SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ,LA JUSTICIA Y LA SOLIDARIDAD

Universidad La Salle México
09,10 y 11 de Noviembre del 2016

CONVOCAN

Universidad La Salle, Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Asociaión Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía (ANEFEP), Universidad Católica de Maule de Chile (UCM), Cuerpo Académico Innovación Educativa (UABC), Red Internacional de Pedagogía de la alteridad mesoaciológica (RIPEMEX), Sociedad Latinoamericana de Historiadores de las Ciencias y La Tecnología.

© 2016

Título original: Educación y pedagogía para la paz, la justicia y la solidaridad
Varios Autores

ISBN: 978-1-945570-10-0.

Primera Edición, noviembre de 2016

SELLO Editorial
Editorial REDIPE (95857440)
Coedición: Universidad La Salle de México

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
Editor
Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial
Hno. Manuel Velasco Arzac, Director de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales , Universidad La Salle, México DF
Eduardo Gómez Ramírez, Director Postgrados E Investigación, Universidad La Salle, México DF
Alma Rosa Hernández Mondragón, Investigadora U La Salle
Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)
José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica
Julio César Reyes Estrada, docente investigador UABC, Coordinador de Redipe en México
Maria Ángela Hernández, investigadora Universidad de Murcia, España
Maria Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.
Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)
Julio César Arboleda, Director Redipe, Profesor USC.

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia

CONTENIDO

PRÓLOGO …….…… 7

PARTE I: CONFERENCIAS Y PONENCIAS

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ ……..…..9
2. IMPORTANCIA DEL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN EN TODO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN……...40
3. ACOSO ESCOLAR Y REZAGO. UN CÍRCULO PERVERSO QUE PERPETÚA LA VIOLENCIA……...48
4. APROPIACIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN EN VALORES PARA LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO GIMNASIO LOS ARRAYANES…….56
5. POSCONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO EN EL MUNICIPIO DE ARAUCA……...72
6. CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA……88
7. DESARROLLAR LA ARGUMENTACIÓN SOCIO-CIENTÍFICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ESTUDIANTES DE UNA COMUNIDAD INDÍGENA COLOMBIANA……...106
8. DESARROLLO Y EDUCACIÓN COMUNITARIAS. ELEMENTOS PARA UNA REDEFINICIÓN CONCEPTUAL Y PRÁCTICA……142
9. DISEÑOS CURRICULARES DE AULA POR CAPACIDADES Y VALORES……...…..152
10. EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LAS RESIDENCIAS MÉDICAS……..174
11. “ EDUCACIÓN, UNA ALTERNATIVA PARA DISMINUIR EL TRABAJO INFANTIL……..……182
12. PREPARANDO ALUMNOS POR Y PARA LA VIDA A TRAVÉS DE LA PAZ……...……196

13. EDUCAR LOS JÓVENES A TRAVES DE LOS VALORES LASALLISTAS: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DESDE EL ENFOQUE AXIOLÓGICO……208
14. EL DESARROLLO DE LOS VALORES PAZ, SOLIDARIDAD Y JUSTICIA DENTRO DEL ESPACIO DE LA TUTORIA……218
15. EL DOCENTE SIGNIFICATIVO DE LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD LASALLE NEZAHUALCÓYOTL……..229
16. EL MODELO PEDAGÓGICO INTER ESTRUCTURANTE…….242
17. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Y LOS EDUCADORES HOY: UN ANÁLISIS DESDE FREIRE Y DUSSEL……..338
18. EL PROCESO INCLUSIVO INSTITUCIONAL……...350
19. EL QUIJOTE COMO LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR……...360
20. EL ESTÍMULO A LA AFECTIVIDAD DESDE EL AULA DE CLASE……...378
21. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COGNITIVAS Y EL NIVEL DE DESEMPEÑO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE RAZONAMIENTO INDUCTIVO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO…….....395
22. EVALUACIÓN DE LOS DOMINIOS GENÉRICOS DE LA PROFESIÓN EN LA ESCUELA DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO……..407
23. HACIA UNA PEDAGOGÍA RESTAURATIVA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA VICTIDOGMÁTICA……428
24. IMPORTANCIA DEL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN EN TODO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN……..444
25. INNOVAR SOLIDARIAMENTE EN LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: NECESIDAD DE CAMBIO EN UNA UNIVERSIDAD PARA PROFESORES……452
26. LA CONDICIÓN HERMENÉUTICA DE LA MUJER. UN AMBIENTE EN Y PARA LA FORMACIÓN…….461
27. LA EVALUACIÓN EN CURSOS DE CAPACITACIÓN PARA DESPLIEGUES INFORMÁTICOS. LÍNEAS Y EXPERIENCIAS……480
28. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TERAPEUTAS OCUPACIONALES EN COLOMBIA……493
29. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS PROGRAMAS POR CICLOS PROPEDÉUTICOS EN EL ÁREA DE INGENIERÍA EN TELECOMUNICACIONES:

CASO FUNDACIÓN PARA LA
EDUCACIÓN…….505
30. LOS CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD DE INDONESIA ANTE LA REFORMA EDUCATIVA…….530
31. MINDFULNESS PARA DIRECTIVOS……554
32. PAZ, JUSTICIA Y SOLIDARIDAD VERSUS SADISMO SOCIAL……..564
33. PEDAGOGÍA DEL VUELO: ¿REALIDAD O FICCIÓN?
LAS PRACTICAS DOCENTES Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE CALETA OLIVIA……..591
34. PREPARANDO ALUMNOS POR Y PARA LA VIDA A TRAVÉS DE LA PAZ…….599
35. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS MEDIADO POR LAS TIC……..611
36. PROPUESTA PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE TRABAJO EN EL AULA, QUE FAVOREZCAN LA FORMACIÓN DE VALORES COMO LA PAZ, LA JUSTICIA Y LA SOLIDARIDAD EN EDUCACION PRIMARIA……..642
37. PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN “LA EXPERIENCIA DE LA RADIO UNIVERSITARIA”…….662
38. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN POSCONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO EN EL MUNICIPIO DE ARAUCA……...……677
39. REFLEXIONES SOBRE LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN AFECTIVA EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO UNIVERSITARIO ECUATORIANO……..……696
40. SENSIBILIZACIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS MEDIADO POR LAS TIC……..710

41. UN NUEVO ENFOQUE DE LA SOLIDARIDAD EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ……729
42. UNA MIRADA DESDE EL AULA CON PROPUESTAS PARA APORTAR EN EL POSTCONFLICTO COLOMBIANO……..737

43. USO DE SOFTWARE LIBRE EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA: UNA RELACIÓN ENTRE FACTORES PARA LA DECISIÓN DE ADOPCIÓN…….752
44. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LOS CRITERIOS DE ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA 762

PARTE II. RESÚMENES

1. DESARROLAR LA ARGUMENTACIÓN SOCIO-CIENTIFICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ESTUDIANTES DE UNA COMUNIDAD INDIGENA COLOMBIANA……776
2. DISEÑOS CURRICULARES DE AULA POR CAPACIDADES Y VALORES……766
3. EL MODELO SOCIO-CRITICO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA-BOGOTA……768
4. EVALUACIÓN DE LOS DOMINIOS GENÉRICOS DE LA PROFESIÓN EN LA ESCUELA DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO……770
5. LA ALFABETIZACIÓN TECNOLOGICA EN EDUCACIÓN BASICA: UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE LA POLITICA EDUCATIVA COLOMBIANA....772
6. LOS FACTORES SOCIO-ECONOMICOS EN LA DECISION DE CONTINUAR CON LA PROFESIONALIZACIÓN ……..……777
7. LOS FACTORES SOCIO-ECONOMICOS EN LA DECISION DE CONTINUAR CON LA PROFESIONALIZACIÓN……778
8. PAZ, JUSTICIA Y SOLIDARIDAD VS SADISMO SOCIAL ……..791
9. SOBRE EL CUIDADO DEL OTRO Y LO OTRO EN LA ESCUELA DEL POSCONFLICTO COLOMBIANO …….……796
10. USO DE SOFTWARE LIBRE EN ESTUDIANTES DE INGENIERIA: UNA RELACIÓN ENTRE FACTORES PARA LA DECISIÓN DE ADOPCIÓN……798
11. ESTILOS EDUCATIVOS DOCENTES FRENTE A LA DISCIPLINA ESCOLAR: CONSTRUYENDO……801

PRÓLOGO

El presente libro, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con Universidad de Valladolid, España, constituye las Memorias del SIMPOSIO INTERNACIONAL "Educación y Pedagogía para la paz, la justicia y la solidaridad", organizado por REDIPE, Universidad La Salle (Ciudad de México, noviembre 9-11 de 2016.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Julio Cesar Arboleda, Ph D
Director Redipe, Profesor USC
direccion@redipe.org

PARTE I

CONFERENCIAS Y PONENCIAS

1.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

Conferencia en el Simposio Internacional: Educación y pedagogía para la paz, la justicia y la solidaridad. Universidad La Salle, México, D. F., noviembre de 2016

Pedro Ortega Ruiz

Director de RIPAL

En mi intervención ante Uds. quiero hacer algunas propuestas que nos ayuden a abordar la educación para la paz desde unos supuestos teóricos que respondan a la condición del ser humano como ser situado, atado a una circunstancia de la que le es imposible evadirse sin arriesgar su misma identidad. Este carácter histórico y singular del hombre condiciona esencialmente toda la acción educativa. La educación para la paz contempla, por tanto, al ser humano que vive aquí y ahora, en la circunstancia de un tiempo y un espacio concretos de la que le es imposible desprenderse. De este hombre y mujer concretos hablamos como sujetos de la educación para la paz.

Me complace constatar que este Simposio vincula la paz con la práctica de la justicia y la solidaridad. De otro modo no sería posible la paz. Felicito, por ello, a los organizadores de este evento.

1. De dónde venimos

Una mirada retrospectiva a los acontecimientos de la segunda mitad del pasado siglo nos dibuja una historia del hombre llena de contrastes, de luces y sombras. El siglo del mayor encumbramiento del hombre ha conocido también las formas más inhumanas de degradación. Junto al espectacular desarrollo del conocimiento científico y tecnológico,

crecimiento económico y bienestar social, se ha producido también, en grandes áreas del planeta, el aumento de la pobreza y el exterminio masivo de los seres humanos (Auschwitz); junto al desarrollo industrial, se ha dado también un imparable deterioro del medio ambiente; junto a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, el enfrentamiento más encarnizado entre los pueblos; a la vez que se ha conquistado el espacio, se ha perdido la batalla de una promoción del conocimiento en los países pobres; junto a un crecimiento exponencial de la riqueza en una cuarta parte del mundo, se ha asistido indiferente al crecimiento escandaloso de la miseria en el resto; mientras con unos se hablaba de paz, se promovía en otros lugares la guerra; junto a sistemas democráticos en el gobierno de los pueblos, hemos conocido, y sufrido, inimaginables regímenes totalitarios. La situación de enfrentamiento y de odio entre pueblos se extiende también a esta primera década del siglo XXI: fundamentalismo religioso y político, éxodo masivo de poblaciones huyendo de la persecución y de la muerte, terrorismo, millones de refugiados viviendo en condiciones inhumanas… No hemos aprendido nada de nuestros errores pasados.

¿Qué ha ocurrido entre nosotros para "hospedar" tales contrastes de luces y sombras? Algunos han querido ver en el hombre una tendencia "cainita" que le lleva a la dominación y sometimiento, cuando no a la eliminación del otro. En el pórtico mismo de la existencia humana aparece la violencia. Desde entonces, ésta ha formado parte inseparable de la urdimbre de la historia, como si el texto bíblico tuviese buen cuidado en hacernos recordar que esta experiencia originaria es algo con lo que es preciso contar en las relaciones humanas.

No pretendo hacer un diagnóstico de los "males de nuestro tiempo", pero sí señalar, al menos, un fenómeno que está en la raíz de los acontecimientos que han marcado la historia del último siglo. Me refiero a la Ilustración y a la interpretación que dos destacados representantes de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1994) hacen de la misma: lo que en un principio se presentaba como un proceso de liberación del hombre, su emancipación por el imperio de la razón, acabaría siendo para el mismo hombre fuente de inspiración de las mayores opresiones. La igualdad y la libertad pronto se tornaron en esclavitud y dependencia. El espíritu creador de una sociedad

libre dio lugar a estructuras de homogeneización y de pensamiento único; la defensa de la dignidad de las personas a las formas más ingeniosas de tortura y exterminio. La Ilustración se había convertido en una gigantesca máquina de manipulación y engaño.

Es la razón instrumental la que ha estructurado la sociedad moderna y se ha convertido para el hombre en el criterio principal, cuando no el único, que decide y justifica, en la práctica, los comportamientos sociales, económicos y políticos (Taylor, 1994). Esta mentalidad instrumental que caracteriza a la sociedad y al hombre de nuestros días ha penetrado profundamente en todas las estructuras sociales y ha configurado todo un estilo de vida. El ser humano ha pasado a ser un objeto que tiene un precio, se ha cosificado. Habermas (1996, 140), comentando a Horkheimer, se hace eco de este hecho: " Las propias ideas (en el sentido kantiano) se ven arrastradas por el remolino de la cosificación; hipostatizadas y convertidas en fines absolutos, sólo tienen ya un significado funcional para otros fines. Y al consumirse de este modo la provisión de ideas, toda pretensión que apunte más allá de la racionalidad con arreglo a fines, pierde su fuerza trascendedora; la verdad y la moralidad se ven privadas de su contenido incondicionado". La razón instrumental ha llevado a sus límites más extremos la dominación sobre el hombre hasta convertirlo en algo superfluo, "en una simple cosa, algo que ni siquiera son los animales" (Arendt, 1999, 533). Esta mentalidad que busca en la eficacia y el beneficio la razón última que legitima el comportamiento social y político ha puesto las bases para una legitimación social de la explotación del hombre, con lo que esto significa de pérdida del valor no canjeable del ser humano y de su condición de ser fin en sí mismo inherente a toda persona. Y esta mentalidad instrumental es la que rige las relaciones entre los pueblos y, no pocas veces, también entre los individuos. "¿Soy yo guardián de mi hermano?", respondía Caín. Quizás esta frase resuma el espíritu de nuestro tiempo y nos acerque a comprender mejor lo que nos está pasando; quizás en el texto bíblico estén las claves para un discurso nuevo sobre la paz, sobre su contenido y sus exigencias (Ortega y Mínguez, 2001a).

2. ¿Qué es la paz?

La paz no es ausencia de conflictos y de guerras, ni de tensiones y conflictos, ni adhesión ciega a una ideología o sistema político. La idea de paz negativa encierra una visión demasiado estrecha que apenas repercute en la existencia concreta de los individuos y de las sociedades: es solidaridad. La paz es respeto y tolerancia hacia las ideas y persona del otro, es libertad y es justicia. Implica necesariamente el reparto equitativo de los bienes y riquezas, de las posibilidades humanas, desde el reconocimiento de la igual dignidad de todos los individuos y pueblos. Es un proceso, no el fin de un camino; un proyecto siempre abierto por construir, una tarea por hacer que sólo desde la utopía se pone en movimiento. No es ninguna forma de "pacifismo" indoloro que aletarga la conciencia y ciega los ojos para mirar, juzgar y transformar la realidad. El concepto de paz está indisolublemente unido a las libertades y a los derechos del hombre, pues si las libertades políticas no existen, el resultado será la parálisis total de la acción a favor de la paz. La paz es el cumplimiento, no formal sino real, de los Derechos Humanos, el reparto equitativo de los bienes sociales y naturales, el respeto a la cultura de los otros pueblos y la libertad de las creencias y opiniones legítimas de cada ciudadano e institución. En síntesis:

a) La paz es, ante todo, obra de la justicia. Sin estructuras sociales justas no es posible hablar de paz.

b) La paz no es ausencia de guerra o violencia, ni es el resultado de la imposición del fuerte sobre el débil, ni tampoco la mera coexistencia "pacífica" inspirada en el temor recíproco de los individuos y pueblos.

c) La paz es un proceso, búsqueda y tarea. No es el fin de un camino, ni una meta. Es una tarea que se va haciendo realidad en la esperanza y en la justicia.

d) La paz es algo más que la justicia. Exige gratuidad, solidaridad compasiva. Una paz fundamentada sólo en la justicia no daría lugar a una convivencia armoniosa entre todos, a lo más a una coexistencia fundamentada en el temor.

La antropología que subyace en el texto bíblico, antes citado, refleja dos posiciones o categorías contrapuestas: una individualista: "¿Soy yo responsable de mi hermano?" y otra relacional o comunitaria: "¿Dónde está tu hermano?" que se van a ver reflejadas después en el pensamiento occidental. La primera, se hace presente en la concepción individualista del hombre en la filosofía de Descartes, que aparece también en Kant con la autonomía moral de la persona. La segunda, en la concepción personalista del hombre que encuentra en la relación con el otro la dimensión radical de la persona. El hombre animal se "humaniza" en su relación con el otro, o más bien, desde y para el otro. No es un ser en sí, ni para sí, sino para/con el otro. De ahí le viene su radical alteridad. Buber, Mounier, Lacroix, Ricoeur, etc. se inscriben en esta corriente de pensamiento. Levinas (1987) acentuará aún más el carácter relacional del hombre al establecer la dependencia de este en su constitución como sujeto moral. Es "el otro" el que nos hace sujetos morales cuando nos hacemos cargo de él, cuando respondemos de él. En Levinas, la relación moral no parte del sujeto hacia "el otro", decidida desde mi libertad, sino que viene siempre desde la iniciativa del otro hacia mí. Ambas concepciones del texto bíblico se ven reflejadas en el concepto de paz. En nuestra sociedad ha calado profundamente la interpretación intimista de la paz. Esta se entiende, no pocas veces, como un estado interior de armonía y equilibrio, como un estado psicológico de bienestar. Así se habla de "paz consigo mismo" o de "paz interior".

Pero la paz, en la antropología del texto bíblico, tiene un inevitable componente ético-moral y social: "¿Dónde está tu hermano?". No es posible vivir en paz con los otros sin dar respuesta a esta pregunta. Y si la paz es responsabilidad, la suerte del otro no me debe ser indiferente. Su suerte está vinculada a la mía. La paz será entonces construcción colectiva, mancomunada. La paz, desde esta perspectiva, supone un tipo de sociedad en la que exista el compromiso político de ir suprimiendo la violencia estructural que dé paso a la libertad, la justicia, al respeto al medio natural y a la

compasión solidaria. Supone, por tanto, superar la concepción de una moral intimista y privada en la que nos hallamos instalados, y construir una “nueva ética” en la que los problemas del otro sean nuestros problemas. Por otra parte, la paz se nos presenta como un estado final perfecto, como situación o término de un proceso. Esta concepción estática de la paz, desgajada de la historia humana, paraliza todos los esfuerzos del hombre por cambiar las estructuras sociales y los comportamientos que generan violencia. La paz, más que situación es un proyecto histórico que se va realizando aquí y ahora, algo que ya está siendo, pero que todavía no ha llegado a su cumplimiento perfecto. Y si la paz es inseparable de la justicia, aquella será siempre un anhelo de justicia consumada “que no puede ser realizada jamás en la historia secular, pues, aun cuando una sociedad mejor haya superado la injusticia presente, la miseria pasada no será reparada ni superado el sufrimiento en la naturaleza circundante” (Horkheimer, 2000, 173). La paz, en cuanto proyecto es camino, tarea siempre pendiente, metodología. El camino nos señala y conduce a un destino, es brújula y dirección. En todo caso, el camino se hace, y al hacerse, es esfuerzo, resistencia y voluntad. La paz es construcción, edificación de algo nuevo que todavía no es, pero que se anticipa en el proyecto. Nos situamos, por tanto, en un concepto dinámico de paz. La paz no es la meta o final de un camino. Es el camino mismo que se hace desde el compromiso por la justicia y la solidaridad.

No es posible entender la paz sin la “violencia” que la acompaña, sin la voluntad de cambio y transformación, sin el compromiso político por vencer las resistencias sociales que impiden que los hombres vivan en dignidad. La paz conlleva la resistencia al mal, implica denuncia y esfuerzo para erradicar aquello “que no debe ser”. La paz, entonces, es la lucha por vencer la tentación del dominio del hombre sobre el hombre. A la pregunta de Dios, en el texto bíblico que comentamos, se le ha dado una doble respuesta: a) la de la indiferencia y desconocimiento que lleva a la negación del hombre; y b) la de aquellos que lo reconocen como tal desde la responsabilidad y la solidaridad compasiva. La paz se inscribe en esta última.

3. Los contenidos de la paz

La paz exige no sólo la comprensión “intelectual” de las diferencias culturales, sino, además y sobre todo, la acogida del otro diferente, hacerse cargo de él con su historia y su pasado (Ortega, 2013). Más allá de cualquier razón argumentativa el otro, desde su diferencia o identidad, se nos impone por la dignidad de su persona. Ello conlleva un cambio en el modelo de educación intercultural. No son las diferencias culturales (lengua, tradiciones, costumbres, religión), tampoco la etnia aquello sobre lo que debe recaer la acción educativa. No es la comprensión “intelectual” de las diferencias el objetivo de esta educación, sino la aceptación y el reconocimiento, la acogida de la persona concreta del diferente con sus diferencias y su realidad socio-histórica. A pesar de las abundantes nubes que oscurecen el presente, es preciso reconocer que se ha dado un paso importante en la conquista de las libertades y en el reconocimiento de los Derechos Humanos, aunque el camino recorrido haya sido muy desigual en los distintos pueblos. Una mirada retrospectiva, sin embargo, nos describe las conquistas de la humanidad en su proceso de “humanización”. Las sombras de hoy, quizás retrocesos, nos pueden velar las luces y aciertos en el camino recorrido para llegar hasta aquí; y ocultando nuestro pasado, nos incapacitan para abordar el futuro como proyecto, como inicio y transformación. Junto a una experiencia originaria de violencia, hay una pregunta que habla de fraternidad: “¿Dónde está Abel, tu hermano?” (Gn. 4, 9). Ambas están presentes en la historia de la humanidad. Sólo desde esta perspectiva, como posibilidad de una mejor realización del hombre, es posible hablar de paz. El lenguaje, la palabra y la imagen no hacen sino traducir, expresar modos de hacer, de entender la existencia humana. Representa no sólo los límites de nuestro mundo, sino también sus contenidos; también el lenguaje de la paz.

La educación para la paz se puede entender desde perspectivas o enfoques distintos: Como educación para el desarme, el desarrollo, la tolerancia y el diálogo, los derechos humanos. La educación para la paz es educar en y para los derechos humanos. Educar para la paz significa capacitar a los ciudadanos para la defensa y promoción de los derechos individuales y colectivos que haga posible la mejor realización de la persona y la construcción de una sociedad tolerante, justa y solidaria. Ello implica desarrollar en los individuos la capacidad para un diálogo intercultural, la defensa del medio ambiente como bien común, la justa distribución de los bienes, el

desarrollo moral como responsabilidad frente al otro y la solidaridad compasiva. Mi propuesta de educación para la paz descansa sobre los núcleos temáticos siguientes:

- La integración del diferente cultural. Las legítimas diferencias culturales, ideológicas, políticas y religiosas que caracterizan a una sociedad democrática son, a menudo, motivo de enfrentamiento que ignora y rechaza toda diferencia y el derecho a la identidad. No es posible llegar a ser "humano" si no es en la tradición de una cultura concreta. Esta es el hábitat natural que nos permite la realización de una existencia humana determinada. Cultura y realización personal son realidades inseparables. Respetar y promover la cultura de cada individuo y pueblo, como bien fundamental, se convierte, por tanto, en una exigencia prioritaria en un estado de derecho. Nuestro pasado, al decir de Ortega y Gasset, es también nuestro presente y, en cierto modo, también nuestro futuro. Edificar una sociedad para la paz exige reconocer y asumir positivamente sus especificidades, lo que nos une y lo que nos diferencia. La tendencia a la homogeneización y la uniformidad son signos de una sociedad excluyente, no sólo de las ideas, creencias y modos de vida, sino de la persona misma del diferente. La inclusión en la sociedad homogeneizadora se producirá cuando el extraño, el diferente, adopte los modos de vida de la mayoría dominante; cuando se pueda decir de él: "es uno de los nuestros". La paz exige no sólo la comprensión "intelectual" de las diferencias culturales, sino, además y sobre todo, la acogida del otro diferente, hacerse cargo de él con su historia y su pasado (Ortega, 2013). Más allá de cualquier razón argumentativa el otro, desde su diferencia o identidad, se nos impone por la dignidad de su persona. Ello conlleva un cambio en el modelo de educación intercultural. No son los diferencias culturales (lengua, tradiciones, costumbres, religión), tampoco la etnia aquello sobre lo que debe recaer la acción educativa. No es la comprensión "intelectual" de las diferencias el objetivo de esta educación, sino la aceptación y el reconocimiento, la acogida de la persona concreta del diferente con sus diferencias y su historia de vida,

El conocimiento y “comprensión intelectual” de las diferencias culturales de los otros facilita pero no necesariamente lleva a la convivencia entre los individuos, a la aceptación de la persona del diferente cultural. La historia reciente de Europa nos ofrece un buen testimonio de ello: La Shoah surgió en un país altamente civilizado; el Gulag fue el sucesor de las esperanzas puestas en una sociedad fraterna y justa. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en “mirar hacia otra parte”, adoptando una posición de indiferencia o de relativismo histórico frente a la mayor barbarie hasta ahora conocida. “Está comprobado, escribe Steiner (1998, 49), que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien; o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones a Auschwitz y en los sótanos de la policía”. La educación para la paz debería inscribirse en una propuesta para la acogida de la persona concreta del otro en la que la relación con el otro, los otros, no sea una relación negociada, sino ética, responsable. No es el cuidado de sí, sino el cuidado del otro (Bárcena y Mèlich, 2000) el fin de toda educación, si quiere trascender el utilitarismo del aprendizaje. El solo discurso y la sola reflexión sobre la paz son medios que se han mostrado del todo insuficientes para la construcción de la paz.

En una sociedad global (aldea global, se dice) que ha roto las fronteras de la cultura y de la lengua, la construcción de la paz debe traducirse en una educación para la integración, y no ya tanto de las culturas cuanto de las personas. Ninguna sociedad está “definitivamente hecha” con sus señas de identidad inalterables y con respuestas preestablecidas para las múltiples situaciones cambiantes. Una sociedad no es nunca una página ya escrita en la que las leyes, tradiciones, costumbres y valores ya están prefijados de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad que adaptarse a ellos. Tampoco es una página en blanco en la que todo está por escribir. Más bien es una página que se está escribiendo y en la que todos, con y desde sus diferencias, dejan su señas de identidad (Maalouf, 1999). Sin embargo, algunas líneas de esta página ya están trazadas y deben permanecer: aquellas que garantizan la permanencia de una cultura común que se traduce en el respeto al principio de división de poderes, la igualdad de derechos civiles, el reconocimiento a la dignidad de la persona, etc. Estos principios constituyen los elementos básicos de una política común a ser compartida,

exigibles a todos los miembros de una sociedad democrática, ya sea inmigrantes o autóctonos (Habermas, 1999). El derecho a la diferencia se debe reequilibrar con el imperativo de la igualdad, si no se quiere llegar a una sociedad "balcanizada". La educación para la integración que promueva la paz se debe fundamentar en una concepción universalista de los derechos humanos y en la práctica de los procedimientos democráticos, fruto de largos años de lucha y sufrimiento contra el despotismo y la intolerancia de todo signo. Ellos constituyen una herencia irrenunciable y el legado fundamental de occidente a la humanidad, como también un patrimonio básico sobre el que construir la identidad común de la ciudadanía en una sociedad compleja. Construir una identidad común fundamental, sin renunciar a la legítima diversidad de formas históricas de vida, por tanto cambiantes e influenciables, de los individuos y grupos, es una condición inexcusable para una sociedad integrada y pacífica en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan los mismos deberes, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión (Ortega, 2007).

- La justicia y la solidaridad, componentes de la paz. La paz está vinculada a un reparto equitativo de las riquezas materiales y culturales que permitan a todos una auténtica igualdad de oportunidades. La construcción de la paz empieza con la práctica de la justicia. Paz y justicia son dos realidades que mutuamente se reclaman, se necesitan. Una sin la otra aboca a ambos términos a un sinsentido. Hablar de paz exige la voluntad de establecer unas relaciones justas entre los individuos y entre los pueblos. La situación de extrema pobreza de los países del Sur es, ante todo, un problema de dignidad humana que sume en la miseria e indignidad moral no sólo a los afectados por la pobreza y la dependencia económica, sino también a aquellos que la provocan (Ortega y Mínguez, 2001b). La relación de dominio de unos (los países desarrollados) sobre los otros (los países empobrecidos) hace imposible una relación pacífica entre ellos, porque sobre la dominación y la explotación no cabe la construcción de la paz, ni las relaciones pacíficas. "Hasta que no se reviertan la exclusión y la inequidad dentro

de una sociedad y entre los distintos pueblos será imposible erradicar la violencia. Se acusa de violencia a los pobres y a los pueblos pobres, pero sin igualdad de oportunidades, las diversas formas de agresión y de guerra encontrarán un caldo de cultivo que tarde o temprano provocará una explosión" (Papa Francisco, 2013, n.º 59).

Sin justicia no es posible la paz. Si se considera al ser humano como objeto de consumo que se puede usar y tirar, no puede haber paz. Mientras se le prive a alguien de sus derechos, hablar de paz es un escarnio; mientras los excluidos y explotados sigan llamando a nuestra puerta sin ser escuchados en sus justas demandas, no puede haber paz; mientras no derrumbemos el muro de la indiferencia instalado en la sociedad del consumo, no puede haber paz. "Casi sin advertirlo, nos volvemos incapaces de compadecernos ante los clamores de los otros, ya no lloramos ante el drama de los demás, ni nos interesa cuidarlos, como si todo fuera una responsabilidad ajena que no nos incumbe" (Papa Francisco, 2013, n.º 54) Es indispensable que todos los integrantes de una comunidad puedan participar de sus bienes en pie de igualdad desde unos mismos derechos reconocidos por todos. La justicia se da cuando todos son reconocidos, en la práctica, como iguales en dignidad. La situación de privilegio o poder de unos no puede impedir el disfrute de los bienes comunes a los demás. La justicia es también equidad. No se debe tratar a todos por igual cuando estos ya son diferentes. Lo contrario encierra una gran injusticia. El discapacitado y enfermo, el anciano o impedido exigen un trato diferenciado por su situación de necesidad.

Pero es difícil imaginar una sociedad de rostro humano si sólo se edifica sobre las estrictas relaciones de justicia. Una sociedad que excluya la gratuidad y la solidaridad compasiva, como elementos integrantes de la convivencia social, y sólo atienda al derecho, ha perdido los vínculos afectivos que unen a los humanos para una tarea común: hacer posible una vida digna para todos. La justicia, sin la solidaridad compasiva, puede llevar a la deshumanización. Las teorías sobre la justicia han fracasado como proyectos de construcción social cuando han prescindido de la solidaridad compasiva. Desde las teorías de la justicia se ha pretendido igualar la

desigualdad y la injusticia, y no son lo mismo. La desigualdad es natural (discapacidad psicofísica) y la injusticia es histórica (opresor/oprimido). La primera es éticamente neutra, la segunda conlleva culpa y responsabilidad (Mate, 2011). La educación para la paz será, entonces, educación para la justicia, pero también para la responsabilidad, no sólo frente al otro, sino también del otro (ser responsables del otro) en la compasión solidaria.

Ahora bien, no somos responsables sólo con quienes compartimos hoy las carencias y los bienes, con nuestros conciudadanos. También con las generaciones futuras y con quienes nos han precedido hemos adquirido una responsabilidad que no nos la podemos quitar de encima. Nadie se sitúa en un punto cero, desligado del pasado y del futuro, que le exima de responsabilidad. Venimos a un mundo habitado por otros que han construido unas instituciones, unas condiciones de vida que nos permiten hoy a nosotros construir un presente y proyectar un futuro. Con ellos tenemos una deuda pendiente que hemos de saldar. El camino de la paz reconoce a muchos actores que han dejado sus huellas como trazos imborrables para los que venimos después. Ellos nos han dado las claves a través de las cuales nosotros, en otro contexto, debemos interpretar el presente y construir la paz. La memoria de los sufrimientos padecidos por tantos actores que nos han precedido para que nosotros "nos encontremos aquí" es una responsabilidad indelegable. Sólo a nosotros nos pertenece y abdicar de ella sería una indignidad.

Y somos responsables también del futuro, de la suerte que corran las generaciones que nos sucedan. La solidaridad compasiva se extiende también a los que han de venir. La casa común que habitamos, sus instituciones y organización social, su patrimonio socio-cultural, sus bienes éticos y materiales no nos pertenecen en exclusiva. Hemos recibido una herencia que hemos de conservar, proteger y aumentar para las generaciones futuras. Si esto se acepta sin reparos cuando se trata de los recursos naturales, debería considerarse de igual modo como una responsabilidad o deber ético la transmisión o entrega, a los que vengan detrás de nosotros, de unas condiciones de vida que permitan la convivencia pacífica de todos en la justicia y la equidad.

La justicia y la solidaridad son los componentes necesarios, indispensables de una sociedad pacífica. La una sin la otra sería la paz de un cementerio donde no hay conflictos, pero tampoco ningún tipo de relación humana, basada en el respeto y la solidaridad compasiva con el otro. No es solo el derecho la argamasa que hace sólida a una sociedad, sino también las relaciones de afecto y de solidaridad hacia el otro (cualquier otro) que fortifican y robustecen las relaciones estrictas fundamentadas en la justicia.

- El cuidado de la casa común. El deterioro ambiental no es sólo un problema ecológico, sino, además, un problema moral (Ortega y Romero, 2009). El espectacular crecimiento económico producido en las últimas décadas en los países desarrollados ha ido acompañado de una alarmante degradación medioambiental y de un despilfarro sin precedentes de los recursos naturales. Nunca como hasta ahora la acción del hombre había causado tanto daño sobre la naturaleza, casa común de todos. La protección y conservación del medio natural conlleva, de un lado, un cambio en la filosofía de fondo que condiciona la relación del hombre con su entorno. Es indispensable ensanchar el campo de nuestras relaciones morales al ámbito de todos los seres vivos, más allá de las estrictas relaciones interhumanas, a no ser que creamos que lo crucial en moralidad es la pertenencia a la especie humana; y si no es así, entonces habremos de considerar la posibilidad de que los no-humanos posean características que también les permitan ser incluidos dentro de la esfera de la moralidad. Afirmo, por tanto, que todos los seres tienen valor por sí y de sí mismos, independientemente de que nos reporten algún beneficio o utilidad. “Todos los elementos de la Naturaleza poseen valor per se... Nada en la Biosfera sobra o es inútil. Todo es digno de respeto y debe reconocerse su valor” (Gómez Gutiérrez, 2004, 227). De otro lado, conlleva un cambio en la dinámica de la economía orientada, hasta ahora, al exclusivo crecimiento económico. Implica, por tanto, la renuncia al crecimiento ilimitado de los países desarrollados para que sea posible el desarrollo de los países pobres. “Cuando se propone una visión de la naturaleza únicamente como objeto de

provecho y de interés, esto tiene también serias consecuencias en la sociedad. La visión que consolida la arbitrariedad del más fuerte ha propiciado inmensas desigualdades, injusticias y violencia para la mayoría de la humanidad, porque los recursos pasan a ser del primero que llega o del que tiene más poder" (Papa Francisco, 2015, n.º 82).

Sin un cambio de paradigma en nuestras relaciones con la naturaleza no es posible la protección y conservación de la misma, ni una justa distribución de los bienes naturales. Por ahora, esta solución no deja de ser una hermosa utopía. Nos encontramos metidos todos en una situación esquizofrénica de difícil salida: por una parte, nos sentimos preocupados por la existencia de millones de seres humanos sumidos en la miseria; pero por otra, no estamos dispuestos a renunciar a nuestro modo de vida. Sin las transformaciones de las estructuras sociales que implican una solución justa a la situación de los países pobres; sin un cambio de paradigma económico en los países desarrollados, la respuesta al problema medioambiental no es viable. Este, en su raíz, no es un problema de medios que técnicamente se pueda abordar; es un problema de fines; es un problema ético-moral. Y sólo cuando desde la responsabilidad, desde la ética, sea abordado, el problema medioambiental encontrará vías de solución (Ortega y Romero, 2009). La degradación ambiental va unida a la degradación humana y social, a la pérdida de los valores éticos que sustentan una sociedad integrada y humanizada. "El ambiente humano y el ambiente natural se degradan juntos, y no es posible afrontar adecuadamente la degradación ambiental si no prestamos atención a causas que tiene que ver con la degradación humana y social" (Papa Francisco, 2013, n.º 48). El respeto y la conservación del medio ambiente requiere no sólo de conocimientos científicos que nos ayuden a conocerlo y protegerlo, sino la apertura hacia categorías que trascienden el conocimiento científico y nos conectan con la esencia del ser humano: su dimensión ética-moral.

La educación para la paz tiene, por tanto, una carga ética-moral que prepara a los humanos para el uso responsable de los recursos naturales, desde el convencimiento de que a todos nos pertenecen, no sólo a las generaciones actuales, sino también a las futuras (Jonas, 1995). Educar para hacerse cargo de nuestro planeta exige, ante todo, un "ensanchamiento" físico y moral. La tierra se nos ha quedado demasiado pequeña, y

nuestro horizonte visual y moral ya no acaba en la inmediatez de las fronteras o límites de nuestra región o país, tampoco en le generación presente, sino que se extiende a cualquier lugar del planeta y a las generaciones futuras. El cuidado de nuestro planeta supone una mirada que vaya más allá de lo inmediato. Cualquier daño infringido al medio natural tiene consecuencias más visibles a largo plazo.

La paz está indisolublemente vinculada a un uso responsable de los bienes de la naturaleza. Esto supone situar nuestra relación con la naturaleza dentro de un marco ético-moral, no desde la incontrolada explotación de los recursos naturales. Deberíamos pasar del "yo-naturaleza" al "nosotros-naturaleza", promover la ciudadanía ecológica como una forma pacífica de vivir en la Tierra, nuestra casa común. Nuestra existencia humana está vinculada a que los demás seres humanos y no humanos también puedan ver reconocidos sus derechos a existir y vivir en dignidad. La escala en la dignidad responde a unos valores que los humanos nos hemos atribuido, excluyendo a las demás especies del ámbito de lo valioso. Deberíamos promover un desarrollo sostenible que equilibre el crecimiento económico y la defensa de la naturaleza, a la vez que permita la distribución justa de la riqueza y de la cultura. Satisfacer las necesidades básicas de todos es un fin inseparable de un desarrollo sostenible también para todos. Justicia y equidad no son principios incompatibles con el principio de la sostenibilidad. Abordar con rigor el problema ambiental exige abordar a la vez el problema social que le acompaña. Ambos están inseparablemente unidos.

4. La construcción de la paz. Propuestas de actuación:

Antes he afirmado que la paz, más que logro y meta alcanzada, es tarea, camino, metodología. Más que "vivir en paz" sería más correcto decir que "buscamos la paz". La construcción de la paz, por tanto, debería traducirse en la formación de ciudadanos y en la edificación de sociedades en las exigencias y metodología de la paz. Educar para la paz será, entonces, practicar, hacer la paz; poner en juego instrumentos que faciliten el entendimiento de todos, la libre expresión, la organización democrática de la

sociedad, la justa distribución de los bienes y la solidaridad compasiva. “Para ganar la paz hay que esforzarse por edificar, sin prisa pero sin pausa, un armazón de valores y actitudes que modifiquen a medio y largo plazo, tanto la conducta íntima como la social. Ganar la paz quiere decir consolidar la convivencia democrática en un nuevo empeño de tolerancia y generosidad que es, en última instancia, una tarea de amor” (Mayor Zaragoza, 1994, 7).

La construcción de la paz nos vemos obligados a hacerla en una sociedad enfrentada y dividida por manifestaciones violentas de terrorismo, extorsión, explotación, discriminación, etc. que dibujan un paisaje social de fuerte incoherencia entre los principios formalmente profesados y una realidad tozuda que a diario los desmiente. Pero junto a estas conductas rechazables se dan, también, muestras de tolerancia, justicia y solidaridad que hacen posible la propuesta del valor como experiencia de una conducta valiosa. Es esta realidad contradictoria, no inventada, el punto de partida necesario e inevitable para el aprendizaje del valor en tanto que elección u opción que compromete la trayectoria personal de la vida de cada uno.

Mi propuesta educativa está centrada en la escuela como ámbito para la construcción de la paz, a sabiendas de que es un tratamiento incompleto porque la escuela es un microcosmos de la sociedad de la que forma parte. Para educar se ha de partir de la experiencia. El magisterio de la vida, hecha experiencia, es insustituible cuando se educa en valores, también en el valor de la paz. Por ello las experiencias cotidianas de la vida real, con sus éxitos y fracasos, sus contradicciones deben entrar en las aulas y en los centros escolares, y aprender de esa experiencia. Ello hace indispensable enseñar a leer la realidad, a juzgarla y transformarla. No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Sin ésta, el discurso educativo se torna discurso vacío, inútil, sin sentido. Atenerse a la experiencia obliga a un cambio en el estilo y objetivos de la enseñanza que haga de la institución escolar un espacio para el aprendizaje de una ciudadanía que promueve el protagonismo de la persona, la toma de conciencia de su condición de miembro activo de una comunidad y la participación eficaz en la configuración de una sociedad más justa y solidaria. Pero esto no es posible si el centro y el aula no se dotan de estructuras democráticas de

funcionamiento. La imposición y el dogmatismo no se compadecen con la libertad, y sin ésta no se construye la paz. Si la paz es metodología, la escuela puede ser espacio para el aprendizaje de la paz si favorece el diálogo, el ejercicio de la responsabilidad, el desarrollo de la capacidad para la crítica de la realidad social y la gestión del conflicto, la solidaridad y el reconocimiento del otro en su irrenunciable dignidad. Ello conlleva una gestión democrática del aula y del centro, la promoción del diálogo y el trabajo cooperativo. Son las herramientas metodológicas imprescindibles para la construcción de la paz; el clima que favorece el ejercicio de la responsabilidad desde el que es posible comprender al otro, aceptarlo y acogerlo. Llevar al aula la vida real de la calle, abordarla en situación educativa, no como objeto de simple información, hace indispensable un replanteamiento de la vida del aula y del centro que permita establecer unas relaciones "distintas" entre todos y unos aprendizajes nuevos, quizás menos académicos. No se puede recorrer el camino de la paz, hacer la paz, sin herramientas pacíficas. Quiere ello decir que una educación para la paz no se hace "llenando" de contenidos el programa curricular. Se hace, además, imprescindible un modo democrático de funcionamiento del aula y del centro que permita el ejercicio de la libertad, la responsabilidad, la tolerancia y el diálogo. Sin la participación efectiva de la familia en la toma de decisiones y gestión de los centros educativos no hay vida democrática en las aulas y en los centros. Son varias las razones para abrir la escuela a la participación de la comunidad de la que forma parte. Hargreaves (2003) señala las siguientes: a) Hoy las escuelas no pueden cerrar sus puestas y dejar fuera los problemas del mundo exterior; b) hoy las escuelas constituyen una de nuestras últimas y mayores esperanzas de resolver la crisis de comunidad; c) hoy las escuelas no pueden ser indiferentes a la vida laboral que espera a sus alumnos cuando ingresen en el mundo adulto. "Las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su status profesional es sinónimo de autonomía absoluta" (Hargreaves, 2003, 35). En una sociedad democrática en la que cada vez se demanda más participación y corresponsabilidad en los asuntos públicos, no debe haber parcelas de la misma de las que aquella se vea apartada, o sólo sea invitada a participar a título de oyente. La formación cívico-moral que prepare para convivir entre todos exige la implicación de todos los miembros de la comunidad

como agentes de cambio insustituibles y la conjunción articulada de las escuelas con la comunidad. La educación de las nuevas generaciones es un asunto de la comunidad, de la tribu, como dice un refrán africano.

Hay enfoques distintos en la educación para la paz que, obviamente, acentúan un aspecto u otro de la misma. El enfoque cognitivo, de raíz kantiana, acentúa el conocimiento de las diversas culturas, ignorando que una sociedad integrada, pacífica se construye no sólo por el "conocimiento" de las singularidades culturales de los diversos grupos, sino por el re-conocimiento, la aceptación y acogida de la persona misma del diferente cultural con toda su realidad socio-histórica (Ortega, 2013). Mi propuesta de educación para la paz tiene su anclaje en la antropología y ética levinasianas que dan cuenta del hombre en su totalidad y en la realidad de su vida cotidiana. Desde este enfoque, mi propuesta incide en algunas líneas de actuación que considero imprescindibles para la construcción de la paz:

1. Educar en la responsabilidad. Educar para convivir en la escuela demanda una educación en la responsabilidad, o lo que es lo mismo, una educación moral, no ya sólo en el ámbito escolar, sino en el contexto social. Desde la ética levinasiana, la moral se entiende como acogida y responsabilidad, a la vez que prohibición de toda imposición de "nuestra" cultura a los "otros", a los "diferentes". Si la educación es y se resuelve esencialmente en una relación ética, la imposición o cualquier forma de violencia ejercida sobre el otro "diferente", no sólo con los de "fuera", sino también con los de "dentro", queda deslegitimada. "La desnudez absoluta del rostro, ese rostro absolutamente sin defensa, sin cobertura, sin vestido, sin máscara es, no obstante, lo que opone a mi poder sobre él, a mi violencia; es lo que se me opone de una manera absoluta, con una oposición que es oposición en sí misma" (Levinas, 1993, 108). Hablo, por tanto, de aquella moral que nos hace responsables de los otros, de los "diferentes" y de los "extranjeros". Interiorizar la relación de dependencia o responsabilidad para con los otros, aun con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene repercusiones inevitables mientras sigamos viviendo en sociedad. Ello implica tener que aprender a convivir con personas

de diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. Y vivir con los otros genera una responsabilidad. O lo que es lo mismo, nadie me es ajeno ni extraño, nadie me es indiferente, y menos el que está junto a mí. Frente al otro he adquirido una responsabilidad de la que no me puedo desprender, de la que debo dar cuenta. “El rostro del otro me concierne”, dice Lévinas (2001, 181). Pero el “otro”, en Lévinas, no se entiende ni existe sin un “tercero”. “En la medida en que no tengo que responder únicamente ante el rostro de otro hombre, sino que a su lado abordo también a un tercero, surge la necesidad misma de la actitud teorética. El encuentro con otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él.... Pero yo no vivo en un mundo en donde sólo hay un “cualquier hombre”; en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo” (Lévinas, 2001, 129). La relación del otro con el yo no es una relación esencialmente de diferencia en cuanto realidades ontológicas; no es una relación de conocimiento, de intencionalidad o de saber. Al otro y al yo les une una relación profunda de deferencia, de responsabilidad, es decir, ética. En la relación ética no hay lugar para la pregunta cainita: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?”, sino de esta otra: “¿Dónde está tu hermano?” como única vía posible de acceso a una vida “humana”. El ciudadano, en tanto que sujeto moral, no puede responder únicamente del hombre singular que tiene delante y abandonar a su suerte a los demás, si no quiere caer en la inmoralidad y en la confusión entre la debilidad y la tiranía (Chalier, 2002).

Pero la responsabilidad llega también a nuestro medio natural, a la casa en la que vivimos. La naturaleza es ella misma un valor que hay que conservar y proteger. El deterioro de la naturaleza atenta contra todos los humanos, pero también contra los derechos de las otras especies vivas a vivir en la “casa” que también es la suya. Esta práctica de protección y conservación de la naturaleza se podría concretar en estas actuaciones: a) preparar a los ciudadanos para proteger y conservar los recursos naturales, para admirar y amar todas las formas de vida en su conjunto como un bien valioso en sí mismo; b) tomar conciencia de que la degradación del medio natural va unida a la degradación social y humana; proteger y cuidar al medio natural es proteger y cuidar al ser humano; c) es necesaria una mirada responsable al futuro porque el medio natural pertenece a todos, a los que vivimos hoy y a los que vengan después,

porque vienen a la casa común.

La responsabilidad no se reduce sólo al individuo con el que comparto ciudadanía. Todos me son “próximos”, prójimos que me pueden pedir cuenta de mis actos y omisiones. En la aldea global, en la que se ha convertido nuestro planeta, una acción realizada en el último rincón del mundo puede tener consecuencias graves en la vida de otros pueblos alejados. Vivimos, para bien o para mal, en una inevitable interdependencia de individuos y de pueblos. La responsabilidad va más allá de los individuos, se sitúa también en el medio social y natural al que pertenecemos. No existe el individuo aislado de su medio. Sólo existe el ser humano incardinado en su circunstancia, en su medio social y natural, que lo constituye en sujeto humano, y no en un extraterrestre. El hombre existe como ser para otro, referido siempre al otro que vive aquí y ahora. Fuera de esta relación se diluye en una entelequia. De ahí que el hombre se entienda y sea un ser social y natural. Por ello, los asuntos sociales y ambientales, las cuestiones de su comunidad le son propias, no ajenas, forman parte de su realización como humano.

La moral idealista nos ha llevado a una visión del hombre alejada de los avatares del mundo y de la vida en la que se resuelven, a diario, nuestros problemas. Nos ha dado vértigo de la realidad, nos ha resultado incómoda y nos ha parecido más reconfortante refugiarnos en el mundo de las “bellas ideas”. La moral idealista no ha sabido o no ha podido responder de la suerte del hombre al acudir a argumentos que se han mostrado insuficientes para librarnos de la barbarie. “La historia reciente nos confirma, una y otra vez, que los derechos de los débiles no han sido protegidos y reconocidos por la fuerza de los argumentos, por la evidencia de su indefensión frente al poder arbitrariamente ejercido. Estos han sido, con frecuencia, objeto de negociaciones cuyo resultado sólo se ha traducido en elocuentes ejercicios dialécticos para seguir perpetuando situaciones de violencia y de sufrimiento” (Ortega, 2016, 246). Y el precio pagado ha sido muy alto: hemos construido sesudos discursos, pero hemos perdido al hombre.

Educar para la paz, construir la paz exige, por tanto, no huir de la realidad en la que viven los educandos, sino que ésta entre en las aulas para juzgarla, desvelarla y ayudar a transformarla. Es indispensable abrazar todo lo humano y dejarse interpelar por él. Durante muchos años se ha pretendido “educar” equipando a las nuevas

generaciones de aquellos conocimientos y destrezas que les habiliten para el ejercicio de una profesión; y con ello se entendía que se había cubierto el objetivo de la institución escolar. Pero educar abarca algo más que el desarrollo intelectual. Incluye, además, la formación de competencias ético-morales que preparen al educando para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Y entre esas competencias está la de convivir con los demás, aquí y ahora.

2. Integrar la circunstancia como estrategia educativa. No se educa en tierra de nadie. Si ignoramos la circunstancia o contexto la acción educativa se hace irreconocible. Sólo nos podemos entender desde un mismo código lingüístico, desde una misma gramática, es decir, desde un universo cultural en el que se integran las costumbres, tradiciones, lengua, instituciones, valores y normas de comportamiento. Fuera de este "mundo" el individuo es irreconocible, sencillamente es inexistente. Esta inevitable condición histórica del hombre hace que la educación sea necesariamente contextual, es decir, sujeta a las condiciones del tiempo y del espacio. La circunstancia es contenido y, a la vez, estrategia necesaria en la educación. Si esto es así, nos deberíamos preguntar hasta qué punto nuestra acción educadora asume la situación concreta en la que viven nuestros alumnos; si sus carencias y necesidades, sus aspiraciones, su situación familiar, forman parte del contenido educativo. No se puede pasar por alto aquello que directamente afecta a los alumnos en su vida diaria, si no queremos convertirnos en charlatanes, defraudando las esperanzas de aquellos que tienen derecho a buscar y tener un futuro mejor. Es en la sustantiva circunstancia donde se resuelve a diario la existencia de cada individuo. Y es ahí en la circunstancia donde se debería educar. Se educa desde donde vivimos y en lo que vivimos porque esa es la única manera que tenemos de existir. Somos "también" circunstancia, y fuera de la circunstancia que nos constituye, el ser humano es irreconocible, escribe Ortega y Gasset.

Educar es responder a la pregunta del otro. Pero esta pregunta es siempre la pregunta de "alguien" concreto que vive en una situación también concreta. Es siempre la pregunta de este o esta a la que se debe responder. Pero la pregunta se formula

siempre desde situaciones personales que varían en función del contexto socio-cultural en el que vive cada educando. Es un hecho evidente que cada uno de nosotros, cuando venimos a este mundo, heredamos una gramática, es decir, un lenguaje, un conjunto de símbolos, signos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural, y esta gramática nos permite entendernos y entender a los demás. Pero esta gramática no es universal, es propia de cada comunidad o grupo humano. Es su forma particular de entender el mundo y al hombre. Su forma particular de realizarse como humanos y vivir como humanos.

En la educación no se contempla al ser humano como ente universal, abstracto, fuera del tiempo y del espacio, sino a este individuo que piensa y siente, goza y sufre, aquí y ahora. Y de éste individuo concreto se debe responder. No hay, ni puede haberlo, discurso y praxis educativa sin tiempo ni espacio, sin circunstancia, porque no hay ser humano fuera del tiempo y del espacio.

3. Pedagogía negativa. Se ha criticado muchas veces a la institución escolar por su habitual tendencia a “pasar de largo” de la realidad, pero no de “toda” la realidad, sino de aquella que le resulta incómoda, más desagradable. Se ha visto a la escuela como agencia o correa de transmisión de la que se sirven los poderes establecidos para perpetuar sus privilegios, (la vieja tesis de la reproducción, de Bourdieu y Passeron), ignorando los derechos de los desfavorecidos. Hay una pedagogía negativa que lleva a la conciencia de los alumnos aquella realidad de su entorno que merece una critica, una denuncia. Es la pedagogía de “lo que no debe ser”. Desvelar las contradicciones del sistema socio-económico imperante, sacar a la luz los mecanismos a través de los cuales se reproduce y perpetúa el sistema de dominación, es la razón de la ética y de la educación para la paz. Sería un ejercicio muy positivo que los alumnos en grupo estudiasen la realidad de su entorno, desde criterios de justicia y equidad, y llevasen los resultados a las aulas para su estudio y debate. ¿Por qué se producen las desigualdades? ¿Por qué existen tantas diferencias en las oportunidades para el estudio, la vivienda, el trabajo…? Habría que preguntarse si los contenidos que se imparten en las aulas ayudan a los alumnos a una toma de conciencia de la realidad

en la que viven, o, por el contrario, son indiferentes a la misma. La educación para la paz no se sostiene en la construcción de superestructuras, sino en la edificación de una base real o estructura social que favorezca la participación equitativa de todos en los bienes sociales. La paz pasa por la construcción de relaciones interpersonales de respeto a la dignidad del otro, pero también por la regeneración ética de las estructuras que condicionan la realización de la existencia humana. Una práctica educadora que dejase al margen las condiciones de vida de los alumnos constituiría un fraude, un engaño que deslegitimaría toda pretensión de educar.

La pedagogía negativa asume la denuncia y la resistencia como estrategia indispensable para la construcción de la paz. Los oprimidos y explotados no son seres abstractos, idealizados que sobrevuelan el tiempo y el espacio, sino personas con rostro, con nombre e historia propios, que viven aquí y ahora, a quienes se les ha negado una existencia digna. Ante esta situación de explotación y opresión a las que se ven sometidos pueblos enteros la respuesta responsable no es convocar a un diálogo entre iguales. Dialogar desde la desigualdad de oprimidos y opresores sólo contribuye a aumentar aún más las desigualdades. Los instrumentos legítimos de los explotados empiezan por la denuncia y la protesta. Los opresores y explotadores tampoco son seres imaginarios. Tienen nombre y rostro, y una historia detrás que les delata. Hay una explotación sangrante de los pueblos que se ampara en la impunidad de las sociedades anónimas y en la fuerza de los poderosos: La deforestación masiva de la selva amazónica, la explotación incontrolada de los recursos naturales de los pueblos africanos, la contaminación ambiental producida por los países desarrollados, la colonización cultural con la pérdida de las señas de identidad de los pueblos, la exportación a los pueblos pobres de la tecnología contaminante por los países ricos, la carrera inmoral en los países desarrollados por aumentar la exportación de armas de guerra a los países pobres… no han encontrado una respuesta justa que ponga fin a prácticas abusivas que reducen a la esclavitud y al exilio a comunidades enteras.

La existencia de la ética y de la vida moral está unida a la crítica al “mundo administrado”, a la contradicción existente entre principios ético-morales y la

marginación o exclusión de seres humanos. Es el mal organizado que despoja de su dignidad a los individuos y los reduce a objetos de mercancía. La educación para la paz necesariamente debe ser denuncia y resistencia a estas muestras de opresión y explotación, si no quiere convertir a la tarea de educar en cómplice de una infamia.

4. Hacer realidad una educación como acogida y compasión solidaria. La paz, como cualquier otro valor ético, se aprende practicándolo, desde la experiencia. No basta con que hagamos discursos sobre lo que es la paz y su importancia para el bienestar social. Es indispensable que los alumnos tengan experiencias de paz dentro del aula y fuera de ella. La educación como acogida y compasión solidaria es un buen camino para la educación en la paz. Facilita una escuela pacífica y pacificadora.

La educación es, en su misma raíz, un acto ético, un encuentro entre dos que se traduce en acogida y responsabilidad. Sin ética no es posible hablar de educación. Y hablar de ética es lo mismo que hablar de responsabilidad, es decir, hacerse cargo del otro. Desde la ética de Levinas, el otro no es ajeno a mí, alguien de quien puedo prescindir para existir como sujeto moral. Al contrario, el otro me constituye en sujeto moral, sujeto humano, cuando respondo de él. La acogida y la responsabilidad son "condiciones" para constituirnos en persona moral. Educar para acoger al otro, hacernos responsables de él es el soporte básico que nos permite construir el espacio indispensable para el reconocimiento del otro en toda su dignidad. Sólo cuando nos sentimos parte del otro, pregunta y respuesta del otro, podemos encontrar las razones para construir espacios de encuentro y no de aislamiento o insolidaridad; sólo cuando vinculamos la suerte del otro a nuestra propia suerte estamos en condiciones de derribar los muros que podríamos haber construido en la negación del otro.

La construcción de la paz pasa necesariamente por la creación de una cultura de paz en la que los individuos se sientan cómplices de una tarea común. Este ambicioso objetivo no se ha de esperar de la sola sustitución de aquellas estructuras sociales que impiden el desarrollo humano de todos. Las estructuras injustas hay que erradicarlas de la sociedad. Pero seríamos ingenuos si sólo confiásemos en un cambio de estructuras para construir la paz. Sin un cambio ético en la persona cualquier cambio

en la estructura social es una imposición más que se añade a las ya existentes. El otro me concierne; el otro es una responsabilidad de la que no me puedo desprender, si quiero vivir en dignidad. Desde la ética se oye permanentemente aquella pregunta: ¿Dónde está tu hermano? Y hay tres maneras distintas de responder: Desde la negación del otro: ¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?; desde la indiferencia, pasando de largo, ignorando la situación del otro; desde la acogida y la responsabilidad hacia el otro, es decir, desde la compasión solidaria. Sólo esta actitud, esta respuesta al otro es constructora de paz. El cambio de estructuras, en la pretensión de construir una sociedad en paz, puede llevar a la tiranía si el hombre es puesto al servicio de la estructura.

Construir la paz es una tarea que va de la mano de un cambio en las actitudes de los ciudadanos. Nuevas leyes que protejan a los desfavorecidos, que impidan los atropeyos a los derechos civiles, son requisitos indispensables, pero no suficientes, para una sociedad pacífica y pacificadora. La sola invocación de los derechos humanos, la defensa de la dignidad humana se quedan a medio camino en la construcción de la paz si no se produce un cambio, no sólo en el modo de “pensar”, sino, además, en las actitudes o disposiciones para el cambio de las conductas que dañan a la persona. No son nuestras “ideas” acerca de la dignidad de la persona las que nos impulsan a aliviar el sufrimiento de los marginados y perseguidos, de los encarcelados y exiliados, sino la conmoción interior, el sentimiento “cargado de razón” hacia el otro desvalido y desprotegido. Es la compasión hacia el otro, sin rodeos o argumentos de razón, la que nos mueve a acoger al otro en su situación de necesidad. Educar para acompañar y acoger al otro es condición necesaria para la construcción de la paz. La respuesta al otro basada en los “mejores” argumentos ya ha demostrado su ineficacia. Deberíamos buscar otra fuente de pensamiento distinta a la intelectualista (Chalier, 2002) a la hora de sustentar la educación para la paz que evite toda forma de dualismo en la concepción del hombre. Éste es un ser unitario que piensa y siente, goza y sufre, ama y también odia. Desde esta realidad histórica del ser humano hay que construir la paz.

5. Hacer memoria del sufrimiento de las víctimas. Una educación para la construcción de la paz no puede negarse a hacer memoria del sufrimiento de las víctimas, de aquellos que, desde el testimonio de su vida, trazaron un camino para la construcción de una sociedad justa y solidaria. Hicieron de la denuncia y la resistencia frente al poder arbitrario e injusto una vía pacífica para la paz. La paz no ha venido sola, no es un regalo de los dioses, la han traído los que apostaron por una sociedad construida sobre la base de la justicia y la solidaridad compasiva, y no pocas veces, sobre el perdón.

Hacer memoria no es un simple recuerdo de los sufrimientos padecidos. Es más bien traer aquí las experiencias del dolor padecido por aquellos de quienes nosotros hoy nos sentimos deudores. El dolor no es algo que sucedió en un tiempo ya olvidado o por olvidar. Por el contrario, forma parte de nuestra vida presente como imperativo ético de lo que nunca debe ocurrir. A veces la memoria se confunde con el recuerdo "piadoso" hacia las víctimas; es una pseudo memoria porque no reconoce la deuda pendiente para con ellas. Recordar es fijar en un tiempo pasado un acontecimiento o experiencia. La memoria, en cambio, rescata del pasado un acontecimiento para hacerlo presente en toda su virtualidad. Sin memoria hacia las víctimas no hay justicia, y tampoco verdad. "Sin memoria no hay realidad ni verdad, es decir, sin memoria no hay posibilidad de verdad porque sin ella no hay manera de saber si los indígenas muertos durante la conquista lo fueron por enfermedades naturales o como resultado de la explotación laboral. Tampoco hay realidad. Sin memoria desaparece el hecho mismo. Si no fuera por los testigos supervivientes de los Sonderkommandos no sabríamos cómo se vivía en esos lugares extremos. Podríamos saber cómo morían pero no cómo vivían. Ese era su secreto" (Mate, 2011, 204). La narración de lo acontecido no puede ocultar las experiencias vividas por las víctimas que, en cuanto experiencias, son acontecimientos que trascienden el tiempo y transforman nuestro modo de interpretar los acontecimientos de la vida cotidiana, nuestras relaciones con los demás y con los antepasados; incluso transforman nuestro modo de comportarnos con nuestros sucesores.

En la praxis escolar ha habido una voluntad clara de ocultar a los educandos los acontecimientos trágicos que, de alguna manera, han condicionado el presente y el futuro de nuestra sociedad. Esta praxis no es más que el reflejo de una educación (??) que se ha situado fuera de la realidad. Y una educación que prescinde del contexto socio-cultural e histórico está condenada al fracaso. La realidad no la constituye "lo que ahora se está viviendo" sin pasado. Toda manifestación de la vida ciudadana, lo que ahora somos y vivimos no se puede entender sin lo que antes "hemos sido y vivido". El pasado pervive en el presente y se proyecta en el futuro. "El pasado no está allí, en su fecha, sino aquí, en mí" (Ortega y Gasset, 1975, 66). Para entendernos como humanos es preciso "contar" una historia en la que estamos representados a través de nuestras experiencias de vida, las nuestras y las de personas significativas para nosotros que nos han precedido. "Nuestra biografía está íntimamente atada a muchas historias de hombres y mujeres que han configurado nuestro presente" (Ortega, 2016, 258). Nunca se educa en el vacío, y siempre a partir de los valores éticos que configuran una sociedad. Pero los valores, en tanto que experiencias, forman parte de la historia de una comunidad. Situar la memoria de las víctimas en la tarea de educar significa entroncar la educación en su misma raíz ética.

6. Diálogo. Una sociedad tan violenta como la nuestra reclama con urgencia deponer posturas intransigentes y bajar al terreno del encuentro y del diálogo. "Lo que ahora mismo se necesita con suma urgencia es una adecuada praxis transmisora, que nos proporcione las palabras y expresiones convenientes para que el diálogo pueda convertirse en una realidad palpable, y no en una mera declaración verbal de "buenas intenciones" (Duch, 1997, 63). Diálogo que siempre reclama el reconocimiento de la persona del otro y la afirmación de la identidad personal y colectiva de los individuos y de los pueblos. Sin reconocimiento del otro y de los otros (pueblos) no hay diálogo, sino imposición.

No pocas veces el diálogo se ha convertido en un puro ejercicio intelectual de transmisión de ideas o conceptos sobre la paz y los problemas o situaciones que la obstaculizan. Dialogar no es intercambiar ideas. El diálogo es búsqueda de la verdad.

Es reconocimiento y aceptación de mi interlocutor como persona, donación y entrega de “mi” verdad como experiencia de vida. El diálogo, si es tal, siempre lleva al encuentro con el otro. Cuando dialogamos no intercambiamos ideas o palabras arrancadas de la experiencia de la vida. En el diálogo comunicamos también experiencias, interpretaciones, resultados de procesos de búsqueda de la verdad nunca definitivamente poseída, parcelas de la vida misma. El diálogo como instrumento para la construcción de la paz requiere:

a. Una decidida actitud de respeto a las creencias, opiniones, valores y conductas del otro. Más aún, respeto a la persona misma de mi interlocutor.

b. Voluntad sincera en la búsqueda de la verdad compartida, no impuesta.

c. Voluntad de encuentro con el otro a través de la palabra, del gesto, de la presencia que se traduce en acogida a la persona del otro.

d. Coherencia de la propia conducta. Sólo hay diálogo desde la verdad, no desde la impostura.

El diálogo en el marco escolar, como cualquier otra estrategia, exige una adecuada adaptación al nivel de desarrollo intelectual y afectivo de los alumnos. Ponerse en el lugar del otro, vencer las reticencias que provocan las opiniones, conductas y costumbres del otro requiere un nivel adecuado de madurez psicobiológica. Pero se ha de tener en cuenta que la finalidad del diálogo como estrategia de educación para la paz, en el marco escolar, no es “alcanzar” la verdad, sino aprender a buscar la paz, practicar el encuentro pacífico con el otro como camino hacia la paz.

Consideraciones finales

Es fácil constatar que vivimos condicionados por una gran cantidad de factores que escapan a nuestro control; que nuestras posibilidades, desde la educación, para

construir una sociedad en paz son muy limitadas, pero también es cierto que somos todos, de alguna manera, responsables de los males de la sociedad. En las circunstancias actuales, en las que el terrorismo yihadista genera, a diario, tanto dolor y sufrimiento en personas inocentes, esperar que la educación en la justicia, la tolerancia y la solidaridad compasiva nos lleve a una convivencia pacífica entre todos puede parecer un sueño imposible. Pero nos resistimos a aceptar una sociedad que hace del uso de las armas el único medio de defensa. La violencia genera más violencia. El anhelo expresado por tantos hombres y mujeres de buena voluntad de que "la injusticia que atraviesa este mundo no tenga la última palabra" (Horkheimer, 2000, 194) se hace cada más intenso. Sea como fuere, nuestra responsabilidad no es otra que el compromiso de responder de los valores que queremos que configuren nuestra sociedad, y el compromiso de promocionar en las jóvenes generaciones el desarrollo de una personalidad que haga del diálogo, del respeto a la dignidad de la persona, del sentimiento de responsabilidad hacia el otro y al medio ambiente la norma fundamental de la convivencia.

Vivimos en un mundo que ha derribado el Muro de Berlín, pero que, a la vez, ha levantado otros muchos muros y barreras; que ha destruido los puentes que le podrían facilitar el entendimiento y la cooperación; un mundo atormentado por la violencia y necesitado de paz como nunca. Pero el bien de la paz no viene de la mano de la fuerza de las armas, sino del rearme ético-moral de la sociedad, buscado sin descanso y con generosidad.

La paz es el mayor bien al que el ser humano puede aspirar. Buscarlo sin descanso es responsabilidad de todos. Nadie está excluido de construir la casa común en la que todos podamos vivir y crecer como humanos. La construcción de la paz es un camino y un ejercicio de responsabilidad hacia los demás y hacia el medio natural en el que habitamos. Vivir responsablemente es construir la paz.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1999) Los orígenes del totalitarismo (Madrid, Taurus) 2ª ed.

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000) La educación como acontecimiento ético (Barcelona, Paidós).

Chalier, C. (2002) Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas (Madrid, Caparrós).

Gárate, A. y Ortega, P. (2015) Educar desde la precariedad. La otra educación posible (Madrid, Apeiron).

Duch, Ll. (1997) La educación y la crisis de la modernidad (Barcelona, Paidós).

Gómez Gutiérrez, J. M. (2004) La ética ambiental. Puntos de vista ecológicos, en García Gómez-Heras, J. Mª, y Velayos, C. (Coords.) Tomarse en serio la naturaleza (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 223-255.

Habermas, J. (1996) Textos y contextos (Barcelona, Ariel).

Habermas, J. (1999) La inclusión del otro. Estudios de teoría política (Barcelona, Paidós).

Hargreaves, A. (2003) Replantear el cambio educativo (Madrid, Amorrortu).

Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1994) Dialéctica de la Ilustración (Barcelona, Trotta).

Horkheimer, M. (2000) Anhelo de justicia (Barcelona, Trotta)..

Jonas, H. (1995) El principio de responsabilidad (Barcelona, Herder).

Levinas, E. (1987) Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad (Salamanca, Sígueme).

Levinas, E. (2001) Entre nosotros (Valencia, Pre-Textos) 1ª reimpresión.

Maalouf, A. (1999) Identidades asesinas (Madrid, Alianza).

Mate, R. (2011) Tratado de la injusticia (Barcelona, Anthropos).

Mayor Zaragoza, F. (1994) Cultura de paz, Revista Crítica, nº 815.

Ortega y Gasset, J. (1975) Historia como sistema (Madrid, Revista de Occidente).

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a) Los valores en la educación (Barcelona, Ariel).

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b) Educación moral del ciudadano de hoy (Barcelona, Paidós)

Ortega, P. y Romero, E. (2009) La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuesta pedagógicas, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Vol. 21, I, pp. 161-178.

Ortega, P. (2013) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, Revista Española de Pedagogía, 256, pp. 401-422.

Ortega, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad, Revista Española de Pedagogía, 264, pp. 243-264.

Papa Francisco (2013) La alegría del evangelio. Exhortación Apostólica del Papa Francisco (San Pablo, Madrid).

Papa Francisco (2015) Laudato si. Carta Encíclica del Papa Francisco sobre el cuidado de la casa común (Madrid, San Pablo).

Steiner, G. (1998) Errata (Madrid, Siruela).

Taylor, Ch. (1994) La ética de la autenticidad (Barcelona, Paidós).

2.

IMPORTANCIA DEL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN EN TODO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Martell Ibarra Flor de Ma.
Universidad La Salle
Posgrado en Educación
(Distrito Federal)
martell.flor07@gmail.com

Resumen
Presento en este documento el desarrollo de una investigación que surge al observar en los diferentes grupos que cursan estudios de posgrado en educación, serias dificultades para problematizar como base del desarrollo de un proyecto de investigación, considerando la importancia de la investigación para la mejora de la labor como docente y en otras funciones dentro de un centro escolar. Mi interés por orientar a los alumnos me lleva a recabar información a través de un cuestionario que se aplica al término del periodo de trabajo de cada curso.

Al impartir cursos que tienen como finalidad el acercamiento de los alumnos a la investigación, se hace necesario favorecer la problematización como base para el desarrollo de un proyecto de investigación, por lo que he implementado diferentes estrategias para promover el impulso de proyectos de investigación, iniciando por el planteamiento del problema.

Palabras clave: Investigación, Proyecto, Problematización

Planteamiento del problema

A lo largo de mis años de trabajo como docente he puesto atención especial en guiar a los alumnos en la construcción de diversas propuestas de investigación orientadas hacia la mejora del propio quehacer docente y considero que como base de todo proyecto la problematización es esencial para su desarrollo, ya que cuando se parte del planteamiento de un problema con claridad, se facilita el camino a seguir, siempre con las expectativas de generar propuestas de intervención.

Cabe mencionar que durante las asignaturas que imparto en Especialidad y Maestría en la Universidad la Salle, es frecuente la dificultad por parte de los alumnos para identificar un problema educativo, generalmente eligen un tema descontextualizado o muy amplio, por lo que abandonan la investigación por perderse en el rumbo de la investigación.

Es evidente que al formular un proyecto, se observan conflictos para focalizar el problema y describirlo, los estudiantes preferentemente eligen un tema y se enfrentan a la gran dificultad de “problematizar”, lo cual incide en la elaboración de las preguntas de investigación, en los objetivos y por lo tanto al definir el esquema de investigación. Cada curso que inicio, diseño y realizo estrategias diferentes, siempre con la intención de favorecer el desarrollo del problema por parte de cada uno de los alumnos y facilitar la elaboración de un proyecto, de esto surge mi investigación, que pretende indagar sobre las dificultades enfrentadas al problematizar y los apoyos que se consideran necesarios para desarrollar un proyecto.

Preguntas de investigación

¿Cómo conceptualizan el problema de investigación alumnos de posgrado?

¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que enfrenta el alumno de posgrado en educación para problematizar?
¿Qué estrategias favorecen la problematización?
¿Cuál es la función del problema para el desarrollo de una investigación?

Objetivos:
Identificar las dificultades más frecuentes que enfrenta el alumno de posgrado en educación para problematizar
Conocer los apoyos que favorecen la problematización, a fin de fortalecer estrategias asertivas
Resaltar la función de la problematización para el desarrollo de una investigación desde la opinión de alumnos de posgrado.

Marco teórico
La investigación educativa en la actualidad se considera como una alternativa para guiar hacia la mejora de nuestra labor como docentes, recupera la práctica de los protagonistas, lo que abre nuevas oportunidades para reflexionar sobre el quehacer docente.

La investigación educativa
Durante el desarrollo de una Investigación Educativa es de suma importancia cumplir con cierto grado de sistematicidad, lo cual brinda objetividad a todo estudio cualitativo, haciendo uso de un proyecto de investigación, que guía al investigador por las diversas fases desde el inicio hasta la redacción del informe final, esto es la base para definir las rutas posibles a seguir y facilita la organización de acciones y tiempos. Un proyecto brinda secuencia e integración, ya que muestra un proceso en el que los diferentes elementos se relacionan y complementan.

Una situación problemática es el inicio de un estudio de corte cualitativo, brinda la oportunidad de hacer investigación. El planteamiento del problema en especial, nos

sitúa en la necesidad construir conocimiento durante nuestra labor educativa (Zemelman, 1992).

El planteamiento del problema es el centro de toda investigación. De acuerdo a Foucault (1995), posibilita el despliegue de la Investigación Educativa. Plantear un problema implica un acto de enunciación inicial, que requiere de amplia argumentación por parte del investigador con base en su experiencia y el contexto en el que se desarrolla.

Así, el problema de investigación en educación surge de la experiencia, del quehacer cotidiano en las aulas y los centros escolares, pertenece a un campo de conocimiento en especial, implica un proceso hacia una etapa de diagnóstico en la que se hace necesario hacer una revisión bibliográfica.

Para desarrollar el problema se observan situaciones, se imaginan escenarios, se recuperan productos de investigación, que brindan información sobre antecedentes y experiencias relacionadas.

Plantear el problema de investigación, es un proceso de recopilación y organización de información que sitúa al investigador en un contexto y orienta en la resolución de lo expuesto, por lo que se proyectan posibles propuestas de mejora. Así, la investigación educativa desde una mirada cualitativa, favorece la interrelación de saberes.

Un ejercicio de problematización favorece:

- La descripción del contexto que moviliza recursos, intenciones y posibilidades por el sentido y el significado atribuido en lo que para ellos es necesario e importante.
- Define los campos de conocimiento y áreas de intervención.
- Identificar el ángulo de percepción desde el cual se pretende relacionar el conocimiento con el objeto de estudio.
- Establecer los ejes, categorías y conceptos.

- Establecer relación con los propósitos de la investigación.
- Facilitar rutas y caminos diversos articulados a encuentros que fijen posibilidades explicativas a través del establecimiento de informes de investigación o capítulos que estructuren una producción teórica. (Pineda, 1994)

El planteamiento del problema conjuntamente con la elaboración de las preguntas de la investigación marca el inicio de todo trabajo de investigación, entre los rasgos principales de las preguntas se debe considerar la claridad y correspondencia con el problema, la claridad implica que debe formularse con precisión, preferentemente no debe reflejar juicios de valor por parte del investigador, la pregunta delimita lo que se pretende lograr en una investigación.

La problematización es una elaboración que orienta la investigación, es un proceso intelectual ya que se ponen a prueba los conocimientos disciplinares adquiridos y expresa nuestras experiencias en el campo educativo.

Altair (2009) menciona que son cinco las etapas que se distinguen para la elaboración del problema de investigación:

- ✓ Comenzar a definir el enfoque teórico que se adoptará para desarrollar la investigación
- ✓ Construir el planteamiento de la problemática desde el enfoque elegido, adoptando categorías disciplinares con capacidad de responder a la pregunta y su problematización.
- ✓ Comenzar a describir con precisión al objeto, sus conceptos fundamentales y las relaciones que se observan entre él y el contexto.
- ✓ Elaboración de la estructura conceptual primaria que guiará la investigación

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, ya que describe los procesos de problematización en diferentes grupos que cursan estudios de posgrado (Maestrìa y

Especialidad) en La universidad La Salle y el Centro Universitario Anglo español. Se indaga a través de un cuestionario que considera los conceptos centrales determinados y sus respectivas categorías de análisis.

Conceptos	Categorías
Problema de investigación	Argumentación
	Contextualización
	Rasgos
	Área de desarrollo
Proyecto de investigación	Problematización
	Preguntas
	Técnicas e Instrumentos
Investigación educativa cualitativa	Objetividad
	Sistematicidad
	Interpretación

Procedimiento

Se diseñó un cuestionario con seis preguntas que fue aplicado en el periodo final del cuatrimestre en ambas escuelas. Posteriormente se realizó el análisis cualitativo, recuperando las información que con mayor frecuencia brindan los encuestados.

El cuestionario incluye en su parte principal datos generales, como formación, funciones y antigüedad, lo cual sirve como referente en el análisis realizado.

Resultados

La diversidad, en la antigüedad, formación y funciones laborales, muestra que en el momento de problematizar no existe una regularidad marcada por esta información.

Concepto

En relación al concepto que se tiene de “Problema de Investigación” los alumnos expresan lo siguiente: cuestionamiento, resolver, incorporar, aplicación, implementar, buscar conflicto, diferentes aspectos, brecha entre situación real e ideal, selección de un tema interesante, punto central de investigación, temática que requería solución establecer dilema. Tienen una tendencia a elegir un tema, con serias dificultades para problematizar.

En conclusión se observa confusión entre el problema y las preguntas, les es difícil expresar un concepto claro, algunos mencionan ejemplos poco claros.

Dificultades para problematizar

Como la principal dificultad establecen el tiempo, otra preocupación es el definir la población, formular una propuesta resolución, elaborar preguntas, hacer formulaciones específicas, seleccionar y delimitar el tema. Asimismo mencionan como dificultades: l delimitación, aclarar y definir objetivos, dirigir El rumbo, tener participación directa, estructurar identificar problema, deseo de abarcar mucho, diversidad de problema, obtener la colaboración de la población, falta de manejo de conceptos y de experiencia, identificar categorías y población.

En conclusión se muestra una tendencia a querer abarcar mucho, lo cual confunde en el desarrollo de la investigación.

Apoyos de la coordinadora

Los encuestados mencionan los apoyos que brindo la coordinadora y que les fueron de mayor utilidad: acompañamiento, ejemplos, preguntas básicas, trazar ruta de trabajo, experiencia, clarificar dudas, orientación, apoyo detallado, aclarar dudas, clarificar el problema específico técnicas, instrumentos, cuadro de conceptos, observaciones, soporte teórico, ejemplos, guía para enfocar, evitar ambigüedades. También consideran la importancia de la retroalimentación, promover la reflexión y el análisis.

Estrategias

En relación a la estrategias que consideran fueron de mayor apoyo para el desarrollo del problema ubican los videos, ejemplos, artículos, escribir, lecturas, conocimiento de otras opciones, presentaciones, revisión teórica, autores de respaldo, piloteo, aplicando y registrando, clarificar conceptos, centrase en problema, soporte teórico, aclarar dudas, tener mayor información, presentar avances, diagnóstico, vivencia y lecturas elaboración de preguntas.

Importancia de la Investigación en la practica

Identifican la importancia del problema para la investigación ya que les facilito instrumentación del mismo, la formulación de preguntas más especificas, el clarificar lo que se investiga los guía para no perderse. Consideran también importante los fundamentos teóricos de respaldo. Cabe mencionar que orientan sus proyectos hacia la modificación de actitudes y el detectar rasgos y situaciones de su labor cotidiana.

Referencias

Altair, J. (2009). La elaboración del proyecto de investigación: Guía para la presentación de proyectos de monografías de grado en Ciencia Política. Montevideo, Uruguay

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología. México: Paidós.

Bisquerra, R. (1996). Métodos de investigación educativa". Guía práctica." Colección Educación y enseñanza. ed. 2a. Ediciones CEAC, España.

Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. España: Morata

Goetz, J. P. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata. Madrid.

Pineda, I. (1994). La Problematización como registro de posibilidades para la Investigación Educativa.

3.

ACOSO ESCOLAR Y REZAGO. UN CÍRCULO PERVERSO QUE PERPETÚA LA VIOLENCIA

Ángel Martín Aguilar Riveroll
Universidad Autónoma de Yucatán
01(999) 9224600
aguilarr@correo.uady.mx

Tema: Educación para la paz, la justicia y la solidaridad

Resumen

Hablar de acoso escolar, implica no sólo establecer una definición que sea acorde a sus características, sino que también involucra señalar y matizar las causas y consecuencias que propician este fenómeno. El presente trabajo, forma parte de una investigación financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en la Convocatoria SEP-SEB 2015. Se parte de la hipótesis que existen diferentes tipos de acoso escolar y que éstos afectan significativamente al desempeño escolar de los jóvenes, particularmente aquellos que se encuentran –por diversos motivos- en condiciones de vulnerabilidad.

El resultado de ser violentado en la escuela, además de generar huellas irreversibles en los planos psicológico, emocional y muchas veces incluso físico, impacta también en el avance esperado de la trayectoria escolar del estudiante, es decir, es causa de rezago y la deserción escolar; por lo cual, es primordial la relación existente entre los tipos de acoso y el impacto académico para generar estrategias de acción que permitan abatir (pero más importante aún) prevenir la ocurrencia de estas situaciones.

Palabras clave: rezago educativo, deserción escolar, violencia escolar, acoso escolar.

Abstract

Discussing about bullying involves not only establish a definition that is consistent with its features, but involves also identify and clarify the causes and consequences that encourage this phenomenon. This work is part of research funded by the Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) in the Call SEP-SEB 2015. Is based on the assumption that there are different types of bullying and that they significantly affect school performance young people, particularly those who are -for various reasons- in vulnerable conditions.

The result of being bully in school besides the irreversible marks on the psychological, emotional ups and often even physical, also impacts the progress expected of school career student, causes underachivement and dropout ; therefore, it is essential to identify the relationship between the types of harassment and academic impact to generate strategies of action to supress (but more importantly) to prevent the occurrence of these situations.

Keywords: educational underachivement, dropout, bullying, school violence.

Introducción

De acuerdo con datos presentados en el primer Foro por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Michoacán, México ha presentado 18 millones 781 mil 875 casos de acoso escolar lo que lo hace acreedor al primer lugar internacional en bullying (García, 2015).

En dicho foro se comentó que ha aumentado el índice de suicidios de menores en un rango que va de los 10 a los 13 años, y añadió que uno de cada 6 suicidios se debe a que los menores sufrieron acoso escolar o bullying. Asimismo, se detalló que de acuerdo con estudios del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 60 por ciento de los más de 26 millones de estudiantes de educación básica han sufrido de acoso escolar (García, 2015).

Con base en lo anterior, es posible aseverar que el acoso en México no es una “moda, tampoco es un concepto reciente “inventado” y mucho menos “acaba de llegar a México”, como se ha afirmado. Es una serie de comportamientos que ha estado presente en escuelas mexicanas desde que han existido, donde se identifica:

desequilibrio entre el estudiante acosador y la víctima, persistencia de la agresión; es decir, no son aisladas sino episodios de violencia repetidos contra un compañero en particular, esta conducta de bullying tiene como marco una escuela cuyos docentes y directivos no saben cómo actuar ante este fenómeno (Mendoza, 2014).

Desarrollo

Ahora bien, en primera instancia es necesario distinguir los términos violencia escolar y acoso escolar o bullying, con el propósito de tener un entendimiento de semejanzas y divergencias entre ambos.

Olweus citado por Mendoza, (2014) señaló que la traducción de bullying al castellano es acoso escolar, sin embargo, pueden emplearse ambas palabras para referirse a este fenómeno o como algunos investigadores la traducen: maltrato entre iguales.

Para tener mayor claridad sobre la diferencia entre violencia y acoso escolar (bullying), conviene destacar que ambas se encuentran dentro de la categoría denominada agresión. La violencia escolar se diferencia del bullying fundamentalmente, porque este último se caracteriza por la persistencia y el desequilibrio entre víctima y acosador, al que se le denomina bully (Mendoza, 2014).

Por otro lado, a la definición de la violencia, existe amplio consenso en definirla como "el uso deliberado de fuerza física y poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo u otra persona, un grupo o comunidad, que cause lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones" (OMS 2002, p. 3).

La violencia escolar son conflictos ocasionales que se dan con poca frecuencia entre los alumnos, Olweus (1993), define el acoso escolar como una acción negativa que puede realizarse a través de: contacto físico, palabras, comportamiento no verbal (gestos, caras), y por la exclusión intencional de un grupo.

Como explica Eduardo Dato (2007), el criterio para diferenciar entre violencia y acoso parece estar únicamente en la opción de respuesta dada por el estudiante cuando señala: "alguna vez", se interpreta como maltrato, como violencia; mientras que si se elige "con frecuencia" se categoriza como acoso o bullying. El carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil son las principales características del acoso.

El problema, según Barri (2010) se trata de un acoso sistemático que afecta a todas la clases sociales y se da por igual en niños y niñas, no obstante, en las niñas se percibe más una violencia psicológica y en los niños predomina la física. Entre un 20 y un 25% de los alumnos tienen miedo a sus compañeros de aula y sufren cada mañana para enfrentarse a la humillación, la mofa, el aislamiento e incluso la agresión física o sexual. Asimismo afirma también que algunos de los efectos del acoso escolar son:

- Las personas que sufren esta grave situación llegan a tener su autoestima tan baja que se avergüenzan de sí mismas.
- Los niños que son intimidados experimentan un sufrimiento real que pude interferir en su desarrollo social y emocional.
- Produce miedos físicos y psicológicos y una anulación de la personalidad e identidad del niño y del adolescente.
- Alta ansiedad, estrés, aislamiento en las víctimas, que pueden desarrollar respuestas agresivas y, en casos extremos, pensar en el suicidio.
- El daño fundamental no son los golpes recibidos, sino el dolor por el aislamiento, la burla, la vejación de la persona.
- Es una de las principales causas que provocan el absentismo y fracaso escolar.

Particularmente, es importante destacar este último efecto, pues como si no fuera suficiente con generar miedo (a veces hasta pánico y ataques de ansiedad) en las víctimas de acoso, tiene implicaciones directas en el desarrollo formativo de los estudiantes.

Así pues, se parte de la hipótesis que en estudiantes pertenecientes a grupos vulnerados, el acoso escolar es una de las principales causas de rezago y bajo rendimiento académico.

El rezago viene acompañado de otros efectos negativos como la deserción, la cual es de hecho, causa del rezago puesto que el alumno abandona sus estudios por un periodo de tiempo y los continúa en uno o más ciclos adelante generando así, un atraso en su trayectoria académica y dando como resultado a un alumno rezagado o atrasado (Dzay y Narváez, 2012).

Asimismo, de acuerdo con Mendoza (2014) el fracaso escolar expresado en el alumnado que no muestra interés en la escuela, que se encuentra alejado de ella; y que se ausenta frecuentemente de las clases, se relaciona con altos niveles de violencia escolar y bullying.

A continuación se muestran algunos de los factores escolares que facilitan que el alumnado participe en situaciones de violencia escolar y bullying, en calidad de bully que describe este autor.

- Ausencia de prácticas de disciplina consistentes, que sancione las conductas violentas del alumnado que maltrata a otros o que daña las instalaciones escolares.
- Escuelas con población numerosa en combinación con el personal docente y directivo que tengan conflictos entre ellos o que por cualquier circunstancia se encuentren divididos. Estas escuelas presentan dificultad para la gestión escolar, para la planeación, prácticas de disciplina, entre otros problemas.
- Currículo oculto que hace que se eduque sin perspectiva de género; es decir, que ahí se siga creyendo que a los hombres se les deben de brindar oportunidades educativas diferenciadas a las que reciben las mujeres.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica. Existen profesores que rechazan o se muestra intolerantes ante alumnos de “casa hogar” o porque el estudiante tenga alguna enfermedad.
- Presencia de vulnerabilidad psicológica del profesorado, que puede resentir que ya no es respetado, que ha perdido fortaleza en el proceso de aprendizaje y que no son tan competentes para controlar el comportamiento del grupo durante la clase; también suelen sentir que los padres de familia los acosan o los vigilan.

Asimismo, Wilson y Herrnestein (1985) predicen que los niños coercitivos en el contexto escolar, muestran una baja preferencia por la conducta académica, ya que el valor relativo motivacional de la conducta agresiva exhibida es mayor al de su conducta académica. Dicho planteamiento ha sido comprobado empíricamente en estudios en los que se ha identificado que los niños que exhiben comportamiento agresivo se

encuentran menos motivados para desarrollar tareas escolares (Santoyo, Colmenares, Figueroa, Cruz y López, 2008).

La autoridad de los profesores en el aula es indispensable para que exista en ella un clima de respeto y confianza, muchas veces los profesores se ponen al mismo nivel de los alumnos y tienden a perder el control de éstos, existen quienes dan su confianza pero también muestran disciplina con sus alumnos, y quienes no permiten que éstos se ganen su confianza por eso es más propenso a que exista un clima tedioso y de miedo en clase.

La falta de autoridad que muestran los profesores hacia los alumnos puede provocar que se desarrolle un clima de violencia y acoso en el aula. Cuando un alumno tiene conductas agresivas hacia sus compañeros y el profesor pasa por alto este hecho, los alumnos se percatan de que no hay una sanción por dichas conductas lo que ocasiona que vean a las actitudes disruptivas como algo normal y comienzan a participar en ellas con mayor frecuencia.

Conclusión: la escuela ante el bullying.

Aunque pareciera obvio que el involucramiento de los diferentes actores escolares para la prevención, erradicación y en su caso sanción del acoso escolar es indispensable, el hecho es que el profesorado aún no ha recibido capacitación sobre bullying: cursos gratuitos y sistemáticos ofertados por la Secretaría de Educación Pública o cursos presenciales dirigidos por expertos en el área, que le permita adquirir habilidades y conocimientos para identificarlo, atenderlo y prevenirlo.

No obstante, vale precisar que el docente no es el único que debe preocuparse de esta situación, también los directivos, los estudiantes, los padres y los apoderados, en fin toda la comunidad educativa (Educarchile, 2009). Es innegable el hecho de que el concepto de “autoridad” ha cambiado en los últimos años, no sólo en un sentido escolar si no en el más amplio sentido de la palabra. La figura de autoridad ha sido menguada y cuestionada por la sociedad en general, y los estudiantes –como todos- lo perciben y hacen uso de este vacío ante la actitud de indiferencia o miedo para ejercerla. Se requiere de la presencia clara y definida de la disciplina, el sentido común y el respeto

entre iguales y entre la autoridad; entendiéndose aquí a padres de familia, profesores y mandos escolares, principalmente.

Desafortunadamente, en algunas ocasiones, ni el profesorado ni las propias autoridades del centro escolar saben cómo actuar; y enfrentan la situación como si los episodios de bullying fueran parte del proceso natural de la formación del alumnado como futuros ciudadanos, por lo cual, continuar estas líneas de investigación amplían el panorama y coadyuvan al entendimiento gradual de un fenómeno tan complejo como el educativo; el cual –a fin de cuentas- es reflejo de los avances, retos y malestares de nuestro propio país.

Referencias

Barri, F. (2010). Actitudes disruptivas. En SOS BULLYING prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia (págs. 15-16; 29-31; 95-101). España: Wolters Klumer Educación.

Dato, E. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid: Defensor del Pueblo. Disponible en: http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf

Dzay, F. y Narváez, O (2012) La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. México: La Editorial Manda. Recuperado de http://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf

Educarchile (03 de Abril de 2009). El rol del docente en prevenr y atender el bullying en la sala de clase. Recuperado de http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=195165

García, M. (10 de septiembre de 2015) México ocupa el primer lugar a nivel internacional en bullying. Excélsior. Recuperado de http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/10/1045113

Mendoza, B. (2014). Violencia y acoso escolar, definición conceptual y operacional. En Bullying los múltiples rostros del abuso escolar (págs. 3-78; 81-97; 101-104; 203-207). Argentina: Brujas.

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford: Blackwell Publishers, Inc.

Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. Documento presentado por en la IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia. Violencia y la Escuela. Valencia España.

Santoyo, C.; Colmenares, L.; Cruz, A. y López, E. (2008). "Organización del comportamiento coercitivo en niños de primaria: un enfoque de síntesis". Revista Mexicana de Psicología, 25, 1, 71-87.

Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre violencia y salud. Ginebra: Autor. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf

Wilson, J.W., & Herrnstein, R.J. (1985). Crime and human nature. New York: Simon & Schuster, Inc

4.

APROPIACIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN EN VALORES PARA LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO GIMNASIO LOS ARRAYANES

José Javier Bermúdez-Aponte
Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Universidad de La Sabana, Chía, Colombia
javier.bermudez@unisabana.edu.co

Juan Fernando Lañas Villa
Vicerrector Académico
Colegio Gimnasio los Arrayanes, Bogotá, Colombia
v.academica@gla.edu.co
juan.lanas@unisabana.edu.co

Apropiación de la cultura institucional a través de la implementación de un proyecto de formación en valores para los estudiantes del Colegio Gimnasio Los Arrayanes

Resumen
Este proyecto tuvo por finalidad dar a conocer la importancia de apropiar la cultura institucional del Gimnasio los Arrayanes, a través de la formulación de un proyecto

transversal de formación en valores dirigido a sus estudiantes, con el fin de dar cumplimiento a la misión y al perfil del educando propuesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI.
La investigación es de carácter cualitativo para responder al análisis de una situación particular, cuyo fin no se limita a la recolección de datos, sino a la descripción, identificación y formulación de un plan de intervención del problema planteado. La recolección de información para el diseño del programa contó con la participación de 630 estudiantes de 693 de la población total del bachillerato, correspondiente al 90.9%, a quienes se les aplicaron dos encuestas: características de formación en valores desde los diferentes actores y el Cuestionario de Violencia Escolar "CUVE".
Los resultados mostraron la importancia de los proyectos transversales para generar procesos formativos en los estudiantes, ya que desarrollan en la comunidad compromiso por el cumplimiento de los objetivos y metas trazadas a través del trabajo en equipo, visualizando la importancia de la acción pedagógica que las instituciones educativas deben asumir en el desarrollo ético, moral de sus educandos y el fortalecimiento de la identidad cultural de la institución educativa.

Palabras claves
Sistema de valores, identidad cultural, educación, estudiante de secundaria, elaboración del programa educativo

Introducción

El presente trabajo de investigación trata de responder a uno de los objetivos estratégicos que el colegio se ha formulado dentro de su horizonte institucional, referido a implementar programas que fomenten la comprensión y el desarrollo en nuestros estudiantes de una convivencia, incluyente, de participación, solidaria, tolerante,

pacífica, respetuosa y de impacto social; formulando un proyecto transversal de formación en valores que encamine a la comunidad educativa del Gimnasio los Arrayanes, en especial de sus educandos y docentes, a iniciar un proceso participativo de formación integral, en sintonía con la misión y visión institucional. Dicho proceso de investigación se realiza por la necesidad de una mayor coherencia entre las prácticas pedagógicas y cada uno de los componentes de la misión y la visión del Colegio.
Por lo anterior, el interés del proyecto se centra en realizar un aporte de sentido a la formación en valores en el Gimnasio Los Arrayanes, que posibilite no sólo contribuir con algunos lineamientos curriculares teóricos, que fundamenten la nueva propuesta de formación en valores de la institución, sino también la caracterización de los aspectos que determinan realmente la cultura de nuestros educandos.
Esta decisión trajo consigo la necesidad de ampliar el rastreo de los fundamentos de la formación en valores desde la perspectiva de varios autores, generando la posibilidad de intervenir el ámbito curricular, en el espacio mismo de transformación de la cultura escolar, al presentarse como una propuesta nueva en el colegio que responde a una necesidad, no solamente en la comunidad Arrayanista, sino en toda la sociedad en general.

1. Referentes conceptuales y teóricos

1.1 Contexto postmoderno de la formación en valores

El crecimiento inaudito y alarmante de hechos y formas criminales que a diario observamos a través de los medios de comunicación, generados muchas veces por la ausencia o carencia de principios éticos y criterios morales en nuestros educandos, acompañados por la tolerancia permisiva y la justificación de todos sus actos; conlleva a plantear en nuestra institución educativa como principal labor, la formación ética, moral y en valores, que se han ido desvirtuando poco a poco, gracias a la superposición de los valores subjetivistas y temporales a los espirituales, en la que cada quien acomoda su conciencia a lo que le conviene, satisface y complace, de acuerdo a la comodidad de lo individual y la moda de lo social.

Todos estos problemas, producto de la desmitificación de los sistemas tradicionales de valores, normas y de la creación de nuevas pautas de comportamiento, están influyendo en el deterioro de nuestra sociedad. Al respecto, Lipovetsky (2010) en su obra la era del vacío, presenta un análisis acerca de la realidad contemporánea desde una perspectiva sociológica. Parte de la conmoción de la sociedad, de las costumbres, del individuo contemporáneo de la era del consumo masificado, la emergencia de un modo de socialización y del individuo inédito, que rompe con el instituido desde los siglos XVII y XVIII.

Las diversas manifestaciones del hombre por alcanzar su propia realización, de sentirse libre, de autodeterminarse, son algunas de las cualidades de la posmodernidad que están permeando cada vez más el sentido del hombre actual. Se dice que en la posmodernidad se carece de sentido, de valores y de estructuras que sostengan a las sociedades del mundo, sin embargo, un sentimiento de sentido de la vida es lo que más se fortalece en el individuo, a saber, destruir todo aquello que lo ligue con la tradición, a las leyes impuestas, solidificar la democracia individualista y el narcisismo colectivo, el cual consiste en agruparse con aquellas personas que tengan los mismo intereses, preocupaciones inmediatas y circunscritas donde se identifiquen. Tales son las peculiaridades de los tiempos actuales, según lo expresa Lipovetsky (2010).

Lo anterior, hace imperiosa la necesidad de que nos planteemos una serie de valores básicos, compartidos por todos, superando los diferentes códigos morales, presentes en determinados grupos y así compartir unos mínimos comunes para construir una cultura propia.

Bourdieu (1999), trata de explicar cómo se construyen las relaciones de poder desde la cultura actual. Su propuesta cuestiona los efectos de la publicidad y genera cuestionamientos sobre la influencia de los medios de comunicación en las audiencias, no en concordancia con los mensajes que buscan transmitir al público, sino por el modo como las personas consumen ciertos artículos o manifiestan, por ejemplo, sus preferencias televisivas.

Para Bourdieu (1999), los cambios y transformaciones de los modelos culturales y de valores no son el resultado de sustituciones mecánicas entre lo que se recibe del exterior y lo propio, entre las tradiciones y las costumbres del lugar de origen y el nuevo

contexto que se encuentra gracias a la migración. Considera que no cambian al mismo ritmo las estructuras económicas y las disposiciones culturales.

Bauman (2006), también estudia la conformación de una cultura posmoderna inmediatista, introduciendo un nuevo concepto frente a estos fenómenos sociales expuestos anteriormente, el cual denomina como “vida líquida”, haciendo referencia a la vida individual o la clase de vida que cada ser humano lleva en la sociedad posmoderna, haciendo alusión a las características que la definen como la rápida mutación que los sucesos sufren, tanto así, que no llegan a convertirse en hábitos o rutinas sino simplemente actividades pasajeras. En la actualidad, las cosas cambian fugazmente, por tal razón resulta casi imposible que éstas mantengan un ritmo, una forma y un rumbo constante en tiempo y espacio.

En esta modernidad liquida según lo plantea Bauman (2006), los límites aparecen muy marcados a corto plazo y los logros no generan beneficios a largo plazo. Lo nuevo pasa a ser antiguo en tan solo un momento y ya no sirve de nada evaluar los hechos antes de actuar, debido a que en el momento de poner la experiencia de los hechos vividos en práctica, la situación sorprende al individuo y se presenta totalmente modificada, transformada. Tampoco es posible realizar predicciones ni pronósticos, nada es fiable ni certero por la inmediatez de los cambios.

La vida liquida se presenta de esta forma como una sucesión incesante de nuevos comienzos. Todo empieza de nuevo, en todo momento. De tal forma, los seres humanos, deben aprender que lo importante no es saber emprender nuevas actividades sino aprender a despegarse con mayor facilidad de las cosas que los rodean, producto de la volatilidad y el constante cambio de la realidad social, según aduce Bauman (2006).

1.2. La importancia del proceso de formación en valores en la escuela

Existen múltiples ámbitos en los que se hace transmisión de valores adicional a la familia como son la escuela, parroquia, lugares de ocio, asociaciones, televisión y amigos. Según lo expone García & Ramírez (1995), cada ámbito se caracteriza en promover diferentes valores, existiendo cada vez mayor autonomía entre cada uno de

ellos. La familia se especializa en valores de desarrollo personal y relacional, la escuela en valores de logro y eficacia, los amigos en valores de lealtad y compromiso.
Penas (2008), asegura que el hecho de que los valores que se promueven en los diversos contextos sean contradictorios entre sí, da lugar a examinar cuál de ellos tendrá mayor transcendencia para los hijos. La respuesta toma en primera instancia como referente a la familia, ya que es la primera entidad socializadora y más significativa dentro de la formación de los valores que servirán de guía al individuo.
Pese a lo anterior y al margen de las marcadas diferencias que tienen éstos ámbitos de formación, los padres pueden facilitar a sus hijos valores que influyan en su éxito escolar o laboral. Chaffee (1978), expone que los hijos de cuyas familias han gestionado formarlos en valores de autodirección, logran mejores resultados en el ámbito escolar que aquellos cuyas familias les habían infundido valores como la sumisión o la obediencia. Esto se debe a que los valores de autodirección requieren un raciocinio profundo y autónomo sobre los acontecimientos del día a día, y que son un requisito de enseñanza en las escuelas.
Para Penas (2008), el problema manifiesto radica también en el papel que el maestro debe tener en la formación en valores de sus alumnos, explicando que:

> Únicamente en el valor de la tolerancia existe acuerdo entre lo que transmiten los profesores y lo que perciben los alumnos. Esto pone de manifiesto la existencia de dificultades para llegar a los alumnos, por parte de los docentes. Esto puede ser debido a que los maestros no han asumido su rol de educadores en valores, o a que las metodologías utilizadas no son las más adecuadas para ello o, también, a que los jóvenes no legitiman a sus profesores como competentes para la inculcación de valores que vayan más allá de lo académico. Familia, grupo de iguales, asociaciones sociales, sí están legitimadas para ello, pero parece que no están asumiendo su responsabilidad, con la excusa de huir del peligro del adoctrinamiento de los valores de la población. (p. 79)

Los valores son fines u objetivos de carácter general que se mantienen estables en las diversas situaciones en las que se desenvuelve el ser humano, guían su acción y se ordenan según su importancia subjetiva, según lo explica Schwartz (1992).

De otro lado, Schwartz & Bilsky (1990), presentan una clasificación de los valores basada en dos características:

> Los intereses que cubren, que pueden ser individuales, grupales o ambos.
>
> El tipo de meta motivacional que expresan, en tanto representación de necesidades universales de la existencia humana: biológicas y orgánicas, de interacción social coordinada y de supervivencia y funcionamiento de los grupos e instituciones.

Educar en valores es una actividad que encierra la parte intelectual con el complemento de lo moral, ya que el proceso de aprendizaje de lo moral y lo cívico está muy de la mano con el aprendizaje académico. Penas (2008), afirma que:

> Es necesario remarcar otro aspecto que tiene importancia dentro de la perspectiva pedagógica: los significados de la vida cotidiana en la escuela y la manera en cómo el profesor o profesora repercute en las sensibilidades intelectuales, morales y cívicas de sus alumnos y que van más allá del currículo formal. Conceptos como el modo, el estilo o el tacto del profesorado así como muchas actividades habituales que tienen lugar dentro de la escuela poseen un valor analítico destacable en cuanto que influyen sobre el desarrollo moral y cívico de los alumnos. (p. 97)

Es importante tener en cuenta este aspecto cuando el profesorado se planteen las actividades de formación consistente, ya que la formación de los alumnos captaría mucho si los profesores, actuales y venideros, tuvieran conocimiento sobre postulados éticos y de educación moral. En este ámbito teórico hay diversidad de posturas, pero también un común denominador frente a la propuesta sobre la disposición formativa del carácter ético del individuo.

Como afirma Altarejos (1999), “se pretenda cumplir un deber, asumir un valor o dialogar sobre un conflicto, siempre aparece como condición dirimente la propiedad del sujeto, el ser uno mismo el que delibere, juzgue, decida y ejecute, es decir, la autenticidad” (p.76). De acuerdo con esto, Penas (2008), da una explicación sobre el papel mediador de la escuela y los profesores en la formación cotidiana en valores:

> Es necesario aprovechar todos los espacios que optimicen la intervención en la educación moral garantizando la referencia a las materias transversales. Un

> ejemplo lo podríamos encontrar en los planes de acción tutorial. En ellos se debería dar tanta prioridad al aprendizaje específico de una materia como a la relación personal pues poco avanzaremos en nuestra tarea educativa si no contamos con guías de valor o, mejor dicho, valores guía, que orienten, una vez concretados, nuestras decisiones. La mejor manera de hacerlo es aprovechando las relaciones interindividuales tanto de manera individual con el sujeto como en la intervención en los pequeños grupos, para hacer de la relación entre iguales una oportunidad pedagógica que nos ayude a explorar las bondades del aprendizaje cooperativo y de las actividades que favorecen la ayuda mutua (p. 98).

Teniendo en cuenta todo este entramado social y la realidad en la que está inmerso el ser humano, podemos hablar de una verdadera "educación integral" y no reducida solo a algunos aspectos básicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3. Aprendizaje de los valores a través de los proyectos educativos

Nuestra sociedad actual está cognitivamente avanzada pero afectiva y emocionalmente carente de formación en valores, según lo expresa Santos (2000). Esta comunión entre la formación tecnológica y sus grandes avances versus la formación en valores, es uno de las grandes situaciones que se referencia en la reforma educativa de 1994 (Ley General de Educación), que originó una innovación curricular, entre muchos otros temas: los proyectos transversales del currículo. Con ésta reforma, se buscaba una formación más integral de las personas, que generará individuos autónomos, que puedan desarrollar un pensamiento más crítico para la reconfiguración de un nuevo orden social.

Pero esa formación se hará difícil, si los educadores no cambian la forma de abordar las tareas que realizan en los ámbitos formales y no formales de la escuela, haciendo de esta forma que la transversalidad sea posible en la práctica. Al respecto, Penas (2008) manifiesta que:

> Es llamativo que, tras la inclusión directa de las enseñanzas transversales dentro del currículo de las escuelas, todavía existan centros educativos (públicos y privados) en los que todavía no se haya planteado la educación en valores como eje fundamental de su plan curricular. Si no se le da la importancia que merece a

> la educación moral, será muy difícil que la escuela cumpla su papel de formar ética, cívica y políticamente a la ciudadanía. La transversalidad en la escuela afecta a una doble vertiente; por un lado, al conjunto de áreas curriculares y, por otro, a la tipología de contenidos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda del conocimiento por parte de los alumnos, es decir, "aprender a aprender" y "aprender a hacer", como forma de "aprender a ser. (p. 92)

De esta forma, la educación moral y en valores no se debe abordar como un materia o asignatura más, dentro del plan curricular de las escuelas; en torno a su desarrollo y educación, deben estar inmerso toda la forma y los modos de educar de la institución educativa, si se quiere formar seres éticos, responsables y con conciencia ciudadana, como una manera de ayudar a construir sujetos a través del diálogo, sobre todo, si lo que pretendemos es formar "ciudadanos" para reconfigurar un nuevo orden social.

2. Metodología

Este trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, el interés es captar la realidad del contexto escolar en el que está inmerso el colegio. Al respecto, Bonilla & Rodríguez (2005), afirman que "desde el enfoque cualitativo la realidad social es el resultado de un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad" (p. 87).

Se contó con dos instrumentos de indagación. El primero evalúa características de formación en valores desde los diferentes actores tales como: la escuela, la familia, los amigos etc. El segundo instrumento es el Cuestionario de Violencia Escolar "CUVE", que es pertinente para revisar la aplicación en contexto de los valores formados por el colegio en sus estudiantes. La muestra estuvo conformado por 630 estudiantes de la sección de bachillerato (91% del total de la población).

3. Resultados

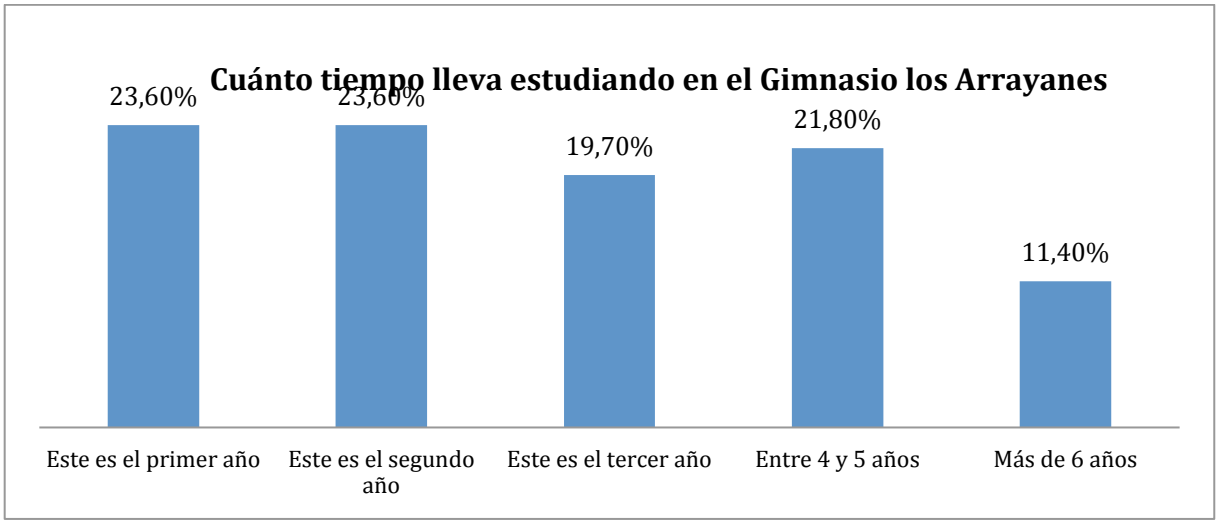
Los resultados se presentan en tres apartados, en el primero se realiza una contextualización de los educandos participantes de la investigación, se hace referencia al número de hombres y mujeres que conformó la muestra, edad promedio, tiempo que cada uno lleva en la institución educativa, manera cómo está conformada cada una de sus familias, percepción de la importancia en la formación en valores y en dónde se forman.

El segundo apartado se hace referencia a la percepción que tienen los estudiantes sobre las diferentes instancias que la institución educativa tiene para formar valores en sus educandos y la importancia que para ellos tiene los valores que promueve el colegio.

Por último, el tercer apartado muestra en contexto la aplicabilidad en hechos de los comportamientos de los estudiantes a la hora de enfrentar diferentes problemas o conflictos tanto dentro como fuera del aula de clase.

Los resultados más relevantes de la investigación fueron.

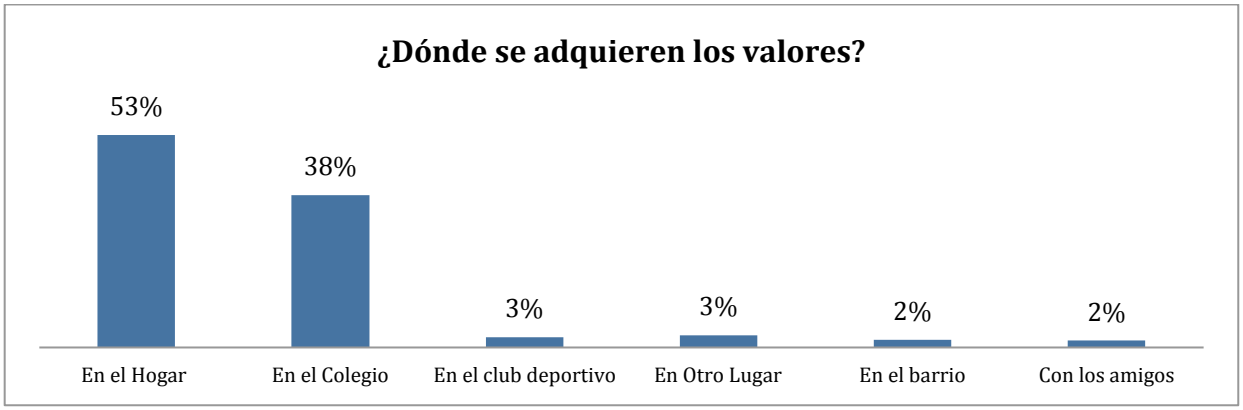
Gráfica 1 Tiempo permanencia en el colegio



De acuerdo a lo mostrado por la gráfica 1, por ser un colegio relativamente nuevo, su población también lo es. Cerca del 67% de los estudiantes están cursando entre su primer año y tercer año en la institución, mientras que tan solo el 33% de los estudiantes tienen más de 4 años de antigüedad. De esta manera, se puede explicar la

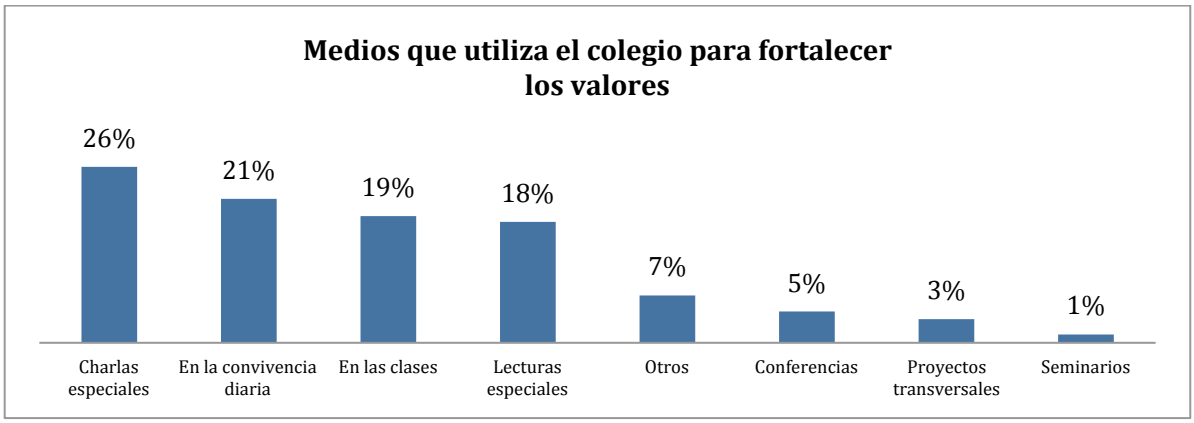
relevancia en los vacíos de la formación de los estudiantes, dado su corto tiempo en el colegio.

Gráfica 2 Lugar dónde se educa en valores.



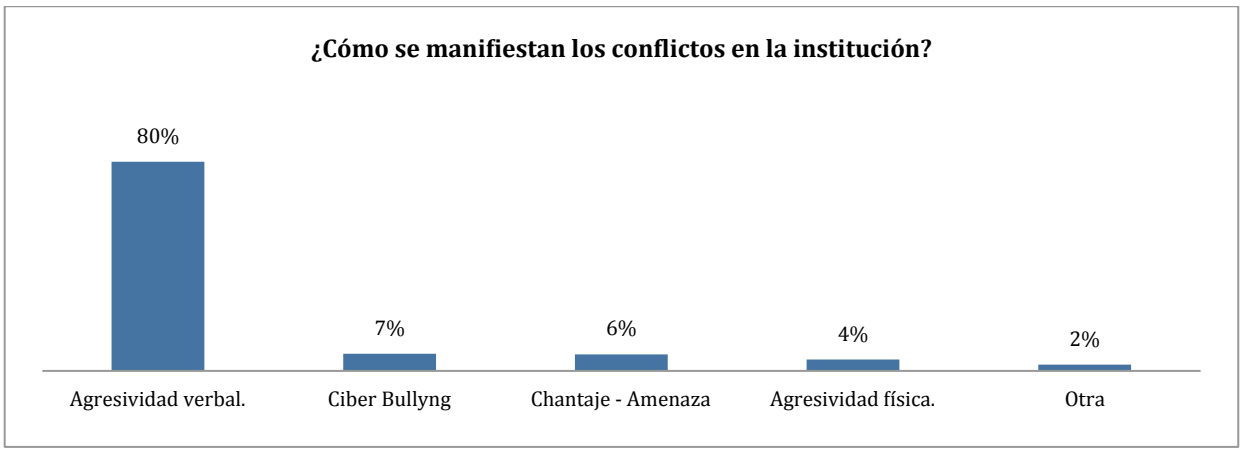
Reconocimiento de la familia como célula originaria de la formación en valores en la sociedad con un 53%. En segunda instancia de reconocimiento se encuentra la escuela con un 38%, ahí radica la importancia de formular proyectos transversales intencionados para formar a los educandos en valores.

Gráfica 3 Medios que utiliza el colegio para formar en valores



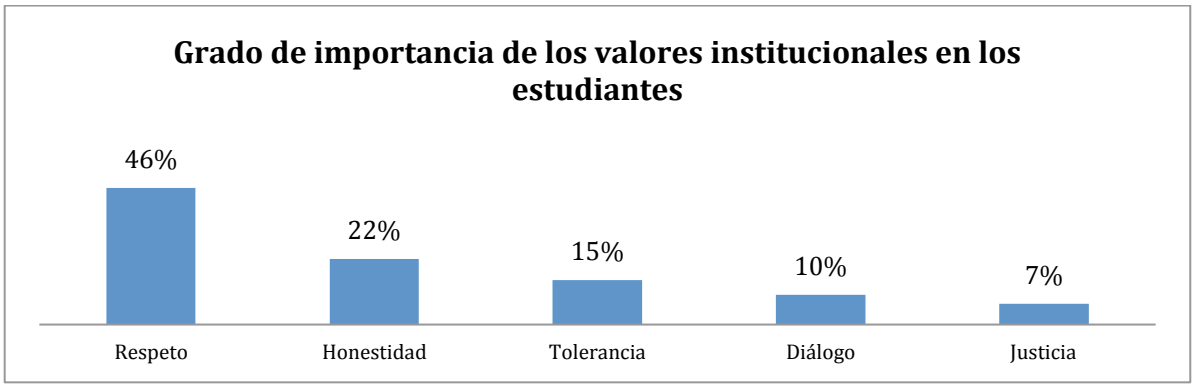
Como lo muestra la gráfica, los estudiantes perciben que el colegio si tiene diferentes estrategias didácticas para la formación en valores de sus educando, sin embargo, observan que las actividades son esporádicas y muchas veces solo se presentan para un momento determinado del cronograma de la institución. Se hace relevante que los proyectos sean de carácter permanente y con una intencionalidad pedagógica manifiesta.

Gráfica 4 Formas de manifestación de los conflictos.



Los encuestados manifestaron que los conflictos se manifiestan en el colegio sobre todo de manera verbal con un 80% (véase figura 8), seguido de amenazas o escritos inadecuados a través de las redes sociales con un 7%, chantaje o amenazas dentro del colegio con un 6% y un 4% manifiestan que los conflictos son de agresión física. Se observa así que el punto neurálgico del colegio tiene que ver con la falta de respeto de los estudiantes entre sí a través del uso de palabras inadecuadas que genera agresiones verbales entre ellos.

Gráfica 5 Grado importancia de valores institucionales.



El respeto es el valor más importante en cuanto a las consideraciones de los estudiantes con un 46%, seguido de la honestidad con un 22%, la tolerancia con un 15%, el diálogo con el 10% y la justicia con un 7%. Lo anterior no quiere decir que los demás valores no sean importantes para la comunidad estudiantil, sólo que el valor del respeto es más visible y es el valor que se debe trabajar con mayor urgencia en con la comunidad estudiantil.

A partir de estos resultados se diseñó una estrategia de intervención orientada a apropiar los valores institucionales y así cimentar la cultura institucional en el colegio, como proyecto transversal dinamizador de las relaciones convivenciales y competencias ciudadanas básicas en los educandos.

4. Plan de intervención

El proyecto transversal de formación en valores fue formulado para todos los estudiantes del plantel desde los grados prejardín hasta el grado once. Se ha establecido el desarrollo de talleres en espacios de clase denominados Espacios Reflexivos Referentes (E.R.R.), dirigido por los maestros tutores de grupo.

La metodología a desarrollar es la Reflexión-Acción-Participación (RAP), inspirado en las propuestas de Peter Jarvis (2008), de Paulo Freire (2002) y la Investigación-Acción-Participativa, de Orlando Fals-Borda (1999).

El método RAP comprende cuatro momentos específicos: pensarse y pensarnos, diálogo de saberes, transformando realidades y reconstruyendo saberes.

En este aspecto es importante aclarar que para el G.L.A uno de los puntos de referencia en el desarrollo de procesos son los contemplados por la propuesta pedagógica de la Enseñanza para la Comprensión, por lo que se establece la siguiente relación:

Pensarse y pensarnos: (Desempeños Preliminares) que comprendemos como los saberes, conocimientos, experiencias e información que requerimos para ampliar la comprensión de la realidad de los territorios. En este momento, se busca ir más allá de la primera percepción o impresión sobre las situaciones que captaron nuestro interés para profundizar en ellas, apelando a las preguntas que despejaremos para tener una comprensión más integral de la situación observada y que permitan fundamentar nuestra actuación sobre ella. Implica la recuperación de saberes, conocimientos, experiencias y la búsqueda de información disponible sobre dicha situación.
Diálogo de saberes: (Desempeño de Investigación Guiada), que es central a la construcción colectiva de saberes. En este momento buscamos generar un conocimiento individual y colectivo construido a través de diálogos, reflexiones y debates entre distintas miradas que se habrán producido por parte del conjunto de actores y actoras de las situaciones que se proyecta transformar en los territorios. Podemos llegar a acuerdos o disensos (ejercicio de criticidad) sobre las situaciones indagadas y conseguir una mejor fundamentación de la acción proyectada.
Transformando realidades: En este momento hacemos énfasis en dos aspectos: diseño y concertación de acciones, donde la acción transformadora se propone colectiva y organizada, concertada con las personas que estarán comprometidas en dicha acción. Implica un despliegue de creatividad, preparación colectiva para la actuación, negociación, planeación, y mutuas motivaciones para actuar sobre la situación elegida, en un marco de derechos humanos.
Reconstruyendo saberes: que implica también evaluación y valoración del proceso y sistematización de las experiencias. Este momento tiene que ver con hacer un balance de aquello que se apropió e incorporó al bagaje personal desde los procesos trabajados. En los E.R.R. se implementan las actividades y talleres de grupo que

fortalecen la formación en ciudadanía y valores, enfocados en la formación de la voluntad de forma positiva en nuestros educandos.

Es así como no sólo se pretendió inculcar un conjunto de conocimientos, procedimientos y habilidades sino que todo adquiere un sentido que apunta a cierto tipo de conductas o comportamientos sociales, para la formación del concepto de ciudadanía.

Los resultados de la investigación permitieron observar que los valores en los estudiantes constituyen un factor fundamental dentro de la cultura institucional, es por ello que el colegio genera y crea equipos y espacios curriculares necesarios para divulgarlos y mantenerlos, como garantía del mejoramiento de los educandos. En este sentido, es importante que las instituciones educativas generen equipos de trabajo especializados en la formación de valores que permeen cada una de las áreas del conocimiento como factor fundamental de la consolidación de la cultura institucional.

Desde el punto de vista metodológico la construcción del proyecto transversal en valores diseñado por tutores de grupo (conformado por maestros de diferentes áreas del conocimiento), se constituye en un proceso de enseñanza intencionado con una estructura curricular conceptual válida, que permite la consolidación de uno de los pilares fundamentales del proyecto educativo institucional, el cual es formar educandos virtuosos. Entendiendo ésta última como la disposición plena del ser humano tendiente a realizar actos buenos (actos de bondad); es decir, seres capaces de mostrar a través de sus actos y comportamientos la formación y el desarrollo moral impartido en la institución.

Referencias

Altarejos, F. (1999). Dimensión ética de la educación. Pamplona: Eunsa.

Bauman, Z. (2006). Vida líquida. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: CEDE.

Bourdieu, P. (2010). El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Anagrama.

Chaffee, S. (1978). Communication patterns in the family: implications for adaptability and change. Actas del 64th annual Meeting of Speech and Communication Association. Minneapolis, U.S.A.

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP en Análisis Político. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (2002). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.

Jarvis, P. (2008). Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern. Georgia: Taylor & Francis Group.

Lipovetsky, G. (2010). La era del vacío. Barcelona: Anagrama.

Penas, S. (2008). Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de la Coruña. Universidad Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

Pérez Alonso-Geta, P.; Marín, R. & Vázquez G. (1993). Los valores de los niños españoles. Madrid: S.M.

Santos, M. (1994). El aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. Barcelona: P.P.U.

Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Revista Advances in experimental social psychology, 25, 1-65.

5.

POSCONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO EN EL MUNICIPIO DE ARAUCA

"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world"
Nelson Mandela

Rubén Darío Mendoza Lizcano

Balandar81@gmail.com

Director del Proyecto

Celular: +573005643017

Escuela Superior de Administración Pública –ESAP

Arauca-Colombia

Jesús María Poveda Pérez

Jesus.poveda023@esap.gov.co

Co-investigador

Celular:+57 3188332916

Escuela Superior de Administración Pública –ESAP

Arauca-Colombia

Flor María Duarte Galvis

fduartegalvis@gmail.com

Auxiliar de Investigación grado 01

Celular: +573107745842

Escuela Superior de Administración Pública –ESAP

Arauca-Colombia

Jennifer Restrepo

Auxiliar de Investigación grado 01

jennifergrestrepo@gmail.com

Auxiliar de Investigación grado 01

Celular: +573228159891

Escuela Superior de Administración Pública –ESAP

Arauca-Colombia

Nohora Isamar Toroca Blanco

Auxiliar de Investigación grado 01

isamartorocablanco05@hotmail.com

Auxiliar de Investigación grado 01

Celular: +573123733599

Escuela Superior de Administración Pública –ESAP

Arauca-Colombia

Ingrid delgado Alférez

Auxiliar de Investigación grado 01

ikda_24@hotmail.com

Auxiliar de Investigación grado 01

Celular: +573213396493

Escuela Superior de Administración Pública –ESAP

Arauca-Colombia

Resumen

La presente investigación analiza las acciones que están tomando las instituciones educativas en la implementación de la cátedra de la paz. Primero indaga sobre la implementación de la cátedra de la paz, para luego determinar la estrategia utilizada en las instituciones educativas. Para esto primero hace una exhaustiva revisión literaria sobre la construcción de paz, y la educación y su rol en la construcción de paz, luego analiza la Ley 1732 de 2014 y su Decreto reglamentario el 1038 de 2015. Posterior a

esto se solicitaron los Proyectos educativos institucionales PEI, y con base en esto se procedió a seleccionar 10 colegios, junto con sus directores 10 en total y 10 profesores de cada colegio para aplicar un cuestionario. También se seleccionaron 350 estudiantes para aplicarles el otro cuestionario. A partir de estos datos se obtuvo que la mayoría de las instituciones implementan la cátedra de la paz, pero que no existe un contenido definido, y que la secretaria de educación y el ministerio de educación no han hecho las capacitaciones ni el acompañamiento necesario.

Palabras Clave: Paz, cátedra, estrategia

Abstract

This research analyzes the actions being taken by educational institutions in the implementation of the chair of peace. First investigates the implementation of the chair of peace, then determine the strategy used in educational institutions. For this he first makes an exhaustive literary review on peacebuilding, and education and its role in peacebuilding, then analyzes Law 1732 of 2014 and its regulatory decree on 1038 of 2015. Subsequent to this were requested the Educational Projects Institutional PEI, and based on this we proceeded to select 10 schools, together with their directors 10 in total and 10 teachers from each school to apply a questionnaire. 350 students were also selected to apply the other questionnaire. From this data it was obtained that most of the institutions implement the chair of peace, but that there is no definite content, and that the education secretary and the ministry of education have not done the training nor the necessary accompaniment.

Key Words: Peace, chair, strategy

Introducción

La búsqueda de la paz ha sido uno de los temas de la agenda gubernamental a lo largo de la historia de Colombia, bien sea a través de la fuerza mediante la confrontación de las fuerzas del estado con los grupos insurgentes, o través del diálogo y las negociaciones como sucede en la actualidad con algunos grupos.

Sin embargo se hace necesario analizar el enfoque que se ha venido dando al conflicto, pues hasta hace poco se reconoció que existe un conflicto interno, sin embargo la paz no es solo una firma sino una construcción social, ya que sin esta podrán existir muchos procesos más de paz con diferentes grupos, sin el logro de una paz final o verdadera, es por ello que requiere de la participación de múltiples actores, entre ellos el sector educativo, pues es un imperativo educar en y para la paz, sobre todo en las regiones, que es donde se debe construir la paz estable y duradera.

Es por esto que la construcción de paz es un proceso, que requiere que los actores busquen de manera concertada iniciativas que les permitan superar este estado en el que queda su territorio luego de superar el conflicto, pues de lo contrario este puede resurgir, y es allí en este escenario donde las instituciones educativas tanto públicas como privadas, en todos sus niveles entran a jugar un papel clave en la construcción y preservación de la paz.

Dado que el gobierno nacional con el compromiso de construir una paz estable y duradera, por medio del legislador aprobó la Ley 1732 de 2014 sobre cátedra de la paz y la reglamentó en el Decreto 1038 de 2015, esto lo hizo con el fin de garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de la paz en los distintos niveles de educación en Colombia. Sin embargo esta reglamentación dejó muchos vacíos y en la ciudad de Arauca, gracias al esfuerzo de algunas instituciones se está implementando, aunque en otras y no, aún hay desconocimiento de la norma y falta de acompañamiento del Ministerio de educación.

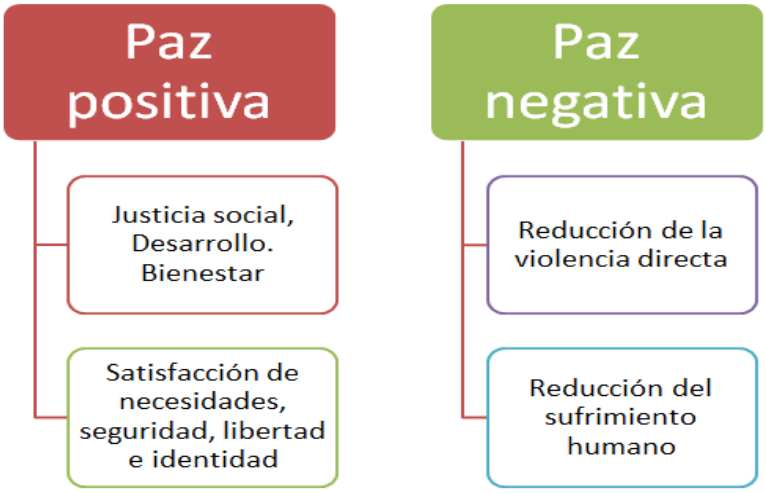
Construcción de paz.

Construir paz es un proceso de construcción colectiva que requiere de la participación de los diferentes actores de la sociedad, ya que a partir de allí se empiezan a generar consensos sobre la situación o situaciones que imposibilitan la paz. Pero es importante

definir entonces que es la paz, y que enfoque o desde que perspectiva se ha estado abordando la paz en Colombia. Galtung (2013) llama paz positiva al despliegue de la vida y paz negativa a la superación de las tres formas de violencia, directa, estructural y cultural. Lo importante para la construcción de la paz es hacer que desparezca la violencia estructural, es decir, la presencia de justicia social, las condiciones que eliminan la violencia estructural.

Es decir para Galtung la paz positiva implica una serie de factores que posibilidad, y mantienen la vida de las personas y su bienestar, mientras que la paz negativa está relacionada con la reducción de la violencia directa u del sufrimiento humano, como se muestra a continuación.

Gráfica 1. Paz positiva y paz negativa

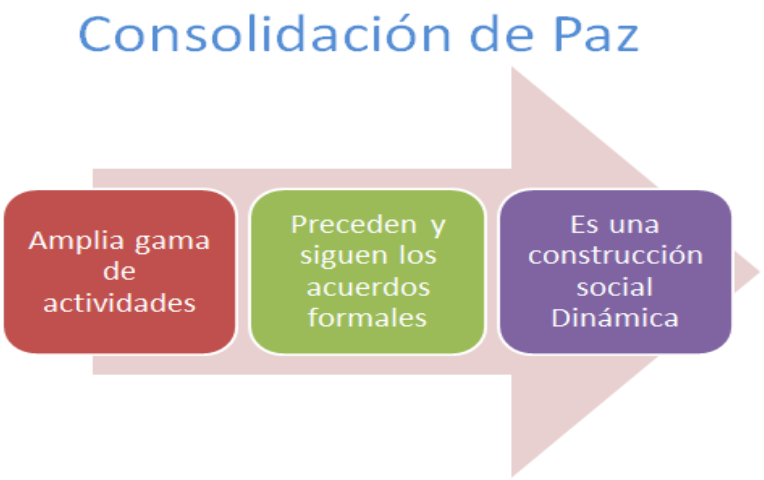


Elaboración Propia a partir de Galtung (2003, p.11)

Galtung (2003,p.57) señala que la violencia se divide en tres tipos, violencia directa, estructural y cultural. La primera se relaciona con la verbal y física y que tiene una afectación en el cuerpo, la mente y el espirito de las personas. La segunda, está relacionada con la política, la economía, la represión y cualquier forma de explotación de las personas y la tercera se relaciona con la ideología y la religión, y sucede mucho en las escuelas y universidades.

Lederach (1986) por su parte ha trabajado la construcción de paz y transformación de los conflictos desde una visión más positiva y humana, y señala que la construcción de paz es más que la reconstrucción posterior del acuerdo. Es decir, la construcción de paz se entiende como un proceso que implica otros subprocesos, que se necesitan para transformar los conflictos en situaciones más pacíficas. Es un proceso dinámico, participativo y de construcción colectiva que permite la transformación positiva del conflicto.

Gráfica 2. Consolidación de la paz



Elaboración propia a partir de Lederach (1986)

Por otra parte como parte de este enfoque de paz positiva y de justicia social, es pertinente mencionar los aportes de Sen (2000), quien hace énfasis en ampliar las oportunidades de las personas para generar desarrollo humano, y crear condiciones de vida dignas, para que la gente valore la vida que lleva, y por eso la educación juega un papel importante en la expansión de las capacidades humanas, pues entre más alto sea el nivel educativo más oportunidades seguramente tendrá, pero esto se logra cuando se tiene en cuenta a la sociedad, pues nadie puede decir que es lo que una comunidad valora o que es lo que realmente necesita sino ellos mismos, por lo tanto hay que también motivar y garantizar la capacidad de agenciar.

En cuanto a capacidades, López (2015, p.2) citó a (Alier et al., 1997), quien definió el concepto de adquisición de capacidades como el conjunto de actividades de movilización conducidas por personas de un territorio haciéndolos capaces de absorber un nuevo modelo de ser emprendedor y conocedores de su potencial de desarrollo. Por eso la educación debe tener un enfoque de emprendimiento de modo que la individualidad o la colectividad de las personas permitan crear iniciativas que puedan sacar el máximo provecho de los recursos que les brinda su entorno, y de esta manera puedan cambiar una situación o revertirla y crear desarrollo. Par esto es necesario hacer un diagnóstico de las fortalezas y debilidades, y de la institucionalidad con que se cuenta para poder ofrecer una educación que responda efectivamente a las necesidades del entorno y al mejoramiento de la calidad de vida.

En esa misma línea de pensamiento, Rettberg (2013, p.16) citó a Boutros-Ghali (1992), quien definió la construcción de paz como como el “conjunto de acciones dirigidas a identificar y apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto”. De igual forma Rettberg (2013) sostuvo que la paz no se construye y se consolida con la firma de un acuerdo entre combatientes y gobierno, ya que en el postconflicto también participan otros actores como la sociedad

civil, los organismos internacionales, las organizaciones no gubernamentales, el sector privado. Así para hablar de una paz estable y duradera deben existir sinergias y una adecuada planeación, articulación y confianza desde antes de firmar la terminación del conflicto, pues de nada sirve terminar el conflicto, si en el corto o mediano plazo, las personas que se reintegren a la sociedad vuelven a tomar las armas.

Es importante señalar que en la década de 1990- 2000 la construcción de la paz estaba orientada al temor del surgimiento de Estados que eliminaran al enemigo, o a grupos minoritarios, y eliminaran los derechos humanos y las libertades de los ciudadanos (Arévalo, 2014, p.132). Por esto el escenario ideal del postconflicto se da al empoderar la sociedad civil, fortalecer la institucionalidad y el sector privado, así como la participación y la democracia, ya que si no se limita al Estado, este puede abusar del poder y en respuesta la contraparte puede reactivar el conflicto. Por lo tanto el rol de las instituciones educativas es clave para poder ampliar las oportunidades de las personas y que estas puedan alcanzar funcionamientos y pueda florecer el desarrollo humano en el territorio, sin duda la educación tiene un gran reto y una deuda con la paz de territorial.

Igualmente, es fundamental el diseño de programas educativos y políticas incluyentes que permitan la universalización de la educación y de esta forma se pueda aprovechar el tiempo y sacar el máximo potencial de las personas, para que así eviten tomar malos rumbos, sin duda estas estrategias ya empezaron a implementarse, pues está el programa de 0 a siempre que se encarga de la primera infancia, la propuesta de jornada única para educación primaria y secundaria, y el programa ser pilo paga en educación superior, aunque es necesaria su universalización, para que la mejor forma de mantener una paz estable sea a través de la educación y que esta pueda impulsar los procesos de desarrollo de los territorios en la fase del postconflicto.

Educación y Construcción de paz

Como señaló Uddin (2015), aunque la paz ha sido uno de los valores más deseables en casi Sociedad, la educación para la paz es relativamente un nuevo paradigma. Así la educación para la paz, también es un concepto que difiere considerablemente en términos de ideología, objetivos, énfasis, currículos, Contenidos y prácticas (véase Bar-Tal, 2002, Bjerstedt, 1988, 1993, Haavelsrud, 1974, Wulf, 1974). Un ejemplo claro de esto es que en Australia la educación para la paz se centra en el Etnocentrismo, chovinismo cultural, promoción de la diversidad cultural, desarme nuclear, la resolución de conflictos y la violencia (véase Bar-Tal, 2002, Bums & Aspeslagh, 1985, Lawson & Hutchinson, 1992)., mientras que Sudamérica, se centra en la violencia estructural, los derechos humanos y la desigualdad económica (García, 1984; Rivera, 1978)

Según Smith (2009), la clave de la educación radica, en la importancia de esta para el desarrollo humano, y para el alcance de los objetivos del Milenio que ahora se convierten en Objetivos del desarrollo sostenible, sin embargo los primeros no se alcanzaron por la falta de financiamiento sobre todo en materia educativa, aunque hubo una mejoría y cientos de millones de niños ingresaron educación primaria la meta no se logró que era la cobertura universal, sin embargo en los países que mantienen conflictos esta cifra no tuvo un avance significativo, por lo tanto el conflicto afecta directamente en la educación de los niños y en el proceso de desarrollo de las personas y de los territorios.

Por su parte Echavarría, et al (2015), sostienen que la construcción de la paz se puede hacer desde las instituciones educativas a través de la formación de sujetos políticos y fortaleciendo el ejercicios ciudadano, también mediante la implementación de propuestas que influyan en los imaginarios colectivos, y en una reflexión de los docentes y líderes educativos sobre sus prácticas, para mirar como en ese quehacer educativo se está comprometiendo con la paz. Alcanzar logros de construcción de paz está directamente vinculado con el fortalecimiento político de la sociedad civil para

organizarse y contribuir a posicionar la paz como una prioridad pública nacional y de interés para toda la ciudadanía (Isacson y Rojas, 2014; PNUD, 2003).

Según Echavarría et al (2015), citando a Jagger (2014), una educación para la paz se centra en un enfoque holístico, creando estrategias desde las diferentes áreas del conocimiento que permitan abordar la paz como un eje transversal, en el que la paz se convierta en un tema de la cotidianidad, y que los estudiantes puedan transformar los conflictos en paz, potencializando habilidades como el dialogo, el trabajo en grupo entre otros.

Es precisamente como un eje, la forma como debe estar enfocada la cátedra de la paz, cómo una columna vertebral que se le dé su importancia, y por tanto que se coloque todo el despliegue necesario para que sea realmente relevante, es en el acompañamiento del ministerio de educación, de las entidades certificadas como los departamentos, los municipios, y sus respectivas secretarias de educación quienes deben unir esfuerzos y articularlos para que la cátedra de la paz, se convierta en esa herramienta que permita empezar a cambiar el paradigma de la violencia y las instituciones educativas se conviertan en escenarios formadores de una cultura de la paz, para que esta sea replicada en los hogares.

Por otra parte Salamanca (2009), señala que la educación no puede estar ajena a la realidad social y por lo tanto debe crear modelos y estrategias que permitan educar para la paz, y esta nueva pedagogía debe abrir espacios que propicien el debate, la participación, la sana convivencia y que permitan la construcción de tejido social, y una cultura de paz.

También la educación como una capacidad se convierte en un factor clave para construcción de paz, y consolidación de la misma en el postconflicto, pues no solo

desde la práctica pedagógica los maestros ayudan en su construcción, también los administradores educativos, secretarios de educación entre otros pueden aportar a la paz, ampliando la cobertura escolar, la oferta educativa en los sectores tanto urbanos, como rurales, llegar a la periferia es clave para construir equidad y justicia social.

Según Jagger (2014), debe haber un proyecto modelo de educación para la paz, el cual tenga un currículo y que sea implementado en todo el territorio, así como ha sucedido en otros países, en donde la educación ha tenido un rol clave en la pacificación de la sociedad. Estos programas son exitosos en la medida en que articula y promueve la interacción de tres componentes como lo son; la educación formal (los colegios), la educación no formal (talleres con la comunidad), y entrenamiento para profesores e instructores.

Pero este modelo de educación para la paz, debe formar ciudadanos críticos, que sean capaces de convertir la desigualdad en justicia social, que permita encontrar nuevas alternativas para transformar los conflictos y el contexto en el que se desenvuelven y actúen de una manera distinta a la violencia, pues como señala Lederach (1984), la violencia no es la única, ni la más eficaz, de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia.

La cátedra de la paz desde el campo normativo

La Ley 1732 del 01 de septiembre de 2014 sobre la Cátedra de la Paz, establece que esta se debe implementar en los niveles de preescolar, básica y media, pero también señala que debe ser obligatoria y se debe implementar bajo un enfoque de pensum flexible. También señala que las entidades territoriales certificadas deben hacer la vigilancia e inspección respectiva.

El gobierno, también expidió el Decreto 1038 de 2015, que reglamenta la cátedra de la paz, allí se establece que es obligatoria tanto para colegios públicos como privados, y su propósito es fomentar un proceso de apropiación de conocimiento y competencia relacionado con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, pero también debe contribuir en el diálogo, aprendizaje y reflexión de temas como cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible.

Una mirada a la educación para la paz en el Municipio de Arauca

En el municipio de Arauca a pesar de que los rectores de las instituciones educativas, junto con su equipo de docentes hacen un esfuerzo por la implementación de la cátedra de la paz, no en todas las instituciones educativas se implementa. También hay un desconocimiento de la normatividad y de la intención de la cátedra de la paz como eje fundamental y como apuesta del estatal para las instituciones educativas sean escenarios en donde se empiece a construir la paz, estable y duradera y evitar que se vuelva a repetir el flagelo de la violencia.

Al indagar mediante cuestionarios a los directores de las instituciones educativas y a los docentes, respecto a variables como; conocimiento de la normatividad sobre cátedra de paz, áreas en las cuales se enseña la cátedra de la paz, articulación con el proyecto educativo institucional, entre otras, se pudo evidenciar que hay un número reducido de instituciones educativas que desconocen la normatividad, y por lo tanto no tiene articulada la cátedra de la paz e, su proyecto educativo institucional, es decir están pasando por encima de una ley, y no están implementando una cátedra de gran importancia para la consolidación de la paz, pues en dentro de estas instituciones se forman las futuras generaciones.

De igual forma se evidencia que el 90% de las instituciones educativas tienen la cátedra de la paz dentro del área de ciencias sociales, y las temáticas en las cuales hacen énfasis son; justicia y derechos humanos, resolución de conflictos y prevención del acoso escolar, pero también es lamentable que el tema de memoria histórica sea en el pocas instituciones hacen énfasis; lamentable porque la historia debe conocerse y no olvidarse, para evitar que se pueda repetir.

Respecto a la capacitación otorgada por el ministerio de educación nacional, así como por la secretaria de educación, el 55% de los docentes y directivos, señalaron que no han recibido capacitación alguna por parte de estas entidades, que son las que deben estar brindando asesoría y acompañamiento al personal docente y directivo de las instituciones.

A los estudiantes igualmente se le aplicaron cuestionarios para determinar si efectivamente se implementaba la cátedra de la paz, y para analizar su perspectiva, el 82% de los estudiantes señalaron que en sus colegios si impartían la cátedra de la paz, mientras que el 18 % respondieron que no, igualmente, el 86% afirmó que los docentes les facilitan herramientas sobre el tema de la cátedra de la paz, mientras que el 14% respondió negativamente. Finalmente el 74% de los estudiantes respondió que la cátedra de la paz, la ven transversalmente en todas sus asignaturas, mientras que el 26% respondieron que no es transversal.

Al analizar las respuestas de los estudiantes, sólo entre ellos mismo se puede evidenciar de que no hay una claridad respecto a la cátedra de la paz, aunque si se comparan con los datos de los docentes y los directivos se puede concluir que efectivamente se está impartiendo la cátedra de la paz, pero que no hay unos contenidos programáticos definidos, que permita tener un criterio unificado, y se aporte significativamente a la construcción de paz.

El no tener unos contenidos programáticos definidos se convierte en una desventaja para las instituciones educativas, ya que el Ministerio de educación a través del Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior – ICFES, en las pruebas saber que miden los conocimientos y las competencias de los estudiantes, empezará a evaluar la cátedra de la paz, pero queda la incertidumbre de que se va a evaluar cuando la ley y el mismo decreto de la cátedra de la paz, dieron tanta autonomía y no diseñaron unos contenidos programáticos para esta cátedra, como si los hay para las demás asignaturas.

Referencias Bibliográficas

Arévalo, J. (2014). Construcción de paz y un nuevo modelo de construcción de Estado: una lectura de los dos primeros acuerdos de la habana. Revista de Economía Institucional, 131-169.

Echavarría, C. Bernal, J. Murcia, N. González, L. & Castro, L. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. Universidad de La Salle.

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Lederach, J. (1984), Educar para la paz. Objetivo escolar, Bar ce lona: Fontamara.

---------- (1986). Preparing for peace. Conflict transformation across cultures. Syracuse University Press.

Jäger, U. (2014). Peace Education and Conflict Transformation. Berlin: Berghof Foundation /Online Berghof Handbook for Conflict Transformation. <http://www.berghof-foundation.org/handbook/jaeger_handbook_e.pdf>.

Salamanca, A. (2009). Educación para la paz.

Sen, A. (2000), Desarrollo como Libertad; Madrid: Editorial Planeta.

Smith, A. (2009). Education and conflict. The hidden crisis: Armed conflict and education. Unesco.

Rettberg, A. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. Estudios Políticos, 42, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 13-36.

Uddin, A. (2015). Education in Peace-building: The Case of Post-Conflict Chittagong Hill Tracts in Bangladesh. The Oriental Anthropologist.

6.

CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 1
Título: CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA.
Autores: Prof. Héctor Fabián Maldonado — Prof. Eduardo José Rebord — Prof. Elba Gloria Maldonado.
Consejo Provincial de Educación del Neuquén Jefatura de Supervisión Media y Técnica
Larrea 625 (8300) Neuquén Argentina
Correo: jefaturadesupervisionmediaytecnica@hotmail.com

Resumen

La experiencia práctica de la evaluación sistémica para la validación del oficio del gobierno escolar pone en tensión elementos constitutivos del hacer pedagógico.

La construcción democrática de la función directiva se enfrenta con los desafíos de: la incorporación de nuevos derechos, la responsabilidad de la obligatoriedad de la escuela secundaria, la selección de contenidos significativos y de procedimientos abiertos a nuevas tecnologías.

Otra dimensión de abordaje es la adecuación del trabajo específico en un contexto de cambio a nivel provincial, nacional y regional, que tiene un impacto directo con innovaciones sustanciales en los diseños curriculares y en las que se requieren formaciones multifacéticas para un nuevo liderazgo docente.

El tan ansiado cambio de paradigma en la escuela secundaria basado en una creciente y paulatina inclusión social exige la apropiación de los siguientes principios: la participación genuina de todos los actores, el respeto a la diversidad cultural y el ejercicio pleno de los derechos adquiridos.

Todas estas acciones activan interrogantes, dilemas, crecientes situaciones problemáticas que serán el punto de partida para nuevos estudios, indagaciones y comparaciones que seguirán fomentando la mejora colectiva y cooperativa de la escuela secundaria.

Palabras claves: construcción democrática- inclusión- participación- diversidad.

Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 2

Abstract

The practical experience of the systemic evaluation for validation of the school governance performance puts under tension constituent elements of pedagogic doing. The democratic construction of the headmaster/headmistress role faces these challenges: the incorporation of the new human rights, the responsibility of the compulsory secondary school, the selection of meaningful contents and procedures opened to new technologies.

Another approach is the adequacy of specific work within a context of change at the provincial, national and regional levels. This has a direct impact on substantial innovations in curriculum designs which require multifaceted training for a new teacher leadership.

The long-awaited paradigm shift in secondary school based on a growing and gradual social inclusion requires the appropriation of the following principles: the genuine participation of all stakeholders, the respect for cultural diversity and the full exercise of the acquired human rights.

All these actions trigger questions, dilemmas, increasing problematic situations that will be the starting point for further studies, researches and comparisons that will go on fostering the collective and cooperative improvement at secondary school.

Key words: democratic construction – inclusion – participation - diversity Construcción Democrática de la Función Directiva

Abstract
The practical experience of the systemic evaluation for validation of the school governance performance puts under tension constituent elements of pedagogic doing. The democratic construction of the headmaster/headmistress role faces these challenges: the incorporation of the new human rights, the responsibility of the compulsory secondary school, the selection of meaningful contents and procedures opened to new technologies.
Another approach is the adequacy of specific work within a context of change at the provincial, national and regional levels. This has a direct impact on substantial innovations in curriculum designs which require multifaceted training for a new teacher leadership.
The long-awaited paradigm shift in secondary school based on a growing and gradual social inclusion requires the appropriation of the following principles: the genuine participation of all stakeholders, the respect for cultural diversity and the full exercise of the acquired human rights.
All these actions trigger questions, dilemmas, increasing problematic situations that will be the starting point for further studies, researches and comparisons that will go on fostering the collective and cooperative improvement at secondary school.
Key words: democratic construction – inclusion – participation - diversity Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 3

Planteamiento del Problema

Incorporación de nuevos derechos en la Escuela Secundaria

En los períodos escolares 2014 y 2015 se realizaron en la Provincia del Neuquén República Argentina, Concursos de Ascenso para cargos directivos en escuelas de Nivel Medio.

La experiencia de haber conformado el Jurado del Concurso de Ascenso para Vice-Directores/as junto con el Prof. Eduardo J. Rebord y la Prof. Elba G. Maldonado posibilitó que pudiéramos poner en tensión la problematización de la escuela secundaria y los sentidos que deben tener los cambios que impulsan las leyes.

En el último decenio se promulgaron múltiples normativas que ampliaron los derechos de las/os estudiantes (obligatoriedad de la escuela secundaria, género, educación sexual integral, protección integral de las mujeres, derechos de las personas con discapacidad, convivencia, mediación escolar, entre otras). Esto impulsó a la discusión de un nuevo paradigma en la gestión directiva.

Marco Teórico

El proceso formativo de la apropiación del marco teórico por parte de los concursantes tuvo como desafíos:

1- Argumentar desde su práctica las posibilidades y las limitaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje que transcurren en las unidades educativas.

2- Reflexionar sobre los cambios necesarios para impulsar y conquistar una escuela secundaria que permita educar a los adolescentes, jóvenes y adultos en el ejercicio de sus derechos (ciudadanía plena), para la producción y el trabajo y para la continuidad de los estudios superiores.

Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 4

Justificación del Marco Teórico

Se activaron con un espíritu de plena libertad de expresión, la disponibilidad de voces y posturas ideológicas para el desarrollo de las diversas propuestas escolares vigentes, siempre y cuando sean respetuosas de los derechos humanos y profundicen la cultura democrática.

Se propiciaron los espacios para reconocer las potencialidades de la escuela pública como garante de la integración de todas/os en una formación pluralista. Todos los avances ciudadanos reconocidos y testimoniados en la promulgación de leyes, que abren el panorama de la diversidad y de la aceptación de la condición humana, requirieron de procesos de construcción que se pueden efectivizar en las instituciones escolares.

En la actualidad se están gestando cambios que impactarán en las trayectorias educativas, en las innovaciones de los diseños curriculares y en los procesos evaluativos, en la incorporación de las nuevas tecnologías en el trabajo cotidiano, con la intención de lograr acuerdos que generen líneas transversales que nos fortalezcan como nación.

Ejes Temáticos y Subtemas

a) Eje Transversal: La Legislación Educativa Nacional y Provincial vigente.

b) Temas Principales

c) Bibliografía: con textos de lectura prioritaria y complementaria.1

1 Se adjunta, como Anexo a esta ponencia, detalle de la bibliografía seleccionada para el Concurso de Oposición.

Objetivos

En el marco del desafío de la construcción democrática del rol directivo, en un tiempo histórico de la universalización de la escuela secundaria, los objetivos trabajados con el colectivo de profesores se orientaron a las siguientes intencionalidades:

a- Aportar a la construcción de escuelas democráticas.

b- Generar un espacio para repensar la tarea de los equipos de conducción escolar y de los equipos docentes, siendo mediadores necesarios para que la población adolescente, joven y adulta pueda ejercer el derecho social a la educación. c- Deconstruir regulaciones, prácticas institucionales y pedagógicas que reproducen aún hoy la matriz selectiva que dio origen a la escuela secundaria que tenemos, aportando desde una praxis de gobierno escolar participativa a que nazca —lo nuevo‖.

¿Por qué se enunciaron los contenidos en el formato de interrogantes?
El desafío de la selección de contenidos como situaciones de indagación estableció una forma diferente de pensar el trabajo de los equipos de conducción de las instituciones educativas, dando lugar a la contingencia y la complejidad de los procesos políticos, sociales y culturales que atraviesan la práctica cotidiana. En este sentido, las escuelas, como organizaciones que actúan en el campo cultural, desarrollan lógicas de funcionamiento, organización y sentido específicas que no responden a los ―manuales de gerenciamiento‖ ligados al mundo de la empresa.
Por ello es que buscamos acercar un recorte de las problemáticas que actualmente atraviesan la vida en las escuelas, intentando que la selección de la bibliografía favoreciera el enriquecimiento de las estrategias individuales y grupales en los equipos de trabajo, y alentara el desarrollo de prácticas pedagógicas e institucionales fundamentadas. El Concurso de Ascenso entendemos que constituyó una instancia más de estudio y producción de sentidos para la acción directiva en ese caminar.
Desde esta perspectiva problematizadora de lo instituido buscamos dar un paso para pensarnos como partícipes de la construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente de los saberes colectivos.
Eje transversal a todos los temas principales: La Legislación Educativa vigente
Tema Principal N° 1: La Gestión Directiva en tiempos de cambio. La Escuela Secundaria en debate. Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 6

· ¿Qué institución recibimos? ¿Cómo se construyó? ¿Qué herencia trae consigo la escuela secundaria actual? ¿Cómo impactó en ella la reforma educativa neoconservadora de los 90?
· ¿Qué escuela secundaria queremos para este siglo? ¿En qué contexto global pensamos la función de la escuela secundaria en la actualidad? ¿Qué cambios se han producido en materia de política educativa en la región latinoamericana y en nuestro país? ¿Cuáles son los debates principales que se están desarrollando para construir un nuevo sentido para la escuela secundaria?

Tema Principal N°2: Los desafíos de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria. Hacia un nuevo Paradigma.
Les proponemos abrirnos a pensar —lo nuevo‖ entendido como aspiración a la igualdad en la diferencia y a la inclusión como posibilidad de autonomía y ejercicio efectivo de derechos.
¿Cómo se construye —lo nuevo‖ cuando —lo viejo‖ aún no termina de morir?
¿Es la escuela secundaria y la realidad social o la realidad social en la escuela secundaria?
En otras palabras, ¿cuáles son las políticas educativas, las prácticas institucionales y las prácticas de enseñanza que permiten que los adolescentes, jóvenes y adultos transiten y egresen de la escuela secundaria?; por el contrario, ¿cuáles son los modernos ropajes que en nombre de la —inclusión educativa‖ esconden viejos estereotipos excluyentes y selectivos?
Tema Principal N° 3: El Trabajo de los equipos de conducción, entre lo instituido y lo instituyente.
“Si planificar es sinónimo de conducir conscientemente, entonces no existe alternativa a la planificación. O planificamos o somos esclavos de las Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 7

circunstancias. Negar la planificación es negar la posibilidad de elegir el futuro, es aceptarlo tal como sea". 2

2 Carlos Matus (1992) Política, Planificación y Gobierno. La planificación como un problema entre los hombres (fragmentos).

3 Philiphe Meirieu (2007) Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Cuadernos de Pedagogía N° 373 (entrevista seis páginas).

¿Cómo construir un planeamiento institucional con participación real de todos los actores que permita resolver dialógicamente los conflictos? ¿Qué, cómo, por qué y para qué trabajar en equipo en una institución educativa?

¿Cómo incide lo normativo, lo organizacional, lo cultural y lo simbólico en los límites y en la creación de posibilidades para la acción transformadora? ¿Cómo evitar caer en la resignación o en el voluntarismo?

¿Es posible pensar que una escuela puede trabajar aislada del conjunto de escuelas o instituciones del territorio (local, barrial, comunitario, departamental, provincial) del que forma parte? ¿Qué enfoques del Planeamiento y de la Administración de la Educación posibilitan esta tarea?

Tema Principal N° 4: El trabajo de los equipos de conducción: La resignificación de la práctica pedagógica.

"No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber" 3

¿Cómo acompañar el trabajo pedagógico de los equipos docentes?, ¿Qué condiciones en la organización del trabajo deberían darse para que los docentes puedan trabajar en equipo y reflexionar sobre su práctica?

A su vez, a pesar de las condiciones adversas, ¿cómo se puede promover un vínculo pedagógico (docente- conocimiento- estudiante) que facilite una experiencia valiosa?

Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 8

Metodología: A modo de ejemplo se presentan tres modelos de evaluaciones teóricas y un modelo de evaluación práctica para el desarrollo de esta instancia de formación.
Prueba Teórica: TEMA I
Observación: En cada caso mencione la bibliografía utilizada en la elaboración de las respuestas.
Consigna 1: Lea atentamente la siguiente situación y responda sintéticamente las preguntas:
—Rocío, tiene 16 años y cursa el 3° año en un Centro Educativo con características de semi-ruralidad. Pertenece a una comunidad mapuche que tiene una participación activa en la dinámica escolar. La joven es muy buena estudiante y cursa un embarazo de seis meses. El Director le informa la disposición que tiene la escuela para que continúe su trayectoria y que además están vigentes normas legales que la protegen y que garantizan el cuidado de su hija/o. A la semana se presenta el padre de Rocío acompañado con el Lonco de la comunidad. Manifiestan que agradecen el apoyo brindado pero explicitan que para su cultura es más importante la maternidad y el cuidado de un infante. Comunican que por ello, en el transcurso de un año, la joven va a estar abocada a esa tarea por lo cual interrumpirá su asistencia a la escuela.‖
a) Identifique qué derechos están presentes en esta situación.

b) ¿Qué acciones desarrollaría como Vice- director/a para que en la resolución de la situación se garanticen todos los derechos involucrados?

c) ¿Cómo influye el contexto en la toma de decisiones institucionales?

d) ¿Qué estrategias desarrollaría como Vice-director/a para trabajar institucionalmente sobre la problemática subyacente en este caso?

Prueba Teórica: TEMA III
Consigna 1: Lea atentamente esta situación y responda sintéticamente las preguntas:
Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 9

Ana, Directora de un Centro Educativo de Nivel Medio en el saludo del inicio de la jornada de trabajo, ante la presencia de 400 alumnos/as y el equipo docente, recuerda y reivindica el Día Mundial de la Diversidad Sexual (28 de Junio). Se enriquece el recordatorio con aportes de alumnos/as y profesores/as. Al día siguiente se reciben quejas verbales y escritas de padres y/o madres por el tratamiento en la formación de dicha temática.

a) ¿Cómo se construye —lo nuevo‖ cuando —lo viejo‖ no termina de morir?

b) ¿Cuáles son los modernos ropajes que en nombre de la —inclusión educativa‖ esconden viejos estereotipos excluyentes y selectivos?

c) ¿Qué estrategias desarrollaría como Vice- director/a para trabajar institucionalmente sobre los nuevos derechos y los cambios culturales que demandan?

Prueba Teórica: TEMA V

Consigna 1: Lea atentamente la siguiente situación y responda sintéticamente las preguntas:

1- A una semana del Acto de Fin de Ciclo Lectivo, Nahuel, alumno de 4° Año es notificado que posee el mejor promedio de su promoción y que reúne todos los requisitos para ser el abanderado de la escuela. Al día siguiente presenta una nota a la Dirección del establecimiento en donde expresa no querer portar la bandera de la Nación Argentina. Manifiesta que la causal de su negativa, es que con ese símbolo patrio se cometió el genocidio de sus antepasados. El escrito firmado por el estudiante, está avalado por la Agrupación de la Comunidad Mapuche y se observa por el tenor del texto asesoramiento de tipo legal.

a) ¿Qué componentes emergen en este escenario?

b) ¿Cómo actuaría ante esta situación?, ¿Qué aspectos reglamentarios y legales tendría en cuenta? Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 10

c) ¿Qué acciones desarrollaría como vice-director/ra para que en la resolución de la situación se garanticen todos los derechos involucrados?

Consigna 2: Lea atentamente las siguientes citas tomadas de la bibliografía del concurso y responda.

þ Dice Philippe Perrenoud (p 10, 15): —Tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia .Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos‖. (….)‖Ningún médico se preocupa por clasificar a sus pacientes, de menos enfermos a más graves. Menos aún sueña con administrarles un tratamiento colectivo. Se esfuerza en precisar para cada uno un diagnóstico individualizado, como base de una acción terapéutica a su medida. Mutatis mutandis, la evaluación formativa debería tener la misma función en una pedagogía diferenciada.

þ "La evaluación es una práctica compleja que demanda atender a factores muy diversos. Confundirlo con medición implica reducirla al mero acto de colocar notas a distintas actividades, con el afán de teñirla de objetividad. Nada más arbitrario, pues evaluar significa valorar algo, y sólo es posible el acto de valoración cuando, después de reunir diversas evidencias cualitativas y cuantitativas, se comparan las mismas con ciertas expectativas y escala de valores." (Resol 151/10 p. 9.)

Teniendo en cuenta las instancias del proceso de evaluación (recolección y valoración de la información, toma de decisiones) desarrolle de qué manera abordaría como vicedirector/a la construcción de criterios para:

a) La valoración de situaciones, procesos y resultados institucionales.

b) La reorientación de los procesos de enseñanza, referenciando la triada (alumno – conocimiento – docente).

Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 11

c) ¿Qué posible abordaje consideraría apropiado para promover prácticas pedagógicas que utilicen herramientas tales como: netbooks, internet, redes sociales, blogs, entre otras.)

Prueba Práctica: El rol pedagógico del Vice-Director/a: Hacia la construcción de una mirada exploratoria de mediador/a de las buenas prácticas pedagógicas escolares.
“Los signos que forman el carácter chino que representa la palabra “escuchar” son cuatro: el oído, los ojos, la atención y el corazón. Para la cultura china escuchar no es solamente poner en funcionamiento el aparato auditivo. Es percibir lo que el otro dice, ver cómo lo dice, atender las razones de lo que dice y comprender con que intenciones lo dice.
Escuchar con el oído me permitirá captar todas las palabras que me dicen.
Escuchar con los ojos me permitirá descifrar el lenguaje corporal. Lo que me dice la expresión de la mirada, el rostro, el movimiento de las manos, las posiciones cambiantes del cuerpo.
Escuchar con atención me permitirá comprender el problema.
Escuchar con el corazón me permitirá comprender a quien me trae el problema y es parte de él." 4
4 Ana Prawda (2008) Mediación escolar sin mediadores. Editorial Bonum (p 70 a 71)
5 Alejandro Dolina http://www.bahiapsicosocial.com.ar/newsletter-thumb.php?imagen=newsletter/DOLINA.jpg
“La velocidad nos ayuda a apurar los tragos amargos. Pero esto no significa que siempre debamos ser veloces. En los buenos momentos de la vida, más bien conviene demorarse. Tal parece que para vivir sabiamente hay que tener más de una velocidad. Premura en lo que molesta, lentitud en lo que es placentero. Entre las cosas que parecen acelerarse figura –inexplicablemente- la adquisición de conocimientos”.5
Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 12

Primera Parte: Pautas para elaborar el Plan de Acción como Vice- director/ra

La prueba práctica consistió en visitar un establecimiento del Nivel, intentando una aproximación a su contexto y problemáticas específicas desde la observación y desde las voces de los sujetos que la habitan.

El propósito de este momento fue poder abrir la mirada a otras realidades institucionales y fortalecer la función del vice-director/a como mediador/a en los procesos de repensar y rediseñar las prácticas evaluativas que se desarrollan en las escuelas. También se tuvo como propósito estar atentos a las decisiones que deben adoptar los actores para lograr la retención y la promoción de los/las estudiantes. Se identificaron las problemáticas que perturban el proceso y se incentivó a la toma de decisiones revitalizando el papel que representa el cargo de vice-director/a en el apoyo didáctico y pedagógico para el profesorado y el estudiantado.

Para ello, el Jurado estableció las orientaciones para el trabajo de campo: trabajo con documentación y datos estadísticos, entrevistas semi-estructuradas a actores institucionales.

Resultados y Conclusiones

El logro de una aprobación en un Concurso de Oposición, legitima el ejercicio efectivo de la función directiva, pero no garantiza que la gestión sea exitosa. Las dinámicas polifacéticas de los cargos de conducción no concluyen con una evaluación teórica y práctica. Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 13

La construcción de ciudadanía entendida como ejercicio pleno de los derechos recupera viejos debates y abre nuevas búsquedas respecto de las transformaciones que se deberán llevar adelante para conquistar una educación secundaria que promueva la inclusión real: social y pedagógica, la diversidad cultural y la problematización de la realidad, desde la construcción de una democracia sustantiva. 6 6 —La democracia alude a una serie de cuestiones que hacen a la naturaleza del régimen político –la representación, el sufragio, la organización y límites del poder político, etc., pero también a otra naturaleza sustantiva; el reinado de la igualdad. Esta última constituye el verdadero sello distintivo de la democracia‖ Atilio Borón (1992) Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Imago Mundi. Eitorial. Buenos Aires (p152).

Para concluir el trabajo nos invaden interrogantes, dilemas, problemas que serán el punto de partida para nuevos estudios, indagaciones, comparaciones y contrastaciones…

a) ¿Qué situaciones son vividas como problemas en la escuela?

b) ¿Qué estrategias y / o proyectos se propusieron para tratar dichas problemáticas? ¿Cuál es su evaluación? ¿Se pudo realizar un trabajo colectivo, en equipo? ¿Cómo incide el nivel de formación profesional en el desarrollo de las propuestas didácticas-disciplinares?

c) ¿Qué valoración y uso se realizan con los fondos nacionales y programas que llegan a la escuela? ¿Favorecen u obstaculizan el tratamiento de las problemáticas señaladas? ¿Qué continuidad tienen en el tiempo? ¿Caracterizan la identidad institucional?

d) ¿Qué tipo de problemáticas son abordadas a través del trabajo en red con otras instituciones?, ¿Qué respuestas obtienen de otras instituciones del Estado y/o de la comunidad? ¿Disponen de espacios para compartir el trabajo de conducción escolar con otros equipos directivos?

Construcción Democrática de la Función Directiva Prof. Maldonado, Héctor F. Prof. Maldonado, Elba G. Prof. Rebord, Eduardo J. 14

Bibliografía:

· Borón, Atilio (1992) Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Imago Mundi. Eitorial. Buenos Aires (p152).

· Dolina, Alejandro. http://www.bahiapsicosocial.com.ar/newsletter-thumb.php?imagen=newsletter/DOLINA.jpg

· Matus, Carlos (1992) Política, Planificación y Gobierno. La planificación como un problema entre los hombres (fragmentos).

· Meirieu, Philiphe (2007) Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Cuadernos de Pedagogía N° 373 (entrevista seis páginas).

· Prawda, Ana (2008) Mediación escolar sin mediadores. Editorial Bonum (p 70 a 71)

· Perrenoud, Philippe. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Buenos Aires. Editorial Colihue.

· Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén Argentina N° 151/10. Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción.

NOTA: Se adjunta, como Anexo a esta ponencia, detalle de la bibliografía seleccionada para el Concurso de Oposición.

Agradecimiento a quienes brindaron apoyo a la elaboración y al diseño de esta ponencia:

· Jurado Concurso Directores/as Enseñanza Media 2014 – Profesores/as Girini, José; Ocampo, Teresa; Pose, Susana.

· Corrección y Traducción a cargo de las Supervisoras del Área Idiomas Extranjeros de la Provincia de Neuquén: Prof. Braicovich, Susana G. y Prof. Bartolucci, Liliana E.

7.

DESARROLLAR LA ARGUMENTACIÓN SOCIO-CIENTÍFICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ESTUDIANTES DE UNA COMUNIDAD INDÍGENA COLOMBIANA

Mario Fernando Gutiérrez R.[1]

Pontificia Universidad Javeriana

Resumen: El propósito de este artículo es analizar el discurso de estudiantes universitarios con sentido de pertenencia étnica indígena cuando analizan un proyecto minero que se desarrollaría en territorios comunitarios indígenas. Se exploran cuáles son los fundamentos sociales y emocionales de los argumentos que rechazan la ejecución del proyecto y se busca establecer cómo son utilizados para exigir sus derechos ancestrales. Participaron 12 estudiantes indígenas en nivel universitario con sentido de pertenencia étnico a las comunidades Nasa-Kiwe y Misak. A través de un análisis crítico del discurso se identificaron tres tópicos argumentales bien definidos: La destrucción colateral de los territorios indígenas, la territorialidad y los derechos indígenas, y la economía, ecología y desarrollo sostenible. Se discute la importancia del discurso argumentativo en tanto que herramienta primordial para lograr en los estudiantes universitarios una participación ciudadana que esté a la altura del compromiso y las necesidades de la sociedad actual.

Palabras clave: Argumentación Socio-Científica, Análisis de la Emoción, Identidad Indígena, Análisis del Discurso, Grupo Focal, Estudio de Caso.

[1] Psicólogo, PhD Sciences du Langage. Docente Facultad de Psicología. E-mail: mariogutierrez@javeriana.edu.co Bogotá D.C.- Colombia - Carrera 7 No. 40 – 62. Tel: (571) 3208320 - Ext: 5724

Abstract: The purpose of this article is to analyze the discourse employed by university students that belong to an indigenous ethnicity when they analyze a mine project that might be developed in territories belonging to indigenous communities. This investigation also explores the social and economic bases that these students utilize in their arguments to reject the realization of the mine project and how these arguments are used in the demands of the protection of their ancestral rights. Twelve university students belonging to the Nasa-Kiwe and Misak indigenous ethnic communities participated in this research. Through a critical analysis of discourse, three topics of argumentation were identified: The collateral destruction of indigenous territories, the sense of territoriality in relation to indigenous rights and economical and ecological development. Furthermore, this article discusses the importance of argumentative discourse as a fundamental tool that allows university students to take part in the discussion and solving of present day social needs as responsible citizens.

Keywords: Socio-scientific issues, Emotion analysis, Indigenous Identity, Discourse analysis, Focus Groups, Case study.

1. Introducción

El presente artículo tiene como meta analizar el discurso de estudiantes indígenas colombianos, pertenecientes a las comunidades Nasa-Kiwe y Misak, cuando ellos discuten grupalmente las posibles consecuencias de un proyecto de búsqueda y extracción de petróleo dentro de los terrenos de la comunidad indígena U'wa. El interés es analizar cuáles son los fundamentos sociales y emocionales de estos argumentos, y establecer cómo son utilizados para exigir sus derechos ancestrales. Esto es de vital interés pues se considera en este texto que argumentar el aspecto social y emocional de proyectos de extracción minera se convierte para los miembros de estas comunidades indígenas en una forma válida de tomar decisiones sobre políticas públicas económicas y ejercer en el discurso su condición de ciudadanos. Para dar cuenta de la fundamentación teórica de este artículo investigación se hará en primer lugar una descripción del concepto de argumentación socio-científica. Posteriormente

se analizarán las relaciones educativas del discurso argumentativo con la vivencia de la ciudadanía en la búsqueda de una sociedad más incluyente.

Desde la publicación de los trabajos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) y Toulmin (1993) se originó un nuevo punto de partida en el estudio de la argumentación, que posteriormente se ha complejizado con la adición de componentes cognitivos (Kuhn, 1991; 2005; Kuhn, Iordanou, Pease & Wirkala, 2008), interaccionales (Doury, Quet & Tseronis, 2015; Kerbatch-Orecchioni, 1992; Traverso, 1999), polémicos (van Eemeren, Houtlosser & Snoeck, 2007), incluyendo la imagen del Yo en el discurso (Amossy, 2006) o el rol de la emoción en el discurso argumentativo entre otros (Plantin, 2011). Generalmente se concibe la argumentación como una actividad discursiva y social en la que dos o más personas defienden y comparan puntos de vista que apoyan o se oponen a diferentes posiciones (Kuhn & Udell, 2003).

Entre los nuevos desarrollos de la argumentación se encuentra la argumentación de problemáticas socio-científicas. El término "problemática socio científica[2]" define conceptos o temáticas sociales controversiales con lazos conceptuales, procedimentales y tecnológicos con la ciencia (Sadler & Donnelly, 2006). Los problemas socio científicos actuales abarcan entre otros biotecnología y medio ambiente, la ingeniería genética, la clonación, los problemas locales de contaminación y el cambio climático global. La argumentación socio-científica tiene un componente formal de conocimiento pero también una gran cantidad de creencias sociales, éticas, morales y religiosas.

Una característica de las PSC es que son cuestiones generalmente polémicas y mal estructuradas, lo que implica que estas son problemas abiertos sujetos a múltiples perspectivas y soluciones (King & Kitchener, 2004). Las implicaciones de ser un problema abierto son bien conocidas en la historia de la psicología cognitiva. Los problemas controversiales abiertos están caracterizados por dos hechos: Estos no pueden ser definidos con un alto grado de exactitud, y no pueden ser resueltos con un alto grado de certeza. Según Lodewyk y Winne (2005) los problemas bien estructurados son los que pueden resolverse con la construcción de procesos

[2] Denominado de aquí en adelante PSC.

tangibles, realizando evaluaciones predecibles, y con estándares claros para sus productos derivados.

Por el contrario, los problemas mal estructurados contienen tareas que no se hacen de forma evidente, como tampoco lo son las operaciones para la creación de productos, generando en ocasiones evaluaciones erráticas sobre el estado de la resolución de la tarea. No obstante su falta de claridad, es probable que la gente enfrente problemas mal estructurados con más frecuencia de lo que resuelve problemas bien estructurados, sobre todo en política social, economía y ámbitos científicos. Lodewyk y Winne (2005) proponen que las tareas bien estructuradas pueden reducir la percepción que tienen los estudiantes sobre el control que tienen ellos mismos sobre su entorno; una tarea mal estructurada puede estimular al estudiante a ser más cuidadoso en el proceso de resolución y a comprometerse y a centrarse aún más en la auto-eficacia.

El razonamiento de los estudiantes involucrado en el análisis argumentativo de las PSC ha sido generalmente reconocido como un proceso de razonamiento informal (Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2004). En contraposición al razonamiento formal que se guía por las reglas de la lógica y las matemáticas, en el razonamiento informal los sujetos utilizan diversos procesos heurísticos para deducir la mejor solución a la problemática planteada. Para autores como Kuhn (1991), el razonamiento informal también es reconocido por ser un proceso cognitivo subyacente al proceso racional de construir y evaluar argumentos. Esta posición es apoyada por autores como Wua y Tsai (2011): desde un punto de vista cognitivo, el razonamiento informal sería el proceso que da forma a los análisis socio-científicos. Este razonamiento conlleva la producción y análisis de argumentos en contraposición a la demostración típica del razonamiento formal. Para estos autores (Wu & Tsai, 2011) las PSC tienen un nexo directo con las creencias epistemológicas, en particular sobre la noción de ciencia y de formas validas de aprendizaje ya que para defender una decisión se debe recurrir a los conocimientos personales sobre la cuestión discutida pero también sobre los fundamentos de dicho conocimiento.

En tanto se evalúan problemáticas reales que afectan directamente a comunidades o grupos humanos las PSC siempre contienen juicios morales. Estos

juicios están presentes bajo la forma de evaluaciones en torno a las dicotomías bueno/malo, correcto/incorrecto, deseado o indeseado, o posible/no posible, y permiten asumir un punto de vista personal sobre la cuestión discutida. Por lo tanto es necesario asumir un nivel de análisis lingüístico en el cual se identifique las implicaciones morales de la cuestión analizada. Esta discusión en torno a producir un punto de vista y asumir las consecuencias de éste, está en relación directa con el juicio moral (Benson, Scales, Hamilton & Sesma, 2006). El juicio moral evalúa las implicaciones de un hecho, el cual está relacionado según estos autores por diversos marcos de referencia sociales como la religión o los valores de la cultura a la cual pertenece cada individuo.

Desde el punto de vista de Fowler, Zeidler y Sadler (2009) la argumentación socio-científica conlleva la habilidad para negociar y tomar decisiones en torno a problemáticas sociales que para ser entendidas totalmente ha de recurrirse a conceptos científicos y morales. Su trabajo ha mostrado que la argumentación socio-científica promueve significativamente la reflexión moral sobre la sociedad (Fowler, Zeidler & Sadler, 2009). Específicamente, la argumentación socio-científica puede sensibilizar a la población adolescente sobre problemas no tan mediáticos y donde habitualmente la gente no se considera involucrada (como el agujero de ozono sobre Chile por ejemplo). Además, y gracias a la discusión sociocientífica, el estudiantado evoca no solamente más razones morales sino también razones mucho más complejas en términos de lo argumentativo.

La utilidad educativa y discursiva de la argumentación sociocientífica es fundamental. Los defensores de la utilización de los PSC tal como Klosterman y Sadler (2010), han afirmado que contextualizar el aprendizaje de la ciencia social y natural, en el mundo real, promueve significativamente el discurso científico como también en última instancia una ciudadanía bien informada que pueda participar activamente en la solución de los problemas de cada sociedad.

Los estudiantes, tal como lo afirma Dawson y Venville, (2010) deben pensar críticamente la sociedad en la cual habitan, ellos deben entender y presentar argumentos de una manera lógica y coherente, oralmente y por escrito ya que esto será lo que les permita participar plenamente en los destinos democráticos de una sociedad. Desde un punto de vista pedagógico, estos autores afirman que la

implementación de la argumentación sociocientífica promueve significativamente la utilización de todos los componentes de un argumento formal incluyendo las garantías, fundamentos y las refutaciones. Se ha escogido analizar la argumentación de las PSC ya que es indispensable para los estudiantes colombianos la creación de espacios en los que puedan discutir activamente en las problemáticas que afectan su país.

Pero, ¿qué se puede entender por el "ejercicio de la ciudadanía" desde esta perspectiva discursiva? Para Haste (2010) el concepto de ciudadanía es complejo y debatible, el cual se origina necesariamente en una educación implícita y explicita (2010, p.163) que considere los contextos discursivos, políticos, históricos, sociales y culturales en los cuales las acciones cívicas toman lugar. Esto significa para esta autora que es primordial analizar de cerca cómo los valores morales son usados, los cuales no son entidades fijas pues éstos son lentes con los cuales se filtra la experiencia y la información. Este ejercicio de la ciudadanía implica tres dominios de acción con diferentes connotaciones: el comportamiento electoral dentro de la democracia representativa, la ayuda comunitaria que implica el desarrollo de actividades en búsqueda de un bienestar para un individuo o un colectivo, y lograr que la voz de otro sea escuchada a través de acciones colectivas (Haste & Hogan, 2006).

El presente artículo se enfoca justamente en el último dominio propuesto ya que en primer lugar se desea aportar a la creación de espacios dentro del sistema educativo colombiano para permitir la difusión y discusión de las problemáticas sociales que afectan a los grupos minoritarios en Colombia, y su posible incorporación dentro de espacios educativos nacionales. En segundo lugar, y desde un punto de vista más teórico, se ahonda en el conocimiento que se tiene sobre la relación entre el razonamiento moral, el razonamiento emocional y la toma de decisiones, en situaciones donde se utilicen problemáticas socio-científicas como forma de promover una reflexión social en estudiantes de secundaria y universitarios.

Se ha escogido analizar las narrativas indígenas desde el ámbito de la argumentación socio-científica ya que se considera que es indispensable para los estudiantes colombianos la creación de espacios en los cuales ellos puedan discutir activamente sobre las problemáticas que afectan su país. Y cada participación debe estar guiada por un análisis reflexivo en torno a cada una de las implicaciones sociales

que generan algunos problemas. La generación de alternativas, el proponer nuevos y variados puntos de vista que aclaren la discusión y la capacidad para tomar decisiones a partir de la evidencia presentada son competencias argumentativas fundamentales para cada ciudadano.

Desde un punto de vista discursivo, las narrativas ecológicas pueden catalogarse como un ejemplo de una argumentación socio-científica. La explotación de recursos naturales en territorios indígenas ha sido un tópico polémico en Colombia. El desarrollo económico de Colombia después de 1810, fecha de la declaración de independencia, osciló entre dos modelos (Tovar, 1987): un primer modelo que luchaba por reconstruir los fundamentos coloniales de la economía nacional basado en el proteccionismo, y un segundo modelo que buscaba el libre cambio, la empresa privada, y la agricultura y la minería para exportación como ejes del desarrollo nacional. Desde finales del pasado siglo XX, se desarrolló en Colombia una política de crecimiento económico para transformar la dependencia que tenía de su monocultivo histórico: el café. Dentro de esta política la minería ha tenido un auge inusitado, siendo este un sector clave para el desarrollo económico de Colombia.

Esta explotación minera, particularmente de petróleo y carbón, ha rivalizado con las tradiciones de los pueblos autóctonos colombianos pues muchos de éstos recursos se localizan precisamente en sus territorios, los cuales se encuentran bajo la jurisdicción administrativa y cultural de éstas comunidades. Desde una perspectiva cognitivo-cultural, se ha puesto en evidencia que la memoria de la historia de las comunidades indígenas colombianas está vinculada necesariamente con los espacios físicos. El rechazo histórico hacia los proyectos de desarrollo minero por parte de la comunidad indígena colombiana proviene de las dudas que las comunidades tienen sobre las posibles consecuencias que puede traer la extracción de minerales sobre los ecosistemas presentes en dichos territorios. Y muestra también el interés de éstas comunidades de posicionarse como un agente de su propio desarrollo, basadas siempre en sus costumbres ancestrales, y no como meros espectadores de las políticas públicas del Estado central; es por eso que se considera en este artículo que los argumentos sobre las implicaciones ecológicas de la minería son una afirmación del

ejercicio ciudadano en torno a aquello que es benéfico o perjudicial para la comunidad en general.

El presente artículo se propone analizar el discurso de estudiantes indígenas colombianos, pertenecientes a las comunidades Nasa-Kiwe y Misak, cuando ellos discuten grupalmente las posibles consecuencias de un proyecto de búsqueda y extracción de petróleo dentro de los terrenos de la comunidad indígena U'wa. Se analizan cuáles son los fundamentos lingüísticos y culturales de los argumentos a favor y en contra de la explotación minera, y se evidencia que para ellos el respeto por las tradiciones ancestrales indígenas es un factor generador de paz en Colombia.

Se considera como indispensable, para los estudiantes colombianos, la creación de espacios donde ellos pueden discutir de manera activa sobre problemáticas que afectan su país. La generación de alternativas sociales, la propuesta de diversos puntos de vista que promuevan el debate crítico de temas sociales y la capacidad de toma de decisiones desde diferentes perspectivas son habilidades esenciales para todo ciudadano. Y una alternativa para lograrlo es justamente la argumentación sociocientífica.

2. Metodología

2.1. Los grupos focales y la problemática socio-científica.

En ésta investigación se decidió la utilización la realización de grupos focales como forma cualitativa de aproximarnos al discurso social sobre explotación minera promoviendo la dialogicidad. La dialogicidad está indisolublemente ligada a la historia y la cultura, transmitida de generación en generación a través de la memoria colectiva, las instituciones y prácticas (Kitzinger, Marková, & Kalampalikis, 2004). Historia y cultura ejercen su presión sobre los estilos de pensamiento dialógico y los orientan en algunas direcciones específicas. Los grupos focales son grupos de discusión abiertos, organizados para identificar un tema o una serie de preguntas pertinentes a una investigación que promueve lo que caracteriza los procesos dialógicos: la interacción espontanea entre los participantes, la cual facilita la discusión y análisis de temáticas

específicas, y la confrontación de ideas y saberes, abriendo así el camino a la discusión y a la polémica.

2.2. Tipo de Estudio.

Esta es una investigación no experimental y exploratoria que implicó un abordaje descriptivo-interpretativo, en la cual se propuso a 12 estudiantes indígenas colombianos, distribuidos al azar en ternas, una discusión sobre la extracción de petróleo en territorio U'wa (comunidad indígena colombiana). Las problemáticas socio-científicas emergen a través de la combinación de tópicos que involucren ciencia y sociedad, y que afectan grupos humanos reales (Topcu, Sadler & Yilmaz-Tuzun, 2010). Se ha escogido una problemática socio-científica ya que es indispensable para los estudiantes colombianos la creación de espacios en los que estos puedan discutir activamente en las situaciones que afectan su país, y realizar un análisis reflexivo en torno a cada una de las implicaciones sociales que éstas generan.

2.3 Participantes.

Participaron en ésta investigación, 12 personas, 7 mujeres y 5 hombres con edades entre los 17,3 años hasta los 22,8 años, siendo todos estudiantes inscritos en diversos planes de estudio de pregrado de una universidad pública colombiana. Ellos fueron contactados e invitados a participar en el espacio físico asignado al Cabildo Indígena Universitario de la Universidad del Valle (Cali, Colombia), organización que autónomamente reúne los estudiantes con origen indígena inscritos en dicha universidad. Una participante tenía sentido de pertenencia étnico a la comunidad Misak, siendo ella monolingüe (español), los otros once participantes tenían un sentido de pertenencia étnico a la comunidad Nasa, habitantes todos del departamento del Cauca (Colombia). Cuatro de ellos eran bilingües activos (nasaywe/español; wampi-misamerawan/español) y siete eran bilingües pasivos (español/nasaywe), es decir comprendían el nasaywe pero no lo hablaban.

La auto-definición étnica, y no la raza, resulta importante como variable cultural. Un grupo étnico puede ser definido como una colectividad cuando se identifica a sí misma, y es identificada por los demás, en función de ciertos elementos comunes tales

como el idioma, la religión, la tribu, la nacionalidad o la raza, o una combinación de estos elementos, y que comparte un sentimiento común de identidad con otros miembros del grupo (Stavenhagen, 1991). El criterio de auto-identificación étnica es un concepto discutido que ha ganado consenso en América Latina en diversos encuentros del Comité Especial sobre Población y Desarrollo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas -CEPAL- (del Popolo & Oyarce, 2005). Según la CEPAL coexisten procesos de revitalización étnica y resistencia cultural que se recuperan a través del criterio de pertenencia étnica. Es posible verificar en los países en donde se han incluido en diversas encuestas tanto la pregunta de idioma como de auto-identificación, que las cohortes más jóvenes se auto-identifican como indígenas a pesar que pocos hablan la lengua (Schkolnik & del Popolo, 2005).

2.4 Situación social analizada y protocolo de grupo focal.

El método utilizado ha consistido en distribuir los participantes en grupos focales conformados por tres personas. La consigna estaba escrita en el encabezado de un texto guía. El experimentador pedía leer la consigna a cada uno de los participantes directamente de manera personal y silenciosa; posteriormente se solicitaba que se discutieran los puntos de vista que ellos tenían sobre el problema. Una vez comenzaba la discusión el experimentador se abstuvo de intervenir salvo en forma de retroalimentación neutra, buscando evitar controlar los giros de la discusión. En esta investigación la problemática socio-científica ha sido presentada a través de un texto, el cual debía ser leído justo antes de la discusión. El texto describe la lucha del resguardo indígena colombiano U'wa por detener la exploración y explotación de petróleo en su territorio, a pesar de los beneficios económicos que puedan alcanzar debido a su exportación.

La comunidad U'wa está conformada por alrededor de 6.000 personas, distribuidas en 22 comunidades que conservan con orgullo su lengua y algunas prácticas culturales y religiosas que les son propias. La comunidad U'wa es un pueblo indígena cuyo nombre significa en español "gente inteligente que sabe hablar". Su amor y respeto por el universo es entendible desde su cosmogonía: La tierra es un ser vivo y es la madre de todos. El Resguardo Unido U'wa fue reconocido por el gobierno nacional de Colombia por la resolución 56 del 6 agosto de 1999. El resguardo ocupa

una superficie actual de 200,000 hectáreas, siendo estas solo el 14% de las hectáreas que poseían a principios del siglo XX. El Estado colombiano a través de la Ley 134 de 1994, unificó las estructuras tradicionales de gobierno de los pueblos indígenas creando la figura del Cabildo como único interlocutor válido frente a las instancias gubernamentales, y desconociendo todos los otros tipos de organización política y social de numerosos grupos indígenas del país.

La economía de la comunidad de los U'wa es estrictamente limitada al autoconsumo y la subsistencia. Estas comunidades son portadoras de una enorme sabiduría en el aprovechamiento de los recursos existentes en su hábitat. Los U'wa no tienen una especialización económica, combinan la agricultura, la recolección, la caza y la pesca. Adicionalmente generan recursos con la venta de productos como artesanías y con el trabajo asalariado que por estaciones hacen en los centros urbanos o en veredas más o menos cercanas a sus comunidades. Existe una división del trabajo de acuerdo al género. Los hombres cortan madera, limpian el rastrojo y preparan trampas para los animales, salen de cacería por la noche y recogen algunos frutos. Las mujeres siembran las semillas, desyerban la huerta y recogen las cosechas y otros alimentos. Ambos salen a pescar generalmente con toda la familia.

Desde hace unos 18 años se cree que puede hallarse petróleo en los bloques montañosos de Sirirí y Catleya ubicados en el oriente colombiano, territorios hallados justamente en el resguardo indígena de la comunidad U'wa. En el año de 1997 la transnacional Occidental Oil and Gas Corporation (OXY) intentó explorar el terreno sin tener en cuenta la comunidad indígena. La comunidad U'wa tiene un temor marcado por las obras de infraestructura que son necesarias para extraer el petróleo y el impacto que estas tendrán sobre su territorio. La comunidad indígena preserva con recelo la tierra ya que desde su cosmogonía la tierra es un ser vivo, y es la madre y origen de todos los indígenas.

Después de una larga lucha, y según el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Republica de Colombia (2010), a principios del 2002 la OXY decidió no seguir con el proyecto en el departamento de Arauca - territorio ancestral U'wa - y retiró sus maquinarias del lugar. Sin embargo, la compañía estatal Ecopetrol determinó continuar con los trabajos de la

multinacional y se instaló en el territorio indígena desde el 1 de noviembre de 2006, cuando se iniciaron las actividades de exploración petrolera en el pozo Gibraltar 1. En la actualidad, la comunidad U'wa no ha querido participar en la Consulta Previa (mecanismo previsto en el Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT) para la ejecución de proyectos económicos en territorios de comunidades indígenas. Entre sus argumentos, se encuentran el derecho preexistente que tienen sobre la tierra por uso y acceso precolombino, amparado en las cédulas reales españolas concedidas durante la época colonial.

El texto que generaba la discusión contenía dos puntos de vista contrapuestos sobre la explotación del petróleo, los cuales eran respaldados por tres argumentos a favor y tres en contra elaborados a través del esquema propuesto por Stephen Toulmin. Según este esquema, todo argumento formal puede descomponerse en datos que se invocan para apoyar una conclusión, de las cual busca su valor y veracidad; en garantías, las cuales son reglas o principios que validan una inferencia y que permiten el paso de los datos a la conclusión, y los fundamentos de dichas garantías. El modelo propone, además, un cualificador, que hace referencia explícita al grado de fuerza con el cual los datos confirman la conclusión, y sus condiciones de refutación. El estudio ha tenido como referentes éticos los manuales de deontología del Colegio de Psicólogos en Colombia (2009) y de la American Psychological Association (2002).

2.5 Corpus.

El corpus utilizado en este reporte, estuvo conformado por 4 registros con 563 turnos de palabra. Estos registros tienen una duración conjunta de 84 minutos y 13 segundos. Teniendo en cuenta la naturaleza inductiva del análisis previsto, se transcribieron todos los turnos de palabra de los participantes, incluso si ocasionalmente aparecían tópicos de discusión diferentes al propuesto inicialmente. Posteriormente se identificaron cuales enunciados eran susceptibles de ser analizados desde la perspectiva propuesta en este estudio.

2.6 Categorías de Análisis

En este artículo se trabaja a partir de la noción de tópicos. Teun Van Dijk (2001) propuso que el tópico es una construcción semántico-pragmática que se desprende de

un análisis contextual. Para éste autor y dentro del análisis del discurso, el análisis de los tópicos sería un primer nivel de abordaje, siendo estos para él una estructura semántica global del discurso, una idea, un concepto, que más o menos resume el sentido de éste. Un tópico es, en general, aquello que se dice, y que es expresado explícita o implícitamente.

Para el análisis de la argumentación emocional se utilizó la teoría de Plantin (2011; Gutiérrez & Plantin, 2011) que combina la localización directa de las emociones (enunciados de emoción) y su localización indirecta, (indicios situacionales e indicios de expresión). La expresión directa de las emociones se hace por medio de los enunciados de emoción (EE) los cuales afirman o niegan que un hablante se encuentra en tal o cual estado emocional, no obstante y este es el aporte principal de ésta teoría, la emoción también se puede inferir en el discurso, no es necesario que se mencione explícitamente el estado emocional. La inferencia se instaura a través del análisis de ejes modalizadores del discurso. La modalización para Plantin (2014) es importante en el estudio de la emoción ya que es necesario considerar la existencia de diversos ejes que tienen un efecto estructural en dicho discurso. Estos ejes serían el acuerdo, el tipo de evento, la cantidad, la intensidad, el tiempo, el lugar, la causalidad y las consecuencias. En el eje del acuerdo todo lo que esté relacionado con la vida es percibido como positivo; en contraposición, todo aquello que esté en relación con la muerte es percibido como negativo. De tal forma la actividad modalizadora trabaja sobre los EE aumentando o disminuyendo la intensidad en cada uno de los ejes.

3. Análisis del corpus

Después de realizar un análisis inductivo se procedió a identificar dentro del corpus los tópicos centrales que eran explicativos a la aparición de enunciados de emoción, y que estaban vinculados con el rechazo a la posibilidad de ejecutar el proyecto minero examinado. No se obtuvieron enunciados a favor de la explotación minera. En este sentido se encontraron al menos tres tópicos bien definidos: 1) La destrucción colateral de los territorios indígenas, 2) territorialidad y derechos indígenas, y 3) economía, ecología y desarrollo sostenible. Los siguientes extractos tratan de ejemplificar en detalle los movimientos discursivos para justificar el rechazo a la explotación minera, desglosados estos por los tópicos hallados.

3.1 La destrucción de los territorios indígenas debido a la explotación de los recursos mineros

En este primer grupo focal AMA (19 años), OMA (21 años) y ALE (20 años) se discute el rechazo del mencionado proyecto basándose en las creencias ancestrales de la comunidad Nasa-Kiwe. OMA afirma:

"nosotros no queremos que se destruya nuestra casa, porque ¿dónde vamos a vivir? la tierra es nuestra casa, nuestra cuna, nuestro nacer… cuando entre a explotar lo que sea, el petróleo, cualquier cosa que se pueda explotar, es una forma de ir destruyendo la madre-tierra, nuestra casa, la casa donde nosotros nacimos, y eso no queremos, esa es nuestra casa, donde nosotros hemos nacido… (…) entonces así lleguen mucha plata, mucha plata, hay veces en que nos dicen que van a hacer instituciones, escuelas, colegios y cosas así, al final nosotros sabemos que van a explotar lo que hay allí, a saquear como siempre lo han hecho, todo lo que hay después.. vamos a quedar sin nuestra casa, sin los recursos naturales, sin las plantas, sin el agua, y se va a ir y nosotros vamos a quedar, no en las mismas condiciones sino que vamos a quedar peor, porque vamos a quedar sin recursos y no tendremos recursos, no tendremos nada, se lo habrán llevado, y eso es lo que ya no queremos, lo que han hecho históricamente, llevarse todo y dejarnos ahí en las tierras estériles donde nada se puede sembrar, con enfermedades"

La analogía de la casa en las comunidades indígenas une dentro de un continuo representacional, el territorio con la cultura indígena y sus valores, el espacio inmobiliario en el cual ellos viven, y el hogar y la madre como gestora de vida. Vincular metafóricamente la casa y la cuna supone una relación en la cual la vida misma se vincula con el territorio. Por lo tanto, la destrucción de la casa supone la desaparición de su cultura, y la vida social en sí misma de la comunidad indígena. Las consecuencias de la destrucción de la casa se movilizan rápidamente por el eje de la intensidad y de la peligrosidad hacia su extremo negativo.

La Madre-Tierra es una analogía del vientre materno y la explotación pone en riesgo su existencia misma. La aparición del concepto de la Madre-Tierra nos introduce en reflexiones teóricas que pueden pensarse desde la etnolingüística hasta la sociología lingüística. Desde un punto de vista cultural, ¿cuál es el estatus ontogenético que puede atribuírsele a la entidad "Madre-Tierra"?, y desde un punto de vista más discursivo, ¿cuáles son sus implicaciones argumentativas? Estudios realizados en Canadá con indígenas del norte de Manitoba (METM 2000), han propuesto que la representación de la Madre-Tierra cumple al menos 4 roles primordiales en la vida cotidiana de las poblaciones indígenas: Ser y fuerza proveedora de vida, ley de la naturaleza, sustento de los elementos básicos como el agua y el aire, y ser proveedor de inter-conectividad y de relaciones interpersonales. Incrustado dentro de la cosmovisión indígena está el concepto de responsabilidad colectiva para cuidar la tierra y usar sólo esto que es necesario para el sustento.

Viveiros (1998) por su parte ha dicho, en torno a las concepciones animistas de los pueblos indígenas de América Latina, que el mundo está habitado por diferentes tipos de sujetos o personas, humanas y no humanos, los cuales aprenden la realidad desde distintos puntos de vista, con igual valor ontogenético. Para él la distinción clásica entre la naturaleza y la cultura no puede utilizarse para describir los dominios internos de cosmologías no-occidentales; esto implica una redistribución de los predicados subsumidos dentro de los dos conjuntos paradigmáticos que tradicionalmente se oponen en Occidente, bajo los epígrafes de la naturaleza y la cultura, o universal y particular, objetivo y subjetivo, o físico y social (1998, p.470).

El indígena entonces, es beneficiado de la Madre-Tierra pues ésta permite y fomenta la interrelación y la interdependencia de todas las formas de vida: la humanidad, flora y fauna y todo lo que existe en la tierra. El concepto de sostenibilidad no es nuevo para los pueblos indígenas; son muy conscientes de la necesidad creciente que tienen todos los seres de proteger el medio ambiente para seguir conviviendo en este mundo. De tal forma, la simbología de la madre tierra va más allá de una personificación animista, representa para los indígenas aquello que es sagrado y tangible como también la lógica que explica su presencia en este mundo, y ella justifica o refuta las acciones que ellos pueden emprender dentro de sus sociedades.

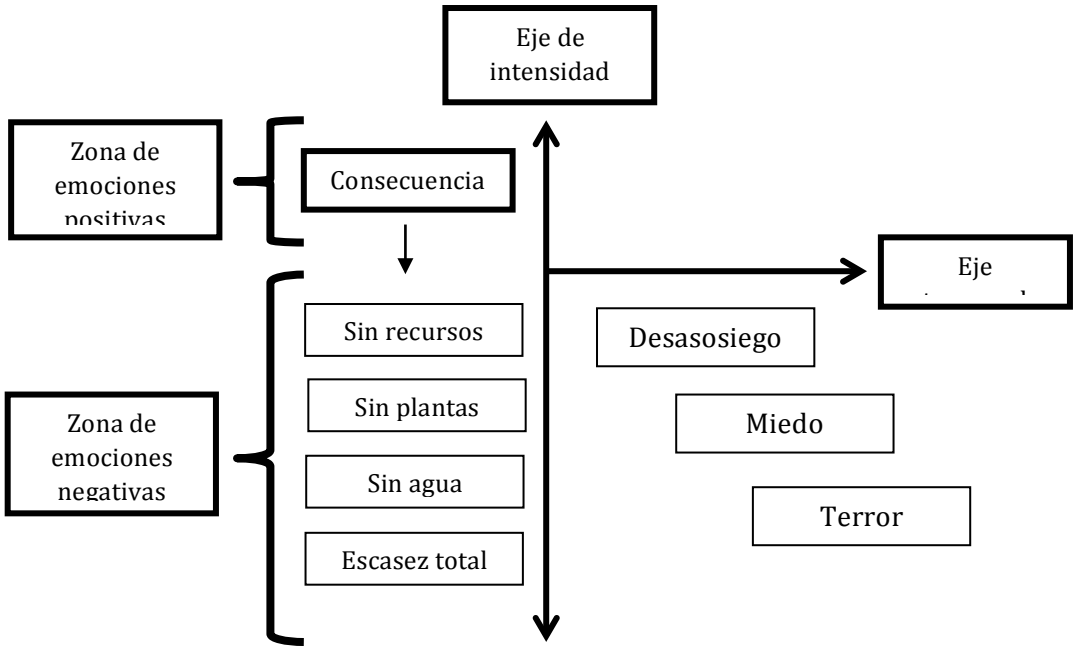
¿Cuáles son las implicaciones del discurso argumentativo para el estudio de lo social? Apelar a ella implica en el discurso que el hablante infiere que la referencia a la naturaleza y a las narrativas fundacionales como ésta de la Madre-Tierra garantiza la transición del argumento a la conclusión; justifica sin reservas la validez del argumento, siendo algo que debería ser aceptado por el interlocutor en virtud del respeto a la diferencia cultural; en este sentido el esquema de la argumentación por valores toma forma. Presupone que la interacción está basada en el respeto que habría por las tradiciones originales no canónicas de América Latina.

Los enunciados emocionales están bien presentes desde el inicio de la intervención de OMA. OMA entra en escena evocando una de las funciones del concepto de Madre-Tierra: La de ser sustento de la vida. El concepto de "la casa" como metáfora del espacio creador de vida es de gran importancia en la tradición oral indígena de América Latina, entendiéndola como representación de ese espacio en el cual la vida se posibilita, se desarrolla y donde habita todo esto que nos es querido. En este sentido, la casa representa sinonímicamente este espacio donde la vida puede prosperar y desarrollarse; y evidentemente, OMA rechaza tajantemente todo tipo de actividad que pudiera menoscabar las condiciones propicias para el sostén de la vida. El tono emocional no queda oculto pues la utilización de la "destrucción" como resultado inmediato de los proyectos económicos deja en evidencia el tipo de inferencia que ella realiza sobre las consecuencias de los trabajos mineros. Retomando una vez más los planteamientos de Plantin (2011), desplaza las consecuencias de los proyectos hacia lo negativo en el eje de la valencia.

De entrada, el encadenamiento argumentativo denota un escalamiento en el ámbito emocional ya que se postula la destrucción total del resguardo debido a las obras. La secuencia en la cual se afirma "todo lo que hay después de esas obras es que vamos a quedar sin nuestra casa", propone una doble interpretación posible pues en un primer plano puede pensarse como aquel espacio o construcción dentro de la cual se vive, pero también puede suponerse la analogía entre la naturaleza y la "casa", que está muy presente en la cultura indígena de América Latina. Por lo tanto lo que está en juego es el medio ambiente en sí mismo. OMA describe los daños que se ocasionaran a la "casa" tal y como se observa en la Figura 1, allí se representan las

consecuencias acaecidas, las cuales se van desplazando sobre el eje de intensidad de forma notoria hacia la destrucción y el despojo. El anclaje de la destrucción de la casa presupone implícitamente otro problema: La proyección a futuro de la continuidad cultural y física de la comunidad indígena. Si ese "vientre cultural" es destruido, ese espacio donde nace la comunidad Nasa-Kiwe, se niega la posibilidad de perpetuar el legado que les ha sido conferido por sus antepasados.

Figura 1. Desplazamiento emotivo derivado del análisis de los proyectos mineros.



Puede preguntarse tal y como lo hace Fornel (2010), ¿son estas representaciones antropológicas del mundo amerindio una forma de estudiar la agentividad en el discurso? El antagonismo que se crea entre humanos no indígenas y la madre-tierra se puede dar entonces debido a la intencionalidad de los actores económicos de extraer los recursos naturales independientemente del costo o los daños acarreados, o de suponer que se hace daño a alguien/algo. En este caso parece

que la comunidad indígena no tiene ningún control sobre las acciones que cometen grupos humanos o empresas mineras sobre su territorio; luego puede atribuirse una capacidad agentiva mínima o reducida, luego frente a la pregunta hecha se puede otorgar una respuesta positiva. Esta última distinción es importante pues aumenta o disminuye la intensidad emocional de los enunciados en función de si las consecuencias de un hecho recaen sobre un ser agentivo o no. El hecho de atribuir a la Madre-tierra una incapacidad de respuesta frente a las "agresiones" que sufre de los seres humanos, otorga necesariamente un rol defensivo a los miembros de las comunidades indígenas.

OMA evalúa los ofrecimientos del Gobierno nacional, y a través de experiencias pasadas decide utilizarlos como evidencia. Evidencia que le permite tomar claramente una decisión sobre la viabilidad de los proyectos. El dinero, los bienes y los servicios públicos ofrecidos no tendrían como trasfondo la intención de favorecer a la comunidad, su objetivo final sería el saqueo. El calificativo "saquear" es entonces agresivo y manifiestamente negativo. Tomando en cuenta el sentido de identidad del pueblo indígena, el cual postula la integración entre el individuo, la comunidad y la naturaleza, la desaparición de sus recursos genera la desaparición misma del contexto en el cual la comunidad toma forma. Retomando los argumentos que a favor de la explotación propone el texto, muestra como las promesas que se han hecho en torno a la educación han sido siempre incumplidas. Conociendo en este caso el antecedente es posible inferir el consecuente: Las promesas serán nuevamente incumplidas.

Una vez hecha la inferencia, el eje de las consecuencias se desplaza fuertemente hacia lo displicente cuando OMA presenta un escenario catastrófico en el cual el ente primordial, génesis de lo humano y lo divino sale afectado: La madre tierra. El resultado final, la escasez total conlleva la ausencia de vida en el ser constitutivo de su identidad cultural. Este es un reforzamiento de la conclusión emocional que ejemplifica la Figura 1: el resultado inevitable es la desolación total, lo cual es inaceptable. Ergo, la explotación no debe permitirse. Aquí la discusión es de fondo y es la certidumbre de la desaparición del elemento constitutivo de su cultura como consecuencia de la explotación de un recurso dentro de las tierras pertenecientes a los resguardos indígenas.

3.2 Territorialidad y derechos indígenas

El concepto de “territorio” es primordial para entender el discurso argumentativo indígena. Este concepto aparece reiteradamente en las transcripciones de todos los grupos focales, luego es necesario preguntarse: ¿cuáles son sus implicaciones argumentativas? Inicialmente, es necesario poner de manifiesto que la noción de “territorio” no es solamente una afirmación jurídica sobre el control administrativo de una zona geográfica, ni tampoco un enunciado de propiedad jurídica de un espacio físico. Los indígenas tienen un nexo personal y comunitario con el espacio geográfico que habitan. A partir de las vivencias compartidas con mujeres indígenas de Guatemala, María Tejido y Wiebke Schramm (2010) afirman que:

“Under the cosmogonic concept, the identity of indigenous peoples is linked to a specific territory and ecological system, i.e. a specific manifestation of Mother-Earth. Beyond mere possession, this territorialism means pertaining to a specific environment, the integration of the individual, the community and the peoples into the physical, social and cultural environment in which they were born.”

Los indígenas tienen un nexo personal y comunitario cercano e íntimo con el espacio geográfico que habitan, ellos crean un lazo íntimo con el territorio al cual pertenecen. Desde aspectos más cognitivos como el anclaje de la narrativa y la memoria cultural a los espacios en los cuales se han desarrollado, hasta su identidad colectiva e individual, los indígenas de América Latina tienen una historia vinculada tanto al territorio como al bienestar y preservación de éste. Cualquier fenómeno social o económico debe tener como premisa el respeto y conservación de todo esto que tenga su origen o su desarrollo en los territorios ancestrales indígenas. Según Zapata (2010) la presencia del indígena sobre el territorio hay que entenderla de manera sistémica, como unidad con la naturaleza, y no como partes que explican situaciones; ella da continuidad y coherencia con el pensamiento ancestral de su comunidad. Este extracto

proviene de JES (20 años), el cual narra acontecimientos derivados de la construcción de una represa generadora de energía eléctrica:

"¿sabía usted que el rio Ovejas fue desviado para construir la represa de Salvajina?, ¿y que allí el [rio] Cauca llega para seguir su ruta solo cuando el hombre decide dejarlo pasar? ¿Se imagina el alcance de los atropellos que se permiten en contra de la naturaleza? ¿usted sabe que en el fondo están los caminos que alguna vez recorrieron los antiguos para comprar la sal en Suarez? esos caminos que tienen las huellas de mis antepasados y de los animales que los acompañaron están hundidos para siempre… ahora mi pueblo tiene energía que llaman ecológica para poder trasnochar y rumbear, y emborracharse hasta más tarde que de costumbre, pero ya no se siguen las huellas de sus antepasados… ahora llegamos al otro lado en barcaza y yo como hijo no encuentro ya la piedra que guio a mi propio papá hasta el pueblo… están las señales modernas que con flechas y colores nos dicen por dónde ir y a qué velocidad incluso hay GPS! como si eso fuera necesario para un Nasa"

En este caso JES comienza contextualizando el territorio a discutir, a saber, la represa de Salvajina. La represa de Salvajina tiene una superficie de 35 km² y contiene unos 764 millones mts3 de agua obtenidos del rio Cauca. Inaugurada en 1985, ésta ha sido polémica por haber inundado terrenos indígenas habitados por unas 6,000 personas. Gómez (2000) afirma que la historia entre los indígenas Nasa-Kiwe se cuenta a manera de una topocronía, en el que si bien los acontecimientos suceden en un tiempo (cronos), distinguiendo un antes y un después, ellos siempre ocurren en un topos, en un lugar. La historia se relata entonces no desde el tiempo en sí, sino a través de una topodática o datos que la memoria étnica contiene del lugar. La narración de los hechos históricos en nasaywe, lengua de los Nasa-Kiwe, procura dar cuenta del orden, la lógica y el sentido a través del tiempo de lo acontecido en múltiples espacios. Por esta razón, la pérdida o deterioro del territorio debido al desarrollo de proyectos mineros afecta necesariamente la narrativa de la historia indígena.

La utilización de calificativos como "atropello" por parte de éste para definir las acciones emprendidas por las empresas generadoras de energía, nos anuncian de antemano que la meta argumentativa de JES ha sido ya escogida. Con la

transformación del territorio a causa de la represa, éste perdió el espacio que pre-configuraba sus experiencias de crianza con su padre y se pierde por tanto la posibilidad de instaurarse a sí mismo, como transmisor de ese mensaje y ese recuerdo. Bien puede él renarrar las historias que recibió de sus progenitores pero el espacio que tenía las evidencias de estas narraciones simplemente no existe ya.

JES afirma: “esos caminos que tienen las huellas de mis antepasados y de los animales que los acompañaron están hundidos para siempre”. Como se ha discutido, la vida de los animales reviste un especial interés para los indígenas, estos son seres de la naturaleza que merecen respeto y cuya existencia en este plano existencial debe garantizarse. Por lo tanto la pérdida de vidas animales es una consecuencia que éste proyecto energético no contempló y que pone en evidencia las amplias diferencias con que las empresas y las comunidades perciben el problema. La muerte de éstos animales y la perdida de las rutas y caminos impedirán su rol de perpetuar las tradiciones de su comunidad. Por inversión, esto que pretendía mejorar las condiciones de vida de las comunidades aledañas a Salvajina terminaron finalmente afectándolas negativamente, pues para JES existe un nexo entre la tenencia de electricidad y los problemas de alcohol.

El desarrollo energético entonces va en contravía de sus tradiciones culturales pues los elementos aglutinantes del recuerdo, tales como las piedras o los senderos han desaparecido ya. Esta mención es relevante porque crea un sustento histórico para justificar las consecuencias negativas de los proyectos de desarrollo estatales. Para él existe entonces una fuerte disonancia entre las formas como el Estado responde a los cambios que generan las obras de ingeniería y esto que es afectado dentro de la comunidad indígena. De tal forma, y para JES, el Estado responde desde el punto de vista de la ingeniera civil recomponiendo las vías públicas y la señalización de éstas pero no resarce de ninguna manera los daños de orden cultural y cognitivo creados para la comunidad; es por esto que el enunciado “como si eso fuera necesario para un Nasa” es importante para nosotros pues evidencia que justamente aquello que se ofrece en contraprestación no es equivalente en lo absoluto a esto que se ha perdido.

En este extracto del segundo grupo focal indígena, se reúnen dos miembros de la comunidad Nasa-Kiwe, MUE de 22 años y ADR de 21 años, y LEC (19 años), una

estudiante de la comunidad Misak. Ambas comunidades situadas en la zona suroccidental de Colombia. Aquí MUE (22 años) discute sobre la relación entre territorio y sus tradiciones culturales:

"las personas o entidades mineras o petroleras que estén haciendo estas concesiones, si deberían tener en cuenta la opinión por las condiciones en las que están viviendo este pueblo nativo U'wa, ya que Colombia es un país pluricultural, que debe tener en cuenta las condiciones del medio ambiente en las cuales habitan esas personas, porque ellos tienen costumbres en la cultura indígena, en las cuales están en contacto con la madre naturaleza y para ellos es un no!… no deberíamos llamarlos recursos naturales sino patrimonios naturales, porque pertenecen a nuestra propia madre naturaleza, considero yo que si se debe tener en cuenta la opinión de cada uno de los habitantes de esa comunidad porque es de suma importancia que ellos también sepan lo que se va a realizar con todos esos proyectos"

Puede hallarse un primer argumento, el cual está basado en el respeto por la multiplicidad de culturas que pueden encontrarse en Colombia. Teniendo como referente el concepto de Madre-Tierra que ya ha sido discutido en este mismo artículo, MUE afirma que "debe tener en cuenta las condiciones del medio ambiente" mostrando como ella (la madre naturaleza) puede reglamentar la existencia de los pueblos indígenas. Para el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra "condiciones" está definida en su forma potestativa como "aquello cuyo cumplimiento depende de la voluntad del interesado y que es lícita en sí misma". Por lo tanto se evidencia la capacidad agentiva de la madre naturaleza para imponer demandas a los miembros de las comunidades indígenas y que podrían estar en concordancia o no con las políticas públicas nacionales.

¿Cuáles son las consecuencias argumentativas de redefinir el estatus ontológico de los minerales que buscan extraer las empresas del sector? Bien conocida desde los postulados de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) y en particular desde los argumentos cuasi-lógicos, la definición busca crear una disociación de los significados posibles de un mismo hecho, y vincular explícita o implícitamente diferentes significados. Vincular los significados positivos a la tesis que se intenta defender y los

negativos a la tesis atacada, es una forma dinámica y poderosa de ganar fuerza argumentativa. En este caso MUE crea la disociación recurso natural/patrimonio natural de tal manera que la conservación a largo plazo se hace necesaria y prácticamente obligatoria pues sería la misión el preservarla para futuras generaciones, y alejaría la posibilidad de lucrarse económicamente de su venta. Con respecto al vínculo de los indígenas con el territorio, LEC y ADR demandan respeto por sus tradiciones culturales de parte del Gobierno:

"[LEC] yo creo que el estado colombiano si debe tenerlos mucho en cuenta [la opinión de los U'wa] porque nosotros somos al fin y al cabo los únicos, que de verdad hacemos como parte de las etnias que hay entre 69 etnias que hay en extinción, entonces si se debe tener mucho en cuenta y porque la verdad nosotros no somos llegados como dijo un mayor del ejército en un congreso nosotros no somos llegados nosotros somos milenarios nosotros mismos venimos de la tierra ellos si tienen que tener en cuenta las opiniones de los resguardos … mi nombre es ADR, si, frente a la pregunta del texto pienso que si, desde un principio, así como dijeron los compañeros, somos nativos, nosotros no somos traídos de ninguna parte, nosotros somos milenarios en nuestros territorios!"

Vinculado con la noción de territorio, LEC elabora un argumento poderoso dentro de la lógica indígena para defender la necesidad de tener en cuenta a la comunidad U'wa en las decisiones que se tomen sobre los territorios que actualmente ocupan: la tenencia histórica del territorio desde épocas pre-colombinas. Pero éste argumento exige que nosotros vayamos pausadamente para lograr discutirlo con toda importancia. Tal y como se discute transversalmente en este artículo, el aspecto emocional siempre está presente; en este caso, LEC denota la paulatina desaparición de las culturas indígenas en Colombia pues menciona la cantidad de etnias que tiene el país pero vinculándolas al concepto de "extinción". De tal forma amplia los ejes del peligro y la temporalidad en su enunciado, logrando así una orientación emocional negativa.

Este cuadro emocional negativo se complementa por la citación realizada, según ella, por un mayor del Ejército Nacional de Colombia, el cual habría afirmado que ellos eran "llegados" y que reforzaría el hecho de que las relaciones entre los Estados

latinoamericanos y los grupos indígenas han estado caracterizados históricamente por la agresión y la violencia de los primeros hacia los segundos. La afirmación del mayor, que es un representante del Estado colombiano, es negar justamente la historia de los grupos indígenas, recorrido histórico que va más allá de las épocas republicanas e incluso precolombinas, siendo esto sin duda una agresión verbal a la comunidad indígena pues niega la permanencia de las comunidades en sus territorios, el cual ha sido uno de los argumentos principales de las comunidades indígenas en la búsqueda de la autonomía administrativa en sus resguardos. Definiéndose como "milenaria" ella da cuenta de que sus orígenes están vinculados necesariamente con el territorio que ocupan ancestralmente: "nosotros mismos venimos de la tierra".

Este argumento es apoyado inmediatamente por ADR. Cuando afirma que "somos nativos, nosotros no somos traídos de ninguna parte, nosotros somos milenarios en nuestros territorios" aborda seguramente el hecho de que las comunidades indígenas tienen un arraigo histórico a sus territorios continentales que supera largamente los que puedan esbozar los habitantes americanos de orígenes raciales caucásicos, africanos, o las comunidades criollas de ascendencia mestiza cuyos desarrollos en América surgen después del año 1.492 con la llegada de Cristóbal Colón. Por lo tanto, el poder está muy presente en los enunciados de ADR pues denota la imposición de la opinión del "recién llegado" sobre las costumbres y los derechos de las comunidades indígenas. Esta permanencia histórica en sus territorios es un argumento que ya ha sido reconocido y validado en la jurisprudencia americana.

3.3 Economía, ecología y desarrollo sostenible

Parece que cuanto más cerca es la conexión entre las problemáticas socio-científicas y la identidad territorial y cultural, más se afecta la evaluación que los sujetos hacen sobre ellas debido a los sistemas de valores individuales que estás suscitan (Simonneaux & Simonneaux, 2009). Los diversos puntos de vista pueden entrar en conflicto cuando las representaciones sociales no corresponden exactamente con las que son imperantes dentro del grupo social dominante. Estas representaciones en los movimientos políticos instauran la noción de "política cultural", la cual es definida por Álvarez, Dagnino, y Escobar (2001, p.25) como el "proceso que se desata cuando

entran en conflicto conjuntos de actores sociales que encarnan diferentes significados y prácticas culturales, y que han sido moldeados por ellas". La naturaleza del conflicto, y cómo los puntos de vista se preconfiguran en función de los significados culturales es lo que hay que indagar a través de los argumentos que justifican cada uno de los puntos de vista políticos. En este sentido, los puntos de vista que tienen un trasfondo cultural rivalizan con aquellas representaciones que los individuos tienen sobre la economía y el desarrollo económico. En este sentido LUZ afirma:

"[los beneficios económicos] yo creo que eso es más como una idea capitalista que vino de los grandes capitales, de las grandes empresas multinacionales de otros países, porque nosotros de verdad, la verdad culturalmente y ancestralmente, nosotros nunca necesitamos de eso, ahora es que uno como que también se ve consumido por lo occidente pero generalmente, antiguamente, nosotros nunca necesitamos nada, nosotros vivíamos dentro de la madre naturaleza lo que ella nos daba, nosotros no necesitábamos nada de lo que entre de tecnología occidental, nosotros siempre vivimos así sino que, ya con el tiempo, eso se ha reflejado eso, pero ahorita lo que estamos haciendo es tratar de rescatar lo que se está perdiendo, alejarnos de cosas que se están consumiendo, eso es lo que se está haciendo, evitar que las multinacionales entren en los territorios, y en base a tu pregunta, si no hubiera más [petróleo] igual eso se tiene que acabar, y debe haber otros recursos, otra forma de proyecto para que haya beneficios, pero no precisamente el petróleo porque para nosotros el territorio es sagrado y no se debería tocar"

Los ideales que nutren los "grandes capitales" y las empresas multinacionales estarían afectando negativamente los valores culturales de sus respectivas comunidades indígenas. La agentividad de los actores económicos de la sociedad colombiana, o la identidad no agentiva en el sentido que le da Ricoeur (1996), puesto que la comunidad indígena no es responsable de dichos actos y son llevados a cabo en contra de su deseo, queda denotada dramáticamente pues su poder de influencia es de tal grado que estaría afectando las costumbres indígenas hasta el punto de que sus propias identidades estarían siendo "consumidas por occidente".

LUZ afirma que “nosotros vivíamos dentro de la madre naturaleza lo que ella nos daba nosotros, no necesitábamos nada de lo que entre de tecnología occidental”. La sostenibilidad económica estaría en curso de desaparecer pues entran a posicionarse dentro del deseo imaginario de la población, artículos que ella considera innecesarios, generando así una relación de dependencia. Esto ha ameritado para ella un proceso de reivindicación cultural que asume la resistencia como una forma de preservar sus valores ancestrales. Según Rodríguez (2008) la cultura indígena existe como una contracultura que critica de forma continua el proyecto capitalista y la historia oficial de los Estados nacionales, y que intenta preservar actividades económicas y objetivos que suelen entrar en conflicto con las agendas estatales. LUZ retoma el argumento de la inestabilidad de la desaparición de los recursos naturales propuesta anteriormente por su compañero. Para ella, ésta futura escasez hará que la sociedad occidental urbana deba adaptarse y buscar nuevos medios para satisfacer su necesidad energética, probablemente en tecnologías ecológicas; sin embargo, los recursos presentes en los territorios indígenas son sagrados así que no hay razón para permitir su extracción.

Esta crítica en torno al consumismo que caracterizaría la sociedad occidental aparece repetidamente en los otros grupos focales. En este extracto participan HUB(19), ABE(18) y ROB(21). En este caso HUB plantea la discusión con uno de los tópicos más reiterativos en este corpus: La defensa de los derechos adquiridos por las comunidades indígenas que les permiten tener control administrativos sobre sus territorios.

“yo creo que debería tenerse en cuenta la posición del pueblo U'wa dado que los pueblos indígenas tienen unos determinados parámetros que sirven para preservar el territorio, en la Constitución hay una enmienda que da jurisdicción a los pueblos indígenas por lo tanto ni los agentes externos, ni los mismos internos, pueden hacer parte de ellos, y hacer ese grado de explotación [petróleo] dado que son territorios ancestrales, territorios donde todo ha sido preservado por muchos años, y lo que vemos es simplemente la asociación del capitalismo y la impuesta del mundo moderno que va en contra de destruir la cultura, dado que la cultura no permite seguir construyendo ese imperio que se busca seguir aumentando las bolsas del consumo, y dentro de todos estos parámetros uno no puede permitir como originales, permitir que

se pierda lo ancestral, que se pierda la lucha milenaria de muchos de nuestros padres y mayores, por ende debemos hacer mucho más énfasis en rescatar lo propio, en tener claro y conciso que como originarios no debemos permitir que los adinerados lleguen a querer hacer más, y más a sus anchas, a cuesta de nuestros pueblos, por lo tanto se debe tener muy en claro que como pueblo tenemos muchas cosas que dar, y tenemos que estar muy unidos como pueblos para seguir resistiendo este sistema"

¿Cuáles son entonces los argumentos de HUB? Primero él plantea el argumento de la autonomía administrativa de los territorios indígenas garantizada por la Constitución Nacional de Colombia (1991), no obstante habría que hacer una salvedad pues los recursos naturales del suelo y el subsuelo le pertenecen a la nación y no a los propietarios de la tierra en los cuales éstos se encuentran. Ahora bien, el argumento de la conservación ecológica de los territorios es algo que muy importante pues se convierte en una de las columnas que sostienen el discurso político indígena. El tópico de la preservación ecológica ha sido reiterativo en el corpus. Este argumento da cuenta de la necesidad de seguir preservando algo por lo cual se ha trabajado mucho ya, dejarlo al cuidado de otras personas diferentes a las pertenecientes a las comunidades indígenas seria desperdiciar todo esto que se ha hecho.

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958, p.430), los argumentos por el desperdicio consisten en pensar que "puesto que ya se ha comenzado una obra y aceptado los sacrificios que ella implica, es preciso proseguir en la misma dirección pues todo pasaría a ser inútil en caso de renunciar a la empresa cometida". Según Gómez (2007), el discurso de las organizaciones políticas indígenas intenta hacer compatible su cultura con la ideología ambientalista, siendo esto una de las claves para explicar la fuerte resonancia que este discurso encuentra en las organizaciones y movimientos ecologistas internacionales y particularmente europeos.

La agentividad es un proceso lingüístico que aparece reiteradamente en estos discursos, En los enunciados de HUB se muestra como el "capitalismo" reglamentaría las formas de intercambio comercial en base a sus intereses y yendo en contravía de la cultura indígena. El argumento de fondo es la imposibilidad social de imponer objetivos económicos que solo buscarían enriquecer las bolsas de intercambio comercial, siendo

dichos objetivos distantes de los objetivos de las comunidades indígenas. La responsabilidad de legar aquello que les ha sido a su vez legado ancestralmente es el rol que HUB se atribuye como indígena, y que fundamenta la resistencia del pueblo indígena frente a los proyectos mineros, pues aceptarlos es estar de acuerdo con unos valores morales y económicos que no son los suyos dado que dentro de su cultura no se alienta el consumo de productos per se o la producción industrial a partir del uso indiscriminado de los recursos naturales. Siguiendo el análisis de los extractos de éste grupo focal:

"como lo dice la compañera lo que buscamos es el equilibrio entre naturaleza y el hombre, por lo tanto vemos que para el capital para el mundo, que está por fuera y no ve eso, y solo ve las ganas de acabar con lo poco y de buscar más dinero a costa de destruir centenares de años de resistencia, porque igual el pueblo U'wa yo tendría claro que los procesos indígenas tienen una estructura muy fuerte, la cual tiene sus creencias, sus culturas, tiene distintas formas de representarse, distintas maneras de ver ese ciclo de la vida, de ver ese ciclo con la naturaleza, por lo tanto uno no puede pretender ehh el conformar a un gobierno que solo quiere simular ser un país desarrollado simular un país que tiene muchas expectativas a futuro pero, ¿a costa de qué? ¿de terminar lo originario? ¿lo ancestral?"

Marcando una clara disociación entre éstos que viven "afuera" y que representan "el capital", y aquellos que viven dentro del territorio, HUB da cuenta del interés que tiene el mundo capitalista por lograr los mayores beneficios económicos sin importar si para ello deben destruir la cultura indígena. La noción de peligro y riesgo son claramente percibibles para él pues la cultura indígena podría desaparecer, luego la resistencia indígena es necesaria para preservar sus raíces. El poder económico de las empresas multinacionales desequilibra la relación entre "Occidente" y sus respectivas comunidades autóctonas, y justifica la resistencia social y cultural de los grupos indígenas de América Latina.

Nicolás Beauclair (2010) ha dicho que la resistencia indígena propone una ética original para responder a los desafíos actuales de la mundialización. Estos discursos muestran que los principios ancestrales de complementariedad, reciprocidad y respeto

de la diversidad y de la naturaleza, entre otros, pueden ser valores éticos validos en el contexto actual y que pueden vincularse a las ideologías izquierdistas contemporáneas. Para este autor este vínculo crea nuevos valores que revitalizan y modernizan el discurso indígena en el ámbito mundial al aportar nuevas maneras de pensar la democracia y la economía al articular lo local con lo global (Beauclair, 2010, p.24). Como ciudadano, HUB el rol de "protector de la vida" que se atribuye como indígena se retoma pues ellos garantizan la permanencia de la naturaleza gracias a sus prácticas ancestrales. El Estado colombiano en búsqueda del desarrollo no tendría el mismo nivel de interés por la preservación del patrimonio cultural que los mismos grupos indígenas.

4. Reflexiones finales

En este artículo se analizan los argumentos que posicionan a los miembros de las comunidades indígenas como agentes de su propio desarrollo en cuanto al desarrollo minero. El aumentar el conocimiento que se tiene sobre el discurso argumentativo indígena cuando tiene como tópico la viabilidad de los proyectos de explotación minera en función de las consecuencias es primordial para entender cómo las comunidades comprenden los proyectos que oferta el Estado y que afectan directa o tangencialmente los territorios bajo jurisdicción indígena. Los estudios sobre el discurso argumentativo indígena en América Latina son escasos pues se han privilegiado las investigaciones que desde la etnolingüística abordar la sintaxis de las lenguas autóctonas o la construcción de la lengua escrita indígena. El estudio sobre la oralidad indígena y la toma de decisiones permite comprender las razones que para ellos posibilitan o niegan la explotación minera sobre sus territorios.

En los participantes ha sido común la negación de la viabilidad de los proyectos de explotación minera. Entre las razones expuestas se resalta la relación simbiótica que establecerían las comunidades indígenas con su entorno natural y que les permitiría convivir con la naturaleza sin destruirla, instaurándose como un ejemplo para las personas que habitan las aglomeraciones urbanas. Teniendo a la cultura indígena como referente para justificar su opinión, se construye la idea de que el único interés de la comunidad seria el cuidado de la naturaleza, siendo esta meta tan arraigada en el

sentimiento de ellos, que si el medio ambiente se afecta negativamente acarrearía un sentimiento de dolor, de sufrimiento y de perdida para la comunidad indígena. Es por ello que se ha justificado el estudio argumentativo de los enunciados emocionales en la toma de decisiones.

Por lo tanto, un aporte de este ejercicio analítico radica en la dilucidación del rol de la emoción en las evaluaciones que se hacen sobre proyectos mineros. A pesar de que los participantes puedan evaluar las consecuencias y efectos de los proyectos desde una perspectiva de costo-beneficio existe un componente emocional que, basado en los valores que caracteriza a los grupos indígenas, guía el discurso hacia la negación de los proyectos. Desde la perspectiva teórica que fundamenta este artículo puede afirmarse que la identificación de la emoción en el discurso no es una muestra de la utilización de estrategias retóricas para desviar la discusión hacia tópicos no racionales, todo lo contrario; hay un esfuerzo desde el lenguaje para argumentar las emociones con el fin de volverlas respuestas válidas a la pregunta de si se deben aprobar o no los proyectos mineros en territorios indígenas. La capacidad para dialogar, negociar y concretar acuerdos es una necesidad en nuestras sociedades democráticas occidentales, y el analizar en detalle de forma conjunta las diferentes perspectivas que podría tener un problema, y que permitiría afrontar y solucionar una problemática social, es una meta de cualquier sistema educativo que prepare a los usuarios para afrontar las exigencias de la sociedad actual.

El discurso argumentativo es una herramienta primordial para lograr una participación ciudadana que esté a la altura del compromiso y las necesidades de Colombia. Para comprender a cabalidad el discurso social sobre problemáticas socio-científicas específicas es necesario recurrir tanto a las ciencias del lenguaje, para estudiar las características lingüísticas de las interacciones halladas, como también a las teorías que desde la sociología o la psicología permiten explicar los fundamentos humanos de los argumentos expuestos por los participantes y que legitiman esto que ha sido enunciado. No solamente es la construcción lingüística del argumento sino también el contenido social que está inmerso en la enunciación lo interesa hallar en un corpus socio-científico.

La evaluación y análisis de las problemáticas socio-científicas permite a los estudiantes posicionarse en calidad de futuros ciudadanos y tomar de las decisiones políticas. Esta toma de decisiones estaría basada en el discurso argumentativo que permitiría evocar conocimientos y criterios de orden cognitivo, emocional y moral para evaluar cada una de las situaciones presentadas, y juzgar la viabilidad y pertinencia de cada una de los puntos de vista en juego. Se resalta aquí la importancia de dar la palabra a los estudiantes, y particularmente a aquellos provenientes de sectores y orígenes minoritarios, resaltando su condición de futuro ciudadano y la necesidad de participar desde el discurso en los problemas que aquejan la sociedad. En ese sentido, la forma como los estudiantes interpretan las tensas relaciones entre las minorías étnicas y las estrategias implantadas por el Estado colombiano para impulsar la economía, estará mediatizada por su subjetividad y ésta saldrá a la luz a través del discurso argumentativo.

La interrupción de los proyectos sería una muestra de respeto hacia las tradiciones ancestrales de los indígenas; acatar las decisiones de los grupos podría generar una sociedad más incluyente en Colombia, evitando a largo plazo problemas de orden público. El analizar entonces en detalle, y de forma conjunta, las diferentes perspectivas que podría tener la explotación minera en Colombia, permitiría afrontar y solucionar problemáticas sociales de forma incluyente, siendo esto una meta de cualquier sistema educativo que intente preparar a los usuarios para afrontar las exigencias de una sociedad democrática actual.

5. Referencias

Álvarez, Sonia, Dagnino, Evelina, & Escobar, Arturo. (2001). Política Cultural & Cultura Política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Bogotá, Colombia: Taurus.

American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Disponible en: http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx [mayo, 14, 2012].

Amossy, Ruth. (2006). L'argumentation dans le discours. Armand Colin.

Beauclair, Nicolás. (2010). Éticas andinas y discursos de reivindicaciones indígenas: Asociando tradición y alter-mundialización. Revista Tinkuy, 12, 9-34.

COLPSIC (2009). Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia. Bogotá, Colombia: Javegraf.

De Colombia, C.P. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: Leyer.

Del Popolo, Fabiana & Oyarce, Ana (2005). Población indígena de América Latina: Perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio. Disponible en: http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/21237/delpopolo.pdf [enero, 14, 2011].

Doury, Marianne, Quet, Mathieu, & Tseronis, Assimakis (2015). Le façonnage de la critique par les dispositifs. Le cas du débat sur les nanotechnologies. Semen. Revue de Sémio-linguistique des Textes et Discours (39), 1-11.

Eemeren, Franz, Houtlosser, Peter, & Snoeck, Henkemans. (2007). Argumentative indicators in discourse: A pragma-dialectical study. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Fornel, Michel de (2010). L'agentivité en ethnosyntaxe. Ateliers d'Anthropologie, 34, 1-8. Disponible en: http://ateliers.revues.org/8633 [mayo, 14, 2012].

Fowler, Samantha, Zeidler, Dana & Sadler, Troy. (2009). Moral sensitivity in the context of socioscientific issues in high school science students. International Journal of Science Education, 31(2), 279–296.

Gómez, Águeda (2007). El discurso político indígena en América Latina. Desacatos, 24, 215-228.

Gómez, José Herinaldy (2000). Lugares y sentidos de la memoria indígena Nasa. Convergencia, 7(21), 167-202.

Gutiérrez, Silvia & Plantin, Christian (2011). Argumentar por medio de las emociones: La “campaña del miedo” del 2006. Versión: Estudios de Comunicación y Política, 24, 41-69.

Haste, Helen & Hogan, Amy (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. Journal of Moral Education, 35(4), 473-493.

Haste, Helen (2010). Citizenship education: A critical look at a contested field. En Lonie Sherrod, Judith Torney-Purta & Constance Flanagan (Eds.), Handbook of Research on Civic Engagement in Youth (pp. 161-188). New Jersey: John Wiley & Sons.

Kerbatch-Orecchioni, Catherine. (1992): Les Interactions Verbales, 2. Armand Colin. Paris

King, Patricia, & Kitchener, Karen (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. Educational Psychology, 39, 5–18.

Kitzinger, Jenny, Marková, Ivana, & Kalampalikis, Nikos (2004). Qu’est-ce que les focus groups?. Bulletin de Psychologie, 57(3), 237-243.

Klosterman, Michelle & Sadler, Troy (2010). Multi-level assessment of scientific content knowledge gains associated with socioscientific issues-based instruction. International Journal of Science Education, 32(8), 1017–1043.

Kuhn, Deanna. & Udell, Wadiya. (2003). The development of argument skills. Child Development, 74(5), 1245-1260.

Kuhn, Deanna. (1991). The skills of argument. Cambridge University Press.

Kuhn, Deanna. (2005). Education for thinking. Harvard University Press.

Kuhn, Deanna, Iordanou, Kalipso, Pease, Maria, & Wirkala, Clarice (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking?. Cognitive Development 23, 435–451.

Lodewyk, Ken. & Winne, Phillip. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. Journal of Educational Psychology, 97(1), 3-12.

Perelman, Chaïm & Olbrechts-Tyteca, Lucie (1958). Traité de l'Argumentation. La Nouvelle Rhétorique. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Plantin, Christian (2011). Les bonnes raisons des emotions. Principes et méthode pour l'etude du discours emotionné. Berne, Swiss: Peter Lang.

Plantin, Christian (2014). Dictionnaire de l'argumentation: Une introduction notionnelle aux études d'argumentation. Disponible en: http://icar.univ-lyon2.fr/membres/cplantin/documents/Cplantin_DicoA_08-22.pdf.zip [septiembre, 14, 2014].

Ricoeur, Paul (1996). Sí mismo como otro. Madrid, España: Siglo XXI.

Rodríguez, Javier (2008). Indigenous movements in Latin America. Resistances and alterities in a global world. Gazeta de Antropología, 24(2), 1-18. Disponible en http://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.pdf

Sadler, Troy (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. Journal of Research in Science Teaching, 41(5), 513-536.

Sadler, Troy & Zeidler, Dana (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. Science Education, 89, 71-93.

Sadler, Troy & Donnelly, Lisa (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. International Journal of Science Education, 28(12), 1463–1488.

Schkolnik, Susana & Del Popolo, Fabiana (2005). Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología regional. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: http://www.eclac.org/celade/noticias/paginas/7/21237/FdelPopolo-SScholnick.p [mayo, 18, 2012].

Simonneaux, Laurent & Simonneaux, Jean (2009). Socio-scientific reasoning influenced by identities. Cultural Studies of Science Education, 4(3), 705-711.

Stavenhagen, Rodolfo (1991). Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 43(1). Disponible en: http://www.unesco.org/issj/rics157/stavenhagenspa.html [mayo, 22, 2012].

Tejido, María Giovana & Schramm, Wiebke (2010). Mujeres indígenas guatemaltecas en resistencia: protagonistas en la defensa comunitaria de la Madre Tierra y sus bienes naturales. Brigadas de Paz Internacionales. Disponible en: http://collectif-guatemala.chez-alice.fr/statistiques/mujeres_completo_esp.pdf [junio, 7, 2012].

Topcu, Mustafa Sami; Sadler, Troy & Yilmaz-Tuzun, Ozgul (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. International Journal of Science Education, 32(18), 2475–2495.

Toulmin, Stephen. (1993). Les Usages de l'Argumentation. Paris: Presses Universitaires de France. (Travail original publié en 1958).

Tovar, Hermes (1987). La lenta ruptura con el pasado colonial (1810-1850). En: Mauricio Avella (Ed). Historia Económica de Colombia. Bogotá, Colombia: Siglo Veintiuno Editores de Colombia.

Traverso, Veronique. (1999). Négociation et argumentation dans la conversation familière. Pragma conference, Tel Aviv University.

Van Dijk, Teun (2001). Critical Discourse Analysis. En Deborah Tannen; Deborah Schiffrin & Heidi Hamilton (Eds.), Handbook of Discourse Analysis (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.

Viveiros, Eduardo (1998). Cosmological deixis and amerindian perspectivism. Journal of the Royal Anthropological Institute, 4(3), 469-488.

Wu, Ying & Tsai, Chin (2011). High school students' informal reasoning regarding a socio-scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and

cognitive structures. International Journal of Science Education, 33(3), 371–400.

Zapata, Jair (2010). Espacio y territorio sagrado: Lógica del "ordenamiento" territorial indígena. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia.

8.

DESARROLLO Y EDUCACIÓN COMUNITARIAS. ELEMENTOS PARA UNA REDEFINICIÓN CONCEPTUAL Y PRÁCTICA

Norma Graciella Heredia Soberanis[1]
nheredia@correo.uady.mx
Galo Emanuel López Gamboa[2]
galo.lopez@correo.uady.mx
[1,2]Universidad Autónoma de Yucatán
01(999) 9224600

Resumen

La presente propuesta parte de la importancia de cobrar consciencia al respecto de ideologías hegemónicas injustas que permean el pensamiento y mirada de los educadores, siendo el diálogo y la reflexión, tanto teórica como práctica, las que permitirán una emancipación en lo individual como en colectivo; así pues el desarrollo de proyectos sociocomunitarios basados en principios emancipadores resulta indispensable ante las crisis que los diferentes sistemas (económico, político, social, entre otros) evidencian.

Es preciso entonces distinguir conceptos clave como educación comunitaria, educación popular, pedagogía crítica y desarrollo comunitario, en miras a una reflexión auténtica al respecto de qué significa cada uno de estos conceptos no bajo un esquema neoliberal, sino basado en el profundo respeto a los saberes tradicionales así como al avance científico en el campo, el cual se narra a continuación.

Palabras clave: desarrollo comunitario, educación comunitaria, pedagogía crítica, educación popular.

Abstract

This proposal assume othe importance of charging awareness about unfair hegemonic

ideologies which permeate the thinking and perspectives of educators, with the dialogue and reflection, both theoretical and practical, which will allow emancipation individually and collectively; so the development of socio-community projects based on emancipating principles is indispensable to cope whit crises that different systems (economic, political, social, among others) show.
Must then distinguish key concepts such as community education, popular education, critical pedagogy and community development, for a real reflection about what it means each of these concepts but not under a neoliberal scheme, but based on deep respect for knowledge traditional and scientific progress in the field, which is told below.
Keywords: community development, community education, critical pedagogy, popular education.

Introducción

A nivel mundial existen esfuerzos encaminados hacia el desarrollo de las sociedades, los cuales son dirigidos por diversas organizaciones internacionales, el gobierno de los países, o personas y grupos particulares, quienes implementan planes, proyectos, estrategias, programas y/o acciones enfocados al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, entendiendo ésta bajo diferentes perspectivas, por lo que cada propuesta de desarrollo enfatiza determinados aspectos de la vida misma. En ocasiones, cuando se habla de planes, programas, proyectos, estrategias o acciones de tipo comunitario se viene a la mente la atención de personas de diferente edad cuya situación particular las sitúa en desventaja cultural, económica, física o funcional dentro de diversas instituciones sociales que operan en un sistema normalizado, siendo esto parte de una creencia basada en ideologías hegemónicas reproductoras de segregación social.

La construcción social del concepto de desarrollo comunitario depende de las particularidades del contexto histórico, político e ideológico en el cual se conforma. Escarbajal de Haro, 1995, citado por Cieza, 2006, afirma que los diversos conceptos del término en cuestión han sido clasificados en dos grandes rubros: como filosofía en

cuanto a fin y como metodología, al ser un medio para.

Haciendo alusión a su noción como método se puede citar la definición de Erdozaia (1992) acerca del desarrollo comunitario, entendido como un proceso racional/ coordinado y sistemático que, en respuesta a unas necesidades o demanda social, pone en marcha a una comunidad, suscitando su autoconfianza y voluntad para participar activamente en el desarrollo y destino de la misma de forma agrupada y organizada, en cooperación, autoanalizándose, descubriendo sus necesidades, fijándose objetivos a alcanzar, así como medios y modos de hacerlo, a fin de lograr el desarrollo integral de la misma (que incluye desarrollo económico, social, cultural, etc.) y siendo capaz, en consecuencia, de auto asistirse sabiendo satisfacer sus propias necesidades, así como enfrentarse y resolver sus propios problemas (p. 119).

En el Tesauro del ERIC, el concepto de desarrollo comunitario es presentado como el proceso por el cual las comunidades y organismos externos planifican, organizar o ponen en práctica las mejoras generales de los recursos de la comunidad, las instalaciones, las condiciones económicas, entre otros aspectos.

El concepto de desarrollo implica progreso y evolución, significados que le han precedido en la historia del pensamiento occidental. Implica la idea de un cambio continuo que lleve a un mejor estado del cual se parte (González Casanova, 1971, como se citó en Mijangos, 2006). Por lo tanto, el desarrollo lleva implícito el logro de cambios percibidos como positivos en comparación con aquello que era considerado inferior o inadecuado, de tal manera que para que las personas perciban la existencia de dicho desarrollo, se necesita una idea acerca de qué es mejor en comparación con lo que se tiene actualmente. En ese contexto ideológico vinculado al desarrollo, cobra importancia social el denominado desarrollo comunitario, encontrando una diversidad de términos y conceptos interrelacionados que explican su origen y evolución entorno a la justicia social.

Según Graizbord y González-Alba (2012), existe consenso acerca de que el desarrollo comunitario tiene su origen en el colonialismo inglés en los años 20 del siglo pasado; posteriormente, es aplicado en la década de los años 40 en Estados Unidos y en los años 50 es institucionalizado a nivel mundial por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), El Banco Mundial y el Banco Interamericano del Desarrollo

(BID), siendo estas instituciones, junto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEA), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) quienes construyeron el marco conceptual y metodológico clásicos del desarrollo comunitario (pp. 310 - 311).

Desde la institucionalización del desarrollo comunitario, según Mijangos (2006), ha existido una evolución histórica del concepto de desarrollo, el cual ha pasado de su acepción referida al ámbito de lo orgánico – reproductivo, a aquello asociado con la industrialización y de ésta a una consideración de desarrollo vinculado al mercado. Después de la Segunda Guerra Mundial, se crea el concepto de subdesarrollo, considerado como la falta de capital y tecnología para explotar los recursos del medio, como antónimo de desarrollo. Desde esta perspectiva, los países pobres persiguen la ilusión de alcanzar los niveles de vida y consumo de los países industrializados, ilusión que alimenta el estado de dependencia respecto de los países desarrollados, siendo legitimada tal dependencia por organizaciones como la ONU, las cuales asumen esa noción de desarrollo (pp. 25 – 43).

Bajo esa noción hegemónica de desarrollo, existen cuestiones de riqueza cultural en cuanto a valores, tradiciones, costumbres y estilos de vida agrícola o de poblaciones indígenas que han quedado por debajo de lo que se considera como "desarrollado".

Para el logro del desarrollo comunitario es necesaria la acción comunitaria, término bastante inclusivo utilizado por Llena, Parcerisa y Úcar (2009) para referirse a toda acción social, intencionada o no, que es realizada por múltiples actores profesionales o no profesionales, en el marco de un espacio o escenario compartido llamado comunidad. Hace referencia a relaciones interpersonales que generan la rejilla social; las relaciones se originan y se organizan alrededor de temas que las personas tratan de gestionar en su cotidianeidad "para lograr vivir unas vidas dignas de ser vividas" (p. 23). Entre las principales características de la acción comunitaria mencionadas por estos autores están:

1. Es algo más que una moda: se está produciendo una refundación de lo comunitario que obedece a la necesidad de encontrar nuevos caminos para la

acción social.

2. Hay improvisación, pero no todo se improvisa: en los procesos de acción comunitaria la improvisación es necesaria, pero la planificación es una forma de evitar errores o desvíos no deseados respeto de las intenciones. Se requiere combinar la improvisación con la planificación.
3. Es una acción comunicativa: cualquier acción comunitaria pone en relación a personas, actividades, entornos, proyectos y recursos. Es, por tanto, una acción que vincula, conecta, canaliza…, y ello depende de la comunicación que se establezca. La comunicación es el fundamento y el medio a través del cual se construyen las acciones comunitarias. Procesos de comunicación, diálogo como mediación, y el papel de los técnicos desde esta perspectiva.
4. Es un punto de encuentro interdisciplinario e interprofesional: la acción comunitaria es un punto de encuentro en el que necesariamente debe producirse relación entre disciplinas y entre profesionales distintos para poder responder adecuadamente a situaciones complejas.
5. Requiere una participación amplia donde cada persona ha de encontrar su papel, lo que implica que los procesos tengan formas diversas y se desarrollen con diferentes ritmos.
6. Requiere reflexionar sobre cómo tiene que ser la participación y qué la facilita y la dificulta, puesto que debe ser una estrategia básica que caracterice esta acción.
7. Se desarrolla en un contexto determinado mediante el uso de estrategias metodológicas: Al pretender incidir sobre una situación, el desarrollo de acciones comunitarias requiere conocer el contexto y saber hacia dónde se pretende ir y cómo se llegará.
8. Es un proceso con fases distintas: Cada proyecto de acción comunitaria tiene unas características específicas, pero siempre es posible verlo como una secuencia que se puede dividir en distintas fases, cada una de ellas con características y necesidades propias.
9. Se encuentra a menudo ante dilemas morales o éticos, ante conflictos de valores que, en muchas ocasiones, no son fáciles de resolver. Los valores no

son una cuestión añadida a la acción comunitaria, sino que se encuentran en su núcleo, en su esencia.

10. Es un proceso que puede originarse y desarrollarse en ámbitos distintos, cada uno de ellos con unas peculiaridades, tradiciones, maneras de hacer, entre otras.

Como parte de las acciones formalizadas o integradas para propiciar el desarrollo social, está la educación comunitaria, término muy próximo, aunque distinto del desarrollo comunitario.

Desarrollo.

Educación para el desarrollo comunitario

Algunos autores consideran la educación comunitaria como sinónimo de educación popular, o como un tipo de educación de adultos (en sus orígenes) como un tipo de educación no formal o informa, extendiéndose actualmente a la juventud, a adultos mayores y al ámbito de prácticas externas de estudiantes y profesores que participan en procesos de educación formal. Sin embargo, la educación popular, a diferencia de la educación comunitaria, es considerada una educación que estimula a los participantes en el proceso a examinar críticamente sus vidas día a día y en conjunto tomar medidas para cambiar las condiciones sociales y los sistemas (a menudo asociado con la pedagogía crítica de Paulo Freire y las campañas de alfabetización participativa), noción permeada de un paradigma crítico, por el contrario, la educación comunitaria puede ser comprendida, abordada y practicada bajo perspectivas técnicas, filosofías funcionalistas e ideologías neoliberales que favorecen la reproducción de condiciones de desigualdad, sin fines de emancipar a las personas en situación de opresión, lo cual no es determinante, pero sí frecuente.

En 1974 se fundó en los Estados Unidos de Norteamérica la International Community Education Association (ICEA), extendiéndose por todas partes del mundo; en dicha asociación no es establecida una distinción, como en américa latina entre lo que se comprende como educación comunitaria a diferencia de educación popular o de educación social, haciendo alusión a los que se propone dentro de la Pedagogía social siempre que tenga que ver con el trabajo social que afecta la vida comunitaria.

Esta denominación es conveniente para referirse a la educación que sirve de apoyo a la educación personalizada dada por la familia y la escuela. Abarca tanto la educación que da la sociedad (por el ambiente cultural o medios de comunicación) como la educación formal dirigida a miembros de la sociedad clasificados como grupos vulnerados (escuelas interculturales, indígenas, populares, educación para el uso del tiempo libre, universidades técnicas agrarias, agrónomas o agropecuarias, servicios educativos para personas de edad avanzada, entre otras), incluyendo la extensión universitaria y otros servicios o movimientos como la investigación acción participativa, la educación ambiental, la educación cívica o voluntariados.

En México, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), definieron desde finales del siglo pasado, la educación comunitaria como "un proceso que parte de las necesidades, intereses y valores de la comunidad con el propósito de que ésta se vaya apropiando de instrumentos que le permitan resolver sus problemas para propiciar su participación en la tarea de mejorar el nivel de vida de la Sociedad" (SEP- CONAFE, 1988).

Según Pieck (1996) en México, los programas de educación comunitaria para la educación de adultos, son un tipo de educación no formal con carácter operativo para la vida y para el trabajo, que consisten en actividades de capacitación. A la educación no formal se le atribuye potencial para compensar y rectificar debilidades del sistema educativo formal y en dichos programas se deposita la fe como medios para mejorar los niveles de vida de la población marginal. Por medio de la investigación se ha demostrado que la educación comunitaria representa uno de los porcentajes más altos en la oferta educativa no formal proporcionada por el estado. En México, desde principios de 1970 se dio un amplio desarrollo de programas de educación para adultos con actividades de educación para la salud, de alfabetización, para el mejoramiento de la productividad agrícola en el sector rural, así como para el desarrollo de habilidades domésticas y para el autoempleo.

Tomando en cuenta la educación comunitaria proporcionada por las instituciones gubernamentales, es problemático llegar a una definición y ubicación de la misma, ya que se encuentran objetivos confusos y a veces contradictorios, dado que ésta es mayormente manejada a través de programas para el desarrollo

comunitario, como capacitación para el trabajo (carpintería, herrería, albañilería) o como cursos domésticos (cocina, corte y confección, macramé, arreglos florales).

Como preceptos básicos, se pretende que la educación comunitaria sea un proceso educativo para resolver problemas sociales, económicos y políticos de la comunidad, y que además parta de los intereses y de las necesidades experimentadas por dicha comunidad, buscando que la gente reflexione sobre su realidad y que sea capaz de cuestionarla; se intenta mejorar el nivel social y económico de las comunidades sin destruir su cultura y medio ambiente; se busca promover la participación y organización de la comunidad en torno a sus necesidades de cambio, entendiendo que éstas son parte de un amplio contexto regional. Dado estos preceptos, puede decirse que los programas oficiales están lejos de la idea de emancipación individual y colectiva para el desarrollo de la comunidad.

La principal diferencia entre educación comunitaria y educación popular, es la forma en la cual son diagnosticadas, definidas y desarrolladas las estrategias o planes para lograr el desarrollo comunitario: mientras que en la educación comunitaria, el poder y la autoridad están distribuidos en una jerarquía vertical, donde el nivel más alto es el gobierno o grupos poderosos, en la educación popular se busca una relación horizontal, basada en un poder compartido; la educación comunitaria tradicionalmente ha estado basada en enfoques que promueven la dependencia de la comunidad, ya sea del Estado y/o de los expertos, en contraste, la educación popular está centrada en la autodeterminación de la comunidad mediante un empoderamiento que parte de sus propias construcciones sociales.

Conclusión. Hacia dónde va la educación comunitarai

Para lograr una educación que promueva el desarrollo comunitario encaminado a la justicia social, es indispensable la participación de diversos profesionales como los/as trabajadores/as sociales y pedagogos/as o educadores, cuya profesión requiere ser reinterpretada y protagonizada desde una perspectiva crítica que permita el logro de cambios profundos en las estructuras mentales, sociales y económicas que sostienen prácticas educativas injustas.

Contar en las escuelas de poblaciones rurales o urbanas vulneradas, con

educadores sociales críticos/as que trabajen con el alumnado y la comunidad, permitiría lograr la transformación de las personas revirtiendo el proceso de deshumanización que ha generado el sistema capitalista, centrando el análisis de las prácticas pedagógicas y de las actividades con la comunidad, en las identidades sociales que son dominantes sobre otras.

Duncan y Morrell (2008) proponen una educación que tienen sus raíces en las experiencias de gentes marginadas, que se centra en una crítica de las opresiones estructural, económica y racial, así como en el diálogo (en contraposición a la transmisión unilateral de conocimiento), con el objetivo de conseguir que las personas y los colectivos adquieran el poder necesario para convertirse en agentes del cambio social. Estos autores han encontrado en la pedagogía crítica, potencial para la reforma de la educación urbana, en la cual han encontrado formas de motivar a los alumnos y alumnas para desarrollar conocimientos básicos (literatura, matemáticas) en relación con el poder y de implicarlos a ellos/as y a sus comunidades en la lucha por la justicia educativa (p. 253).

En el campo de la educación, la pedagogía crítica tiene mucho potencial para luchar por la emancipación de los grupos dominados, en búsqueda de prácticas sociales y educativas menos injustas.

Formar estudiantes de profesorado en teoría crítica desde la universidad, mediante el análisis y elaboración, tanto colaborativa como democrática de propuestas concretas, contextualizadas, basadas en la comprensión crítica de obras de John Dewey, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Peter McLaren, entre otros teóricos, es fundamental para lograr el trabajo conjunto con los grupos vulnerados a favor de la lucha humana en la reconstrucción de un mundo más humano y menos injusto.

Referencias

Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. Revista de Educación, 339, 765-799.

Duncan, Jeff, y Morrell, Ernest. (2008). La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.). Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. España: Graó. pp. 253-276.

Erdozaia, A. (1992). Los valores básicos de una sociedad y el desarrollo comunitario. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. 7, 99-128.

Graizbord, B. y González-Alba, R. (2012). Centros de desarrollo comunitario apoyados por el Programa Hábitat: una aproximación cualitativa. Economía, Sociedad y Territorio, 12 (39), 299-332.Llena, A., Parcerisa, A. y Úcar, X. (2009). 10 ideas clave. La acción comunitaria. España: Graó.

Mijangos, J. C. (2006). Educación popular y desarrollo comunitario sustentable. Una experiencia con los Mayas de Yucatán. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V. / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo. (1989). Consulta Nacional para la elaboración del programa de modernización del sistema educativo. Educación Comunitaria. México: Autores.

Pieck, E. (1996). Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal. México: El Colegio Mexiquense: UNICEF.

9.

DISEÑOS CURRICULARES DE AULA POR CAPACIDADES Y VALORES

DISEÑOS CURRICULARES DE AULA POR CAPACIDADES Y VALORES

DAVID FRAGOSO FRANCO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN.

UNIVERSIDAD SALESIANA MÉXICO.

RESUMEN.

El presente artículo da a conocer un modelo de diseño curricular de Aula, basado en la propuesta de Martiniano Román Pérez y reformado por el autor de este escrito. En él se destaca una forma de planear diferente a la tradicional carta descriptiva y a las planeaciones que se realizan hoy por competencias. Este modelo pretende recuperar los fines de la educación (cognición y afecto) y regresar los medios (contenidos y métodos) al rol que deberían desempeñar. Además, reposiciona la figura del docente como estratega, en el sentido del que toma decisiones de fondo para la educación de sus alumnos y planea desde esa posición. Se rescatan las competencias docentes como mediador y diseñador.

Palabras Clave: diseño curricular de aula, cognición, afecto, situación didáctica, docente, estratega.

El objetivo de este artículo es Identificar las posibilidades transformadoras de un diseño curricular de aula que integre cognición, afecto, contenidos y métodos desde

diversos enfoques pedagógico-didácticos, a través de la reflexión individual con sinceridad y apertura.

Problemática

El mundo actual en el que vivimos demanda entender que la materia prima de la globalización es el conocimiento (Román, 2004), pero el proceso de generación del mismo se da por el aprendizaje, de ahí que tanto sujetos como organizaciones estemos implicados en la nueva era, que, precisamente, es la del aprendizaje.

Ante ello, los procesos educativos deben mirar hacia la formación de la persona en tanto que aprende información, genera conocimiento y lo lleva a su vida diaria propiciando adecuaciones y transformaciones situadas en realidades concretas, donde tome decisiones, previendo y proyectando y lo lleve a crear posibilidades que miren a futuro (Marina, 2012).

De aquí que la escuela, tenga el firme compromiso de educar hacia el futuro, gestándose en el presente y recuperando la riqueza del pasado, todo esto, por supuesto, promoviendo el desarrollo de la cognición y el afecto integrados en las acciones de la persona y su relación con sus mundos.

Es de esta forma que la propuesta pedagógico-didáctica de la escuela y de los profesores sea ya no de elaborar planeaciones con las cartas descriptivas conductistas ni por competencias que confunden la formación de la persona y sus procesos con los productos vistos desde el desempeño o los aprendizajes esperados.

El maestro, en tanto estratega (Monereo, 2014) que no operario, tiene la posibilidad de aprender a diseñar currículum de aula donde integre el desarrollo de las capacidades y valores como fines con contenidos y métodos de aprendizaje como medios, situados desde las realidades de los alumnos, pero desarrollando competencias que formen a la persona en su vinculación con su entorno, no que dirijan la conducta.

De aquí que esta ponencia recupera el modelo de diseño curricular de aula propuesto por Martiniano Román Pérez en los años noventa (1992), pero transformado, a la luz de la experiencia del autor de este artículo, en el diseño pedagógico-didáctico, en diferentes instituciones públicas y privadas.

El objetivo de tal presentación es dar cuenta metodológica de cómo elaborar ese diseño, de forma tal que el alumno desarrolle talento (Marina, 2014) a partir de la puesta en práctica de sus capacidades y valores y del trabajo sobre su pensamiento crítico, creativo, de solución de problemas y de ejecución.

Antes de iniciar con el desglose de este modelo, primero definiré qué entendemos por diseño curricular de aula. Un diseño de una acción creativa del sujeto que genera un concepto de una realidad posible, con base en necesidades o problemas del entorno y a partir de sus propias intenciones. De aquí que el diseñador de cualquier producto, primero tiene información de lo necesario y con base en ella, produce un concepto en su mente que luego traducirá en algo concreto, de manera que lo conforme y lo evalúe en tanto las necesidades a atender.

Un currículum, es un curso de formación, es un trayecto formativo, son las imposiciones culturales de la sociedad en un momento determinado que traspasa a las generaciones jóvenes a través de las instituciones. Estas conformaciones culturales generan formas de mirar el mundo y maneras de pensar las realidades. Son decisiones institucionales de formación.

Al aula la entendemos como el espacio simbólico de relaciones donde los sujetos intercambian configuraciones de significado del mundo y generan sentidos diversos de acuerdo a los contextos personales y colectivos que se entrecruzan en dicho escenario.

Así un diseño curricular de aula es una acción creativa por parte del profesor, en tanto estratega, que decide trayectos formativos recuperando el currículum institucional y orientando hacia el desarrollo de capacidades y valores necesarios para la conformación del proyecto formativo del alumno, a través de los contenidos y los métodos que para ello se requieran.

Este diseño curricular de aula es una oportunidad para la escuela y el profesor de reaprender y de transformar su práctica educativa, en el sentido de poder recuperar fines y medios y poder reconfigurar la figura del docente, para que pase de ser un operario a un diseñador que toma decisiones y prevee, proyecta y genera

posibilidades, es decir un estratega.

Así, el diseño curricular de aula lo organizo en dos grandes momentos: uno que rescata el papel del profesor como diseñador, es decir aquél que intenciona, genera concepto formativo y lo traduce a acciones. El otro, donde el profesor gestiona el desarrollo formativo en el aula y que lo lleva a concretar las intenciones de forma integrada.

El primer paso entonces es:

A. Para direccionar la intención del profesor

1. Ubicación de la asignatura en el plan de estudios. Para ello, lo primero que tendríamos que hacer es identificar la asignatura en el mapa o malla curricular, desde lo vertical y lo horizontal; esto nos permitirá situar la materia con los antecedentes y consecuentes de la misma área de conocimiento, además establecer las relaciones de la misma asignatura con las otras materias que el alumno lleva en el mismo semestre, cuatrimestre o período. Asimismo, se deberá analizar el objetivo o propósito de la asignatura, que el propio plan de estudios nos presenta. Seguramente, éste estará formulado desde el modelo conductual, recuperando la taxonomía de Bloom. (No importa cómo esté construido, lo único que necesitamos saber es qué verbo conductual dice que va a trabajar y con qué contenidos). Este apartado nos permite reconocer cuáles son las intenciones o propósitos de la institución desde el propio diseño curricular de la carrera o del nivel en el que estemos centrados. Asimismo, lleva al profesor a recuperar los esquemas conceptuales del área de conocimiento con las asignaturas que están implicadas en ella y poder en su momento reconstruirlo con el fin de poder llevar al alumno a la construcción de esos esquemas desde su propia autonomía.
2. El siguiente paso es: Relacionar la asignatura con el entorno y sus situaciones problema y que requieren la actuación integrada del profesional en esas realidades. Para ello, hay que establecer la finalidad de la asignatura que se trabajará a partir de plantearse la pregunta: ¿para qué le sirve a un alumno esta

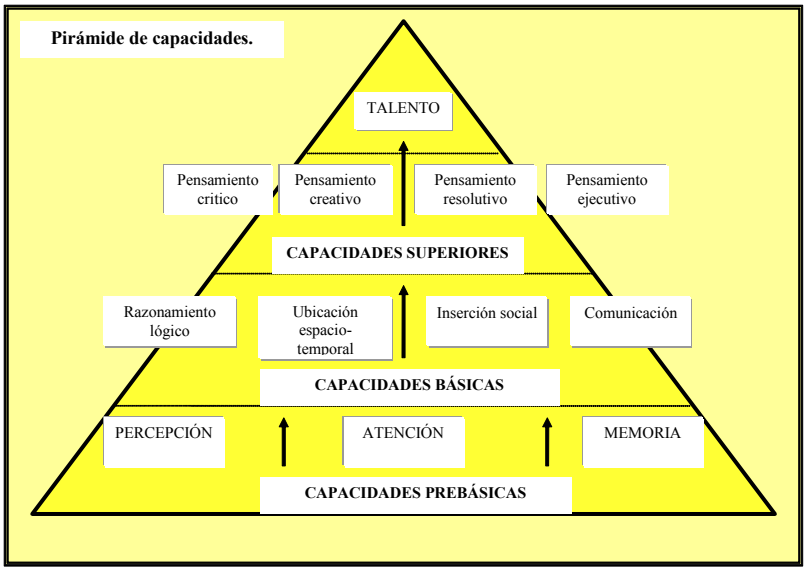
asignatura en su vida diaria, o en su vida profesional, o laboral? Aquí es muy importante no confundir un objetivo con la finalidad. El objetivo nos muestra la conducta que se mueve en función del contenido. A nosotros lo que nos interesa es identificar el uso que esa asignatura puede tener en la vida. Por supuesto, este uso puede ser teórico, metodológico o práctico. Lo importante es que nos refiera a lo que el alumno sabrá hacer en el entorno con lo aprendido de esa asignatura.

3. El tercer paso es responderse esa pregunta buscando ser muy claro en dichos usos. Por ejemplo, si yo trabajo la materia de Modelos Constructivistas para los alumnos de sexto semestre de la licenciatura en Pedagogía, seguramente el objetivo me refiere a que "el alumno reconocerá las diferentes corrientes constructivistas en el ámbito educativo". Sólo reconocerla no habla del uso. Así la respuesta que yo doy a esa pregunta es: esta materia le sirve para que elabore diseños curriculares de aula desde cada postura constructivista y los aplique, con el fin de probar la pertinencia de esos programas generados.
4. Con base en la respuesta a la pregunta planteada, entonces elaboro el objetivo o competencia que guiará el curso que trabajaremos alumnos y profesor. Este armado nos lo presenta Martiniano Román con los siguientes componentes: CAPACIDAD + CONTENIDO GENERAL + MÉTODO DE APRENDIZAJE + VALOR (y si queremos plantearlo como competencia, entonces ubicamos la situación donde éste objetivo se realizará), entonces queda así: CAPACIDAD+CONTENIDO GENERAL+MÉTODO DE APRENDIZAJE+VALOR+ SITUACIÓN.

   A una capacidad la entendemos como una posibilidad de la mente de hacer algo. Dice Martiniano Román (2005, p. 54) que es "una habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender; cuyo componente fundamental es cognitivo".

   Para identificar la capacidad y el nivel que quiero trabajar, de acuerdo a la pregunta, me sitúo en la pirámide de capacidades, la cual me muestra: capacidades pre-básicas (percepción, atención y memoria), capacidades básicas (comprensión o razonamiento lógico, expresión oral y escrita,

ubicación espacio-temporal, socialización), capacidades superiores (pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento resolutivo o solución de problemas y pensamiento ejecutivo); todas estas capacidades nos llevarán al talento, definido por José Antonio Marinas (2014, p. 16) como “es la inteligencia triunfante, la inteligencia en acto, que resuelve problemas y avanza con resolución”. De tal suerte que el desarrollo de las capacidades



en sus diferentes niveles apuntan a poner a la inteligencia en acción frente a las situaciones-problema que nos plantea el entorno.

Ahora, cómo construyo el objetivo o la competencia: primero, entonces, identifico la capacidad a desarrollar; ubico el contenido general de la asignatura según el plan de estudios; ahora defino el método de aprendizaje (no de enseñanza, no de cómo va a hacer el profesor para enseñar un contenido, sino qué propongo que haga el alumno para aprender), este método se decide en función de la capacidad planteada no del contenido. Entonces me pregunto: ¿qué tendría que hacer el alumno para desarrollar esa capacidad? ¿leer textos, elaborar textos, reflexionar individualmente, discutir grupalmente, elaborar cuadros, esquemas, mapas, redes, productos?. La consigna es que si el método no desarrolla la capacidad no nos sirve.

Con base en el método de aprendizaje planteado ahora vamos a decidir el valor que se trabajará; para ello me pregunto: ¿cómo tendría que ser el alumno

cuando realiza ese método? ¿es responsable, honesto, respetuoso, atento, flexible, abierto?

Si voy a proponer la competencia, ubico la situación donde el alumno mostrará el desarrollo de la capacidad, esta situación asimismo, nos puede mostrar los lineamientos y normas desde las cuales se tendría que trabajar. Por ejemplo, no es lo mismo situarme en el salón que con profesores, o con mis padres, o con personas externas; o en situaciones familiares, sociales, de amigos, de trabajo, del campo profesional, etcétera.

5. Elaborar el modelo T, que contenga lo cognitivo, lo afectivo, los contenidos y los métodos de aprendizaje con sus respectivos desgloses.

CONTENIDOS (4)	MÉTODOS (2)
Generales	Métodos de aprendizaje
Particulares	Procedimientos
Específicos	Actividades
COGNITIVO (1)	AFECTIVO (3)
Capacidad	Valor

Destrezas habilidades	Actitudes (que implican emociones, sentimientos , afectos) Comportamientos

El modelo inicia en lo cognitivo. La razón de por qué iniciar en este cuadrante es que la primera relación que tenemos con las realidades es cognitiva, la cual nos lleva a la acción; ponemos atención al entorno, de ahí percibimos y se genera todo el proceso de la mente que nos llevará por las distintas capacidades y sus niveles hasta llegar al talento. Entonces si lo cognitivo es lo primero, tendremos que ubicar el proceso que se desarrollará.

Para ello:

a. Identificamos la capacidad a trabajar. (recordemos que la capacidad es la posibilidad de la mente de hacer algo. Es una cualidad del capaz; es una fuerte tendencia a recoger o contener en su interior. Así las capacidades son los procesos que nos permiten recoger el exterior y contenerlo en nuestra mente a partir del funcionamiento del intelecto y la inteligencia.
b. La defino, desde mí mismo o si es en grupo mejor. Recuerda que la definición marca el camino.
c. Ahora la desgloso en destrezas, a las cuales defino como el dominio de las fases del proceso de la capacidad. Es una habilidad específica (Román 2005, p. 55). Para esto, me pregunto ¿cómo le hago para…? La respuesta a esta pregunta me va a dar las destrezas, las cuáles son operaciones mentales que desarrollan ese proceso de la capacidad. Un conjunto de destrezas desarrollan una capacidad (ibid).

d. Del mismo modo, desgloso cada destreza en sus habilidades donde ésta es un paso mental, un componente del proceso de la destreza, una herramienta mental; es la cualidad de tener algo. Por lo tanto, la habilidad me permite tener apropiado ese paso mental. Siguiendo el mismo proceso: la defino, me pregunto ¿cómo le hago para…? Y la respuesta me da las habilidades.

Una vez que ya desglosamos la capacidad, la cual es una forma de hacer interna, ahora nos vamos a los métodos de aprendizaje, los cuales los entendemos como formas de hacer externas. Éstos nos permiten trabajar la información y las realidades desde diversas herramientas que tenemos para aprenderlas. De aquí que los métodos de aprendizaje que son procesos generales de acción, se van a desglosar en procedimientos, es decir en maneras sistemáticas de actuar cognitivamente y que se concretarán en actividades, en tanto maneras específicas de llevar a cabo las acciones y que nos muestras elementos concretos como tarea, tiempo, recursos, productos, etcétera.

La pregunta para identificar el método de aprendizaje es ¿qué puede hacer el alumno para desarrollar esa capacidad?, para desglosar el procedimiento ¿cómo lo va a hacer? Y para la actividad ¿qué pasos va a seguir y que va a requerir para desarrollar cada uno de esos pasos?.

Ya desglosados los métodos en procedimientos y actividades, entonces pasamos a la parte afectiva. El planteamiento teórico es que los métodos son formas de relación externa entre el sujeto y su objeto a partir de la actividad. Toda relación humana siempre conlleva un tono afectivo, contiene una serie de emociones, sentimientos y afectos, que se manifiestan en las actitudes y comportamientos que tenemos frente a alguien o algo, y estas nos reflejan los valores que se ponen en juego.

Lo afectivo, según Martiniano Román (2005) es la tonalidad del método. Es el clima en el que se genera la relación. Así los métodos son relación externa del sujeto y lo afectivo implica una relación humana interna que muestra la disposición del ser frente a algo. Pero, los métodos provocan los valores, por ello es importante el considerarlos como un aspecto trascendental, son un fin de la educación al igual que lo cognitivo.

Al valor lo defino como la disposición del ser humano a reconocer la importancia de algo para sí mismo y para los demás. En este sentido el valor es aprecio por algo.

Los pasos que seguimos para identificar el valor y desglosarlo en actitudes y comportamientos son:

Primero, para poder identificar el valor que se pone en juego en tanto los métodos de aprendizaje, me pregunto: ¿cómo debe ser el alumno cuando hace …? La respuesta me da el valor. Posiblemente, hayan varias respuestas, sin embargo escogemos aquella que pensamos sería importante trabajar en este proceso formativo. Segundo, defino el valor ya sea desde mi propia manera de pensar, en equipo con otros profesores o con el grupo mismo, o a partir de algún autor o textos que me ayude a este cometido. Recuerda que la definición marca el camino.

Una vez definido, tercero, voy a desglosar los valores en actitudes, a las cuales las podríamos entender como: "predisposiciones estables de la conducta que como tal orienta y dirige la misma" (Román, 2005, p. 113), o como evaluaciones afectivas que pertenecen al ámbito de los sentimientos y en tanto valoraciones de realidades como perjudiciales o favorables para la vida del sujeto (Escámez, 2007, p. 42), lo llevan a asumir una postura frente a alguien o algo. De esta manera las actitudes manifiestan la postura personal afectiva que asume el sujeto frente al objeto (personas, cosas, realidades, etcétera), en función de los sentimientos y emociones que se ponen en juego en tanto beneficio o perjuicio de su propia persona.

Para desglosar, entonces, los valores en actitudes, me pregunto ¿cómo soy cuando soy…? La respuesta a esa pregunta me va a dar las actitudes. A diferencia del desglose de las capacidades en destrezas y habilidades, los valores no son procesos, sino son disposiciones de las personas y ante tal las actitudes son predisposiciones, por ello surgen de manera momentánea y desaparecen o se hacen estables, por ello no hay orden en el nombrar las actitudes.

Ahora voy a desglosar las actitudes en comportamientos, a los cuales los defino como el resultado de la manera de conllevarse con los demás; Según Nicola Abbagnano (2012, p. 180), es la respuesta de una persona ante un estímulo, que tiene dos

características: observable y uniforme. Y este concepto se diferencia de: Acción, porque el comportamiento es una manifestación de la totalidad del organismo y se puede observar y descriptibles, constituye una reacción habitual y constante del organismo a una situación determinada. Actitud, que es un comportamiento propiamente humano y que incluye elementos anticipadores y normativos (proyección, previsión, elección, etc.); y de Conducta, porque aunque es reacción, no es uniforme, sólo es respuesta a un estímulo en un momento determinado.

En este sentido, al desglosar las actitudes en comportamientos, lo hacemos identificando las conductas para descubrir esos comportamientos como respuestas uniformes. Para ello, defino la actitud y con base en la definición me pregunto ¿cómo soy cuando soy…? La respuesta a esta pregunta me va a dar las conductas, y en tanto respuestas específicas tienen que ser concretas. El conjunto de conductas que yo identifique me ayudará a reconocer mi comportamiento frente a alguien o a algo de la realidad.

Por ejemplo, si trabajo el valor respeto, lo defino como el reconocimiento de la dignidad del otro en tanto persona, o según el diccionario: “consideración hacia alguien o algo” (1997). Me pregunto, ¿cómo soy cuando respeto?, me respondo, soy atento, son considerado, soy abierto, etcétera. Si tomo la primera actitud, soy atento, me pregunto ¿cómo soy cuando soy atento?, me respondo de manera concreta, pongo atención cuando el otro habla, pido la palabra para participar, te escucho pensando lo que dices, no te prejuzgo por lo que dices o por quien eres, etcétera.

Una vez que tengo trabajado lo cognitivo, los métodos y lo afectivo, ahora voy al cuarto paso del modelo T que son los contenidos. Éstos se anotan como los presenta el plan de estudios y de la asignatura específica, o el tema que voy a tratar. Sin embargo, se trabajan en tanto la conformación de esquemas mentales que nos lleven a establecer relaciones de simples a complejas entre los conceptos que ya tenemos en la memoria con los nuevos que estamos conocimiento. La manifestación de la complejidad de nuestro pensamiento, en principio, puede reconocerse a partir de los organizadores de información, que van de la mera asociación, la jerarquización, la relación y hasta la generación de esquemas y modelos.

Para el caso del modelo T, sólo anoto los temas generales, con sus subtemas y conceptos específicos que haya que trabajar.

6. Diseño de los ejes procesuales (nombre tomado de Tobón 2010, p. 13). El objetivo o la competencia se conciben aquí como procesos formativos que muestran diferentes dominios, los cuales serán trabajados didácticamente y servirán de orientación para el trayecto. Estos ejes son las fases del proceso que llevarán al desarrollo del objetivo.

   Se estructuran con los siguientes componentes:

   Destreza + contenido particular + procedimiento + actitud (s). Estos elementos ya los tengo trabajados en el modelo T, sólo tengo que atraerlos a la redacción de este punto y darles lógica y coherencia. Este trabajo implica vincular los cuatro cuadrantes del modelo de acuerdo al objetivo o la competencia formulados.

B. PARA GESTIONAR EL DESARROLLO FORMATIVO DEL ALUMNO EN EL AULA.

1. Evaluación inicial o diagnóstica. En este diseño curricular de aula la evaluación se define en tanto sujeta a criterios (evaluación), como aprecio de lo que la persona o los procesos son (valoración) y juega dos papeles muy importantes: formativa y sumativa. La evaluación formativa es aquella que aprecia las cualidades o defectos de alguien no desde el que aprecia, sino desde el apreciado. Esto permite reconocer con respeto lo que el otro es y sus propios procesos. Mientras que la evaluación sumativa, en tanto sujeta a criterios nos permite evaluar productos.

   La evaluación inicial o diagnóstica tradicionalmente busca reconocer los conocimientos antecedentes que el alumno posee para poder iniciar con un tema nuevo o más complejo. Pocas veces recupera las capacidades, destrezas, habilidades que el alumno domina, menos el reconocimiento de sus valores, actitudes y comportamientos. Por ello, la evaluación diagnóstica o inicial, en este diseño busca ser formativa y sumativa, es decir, reconocer que procesos cognitivos tiene el alumno dominados y que sirvan de soporte para las

nuevas capacidades que se buscan desarrollar; asimismo, cuál es el ámbito afectivo que lo hace ser de una manera determinada. Ambos sirven para reconocer a la persona en tanto cognición y afecto.

Además, es importante reconocer que conocimientos tiene el alumno y en qué grado de dominio los maneja de manera que podamos situar el plano de los contenidos. Todo ello puede conocerse a partir de la realización de prácticas, problemas, casos, proyectos, que nos den esa información y que nos lleven a tomar decisiones.

2. Diseño de la situación didáctica. Con este apartado iniciamos propiamente el trabajo con el alumno en su desarrollo integral desde el modelo T. Para ello, definimos la situación como el escenario donde se dan las relaciones entre las personas, localizadas en un tiempo y en un espacio determinado a partir de las posibilidades de desarrollo de ambas y de la construcción de experiencias o vivencias con sentido. Si a la didáctica la defino como el conjunto de relaciones que se dan entre los diferentes actores del ámbito educativo, entonces la situación didáctica como el escenario formativo donde se llevan a cabo las relaciones entre los diferentes actores educativos en el espacio simbólico del aula. Para Gaston Mialaret (1995, p. 13), la situación pedagógica (didáctica) es "el contexto común a los enseñantes y a los enseñados: espacio-tiempo para vivir, para compartir, para habitar juntos, para una acción recíproca de dos sujetos, el uno hacia el otro, que conducirá a la transformación de dos personalidades puestas en relación".

   De aquí que la situación didáctica en tanto escenario y contexto servirá de base para iniciar los trayectos formativos en los propios proyectos formativos de los alumnos. Es la conformación del escenario a partir del cual el alumno junto con el profesor desarrollarán competencias u objetivos planteados al inicio y a partir del cual se integran capacidades, contenidos y valores a través de métodos de aprendizaje con una intención consensuada desde el principio del periodo y que se va valorando y evaluando de forma continua hasta llegar a su conclusión y presentación.

Las situaciones didácticas que generalmente se trabajan son: proyectos: de investigación, de intervención, de innovación, formativos (2014), integradores interdisciplinarios (Fragoso 2016). También lo son la resolución de problemas, el estudios de caso, y las preguntas generadoras.

Para construirlos se siguen las metodologías de proyectos, cuyos pasos son: partir de una situación del entorno o contexto próximo o profesional del alumno. Definir el proyecto a desarrollar, planear las acciones, llevarlo a cabo y obtener resultados, rescatando los aprendizajes que se construyeron a lo largo del trayecto.

El proyecto permite la integración entre personas, disciplinas y sujetos con contextos.

Desde mi punto de vista, es la estrategia más completa para la formación del alumno y del profesor.

3. Organización de la secuencia didáctica. A ésta la defino como el proceso formativo de los alumnos (desarrollo de capacidades y valores) en su relación con el profesor y con los contenidos, a través de métodos de aprendizaje que tienen la intención de desarrollar persona en su vinculación con el mundo. Una secuencia no es por lo tanto solo un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación, que con la mediación del docente buscan ciertas metas (Tobón 2010, p. 20). En nuestro modelo las actividades, en tanto tareas sólo provocan que se pongan en juego lo cognitivo y lo afectivo, junto con los contenidos. Por ello la secuencia es un proceso formativo más que una planeación de actividades, o un desglose de competencias en actividades y formas de evaluación.

   La secuencia didáctica que se propone desde un cuadro llamado por Román (2005), Actividades como estrategias de aprendizaje implica:

Cognición	Contenidos	Métodos	Afectividad

Capacidad	Contenido General	Métodos de Aprendizaje	Valor
Destreza	Contenido particular	Procedimiento	Actitud (es)
Habilidad	Contenido específico	Actividades de aprendizaje	Comportamientos via conductas

Todos estos elementos los recuperamos del modelo T, cuadrantes que ya fueron desglosados y que al retomarlos de forma organizada e intencionada nos permitirán el desarrollo del proceso formativo. Trasladamos la capacidad con sus destrezas y habilidades y luego vamos desarrollando renglón por renglón, vinculando capacidad más contenido general, más métodos de aprendizaje, más valores. Asimismo, recuperamos los ejes procesuales que implican: destreza más contenido particular, más procedimiento, más actitudes. De igual forma, tomamos cada habilidad de cada destreza y la relacionamos con el contenido específico, que pueden ser conceptos, métodos, entre otros; asimismo, la vinculamos con las actividades, las cuales nos mostrarán las tareas a desarrollar, los recursos materiales, temporales, de presupuesto, de capital humano, etcétera y los productos que se generarán con esa actividad. Asimismo, lo relacionamos con los comportamientos específicos que se requieren para el desarrollo de cada actividad.

En esta secuencia didáctica estamos manejando dos desarrollos simultáneamente: el desarrollo de la situación didáctica y el de la secuencia didáctica. Por supuesto, la situación didáctica sólo es el pretexto para trabajar la clase, pero las finalidades están contenidas en la secuencia didáctica que proviene del objetivo, del modelo T y de los ejes procesuales.

El alumno desarrolla cognición y afecto, contenidos y métodos a partir del pretexto del proyecto. Éste permite articular los cuatro elementos en un proceso.

4. Evaluación formativa y sumativa.

Ya acotamos en el punto 1 de la segunda parte lo que entendemos por

evaluación, ahora diremos metodológicamente cómo trabajarla.

La evaluación la trabajaremos a partir de unas matrices de doble entrada, donde trabajaremos los dos tipos de evaluación.

Evaluación formativa de capacidades:

Por grado de dominio

Cognición			Dominó totalmente (cubre las fases de la habilidad)	Domino medio (cubre algunas fases de la habilidad)	Dominio bajo (cubre sólo alguna de la fases de la habilidad)	Dominio nulo (no cubrió ninguna de las fases de la habilidad)
C A P A C I D A D	D E S T R E Z A 1	Habi-Lidad 1				
		Habili-dad 2				

Por grado de autonomía

Cognición			La realiza como el profesor le dice	Aporta cosas nuevas a lo que el profesor dice	Él genera el proceso de la habilidad y el profesor lo aprueba	Propone un proceso de desarrollo de la habilidad por si mismo.
C A P A C I D A D	D E S T R E Z A 1	Habi-Lidad 1				
		Habili-dad 2				

De la misma forma la evaluación de valores se puede realizar utilizando la escala Lickert, la cual nos muestra un conjunto de proposiciones presentadas en forma de

afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra (Damián 2006)

Afectividad			Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo.	Muy en desacuerdo
VALOR	ACTITUD	Comportamiento 1					
		Comportamiento 2					

Estos valores de acuerdo, pueden cambiarse por la repetición de los actos en tanto: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca. También por Completamente verdadero, verdadero, ni falso ni verdadero, falso, completamente falso.

También puede evaluarse por observación con una matriz donde se ubiquen los comportamientos y si se hizo o no (Damián 2006).

Afectividad			Se hizo	No se hizo	Dusoso
V A L O R	A C T I T U D	Comportamiento 1			
		Comportamiento 2			

La evaluación sumativa se puede trabajar por rúbrica (Frade 2008), como matriz de doble entrada:

Concepto	Dimensión	Indicadores	ïndices

Donde el concepto es el producto a evaluar, las dimensiones conformarían los aspectos del producto a evaluar, los indicadores serían los aspectos de esa dimensión y los índices las calificaciones que se otorgarían.

Por ejemplo, la evaluación de un producto llamado ensayo.

Ensayo	Contenido	Coherencia	Calificación
		Consistencia	Calificación
	Forma	Aspectos de forma	Calificación
		redacción	calificación

En el rubro calificación puede abrirse a dominio o especificar los índices que se desean evaluar con porcentajes o calificaciones.

Con este último paso de evaluación concluimos el diseño curricular de aula. Por supuesto, estos diseños no son camisas de fuerza, sino solo son orientadores de la acción construida en aula por profesores y alumnos, y se pueden modificar las veces que sea necesario, de manera que se vayan adaptando al propio proceso didáctico.

CONCLUSIONES

1. Que ante los cambios que hay en el mundo, es importante haya cambios en la educación, en la pedagogía y específicamente en la didáctica.
2. Debe haber una redefinición de la didáctica que se centra en la enseñanza, o

en el aprendizaje para orientarla al plano de las relaciones, de la integración.

3. Que los diseños curriculares de aula parten de la rol del profesor como diseñador y como mediador, es decir como estratega de la educación.
4. Que un diseño curricular de aula debe recuperar los fines de la educación, cognición y afecto, y resituar los medios: contenidos y métodos.
5. Que la conformación del diseño curricular es integrada.
6. Que este tipo de diseño requiere de una reconfiguración de los sujetos docente y alumnos, con el fin de poder entrar en una lógica y dinámica diferente de vinculación aprendizaje-enseñanza.
7. Que este diseño curricular de aula es una oportunidad para la escuela.

REFERENCIAS

1. Abbagnano, N. (2012). Diccionario de Filosofía. México: FCE.
2. Barret, G. (1995). La pedagogía de la situación, en expresión dramática y educación. Montréal: Recherche en Expresiion.
3. Damián, L. (2006). Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica. Chile: Arrayán Editores.
4. Diccionario Enciclopédico Universal Aula (1997). Madrid: Cultural, S.A.
5. Escámez, J., García, R. et al. (2007). El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y Práctica. España: Ediciones Octaedro.
6. Frade, L. (2008). La evaluación por competencias. México:Ediciones Inteligencia Educativa.
7. Fragoso, D. (2016). *Proyectos Integradores Interdisciplinarios centrados en el desarrollo de Capacidades y Valores*, en Ponce, S., Barrera, M.E. y Alcántar, V. Estrategias innovadoras en la formación de profesionales de la educación: escenarios desde las instituciones formadoras. Colombia: Editorial REDIPE.
8. García, L. y Saiz, B. (2007). Diccionario de valores, virtudes y vicios. México: Trillas.
9. Isaacs, D. (2008). La educación de las virtudes humanas y su evaluación. México: Minos.

10. Marina, J.A. (2012), La inteligencia Ejecutiva, Barcelona: Ed. Ariel.
11. Marina, J.A. (2013), El aprendizaje de la creatividad, Barcelona: Ed. Ariel.
12. Marina, J.A. (2014). La Educación del Talento, Barcelona: Ed. Ariel.
13. Marina, J.A. y López, M. (2013). Diccionario de los sentimientos. México: Editorial Anagrama y Editorial Colofón.
14. Monereo, C. (2014), El docente como estratega. De la enseñanza estratégica a la formación de una identidad profesional, Colombia: Ed. REDIPE.
15. Román, M. (1992). Diseños Curriculares de Aula, Madrid: Ceve.
16. Román, M. (2004), Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula, Perú: Ediciones Libro Amigo.
17. Román, M. (2005). Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento. Perspectiva Didáctica. Chile: Arrayán Editores.
18. Román, M. y Díez, E. (2001). Diseños curriculares de Aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza. Argentina: Novedades Educativas.
19. Román, M., y Díez, E. (1999). Currículum y Programación. Diseños Curriculares de Aula. Madrid: Editorial EOS.
20. Tobón, S. (2014). Proyectos Formativos. Teoría y Metodología. México: Pearson Educación.
21. Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.

10.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LAS RESIDENCIAS MÉDICAS

Mactzil Teresa Sánchez García [3]

Resumen

Las especialidades médicas son un parte fundamental de la formación médica, sin embargo, durante décadas se ha ido generando de un proceso de enseñanza “hostil” que se ha promovido de generación en generación, en la que el maltrato psicológico es uno de los más frecuentes y que tiene alto impacto en el porcentaje de renuncias de la residencia médica. Es por ello, que se debe promover una educación por y para la paz, fomentar los derechos humanos en las residencias médicas, contar con un reforzamiento de valores y conocimiento ético para generar un cambio de actitudes y actividades que lleven a nuevas prácticas educativas para la paz.

Palabras claves: residencias médicas, especialidades médicas, hostigamiento, educación para la paz.

Abstract

Medical specialties are an essential part of medical training , however , for decades has been generated from a process of "hostile " teaching has been promoted from generation to generation, where psychological abuse is one of the most frequent and has high impact on the percentage of renunciations of medical residency . This is why you should promote education for and from peace, promote human rights in medical residencies, have a reinforcement of values and ethical knowledge to generate a change of attitudes and activities that lead to new educational practices for peace.

[3] Maestría en Gestión Educativa (alumna Universidad La Salle Cuernavaca). Coordinadora Académica de la Especialidad de Urgencias Médicas sede IMSS, Facultad de Medicina, UAEM.

Key words: medical residency, medical specialities, bullying, education for peace

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LAS RESIDENCIAS MÉDICAS

En México, la educación médica tiene estrecha relación con el sistema de salud. Por años, la demanda en los servicios médicos han influido de manera directa en la generación de médicos generales y especialistas, la demanda de trabajo no es fruto de un trabajo en conjunto con el sistema educativo y el sistema de salud, sino más bien, de las necesidades del momento del país. De esta manera, la demanda en el ingreso a las especialidades médicas sobrepasó la capacidad para sostener la gran cantidad de aspirantes, de ahí que surgiera la necesidad de un Examen Nacional de Aspirantes a las Residencias Médicas (ENARM).

Las especialidades médicas son un parte fundamental en el desarrollo de un médico, el ingreso a cualquiera de las especialidades no cuenta con un panorama alentador, ya que hasta lo reportado por parte de la Comisión Interinstitucional para la formación de recursos humanos para la salud (CIFRHS) en el 2014 fueron más de 28,000 médicos aspirantes para una plaza de especialidad médica, y solo se ofertaron alrededor de 7,000 plazas, de las cuales el 7% correspondieron a plazas de la especialidad de urgencias médicas, un total de 489 plazas. [1]

Es meritorio mencionar que se requiere de un gran esfuerzo personal para poder conseguir una plaza, sin embargo, durante el desarrollo del mismo, se ha visto que existe un porcentaje de deserción considerable, hasta de un 30%, y esto es multifactorial encontrándose las causas económicas (20%), familiares (20%), profesionales-vocacionales (20%) y desgaste profesional (40%)[2].

El trabajo de un residente, requiere sin lugar a duda gran demanda no solo en el aspecto intelectual, sino también físico, se han demostrado mediante estudios ya realizados en México que el grado de desgaste profesional se ha reportado entre el 30-40%. En estudios realizados en el servicio de urgencias en el 2002 se encontró que el 60% de los médicos presentaban datos de estrés, 33% algún grado de depresión y 47% ansiedad[3]. En el 2004 los médicos de la especialidad de urgencias reportaron un 19% de depresión y 23% de estrés, 60% de fatiga emocional, 78% de

deshumanización y hasta 84% con insatisfacción en el trabajo[4]. En el 2006, se realizó un estudio en un hospital de la Ciudad de México que reporta que el 40% de médicos urgenciólogos presentan desgaste profesional, el 50% agotamiento, 40% despersonalización y 25% alta realización personal[5].

Los factores de desgaste profesional, reportados son[6,7]:

- Factores físicos: Jornadas largas de trabajo (>24 horas), tiempo inadecuado de descanso, deprivación del sueño.
- Factores ambientales: Falta de cordialidad, respeto o reconocimiento, maltrato emocional (humillaciones públicas).
- Factores organizacionales: Instalaciones inadecuadas, carencia de material y equipo, deficientes sistemas de registro y de apoyo, burocratismo, baja remuneración, etc.
- Factores personales: Edad, sexo, historia familiar, experiencia personal, etc.

Existe una tendencia a estudiar los aspectos relacionados con el bienestar de los profesionales de la salud en medio de su labor profesional. Factores como el burnout o desgaste profesional, la depresión, la ansiedad, el estrés y el suicidio, han sido reconocidos como factores importantes que influyen en la satisfacción de los profesionales, en sus prácticas médicas y en la rotación de sus empleos, entre otras cosas.[8]

Las innovaciones más recientes en cuanto a la tecnología médica a nivel mundial y las políticas regionales del sistema de salud, demandan de los profesionales el mejor desempeño de su ejercicio, para mejorar la eficiencia en las instituciones de salud y mantenerse en el mercado laboral. Estos cambios contextuales, han diluido lo que se consideraba fundamental en la profesión médica, como es el cuidado de la salud de las personas.[8] En los últimos años la humanización de la atención en salud ha sido un motivo de preocupación global, así como el interminable número de demandas por negligencia y errores médicos, las quejas por la calidad de la asistencia, el distanciamiento de la relación médico-paciente y el funcionamiento del sistema general de salud, que siguen sumándose a las problemáticas que deben asumir los médicos.

Los ambientes de trabajo en los cuales se forman los médicos son

fundamentales para la calidad de la educación en la carrera de medicina. El modelo médico ha sido idealizado y concebido socialmente como un mecanismo para compensar carencias percibidas individualmente, atribuyéndole características de sabiduría, liderazgo y poder adquisitivo, sin embargo, durante su formación se enfrenta a una realizada contradictora, a una des idealización. En las instituciones de salud mexicanas existe un fenómeno de desinterés y apatía ante el trabajo, a raíz del exceso de trabajo rutinario, rígido y repetitivo, del individualismo.[9]

La formación médica siempre ha sido considerada exigente y compleja, se requiere de una entrega de tiempo completo, considerándose una de las profesiones más "celosas" que obligan al estudiante a privarse de la vida social y familiar a la que se tenía previamente al ingreso a la misma. El desarrollo de un médico en formación se basa en un apartado teórico y un apartado de formación práctica, una vez concluido estos apartados, realiza el internado médico de pregrado, donde el alumno ingresa a un hospital de segundo nivel a continuar con su formación en donde tendrá que cumplir con jornadas de trabajo de más de 24 horas continuas sin descanso (guardias) que realiza cada tercer día, durante un año y posteriormente realiza un año de servicio social a unidades de primer nivel de atención, para posterior realizar su trámite de titulación.

En el caso de las residencias médicas, su formación tiene como base una institución de salud que funge como sede hospitalaria y que se encuentra vinculada a otras instituciones de salud generalmente de tercer nivel para llevar a cabo movilidad académica, de igual manera, el residente debe cumplir durante los años que le correspondan a su especialidad o subespecialidad con guardias, las cuales pueden ser mayores incluso a 48 horas de acuerdo a la decisión del profesor o de residentes de mayor jerarquía si consideran amerita algún "castigo" por faltas cometidas. Su formación académica está en manos de especialistas, con gran capacidad en su área de conocimiento, sin embargo, con poca experiencia en educación, generando la reproducción de patrones de conducta en base a la experiencia personal de cada uno de los profesores.

En la residencia médica uno de los comportamientos habituales durante la formación es el maltrato psicológico, que se basa en hacer que otra persona se sienta

herida u ofendida, desvalorizada o incompetente; esto dejando al lado al maltrato físico o sexual que pudiera existir. La Asociación Británica de Medicina define el bullying como “el comportamiento persistente hacia un individuo, que consiste en ser intimidante, degradante, ofensivo o malicioso y que deteriora la confianza y autoestima del receptor”.[10] En los últimos años se ha centrado en el maltrato y el abuso en la formación médica, con una prevalencia entre 60 y 95%.[11]

Las consecuencias psicoafectivas del bullying son importantes en los procesos formativos y son patrones de conducta que se heredan de generación en generación. La formación médica se ha realizado bajo un sistema antiético generalmente propiciada por residentes de mayor jerarquía, en donde se ha deshumanizado y degradado un sistema de valores y códigos de ética.

La violencia en las residencias médicas existe desde varias décadas y los residentes justifican su existencia porque consideran que no existe otra manera de incorporar tan gran cantidad de conocimientos y habilidades en un periodo tan breve, convirtiéndose en un método “normal” de enseñanza. La residencia médica pareciera estar construida sobre el convencimiento de que la violencia es inherente al proceso de aprendizaje. El maltrato en la formación de los médicos tiene graves consecuencias sobre su desarrollo profesional tanto inmediato como posterior. Es difícil comprender cómo puede un joven médico incorporar y desarrollar cualidades como el altruismo o la compasión por un enfermo cuando se forma en un ambiente en el cual permanentemente recibe críticas o humillaciones por realizar en forma incorrecta tareas que forman parte del aprendizaje.[10]

En la actualidad, la formación de médicos especialistas, no solo se encuentra a cargo de la institución de salud ni de la certificación de los consejos de cada especialidad, sino también se encuentran avalados por una universidad formadora. De ahí la importancia de contar con un sistema educativo de posgrado médico de calidad. Hoy las residencias médicas deben tener una organización adecuada que se inicia con la selección de profesores e instituciones hospitalarias por estar comprometidas con la casa de estudios que avale dicho programa de especialidad, pero también tanto profesores como hospitales deben tener el compromiso de dar elementos prácticos (destrezas), elementos teóricos (fundamentos para actuar) y elementos que

contribuyan a la formación ética y responsable de cada residente.[12]

Las residencias médicas no son ajenas a los tiempos y sus progresos. Por eso hoy, tanto universidades como las instituciones hospitalarias, profesores y residentes, deben incorporar continuamente nuevos recursos que permitan mejorar la formación de especialistas, y una mejor educación continua al ejercicio médico, haciendo del proceso de formación médica especializada un continuo en donde puedan utilizarse los recursos antiguos y modernos que permitan hacer del médico un profesional. Tal como lo marcan los sistemas de educación, se debe tender a educar en forma personalizada, implicando: dedicación, tiempo, interés, etc. Permitiendo una relación profesor-alumno, especialista-residente más profesional, más supervisada, más humana en la que se permita ver y evaluar los progresos. [12]

Es ahora cuando las instituciones deben implementar procesos para identificar estrategias para la resolución de esta epidemia en la educación médica, los estudiantes tienen derecho a ser tratados con dignidad, respeto y consideración. En la actualidad se necesita de una gran capacidad de resiliencia para enfrentar estas políticas de intimidación y tener defensas necesarias (valores) para evitar su contagio y diseminación. ¿Acaso la educación para la paz es una vacuna para esta epidemia en la formación médica?

La educación para la paz y la no violencia incluye la formación, habilidades y el cultivo hacia una cultura de paz basada en los principios de los derechos humanos. Esta educación no solo provee conocimiento acerca de una cultura de paz, sino que también imparte habilidades y actitudes necesarias para reconocer y solucionar potenciales conflictos. La educación debe estar dirigida hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y para el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades. Debe favorecer la comprensión, tolerancia y la amistad, no solo entre las naciones, ni entre grupos religiosos o raciales.[13]

La educación para la paz y derechos humanos es en la actualidad una obligación ética, una necesidad social, para ello se necesita una colaboración y cooperación con la sociedad, es necesario evaluar prácticas convencionales, elaborar proyectos, innovar en nuestra vida y en nuestros espacios de trabajo, partiendo de una ideología innovadora y de transformaciones internas, con la firme convicción de

aceptar el reto de generar una sociedad más justa, equitativa y solidaria en el contexto de iniciar con una pedagogía más democrática y ética.[14]

Así el aprendizaje atraviesa no solo las paredes de la institución de salud en donde se lleve a cabo o la escuela en donde se imparte, sino sensibilizaría tanto a los profesores, estudiantes y a la opinión pública mejorando las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva en actividades pedagógicas de significación social.

La Educación por y para la paz y los derechos humanos en las residencias médicas han sido un parteaguas y una área de oportunidad en donde incidir a generar cambio, en ejecutar cambios de actitudes y actividades con la finalidad de apelar e invitar a los propios residentes a generar nuevas prácticas educativas que asuman un activo rol como agentes transformadores de la educación.

Bibliografía:

1. XXXVIII Examen Nacional para Aspirantes a Residencias Médicas 2014. Recuperado de: http://enarm.salud.gob.mx/2013_enarm_/a0_tem_informativos/2014_informacion_xxxviii_enarm.php
2. Richardson-López Collada, Vesta. (2006). Y a nuestros residentes ¿quién los cuida? Boletín médico del Hospital Infantil de México, 63(3), 155-157.
3. Ávila-Sandoval C. (2002). Prevalencia de estrés manifestado como ansiedad y depresión entre los residentes de urgencias médico quirúrgico del Instituto Mexicano del Seguro Social. Tesis de especialización en Medicina de Urgencias, IPN-IMSS, México.
4. Díaz-Cruz W I. (2004). Prevalencia del síndrome de burnout en los residentes de urgencias médicas del HGR 25 y Hospital General La Raza. Tesis de especialización en Medicina de Urgencias, IPN-IMSS, México.
5. Castellanos, J. L., & Edmundo, G. H. L. (2006). Síndrome de desgaste profesional en personal médico (adscrito y residentes de la especialidad de urgencias) de un servicio de urgencias de la ciudad de México. Revista cubana de medicina intensiva y emergencia La Habana Cuba, 5(3), 1-4.

6. Kuhn I. (2006). Síndrome de desgaste profesional. Frecuencia, factores de riesgo y comorbilidad en residentes de un hospital de tercer nivel. Tesis de la especialidad de Pediatría, Hospital Infantil de México Federico Gómez, México.
7. Luna, J. M. R. (2002). Síndrome de" burnout" ¿El médico de urgencias incansable? Revista Mexicana de Medicina de Urgencias, 1.
8. Paredes, O., Sanabria, P.A., González, L. A., Moreno, S.P. (2010). “Bullying” en las Facultades de Medicina Colombianas, Mito o Realizada. Revista Med, 18(2), 161-172.
9. Consejo, C., & Viesca-Treviño, C. (2008). Ética y relaciones de poder en la formación de médicos residentes e internos: Algunas reflexiones a la luz de Foucault y Bourdieu. Bol Mex His Fil Med, 11(1), 16-20.
10. Bastías N, Fasce E, Ortíz L, Pérez Ch, Schaufele P. Bullying y acoso en la formación médica de postgrado. Rev Educ Cienc Salud 2011; 8: 45-51.
11. Carrillo-Esper, R., & Gómez-Hernández, K. Bullying durante el pre y posgrado de la formación médica. Médica Sur Sociedad De Médicos, Ac Ad De Médicos, 172.
12. Weber, F. L. R. (2012). ¿Cómo enseñar y cómo aprender en las residencias médicas?. Medicina Interna de México, 28(1), 65-66.
13. UNESCO´s Work on Education for peace and Non-violence. 2008. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001607/160787e.pdf
14. Cabezudo, A. (2012). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. En Educação v. 36 (1), 44- 49.

11.

EDUCACIÓN, UNA ALTERNATIVA PARA DISMINUIR EL TRABAJO INFANTIL

Alicia Vicente Rodríguez

avicente@uabc.edu.mx

Evangelina Flores Preciado

lic.eflores@hotmail.com

Ana Edith Canales Murillo

anaecanales@hotmail.com

Juan Pablo Venegas Contreras

juanpablovenegas@hotmail.com

PALABRAS CLAVE: Familia, Educación, Trabajo Infantil, pobreza

SUMARIO: I.Introducción II. Familia, III. Educación, IV. Trabajo Infantil V.

I.Introducción

Con motivo de la Reforma Educativa a través de la Secretaría de Educación Pública en México, se han puesto en práctica una serie de acciones tendientes a satisfacer las

necesidades educativas enfocadas a brindar calidad en los distintos niveles de educación con la intención de que las nuevas generaciones que nos preceden, estén preparadas para hacerle frente a un mundo globalizado y competente, donde observamos cambios tecnológicos que nos obligan a ir a la par con la modernidad, pero el panorama social al que nos enfrentamos en una realidad que actualmente vivimos es otra: nos encontramos con familias pobres que se ven en la imperiosa necesidad de apoyarse en el trabajo de sus hijos que representa un ingreso más a su economía familiar y como consecuencia de ello, se ve reflejado en el bajo rendimiento escolar, ya que el trabajo de las niñas, niños y adolescentes influye en una afectación intelectual por su interés en la enseñanza, es de gran importancia que la educación llegue hasta los lugares más recónditos de nuestro país para tratar de disminuir el trabajo infantil lo que trae aparejado una afectación en la enseñanza-aprendizaje, aún cuando la educación inicia en la familia.

II.Familia

Partiendo de un concepto personal la familia es una institución social, ligada a una serie de pautas de conductas que se enfocan a regular el comportamiento de los integrantes de este grupo social a través de vínculos de parentesco que se encuentran sujetos a la subordinación del que ejerce la autoridad o patria potestad.

No sabemos desde cuando apareció el hombre y la mujer como pareja para que haya sido considerado como primer núcleo familiar, Manuel F. Chávez Asencio considera que "la institución de la pareja humana como matrimonio se debe quizás, a reglas de convivencia que aparecieron en sociedades más avanzadas, dentro de un contexto social que requería de la permanencia de la pareja".[4]

Lo cierto es que la familia, es un grupo natural que existe desde tiempos remotos, cuando los hombres primitivos empezaron agruparse en tribus, cuya finalidad era unirse en pareja, reproducirse como un acto instintivo, recibir y dar lo primordial para integrar ese núcleo familiar y perpetuar la especie según sus respectivas necesidades como pudieran ser: la autoridad, el amor, convivencia y enseñanza.

[4] Chávez Asencio, Manuel F. La familia en el derecho. Relaciones jurídicas conyugales. Editorial Porrúa, México 2007, p. 3.

“Dentro de estas tribus, las relaciones empezaron a darse entre los mismos integrantes, donde la única relación no permitida era entre padres e hijos, tanto hombres como mujeres podían tener varias parejas y los hijos pertenecían solamente a la madre. Con el paso del tiempo, la necesidad de determinar quién de los miembros de la tribu era el padre de los niños, cimentó los primeros pasos para la conformación de la familia”.[5]

Así, va evolucionando las primeras manifestaciones del matrimonio, ya con el paso del tiempo la mujer pertenece solamente a un hombre. “Con la llegada de la propiedad privada se dieron los primeros pasos hacia la monogamia y la estabilización de las familias de una forma más cercana como lo es actualmente”.[6]

Es el caso que algunos tratadistas consideren como lo comenta Manuel F. Chávez Ascencio “al matrimonio, como único modo constitutivo de la sociedad conyugal, es a la vez y por ello base fundamental de la familia, modo normal de constitución de la misma, puesto que de él se originan, a través de la generación seguida del hecho del nacimiento, la relación paterno- filial legítima así como la relación parental”.[7]

De lo anterior se desprende la importancia del matrimonio como la base fundamental de una sociedad, que es la familia. Es el grupo social en el que recaen responsabilidades tales como derechos, deberes y obligaciones. Ya sea en lo individual por razón del parentesco o por vínculos jurídicos, que se aprecian en la familia como la célula principal de la sociedad.

“La familia es una agrupación natural, la célula social por excelencia. Como grupo social, la familia responde a la necesidad del hombre de mantener su seguridad al agruparse al seno de una colectividad que tiene intereses comunes y vínculos afectivos. Los sociólogos se inclinan sobre el fenómeno familiar para desarrollar una

---

[5] www.laeducacion.space/documentos/la-familia-origen-significado-importancia-definicion/ consultado el 28 de octubre de 2016.
[6] www.laeducacion.space/documentos/la-familia-origen-significado-importancia-definicion/ ¿Cuál es el origen de la familia? Consultado el 28 de octubre de 2016.
[7] Chávez Asencio, Manuel F. La familia en el derecho. Relaciones jurídicas conyugales. Editorial Porrúa, México 2007, p. 1.

nueva disciplina: la sociología de la familia".[8]

Un concepto de familia que es considerada como célula social y cuya organización se debe a intereses colectivos y emocionales, coincide por lo general en los demás conceptos de otros tratadistas que tienen como común denominador la vida en común y la ayuda mutua.

Pilar de Yzaguirre y Fernando Sancho, consideran que "el autocontrol derivados de las reglas de convivencia trajo consigo una capacidad de amor no sólo madre e hijo igualmente presente en los animales, sino también el amor entre mujer-varón y entre miembros del mismo sexo que facilitó la forma cada vez mayor de grupos familiares".[9]

Kathleen Gough "sin este autocontrol inicial que se manifiesta en la prohibición del incesto y en la generosidad y orden moral de la vida familiar primitiva, la civilización no hubiere sido posible".[10]

Por lo tanto, la familia como grupo social que siempre han existido a través del tiempo, dando origen a diversos grupos sociales que se integraban ya sea desde el punto de vista social, económico, políticos, jurídicas, etc. Este antecedente toma como punto de partida las primeras nociones sobre familia, por ello encontramos diferentes conceptos de esta institución social y partiendo de la posición de familia como un grupo social, nos encontramos con distintas acepciones como lo comenta Edgard Baqueiro Rojas y Rosalía Buenrostro Báez, como uno de los conceptos que dieron origen a la familia como se indica a continuación:

"Desde el punto de vista biológico: la familia se forma por la unión sexual de la pareja compuesta por un hombre y una mujer a través de la procreación, generando lazos de sangre; por lo tanto deberá entenderse como el grupo constituido por la pareja primitiva y sus descendientes sin limitación alguna".[11]

Lo que antecede es un concepto tradicional, debido a que hoy en día ya se encuentra

---

[8] Domínguez Martínez, Jorge Alfredo. Derecho Civil. Familia. Editorial Porrúa. México, 2011 p. 3.

[9] Idem. p. 4

[10] Idem. p. 4

[11] Baqueiro Rojas, Edgard y Rasalía Buenrostro Báez. Derecho de familia. Editorial Oxford, México, 2005, p. 5

legislado sobre uniones de personas del mismo sexo, por lo que el concepto del autor citado aplica solamente para las uniones entre personas de distinto sexo donde la finalidad primordial, es la perpetuación de la especie, y reconociendo que la familia actualmente puede ser: nuclear, como es la pareja con sus hijos; extensa, que se integra por la pareja, hijos, descendientes, ascendientes y adicionados, monoparental: compuesta por uno de los padres y sus hijos; la reconstituída: es la integración de parejas en la que uno o ambos de los miembros, con anterioridad ya habían formado otra familia, y se unen nuevamente para constituir una nueva. Debido a la desintegración familiar, ésta última es la que más ha prevalecido así como, a la disolución del vínculo matrimonial que se vive actualmente entre las parejas de jóvenes que inician una vida en común a temprana edad.

Y si agregamos a lo anterior las nuevas estructuras de familia que existen actualmente como lo es la unión entre personas del mismo sexo, no dejan de ser otra estructura familiar, esta es un elemento igualmente importante y fundamental para la misma humanidad. La Declaración Universal de los Derechos Humanos vela por el cumplimiento de derechos en la familia, en su artículo 16 inc. 3º expresa que "la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad o núcleo fundamental de ésta".[12] Y en el artículo 67 establece que "Se reconoce a la familia en sus diversos tipos. El Estado la protegerá como núcleo fundamental de la sociedad y garantizará condiciones que favorezcan integralmente la consecución de sus fines. Estas se constituirán por vínculos jurídicos o de hecho y se basarán en la igualdad de derechos y oportunidades de sus integrantes. El matrimonio es entre hombre y mujer, se fundará en el libre consentimiento de las personas contrayentes y en la igualdad de sus derechos, obligaciones y capacidad legal".[13]

Independientemente de la estructura familiar de la cual forme parte un individuo, en ella se generan responsabilidades, derechos, obligaciones de las cuales se tienen que cumplir de acuerdo a la misma normatividad, de todo lo anterior se desprende el tema a tratar en esta ponencia "pues de los distintos medios de creación de la familia nace

[12] www.monografias.com/trabajos89/origen-familia/origenfamilias.shtml Consultado el 30 de octubre de 2016.

[13] http:www.monografias.com/trabajos89/origen-familia.shtml#ixzz4OdjTAltC. Consultado el 30 de octubre de 2016.

precisamente el estado civil y su terminación da lugar a una modificación en el mismo, destaca la regulación de la organización de la familia que corresponde al tratamiento legal y jurídico de todas las instituciones y figuras que contienen el catálogo de derechos y obligaciones y de situaciones jurídicas rectoras de la conducta de las personas".[14]

No debemos olvidar que nos encontramos con un factor externo que afecta a algunas familias mexicanas que no cumplen con las disposiciones jurídicas para la satisfacción de las necesidades de sus integrantes como es la pobreza, y que influye en muchos casos a depender de la actividad laboral de los niños, niñas y adolescentes para generar más ingresos en la economía familiar y esto en gran medida disminuye la capacidad intelectual del menor, son más vulnerables y se ven afectados en su infancia en ciertos aspectos de su vida como son: alimentación, educación, salud, el derecho a llevar una vida en familia, a tener un espacio recreativo.

Entre las múltiples obligaciones de la familia y a falta de esta, el Estado es el garante principal y debe velar por la educación de nuestra sociedad. Debe propiciar el cumplimiento de los derechos de la niñez mexicana, mientras más educación tengan, serán estudiantes o profesionistas con plena convicción y capacidades necesarias en una sociedad que exige respeto, honestidad, competencia, ser más justos y responsables en las funciones que a cada quien le corresponde, de esta manera se puede lograr en un futuro tener a las niñas, niños y adolescentes con una educación en la que puedan desarrollar sus capacidades de pensamiento analítico, crítico, lógico y argumentativo capaces de resolver situaciones reales que se presenten en su vida.

III. Educación en México

La educación es uno de los aspectos más importantes en las sociedades que conforman el mundo en el que vivimos, es primordial para el desarrollo de cada uno de sus integrantes, de sus familias. Es indispensable estar preparados para enfrentar el mañana, una persona con educación, se prepara para poner en práctica sus

[14] Domínguez Martínez, Jorge Alfredo. Derecho Civil. Familia. Op. cit., p. 27.

capacidades y resolver así problemas de la vida, de su ejercicio profesional, las competencias y las diferentes capacidades en el ser humano marcan la diferencia entre el ser humano con educación y el que carece de ella en su desenvolvimiento, en su forma de vida, en su futuro.

Según el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa

"Los aprendizajes adquieren sentido cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos".[15]

"Para lograrlo es indispensable cumplir con los siguientes aspectos:

a) Apertura intelectual: la adaptabilidad, el aprecio por el arte y la cultura, valoración de la diversidad, la promoción de la igualdad de género, la curiosidad intelectual y el aprendizaje continuo.
b) Sentido de la responsabilidad: iniciativa, perseverancia, reflexión sobre los actos propios, integridad, rechazo a todo tipo de discriminación, convivencia pacífica, respeto a la legalidad, cuidado del medio ambiente, actitud ética y ciudadanía.
c) Conocimiento de sí mismo: cuidado de la salud, autoestima, conocimiento de las propias debilidades, fortalezas y capacidades como ser humano y manejo de las emociones.
d) Trabajo en equipo y colaboración: comunicación, coordinación, empatía, confianza, disposición a servir, solución de conflictos y negociación".[16]

Es decir, para disminuir la pobreza y erradicar el trabajo de las niñas, niños y adolescentes, es indispensable una educación integral, mientras no se cumpla con estos aspectos, seguiremos viviendo una realidad que nos aqueja actualmente como es la desigualdad económica y el trabajo de los menores de edad.

"En México hemos tenido problemas para que todas las personas tengan educación y que ésta sea de calidad. Una educación de calidad implica que los maestros, alumnos,

---

[15] El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Secretaría de Educación Pública. p. 15. https:www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/modelo_educativo_2016pdf . Consultado 28 de octubre de 2016.
[16] Idem. p. 16.

padres de familia y las personas que están interesados en que sus hijos reciban una educación de calidad de sus escuelas, se comprometan a que la experiencia en el salón de clase forme personas capaces de ejercer su ciudadanía, resolver problemas cotidianos y tener la posibilidad de seguir en su proceso formativo".[17]

Efectivamente, para que la educación sea de calidad, es importante que tanto Gobierno Federal, estatal, autoridades educativas y padres de familia participen por una mejor educación, pero se requiere del apoyo de estos para que en conjunto se logre transmitir el conocimiento adquirido en el salón de clases, si cada uno de ellos cumple con la función que les corresponde y así formar personas de bien, en el entendido de que los alumnos asisten bien alimentados para el logro de su educación.

La reforma educativa en México ha sido un proceso muy complejo que ha generado descontento entre diversos grupos cuyos intereses pueden ser personales o colectivos, desde perspectivas diversas, con recursos e infraestructura desiguales, horarios de trabajo, etc., por lo que en algunas ocasiones las condiciones de enseñanza aprendizaje no es la misma, ni la calidad en la educación tampoco, ya que se pretende impartir educación en las aulas. La educación en México se encuentra regulada en el artículo tercero constitucional como a continuación se indica.

> " Los fines de la educación están establecidos en el artículo 3º Constitucional y se refieren al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Es primordial que la educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general".[18]

Conforme al artículo 3ro., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que a la letra dice "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El

[17] http:// www.forbes.com.mx/la-reforma-a-la-eduacacion-en-mexico/#gs.ToL0wzU . Consultado el día 23 de octubre de 2016.

[18] Idem

Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias (reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012). La educación que imparta el Estado tenderá desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".[19]

El artículo tercero constitucional es uno de los más importantes ya que otorga la garantía social necesaria a las personas por el simple hecho de ser humano, a recibir educación que el Estado está obligado a brindar a todos los mexicanos como un derecho humano.

Para garantizar el futuro de una vida digna con protección, educación y oportunidades para el desarrollo pleno de los niños y niñas de nuestro país, se requiere el compromiso que tanto autoridades como los padres de familia deben hacer para que los niños logren tener una educación de calidad, ya que de lo contrario, la falta de acceso a ello puede representar en un futuro de su vida adulta desventajas laborales, injustificadas con respecto a otras personas, y la posibilidad de transmitir la pobreza de generación en generación, lo cual conlleva a que los niños, niñas y adolescentes trabajen para satisfacer sus necesidades primarias en detrimento de su educación y de una vida digna.

La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 31 "establece que es un derecho al descanso y al entretenimiento, al esparcimiento y a las actividades recreativas propias de la edad".[20] Así como los artículos 28 y 29 referentes al derecho a la educación. De ahí que el trabajo Infantil provoca violaciones a una serie de derechos humanos señalados en la citada convención. Esto tiene razón de ser pensando en el interés superior del menor, en su protección, en la tutela de sus

[19] Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
[20] Documento Informativo sobre el trabajo infantil en México.
http://www.unicef.org/mexico/spanish/Analisis preliminar, UNICEF, junio 2009. Consultado el 28 de octubre de 2016.

derechos para que de continuidad a sus estudios, a convivir con su familia, participar en actividades recreativas que lo lleven a un desarrollo pleno y descanso emocional desde el punto de vista personal y profesional.

"Bajo los criterios de la Convención sobre los Derechos del Niño, en el ámbito internacional ha sido especialmente abordado, reconociendo a este instrumento parteaguas en el derecho de menores en virtud de que incorpora toda la gama de derechos ya sean civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. En la Convención en su artículo 32 establece el derecho a la protección en contra de la explotación y trabajos nocivos, así como la edad para el trabajo".[21]

Lo anterior implica un interés en beneficio de los niños, niñas y adolescentes, diferenciando el trabajo de las personas adultas y el de los menores de edad, por tratarse de la protección de sus derechos humanos.

IV. El trabajo infantil

No obstante lo dispuesto por el artículo 32 de la Convención de los Derechos del Niño, relativo a la obligación del Estado a proteger al niño contra el desempeño de cualquier trabajo que entorpezca su educación. El trabajo infantil implica una realidad que afecta a la niñez mexicana, pero de acuerdo a las últimas reformas de la Ley Federal del Trabajo, se ha preocupado el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos por modificar esta ley según Decreto por el que se reforman y derogan disposiciones a Ley Federal del Trabajo en materia de trabajo de menores, como queda a continuación " ……Artículo 5º fracciones I y IV; 22; 22 Bis; 23; 174; 175 primer, segundo y tercer párrafos y fracción IV; 175 Bis primer párrafo e inciso c) ; 176; 178; 179; 180; primer párrafo y fracción II; 191; 267; 362; 372, primer párrafo; 988, primer párrafo y 995 Bis; y se derogan las fracciones I y II del artículo 372 de la Ley Federal del Trabajo".[22]

Lo que antecede es el resultado de una realidad que se vive a nivel mundial, y en contra de este fenómeno social se trata de combatir la pobreza por medio de normas

[21] Villanueva Castilleja, Ruth. Derecho de Menores. Editorial Porrúa. México, 2011. p. 25
[22] Ley Federal del Trabajo.

de derecho interno e internacional que protejan el interés superior del menor. La pobreza obliga a las familias a depender de las actividades laborales de sus niños. Tratando de encontrar un paliativo a este factor externo, la Comisión de Puntos Constitucionales del Congreso de la LXXIII Legislatura, aprobó tres dictámenes a la Carta Magna; de los cuales se destaca el trabajo infantil.

Sobre todo en relación con la reforma al artículo 123, apartado A, fracción III; esta modificación es de los 14 años de edad mínima para trabajar a la de los 15 años " en México los menores podían trabajar a partir de los 14 años de edad; no obstante, nuestro país era uno de los países de América Latina que no ha había ratificado el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), mismo que tiene por objeto regular el trabajo infantil y cuyo artículo 2º señala la edad mínima de 15 años".[23] "El 7 de abril de 2015 la Cámara de Senadores ratificó el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la edad mínima de admisión al empleo por una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo infantil.

El trabajo infantil es un fenómeno real[24] y es consecuencia de problemas económicos, sociales y culturales cuyas limitaciones generan discriminación y fuga de oportunidades que sufren ciertos niños de la población de México por el hecho de carecer de las mismas oportunidades en la enseñanza-aprendizaje, por ello se requiere de un trabajo homologado entre el Estado, la sociedad y la familia para que en coordinación se vele por la educación de los niños y disminuya el trabajo infantil.

V. Conclusiones:

PRIMERA: La familia es de naturaleza social ya que integran al grupo social más importante de la humanidad y jurídica porque el Estado vela por sus derechos e

[23] www5diputados.gob.mx/index.php/esl/comunicación/Boletines7/2014/febrero/19/3018/aprueba-comision-dictamenes-de –reforma-constitucional. LXIII Legislatura, Cámara de Diputados. Consultado el 15de octubre de 2015.

[24] De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), para el año 2015, había 29.4 millones de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años de edad trabajando y de acuerdo al Módulo del Trabajo Infantil se encontraban 2,475989 millones de niñas, niños y adolescentes, realizando actividades permitidas como no permitidas. Resultados del Módulo Trabajo Infantil anexo a la encuesta Nacional de Ocupación y del Empleo 2015. gob.mx/cms/uploads/attachment/file130819/LINEAMIENTOS_09_08_2016.pdf. Consultado 4 de noviembre de 2016.

intereses.

SEGUNDA: La familia es el grupo social más antiguo y como grupo social natural el único que integra a la sociedad independientemente de su estructura o formación social, merece respeto a sus derechos humanos.

TERCERA: La educación es el único camino que ve por el futuro de la niñez mexicana, se busca eliminar barreras que limiten el aprendizaje y conocimiento sobre todo en aquellos niños que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, mientras más preparados estén, mejores oportunidades tendrán para una vida digna de respeto a sus derechos como persona.

CUARTA: Con la educación se crean puentes de oportunidades donde el menor mejor preparado tendrá la capacidad para realizar una actividad laboral acorde a su profesión sin haber trabajado durante su niñez, sacrificando los años de su infancia para cumplir con ayuda en la economía familiar.

QUINTA: El trabajo Infantil repercute en la educación de los niños, niñas y adolescentes cuyas familias dependen de un ingreso extra para su economía familiar en detrimento de su educación y de una vida digna restringiendo toda posibilidad de acceder a un mejor futuro.

VI. SEXTA: Se requiere de un trabajo homologado para que en coordinación entre el Estado, la sociedad y la familia velen por la educación de los niños y disminuya el trabajo infantil.

VI. Fuentes Consultadas

1. BIBLIOGRAFICAS

Baqueiro Rojas, Edgard y Rasalía Buenrostro Báez. Derecho de familia. Editorial Oxford, México, 2005.

Chávez Asencio, Manuel F. La familia en el derecho. Relaciones jurídicas conyugales. Editorial Porrúa, México 2007.

Domínguez Martínez, Jorge Alfredo. Derecho Civil. Familia. Editorial Porrúa. México,

2011
Villanueva Castilleja, Ruth. Derechos de Menores. Editorial Porrúa, Primera edición, México, 2011.

2. NORMATIVAS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
Ley Federal del Trabajo
Convención sobre los Derechos del Niño

3. ELECTRÓNICAS

Documento Informativo sobre el trabajo infantil en México.
http://www.unicef.org/mexico/spanish/Analisis preliminar, UNICEF, junio 2009. Consultado el 28 de octubre de 2016.
www5diputados.gob.mx/index.php/esl/comunicación/Boletines7/2014/febrero/19/3018/aprueba-comision-dictamenes-de –reforma-constitucional. LXIII Legislatura, Cámara de Diputados. Consultado el 15de octubre de 2015.

www.laeducacion.space/documentos/la-familia-origen-significado-importancia-definicion/ consultado el 28 de octubre de 2016.

www.monografias.com/trabajos89/origen-familia/origenfamilias.shtml Consultado el 30 de octubre de 2016.
http:www.monografias.com/trabajos89/origen-familia.shtml#ixzz4OdjTAltC. Consultado el 30 de octubre de 2016.

El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Secretaría de Educación Pública.
https:www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/modelo_educativo_2016pdf . Consultado 28 de octubre de 2016.

http:// www.forbes.com.mx/la-reforma-a-la-eduacacion-en-mexico/#gs.ToL0wzU . Consultado el día 23 de octubre de 2016.

Documento Informativo sobre el trabajo infantil en México. http://www.unicef.org/mexico/spanish/Analisis preliminar, UNICEF, junio 2009. Consultado el 28 de octubre de 2016.

www5diputados.gob.mx/index.php/esl/comunicación/Boletines7/2014/febrero/19/3018/aprueba-comision-dictamenes-de –reforma-constitucional. LXIII Legislatura, Cámara de Diputados. Consultado el 15 de octubre de 2015.

Comisión Intersecretarial para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección de Adolescentes trabajadores en edad permitida en México. Agosto 2016. México, Gobierno de la República. Distintivo México sin Trabajo Infantil. Gob.mx/cms/uploads/attachment/file130819/LINEAMIENTOS_09_08_2016.pdf. Consultado 4 de noviembre de 2016.

12.

PREPARANDO ALUMNOS POR Y PARA LA VIDA A TRAVÉS DE LA PAZ

INTRODUCCIÓN

La vida es el don primero y más excelso, el don que nos hace ser y estar, en el cual inicia una nueva aventura que envuelve el misterio de existir y que ha sido confiada al hombre mismo de tal forma que es preciso que tome conciencia de su inestimable valor y lo acoja responsable y alegremente.

Desde la biología la vida es la capacidad de nacer, crecer, reproducirse y morir. En este sentido, la vida es aquello que distingue a hombres, animales y plantas, por ejemplo, de los objetos como una roca o una mesa.

Se conoce el término educar a la actividad que consiste en transmitir determinados conocimientos y padrones de comportamiento con el fin de garantizar la continuidad de la cultura de la sociedad. La palabra educar es de origen latín “ducere” que significa “guiar o conducir” en el conocimiento.

Pero, qué es educar para la vida, José Martí mencionaba que: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es decir preparar al hombre para la vida”.

En la actualidad vivimos en una decadencia y pérdida de valores, es por eso la importancia de implementarlos dentro de nuestras aulas, para educar es necesario la profundización reflexiva, sincera y plena, se necesita un trabajo integral, familia, sociedad, docentes, que introduzcan a los alumnos en la realidad del ser mismo.

En los últimos tiempos, la escuela se ha ido modificando y se ha convertido en un espacio con canales de participación y comunicación más flexibles que promueven nuevas formas de enseñanza.

Y entonces, por qué educar en valores en nuestros centros educativos, según Garza J y Patiño, S (2000) refieren que:

> La escuela y sus aulas se convierten en una excelente oportunidad de educar para la paz, al enseñar y promover los valores que fortalecen el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables, y es por esto que se presta especial atención al proceso de socialización que ocurre entre todos los miembros de la comunidad educativa, y se pretende orientar la formación de los niños y jóvenes hacia los valores y actitudes que posibiliten un desarrollo social más justo y equitativo.

La importancia de educar para los valores se ha dado ya que el hombre ha perdido la orientación que le daban los instintos y las tradiciones, por lo que debe redescubrir los valores que le ayuden a hacer frente a las exigencias de su vida actual, ya que los valores actúan como directrices para la conducta humana, al definir la educación en valores lo vemos como un replanteamiento cuya finalidad esencial es humanizar la educación, es decir, preparar a nuestros alumnos para la vida y por la vida.

RESUMEN

El presente ensayo expresa algunas reflexiones de varios autores, acerca de los valores, los cuales dan sentido a nuestra vida. Los valores son los ejes fundamentales por los cuales se orienta nuestra vida y son la clave de nuestro comportamiento en la sociedad; el proceso socializador nos permite el aprendizaje de los valores, el adquirir

hábitos, actitudes y creencias; la familia es el principal grupo social en donde los vamos a adquirir. En este ensayo, se destaca la importancia del proceso educativo, mediador esencial para la difusión de los valores; y el que ayuda a establecer nuevas formas de pensar y actuar sobre la infancia y la adolescencia, así cómo y para qué educar en valores, tendente a una educación más humanizada.

Finalmente, se hace referencia a un valor fundamental de la vida, la paz, que requiere ser enriquecida mediante acciones vinculadas a estilos de vida saludables.

Palabras Clave: Educar – Valores – Vida – Paz

ABSTRACT

This essay expresses some reflections of several authors, about the values which give meaning to our lives. Values are essential on which our life is oriented and are the key to our behavior in society; the socializing process allows us learning values, habits, attitudes and beliefs; family is the main social group where we will acquire them. In this paper submitted to us, the importance of the educational process is emphasized, because it plays the role of mediator to disseminate the values and it helps to establish new ways of thinking and acting on childhood and adolescence, as well as teaching values to get a humanized education.

Finally, the peace is an essential value of life that needs to be enriched through actions related to healthy lifestyle.

Key Words: Teaching – Values – Life – Peace

OBJETIVO

El objetivo del siguiente ensayo es brindar herramientas para incentivar la reflexión sobre los valores de mayor importancia para una sana convivencia, dirigida a directivos, docentes y a la comunidad educativa en general.

El ejercicio de los derechos es muy importante de aplicar para una ciudadanía responsable y democrática. En la escuela, los niños y adolescentes tienen una posibilidad única de desarrollar las competencias necesarias para integrarse y contribuir a consolidar una sociedad democrática, justa y solidaria.

El educar en valores se convierte en una enseñanza de permanencia, que debe acompañarnos siempre con todas las situaciones académicas que llevemos con los alumnos, se deben transmitir, ponderar y cultivar, a través de una actitud ejemplificante hacia ellos, hagamos nuestras escuelas más humanizadoras.

¿Para qué educar en valores?

La educación integral implica la ampliación de los objetivos educativos de carácter intelectual para dar cabida a otras dimensiones de la persona. Los objetivos educativos incluyen capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal y de inserción e integración social.

El currículo escolar, atento a la realidad, incorpora una serie de valores socialmente vigentes sobre los que urge sensibilizar y educar a los futuros ciudadanos, de ahí depende que nuestros niños, adolescentes y jóvenes aprendan a resolver sus conflictos por vías pacíficas.

Los valores son construcciones que subsisten y se realizan en el ser humano, por y para éste. En consecuencia, las cosas naturales o creadas por el sujeto, sólo adquieren un valor al establecerse la relación entre aquellas y éste, quien las integra a su mundo como cosas humanizadas, es decir, las cosas no son valiosas por sí mismas, sino que tienen el valor que nosotros les damos.

Es muy importante que los alumnos adquieran “herramientas” y procedimientos para este fin y que vayan asumiendo valores que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia, los seres humanos no se juegan el futuro en los conocimientos ni en las destrezas técnicas, sino en los comportamientos. La ciencia y la tecnología son nada sin la ética. La persona necesita encontrar el sentido de lo que vive, la finalidad de lo que pasa en sí mismo y a su alrededor.

Necesita razones o argumentos para actuar en cualquier situación. Descubrir todo esto es descubrir la vida. Enseñar a discernir el sentido de las cosas es educar para la vida. En la medida en que la escuela lo consiga, ayudará a los alumnos a construir su propia felicidad.

La escuela como medio para aprender de la vida y la difusión de valores.

El ser humano vive condicionado por la cultura que asimila a través del proceso socializador de los grupos a los cuales pertenece. Dicho proceso favorece el aprendizaje de valores, actitudes, creencias, hábitos necesarios en la persona para participar eficazmente como miembro: individual y/o grupal.

El aprendizaje de los valores se alcanza en la vida de relación con los demás, las relaciones interpersonales se convierten en la plataforma del proceso de formación de los mismos, surgen originalmente en el grupo familiar y se amplía progresivamente con los demás grupos estructurantes de la sociedad.

Moleiro, M (2001) identifica al menos cuatro colectivos que tienen gran influencia en la formación de nuestros valores: “la familia, la escuela, los medios de comunicación y el grupo de los iguales que varían según la edad” (Pág. 12)

La familia como grupo primigenio de la sociedad, juega un papel determinante en el proceso de formación de valores. Allí se gestan valores tales como: la colaboración, el compartir, la solidaridad, entre otros.

Sin embargo, escuela es “un medio de formación de valores, es el lugar donde el educador debe mantener una actitud transmisora, siendo lo más importante el ejemplo coherente entre lo que dice y lo que hace, esta sinergia entre el decir y el hacer honesto del educador, en cualquier escenario, es lo que lo dignifica ante los alumnos y lo convierte para ellos, en una persona creíble y “significativa”

Toda educación es formación en valores, pues los mismos son las directrices del mundo humano, y donde el proceso educativo es el eje central para el aprendizaje de los mismos.

Garza, J y Patiño, S (2000) al referirse a la educación especifican que en esta época existen algunas tendencias de cambio como son: “De formar individualmente a educar para lo social y de desarrollar sólo la inteligencia a formar un ser integral” (Pág. 30). Asimismo mencionan, que a partir de estas tendencias resulta explicable la importancia, que actualmente tiene la educación en valores, educación que trata de dar una respuesta diferente a la dada por la educación tradicional en la que sólo importa la acumulación de conocimientos en detrimento de la formación holística del ser humano, que lo percibe como un ente afectivo, social y espiritual.

Con los Temas Transversales se trata de dar respuesta educativa a una serie de situaciones o necesidades, que están condicionando decisivamente, en la actualidad, el desarrollo de la sociedad y la vida de las personas: la salud, el medioambiente, el consumo, las relaciones sociales, los derechos humanos, la paz, la educación vial, los medios de comunicación, la afectividad y sexualidad, la igualdad de los sexos... son temas actuales, importantes para la vida. La escuela tiene que asumirlos, porque no se puede vivir ni educar de espaldas a la vida, a lo que piensan, desean y necesitan las personas.

Los docentes deben asumir la necesidad de educar para la vida, yendo mucho más allá de una enseñanza meramente académica. En este contexto, los Temas Transversales serán uno delos instrumentos escolares más eficaces para la educación de nuestros alumnos.

¿Cómo vamos a educar en valores?

Como se menciona al principio de este ensayo, nos enfocaremos a un valor fundamental en nuestra vida, la paz.

Se mencionan algunas ideas que puedan orientar de forma general hacia como educar en valores y después el valor de la paz:

- A través de experiencias, vivencias de la realidad de parte de alumnos y docentes, de tal manera, que se compartan intereses comunes para así descubrir más fácilmente los valores que se poseen.
- Humanizando la educación para lograr el crecimiento interior del estudiante.
- Promoviendo en cada persona la capacidad de reflexionar, que le permita asumir sus propios valores como guía de conducta.
- Fomentando la convivencia social a través de actividades extracurriculares entre alumnos y docentes desde la educación primaria. Inculcándolos y creando estrategias para su reflexión en todos los niveles educativos desde el preescolar.
- Incorporando a la familia y comunidades en la difusión y fortalecimiento de los valores dentro de las áreas educativas.
- A través del modelaje que tenga el docente no sólo en las aulas de clase sino fuera de ella.

Trabajo por la Paz

El ser humano, social por naturaleza, necesita aprender a relacionarse con los demás. Se trata de una necesidad básica. El éxito de la vida radica en la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente.

La intención aquí es promover una conciencia pública mundial y un clima espiritual y social general que propicie la paz, así como también buscar soluciones para afrontar y superar las acciones de violencia. En este marco, se propone especialmente el desarrollo de una nueva educación para los niños, niñas y adolescentes, ya que se trata de las personas más indefensas ante el avance de la violencia y porque es a ellos a quienes debemos proteger y formar para la construcción de un futuro mejor, construir una nueva cultura de la no violencia capaz de devolver la esperanza a toda la humanidad y, muy en particular, a los niños de nuestro mundo.

¿Qué es la Paz?

La paz puede ser definida, en cierta forma, por aquello que no es. En este sentido, la paz es ausencia de guerra.

La paz como ausencia de guerra asume dos formas: una referida a la paz interior-social de un país (orden, control, seguridad) y otra que remite a la defensa militar exterior y que privilegia intereses de orden internacional.

La paz también puede definirse en función de lo que sí es.
Desde esta perspectiva positiva, la paz es defender los derechos humanos como la mejor y más justa manera de convivir y de erradicar o reducir toda forma de violencia que atente contra ella.

La educación para la paz será uno de los objetivos prioritarios de la escuela del futuro. La educación del siglo XXI, afirma la Comisión Internacional de la UNESCO, Delors J. (1996) sobre la educación, debe apoyarse en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser:

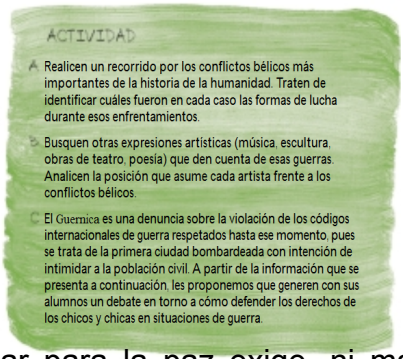
- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
- Aprender a hacer, a fin de adquirir, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Principios de la educación para la Paz.

- El cultivo de los valores: “Educar para la paz supone cultivar en los alumnos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones.
- Aprender a vivir con los demás: “La educación de la paz hay que concebirla como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía”
- Facilitar experiencias y vivencias: facilitar a los alumnos la experiencia y vivencia de la paz en el ámbito escolar, debe propiciarse un clima que genere actitudes de confianza, seguridad y apoyo mutuo, de igualdad, justicia, solidaridad y libertad.
- Educar en la resolución de conflictos: Será conveniente, incluso necesario, educar para el conflicto, estimulando la utilización de formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una sana competencia personal y colectiva.
- Desarrollar el pensamiento crítico: El educador ha de perder el miedo a manifestar sus puntos de vista y sus ideas ante lo que ocurre mundialmente, a criticar lo que juzgue criticable. Hacerlo no es incurrir en dogmatismo.
- Combatir la violencia de los medios de comunicación: Hay que combatir la violencia visible y manifiesta en los espectáculos actuales: cine, televisión, comics. Combatirlos quiere decir, sobre todo, criticarlos, contribuir a crear una opinión contraria a determinadas diversiones.
- Educar en la tolerancia y la diversidad: Educar para la paz es educar en la internacionalización, la tolerancia y el reconocimiento en la diversidad. Conviene, por tanto, evitar a toda costa que los nacionalismos, hoy en auge, se conviertan en causa de enfrentamientos sin fin.
- Educar en el diálogo y la argumentación racional: La enseñanza actual, pragmática en exceso y con miras a la inmediatez y a resultados contables, equipa mal a unos niños, niñas y jóvenes que, dentro de poco, tendrán que

empezar a mover las piezas de la existencia propia y ajena

Actividad para trabajar la Paz (ejemplo):



ACTIVIDAD

A Realicen un recorrido por los conflictos bélicos más importantes de la historia de la humanidad. Traten de identificar cuáles fueron en cada caso las formas de lucha durante esos enfrentamientos.

B Busquen otras expresiones artísticas (música, escultura, obras de teatro, poesía) que den cuenta de esas guerras. Analicen la posición que asume cada artista frente a los conflictos bélicos.

C El Guernica es una denuncia sobre la violación de los códigos internacionales de guerra respetados hasta ese momento, pues se trata de la primera ciudad bombardeada con intención de intimidar a la población civil. A partir de la información que se presenta a continuación, les proponemos que generen con sus alumnos un debate en torno a cómo defender los derechos de los chicos y chicas en situaciones de guerra.

Conclusión:

A modo de conclusión, educar para la paz exige, ni más ni menos, desarrollar en nuestros alumnos lo más genuino de su persona. La armonía consigo mismo, con los demás y con el medio nos lleva frontalmente a la educación integral. Toda educación será, por tanto, educación para la paz. Cualquier progreso educativo será una mejora de la convivencia humana.

Necesitamos unos objetivos que nos marquen las capacidades concretas que queremos fomentar en nuestros alumnos con la Educación para la Paz. Ellos deberán orientar y dinamizar todo nuestro trabajo escolar. A continuación se hace una propuesta de once objetivos para la educación para la paz:

1) Descubrir, sentir, valorar y vivir con esperanza las capacidades personales como realidades y como medios eficaces que podemos poner al servicio de los demás y que pueden contribuir a un desarrollo positivo y armónico de la vida y del humanismo.
2) Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma positiva de autoafirmación de la personalidad, y ser capaz de canalizarla, permanentemente, hacia conductas y actividades que promuevan y favorezcan el bien común.
3) Desarrollar la sensibilidad, la afectividad y la ternura en el descubrimiento y en el encuentro con las personas que nos rodean, tanto a un nivel más próximo, como a un nivel más universal.

4) Sentir el gozo que produce el encuentro interpersonal cuando se desarrolla en un clima de afectividad, de confianza, de respeto, de colaboración y de ayuda mutua.
5) Construir y potenciar unas relaciones de diálogo, de paz y de armonía en el ámbito escolar y, en general, en todas nuestras relaciones cotidianas.
6) Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto que puedan presentarse, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y siendo capaces de tomar decisiones, frente a ellas, para solucionarlas de una forma creativa, fraterna y no violenta.
7) Desarrollar la atención y el interés ante el hecho de la diversidad de las personas y de las culturas de los pueblos, reconociendo y potenciando esa diversidad como un gran valor, y actuando siempre, frente a ella, con una actitud abierta, respetuosa y tolerante.
8) Promover, desde el conocimiento de lo propio y desde la autoestima, el conocimiento de otras realidades sociales, culturales y personales, colaborando en la autoafirmación, en el desarrollo y en el enriquecimiento de los pueblos.
9) Conocer y potenciar los derechos humanos y desarrollar la sensibilidad, la solidaridad y el compromiso frente a aquellas situaciones, próximas y lejanas, en las que se atenta contra ellas.
10) Mostrar especial atención y sensibilidad ante las situaciones de violencia, de injusticia y de subdesarrollo que se viven hoy en el planeta.
11) Conocer y colaborar activamente con aquellas organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, que se comprometen en la lucha contra la miseria y la injusticia en el mundo y, especialmente, con el desarrollo de los pueblos menos favorecidos.

Bibliografía consultada:

- Elena Duro (2002) UNICEF va a la escuela para construir una cultura de Paz y Solidaridad. Buenos Aires, Argentina: UNICEF. Recuperado el 01 de Agosto de 2016, de

http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela4.PDF

- Garza, T. J. y Patiño, G. S. (2000). Educación en Valores. México Editorial Trillas.
- José Luis Zurbano Díaz de Cerio (1998) Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia. Editorial Gráficas Ona. Pamplona. Recuperado el 05 de Agosto de 2016, de: http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Zurbano_BASES_DE_UNA_EDUCACI%C3%93N_PARA_-LA_PAZ_Y_LA_CONVIVENCIA.pdf
- Moleiro, M (2001). Relatos para Educar en Valores. Caracas Venezuela. Editorial San Pablo.

13.

EDUCAR LOS JÓVENES ATRAVÉS DE LOS VALORES LASALLISTAS UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DESDE EL ENFOQUE AXIOLÓGICO

Andrzej Lukomski. Profesor Titular. Universidad de la Salle
ajurczynski@unisalle.edu.co

En las acciones y pasiones humanas, en las que la experiencia vale muchísimo, mueven más los ejemplos que las palabras Suma Teológica t.II. q.34,a.1

INTRODUCCIÓN

La apuesta por una sociedad de post acuerdo como una sociedad democrática y pluralista implica la búsqueda de los consensos y solución de los conflictos con base en él dialogo y la argumentación. Para construir este tipo de sociedad, en mi opinión, la educación en los valores se hace una tarea indispensable para proyectos educativos encaminados para la paz.

En este texto se quiere presentar varias perspectivas y concepciones de los valores y la apuesta teórica propia la cual orienta la comprensión de valores para contribuir en el proyecto presentado por el DFL titulado : “Compresiones y prácticas de formación integral”

1. Los valores desde la perspectiva del historicismo expresada por Foucault

Los valores entendidos como construcciones colectivas funcionan bajo ciertas visiones de mundo. Los valores como lo presenta Foucault pueden estar en servicio de alguna ideología alguna visión del mundo. Aquí me quiero referir al Texto de Jorge Eliécer " La universidad productora de productores"(2010) donde con un minucioso análisis se recrea la propuesta de Foucault en la cual se presentan relaciones de poder desde anatomopolitica y biopolitica. Este texto desde el enfoque estructural e historicista presenta las relaciones de poder y comprensión del sujeto dentro de un procedimiento heurístico llamado ficcionalización

"…construir historia de relaciones entre sujeto, verdad y poder significa ficcionizarlas; es decir , asumir un marco téorico empírico como soporte analítico, pero evitar suponer una perspectiva causal o lineal de los eventos históricos. "

Eliécer (2010: 76)

.

Ficcionalizar significa anular la visión de un sujeto universal que vive y narra la

Desde la perspectiva de Foucault se propone la subjetiviadad como sujeto ficcionalizado y los valores como construcción colectiva.

Personalmente comparto la crítica que Foucault que hace frente la modernidad. Desde los logros de la ciencia actual no es posible sostener tales visiones y metáforas de Modernidad como: el hombre máquina, el hombre como homo faber o homo economicus.

Todas estas visiones son visiones reduccionistas y hasta cierto punto nocivas como lo presentan tales autores como por ejemplo Morín(1990) desde pensamiento complejo, o Capra(2009) desde pensamiento ecológico.

Si se trata de historicismo no es mi opción filosófica . El historicismo es objeto de crítica desde diferentes orientaciones. En mis años de estudio en la universidad de

Cracovia viví el ambiente crítico frente al historicismo desarrollado desde las propuestas popperianas , lógica modal de Saul Kripke y la axiología de Scheler desarrollada por Karl Wojtyla.

Desde su posición teórica Karl Popper critica al historicismo como teoría no falsificable .Con eso entiende que no se presentó desde esta posición ningún criterio de falsación. Es decir ningún representante del historicismo declaro bajo que condiciones sus tesis pierden validez. Popper(2010 : 407)

Si estamos dentro de perspectiva poperiana pienso que vale la pena mencionar que el cristianismo tiene este tipo de criterio.

Lo presento san Pablo y se lo puede resumir de la siguiente manera:

Si Cristo no resucito el cristianismo es una religión que no tiene ningún atractivo especial que lo pueda distinguir de otras religiones. El cristiano sin creer en la resurrección de Cristo merece la clemencia ya que asumir los valores de cristianismo sin fe en la resurrección de Jesús es hacer de su vida un sacrificio infructuoso.

“ Si Cristo no ha resucitado, vana es entonces nuestra predicación, y vana también vuestra fe. Aún más, somos hallados testigos falsos de Dios, porque hemos testificado contra Dios que El resucitó a Cristo, al cual no resucito si en verdad los muertos no resucitan…

Si solamente para esta vida esperamos en Cristo, somos los más dignos de lástima de todos los hombres…1 Cor /15; 14-; 15:19)

Dentro de mis estudios me encontré también con propuestas teóricas de Saul Kripke(1980) Este pensador dio ejemplo de un sistema que usa la interpretación como experimento mental llamado mundos posibles donde se conservan las reglas clásicas. En el sistema de Kripke funciona un nombre llamado designador rígido: este designador se refiere al objeto nombrado en todos mundos posibles en que el objeto exista. Desde la teoría de los mundos posibles, independiente en que mundo está la cosa, ella siempre guarda su identidad. Desde esta teoría la verdad en todos los mundos posibles es verdad y el valor se refiere a una cualidad nombrada en todo

mundo posible en que el objeto exista . Kripke (1980: 45-46)

En mi fundamentación teórica quisiera apoyarme en propuesta teórica de los valores basada en filosofía aristotélico- tomasina, personalismo ético de Max Scheler y Karol Wojtyla.

Otra fuente de esta construcción teórica son los documentos institucionales de la Universidad y las reflexiones realizadas por el Departamento de Formación Lasallista

2. ¿Que son los valores ?

La propuesta de Amelia Valcárcel

-Son hechos lingüísticos pero rebasan el campo de lenguaje.
-Conforman y remiten a un orden simbólico en el cual sus territorios semánticos están bien, relativamente bien establecidos
-No son homogéneos , pero tampoco colisionan entre sí de manera que gran parte de discurso teórico consiste en señalar sus puntos de divergencia, opacidad, neutralización y/o vigencia
-Hay más términos que connotan valor de los que se perciben a primera vista o -designan una cualidad específica digna de estimación.
-De todas maneras esta visión remite a la distinción de ser y el de deber ser. Milton (2013 : 236)

Amelia Valcarcer : Filósofa y feminista, pertenece a la generación de mujeres que ella misma nombra como las rebeldes, quienes en el contexto del posfranquismo español, en alianza con las mujeres del Partido Socialista Obrero Español, impulsaron las políticas de igualdad vigentes a partir de los años 80, que han transformado la

legislación del país garantizando las libertades y los derechos civiles, sociales y políticos de sus mujeres Valcárcel. Como apunta Dr. Ruiz : “dentro de esta perspectiva los valores son susceptibles de ser definidos por consenso, así como pueden ser ingredientes implícitos de un imaginario colectivo o de un paradigma” Milton(2013 :236)

La posición alternativa frente a la que se presento es denominada como ontológica y aquí se habla de la ontología de valor. Atrás de esta posición es Karol Wojtyla . Para este filósofo , teólogo el papa y santo de la Iglesia el valor se detérminó como una noción, “transcendental. Para santo padre el valor expresa la autotranscendencia de ser Humano. Esta relación con la autotranscendencia vincula el valor con el principio de la antropología pedagógica que es el de la educabilidad o perfectibilidad como lo interpreta dr Ruiz. Wojtyla (1985 :237)

Max Scheler en su libro” Ética. Neuvo ensayo de fundamentación de un personalismo ético” presenta su comprensión de valor. Antes de comprender el valor hace advertencia para no entrar en cierto reduccionismo en la mirada de valor . Este reduccionismo se expresa en :

-Valor reducido s disposición de sentimientos

- valor reducido a disposición de deseo

- valor reducido a “excitación” del disposición de sentimiento

- valor reducido a” excitación” del disposición del deseo . Scheler (1941:43)

Para este autor el valor no debe ser confundido con los efectos que produce. Así fue la lectura de Kant que interpreto el valor como consecuencia de efectos que las cosas producen sobre nuestros estados sensibles de sentimiento. Scheler (1941:54)

Si los valores fueran simplemente la consecuencia de los efectos que las cosas producen sobre nuestros estados sensibles de sentimiento, entonces no podrían ser “bueno” y malo”… ”. Scheler (1941:54)

De esta interpretación Kantiana nace el nominalismo en diferentes formas que en los estados emotivos ven el fundamento para la comprensión del valor. Scheler (1941:55)

En esta comprensión parece existir cierta confusión ya que los valores son perceptibles claramente por el sentimiento, hay tendencia de identificarlos con el mismo sentimiento. Scheler (1941:55)

Para Max Scheler valores como algo “simplemente subjetivo “ es una opinión errónea sobre valor. Scheler (1941:41)

Para Max Scheler los valore son:

“… cualidades que tienen una determinada ordenación en sentido “alto” y “bajo p.46

Aquí es la razón por la cual las acciones son denominadas como:” distinguidas ,” heroícas“ vulgares” “cobardes”, “buenas “, “ malas” Scheler (1941:42)

Valor es cualidad de acción en diferencia de virtud que se refiere al habito a ciertas disposiciones para actuar bien. En el caso del valor uno puede tener vicios lo que no quita hacer una acción con valor, porque esta cualidad no es condicionada por hábitos. Santo Tomas (1947) .Pero no únicamente de la acción como notaSceler: “Las cosas y cuerpos son depositarios de valores. Scheler (1941:44)

Sin embargo: los valores-“ no tienen que ser identificados como cosas son cualidades que existen independiente de las cosas corporales en las cosas corporales se hacen las cualidades de esas cosas”. Scheler (1941:40)

Todo es depositario de los valores. En nosotros existe la posibilidad de ser depositario de valor ya que todo es depositario de los valores.

La educación desde esta perspectiva es transmitir el valor que está en el maestro al educado. El valor no se simplemente teoriza sino se lo presencia y con esa presencia se transmite. A mi modo de ver Esto es muy concordante con la propuesta pedagógica de Juan Bautista de La Salle y la propuesta para las prácticas pedagógicas que se quiere realizar desde el Departamento.

Como apunta Scheler: Los valores no cambian porque sus depositarios cambien el

valor. El valor de la amistad –no resulta afectado porque mi amigo demuestre falsía y me traicione. Scheler (1941:40)

En Meditaciones san Juan Butistaa de la Salle usa el término valor:

"…una acción que parecería de poco valor, llega a ser excelente ante Dios por el cuidado que se pone en hacerla con exactitud en espíritu de obediencia." MD 11; 3,1 Felix (1970)

Lo que al principio era sólo leve dificultad para el espíritu, se convierte en fuerte tentación, por no haber tenido el valor de manifestarlo a su director. MD.19, 1,1 Felix(1970)

Adorad la disposición interior de Jesús en todos estos designios de la cábala farisaica. Él soporta con valor la ejecución, porque coincidía con los designios del Padre Eterno.MD 23, 2,2 Félix (1970)

Meted vuestra mano en la llaga del costado 6, con santo Tomás, no tanto para afianzar vuestra fe, sino para penetrar, si es posible, hasta el corazón de Jesús, y conseguir que de allí pasen al vuestro los sentimientos de paciencia verdaderamente cristiana, de entera resignación y de perfecta conformidad con la voluntad de Dios; y para adquirir, con ello, valor para buscar las ocasiones de sufrir. MD 28,3,2 Félix.(1970)

Le dio el valor de confesar que quien había muerto enla cruz, y había sido sepultado en la tumba, era su Señor y su Dios. MD 3,2 Felix (1970)

Al abandonarlo, no se reservó ninguno de sus bienes, y desde que se hizo religioso, no manejó ni oro ni plata, por lo que había olvidado totalmente su valor MD 176,2,1.Felix(1970)

Soportad con valor sus enfrentamientos, y manteneos firmes en la práctica del bien, a pesar de todos los obstáculos que podáis encontrar. MD 182,3,1(1970) y sobre todo, el valor y la paciencia que empleó para superar los obstáculos y menospreciar los peligros, las injurias y las amenazas de los hombres. MA, 301,1,2 (1970)

En citas encontradas valor es comprendido como cualidad de acción.

En opinión de dr Ruiz : La propuesta de inculcación de los valores, centrada en la divulgación discursiva de estos tiene vigencia dentro de la Universidad de la Salle, pero es denunciada como una propuesta inadecuada, por cuanto supone una visión intelectualista y transmisionista de la educación, y genera una dicotomía creciente entre la conciencia de valor y su traducción en comportamientos específicos. Milton(2013: 237- 239)

Por eso: ”La propuesta de ambientes valorativos es más atractiva porque, las nuevas generaciones le creen más a las experiencias y al testimonio que a los discursos. Milton (2013: 238/

Esta propuesta como la que presenta dr Ruiz puede ser complementada por lo que propone Lonergan y Karol Wojtyla es decir los ambientes valorativos deben fortalecer la autonomía, y la responsabilidad de las personas en la elección de los valores. Miltón (2013:238)

En opinión de dr Ruiz la cual nosotros compartimos y la que anima el trabajo investigativo es que esta propuesta es pertinente para La Universidad de La Salle.

También dentro de la propuesta queremos incluir el trabajo realizado por la Universidad de la Salle que asimila lo que viene desde los planteamientos teóricos de Luis Raths que se orienta hacia una promoción de una propia perspectiva axiológica y evaluación de su pertinencia para la vida personal y la institución que la divulga. Miltón (2013:238)

4.Perspectiva axiológica propuesta por la universidad de la Salle

Dentro de los escritos pedagógicos de Juan Bautista de la Salle encontramos tales expresiones como“ Mover los corazones” “Ganar los corazones” “Mudar los corazones” “Dejar huellas cristianas en el corazón “ . Morales(1990)

En el Proyecto Universitario Educativo Lasallista podemos encontrar directa referencia a los valores:

“Los valores que privilegiamos en nuestra misión.

a. El sentido de la verdad y el respeto por la autonomía de los saberes.

Entendiendo el primero como la búsqueda del significado de la investigación científica y tecnológica, de la convivencia social, de la cultura y del propio ser humano; y el segundo como la promoción de las características y exigencias de las disciplinas y saberes que entran en diálogo en la academia.

b. Solidaridad y fraternidad

Privilegiando lo comunitario antes que lo individualista, el interés público antes que el interés privado, la solidaridad antes que la competencia. Es la preocupación por el otro y la convicción de que una sociedad no puede construirse sin un tejido social donde el desarrollo de todos es la condición para la justicia y la paz.

c. Honestidad y responsabilidad social

Fortaleciendo la convicción de la necesidad de conducir la vida con criterios de honradez y confiabilidad pero también participando en el control de la acción estatal y privada de los recursos públicos. Así mismo, promoviendo el acceso responsable a las decisiones y realizaciones de la comunidad humana en sus diferentes organizaciones, con actitud receptiva y activa, creadora y decisiva, sensible socialmente propositiva.

d. Respeto y tolerancia

Heredera de una tradición tricentenario, se centra fundamentalmente en una particular relación pedagógica caracterizada por el acompañamiento, la formación integral y la

enseñanza de los valores cristianos

d. Respeto y tolerancia . Proyecto Educativo Lasallista (2007:12-13)

Si tomamos como referente de comprensión de valores el horizonte establecido por el personalismo ético cristiano. Estas expresiones logran un significado específico que señala el papel de los valores en la formación lasallista.

BIBLIOGRAFIA

Capra,F(2009) El trama de la vida.Anagrama. Barcelona

Coronado,F(2013) Repensar la Universidad. Ediciones Unisalle. Bogota

Eliécer,J(2010) La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad.

Felix, G(1970) Obras completas de Juan Bautista de la Salle. Bruño. Mádrid

Kripke, S (1980) Naming and Necessity. Harvard University Press. Massachusetts

Morín , E (1990) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona

Morales, A (1990) Espíritu y vida. El ministerio educativo lasallista. Industrias Graficas Monserrate. Bogotá

Milton, M (2013) Una universidad humanista. Lecturas para pensar, decidir y servir. Ediciones Unisalle. Bogotá

Neira, F(2015) La Educación Superior en perspectiva lasallista

Popper, K (2010) La sociedad abierta y sus enemigos. Paidos . Madrid

Proyecto Educativo Lasallista, (2007) Ediciones Unisalle. Bogota

Scheler, M (1941) Ética . Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. Revista de Occidente Madrid

Santo Tomás (1947) Biblioteca de Autores Cristianos.

Wojtyla, K (1985) Osoba i czyn. Polski Towarzystwo Teologiczne. Krakow

14.

EL DESARROLLO DE LOS VALORES PAZ, SOLIDARIDAD Y JUSTICIA DENTRO DEL ESPACIO DE LA TUTORIA

Nancy Janett Bonilla Rodríguez
Universidad La Salle, Cuernavaca
piscis_nancy3@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo recae en la importancia que tiene hoy en día la formación de valores como la paz, la solidaridad y la justicia en la formación integral del educando dentro del espacio de tutoría. Para poder convivir en armonía y con respeto dentro de una sociedad, ésta debe ser orientada hacia el desarrollo de valores y actitudes del adolescente para formar ciudadanos con calidad de vida humana, enfrentando desventajas como un titular que desconoce la información sobre cómo realizar su papel dentro de este espacio.

PALABRAS CLAVE: paz, solidaridad,justicia, tutoría, formación integral

SUMMARY

The aim of this work is about the importance of today's formation of values such as peace, solidarity and justice in the formation of the students within the space of tutoring. To live in harmony and respect within society, must be oriented towards the development of values and attitudes of adolescents to form citizen quality of human

life, and on the other hand the owner know some information on how to perform their role within this space.

KEYWORDS: peace, solidarity,justice, mentoring, comprehensive training

INTRODUCCIÓN

En la educación existen dos verticales primordiales: la formación académica y la formación en valores; por lo tanto en educación se considera que para ser buenos ciudadanos no sólo debe transmitirse conocimientos, sino que estos se vivan mediante los valores que se adquirieron durante un espacio muy importante dentro de la educación que es llamada tutoría, y se puede manipular en ámbitos para la formación de valores en el cual serán espacios para propiciar, fomentar y practicar los valores como son paz, solidaridad y justicia.

DESARROLLO

A lo largo de nuestra historia, el sistema educativo ha ido introduciendo los valores en tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, donde el objetivo es la práctica de ellos, dentro de este sistema se busca inculcar los valores como una herramienta necesaria para todos los ciudadanos, para convivir dentro de la sociedad armónicamente, así mismo con una perspectiva psicopedagógica. “La perfección o dignidad real o irreal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades”. (Castro, 2011, p.20)

Los valores son indispensables y fundamentales para el desarrollo del ser humano y para la vida, a través de estos, los estudiantes pueden tener un mejor desarrollo como personas, sobre todo un desarrollo que será trascendental. Los valores no se imponen, se van adquiriendo conforme a las experiencias donde los puedan aplicar en su vida cotidiana; sin embargo, como educadores, se debe hacer énfasis y proponer actividades lúdicas e innovadoras donde se pongan en práctica valores como son la paz, la solidaridad y la justicia. Estos valores requieren tomar conciencia,

reflexionarlos para poder ejercerlos, para que cada una de las personas que los practique pueda ir visualizando su función y su utilidad dentro de la sociedad. Por ello es importante la educación en valores en el sistema educativo, misma que puede ser aplicable en todos los contextos, baste como muestra es el espacio de Tutoría,y su relación con todos los actores educativos, incluyendo a los padres de familia, quienes son los principales educadores.

Actualmente, los valores son primordiales para el ser humano ya que representan actitudes concretas que orientan y guían la conducta del hombre, de acuerdo con Gonzales (citado por Penas Castro, p. 20) los valores son: "Cualidad o conjunto de cualidades que hacen que una persona o cosa sea apreciada". Cada una de las cualidades tiene un fin claro, es decir, las personas son las encargadas de decidir si los ejercen o no, por otro lado se deben originar en el hogar y ser reforzados en la escuela, pero desafortunadamente no todos los docentes logran que los alumnos sean conscientes de la importancia de los valores, algunos factores pueden ser el desinterés, la falta de conciencia, los medios de comunicación, o el mal ejemplo de la familia.

De acuerdo con Hernández Salinas (2008), se caracteriza la importancia de los valores como:

- ✓ Durables: Permanecen a lo largo de la historia
- ✓ Integrales: Completos en sí mismo.
- ✓ Flexibles: Se adaptan a cada persona y a cada contexto cultural
- ✓ Son bipolares: Por cada valor hay un anti valor.
- ✓ Dinámicos: se van transformando y adaptando a la época.
- ✓ Son diversos en su aplicación: Se pierde ejercer en distintas situaciones
- ✓ Complejos: Necesitan del análisis de la situación

Por lo que se refiere al espacio de tutoría se desarrollarán valores como la solidaridad, que"(e)s la disposición de compartir y responsabilizarse por el sufrimiento y las necesidades de otros, aunque no nos sean cercanos" (Guía de apoyo para los docentes 2012-2013, P.55). Con este valor, se pretende promover la

colaboración con los alumnos dentro del espacio de la tutoría, un ejemplo claro es , cuando un educando esté pasando por un mal momento o la comunidad enfrenta una desgracia, en ese momento se despierta el corazón para poder ayudar a los semejantes y se fomentan otros valores como la empatía, amistad, compañerismo, entre otros por mencionar, sin embargo, también está presente el valor de la justicia,de acuerdo a Alles:

> Todo ciudadano debe reclamar un esquema de derechos y libertades justas y por iguales para todos. Una de las principales intenciones de la justicia es mantener y procurar la unión entre las personas de una comunidad y darle a cada uno lo que le corresponde (Montiel, 2014, p.169).

En relación con lo planteado es significativo que dentro del aula se maneje este valor porque a su vez no sólo concierne a su persona sino a toda la sociedad, por ello es fundamental realizar actividades reflexivas e innovadoras para un aprendizaje trascendental que lo marcara para toda su vida, por último se tiene la Paz,donde el ser humano necesita de este valor que es tan enriquecedor como persona, y por lo tanto hace hincapié que los educados conozcan y enseñen mediante el ejemplo, como menciona Fernando savater, “La paz no es estática, no equivale a una congelación beatífica de la vida, sino al ejercicio pleno y sin coacciones de los derechos de ciudadanía”, esto implica que los alumnos tomen en cuenta la conciencia de sus actos, así mismo se subraya que no sólo será una satisfacción para el mismo sino para toda la sociedad, así mismo no se tiene que olvidar que los valores y la educación se van adquiriendo desde el hogar por parte de los padres de familia, no hay mejor enseñanza que predicar con el ejemplo.

> La educación primera es la más importante, y esta sin disputa compete a las mujeres, ya que nacemos débiles y necesitamos fuerzas, desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia, nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. (Rousseau, 2005, p.37)

Con respecto a lo mencionado la educación se empieza en el hogar donde los

padres de familia deben instruir con el ejemplo para ir adquiriendo hábitos y valores, por ello es considerable doctrinar a ver la realidad, y vivir de la mejor manera posible, hay que mencionar además que los valores orientan las acciones que llevamos a diario y se van moldeando de acuerdo a los sentimientos, a los buenos hábitos y costumbres. No se debe olvidar que la educación se inicia desde el momento del nacimiento y el padre será el responsable de ir introduciendo al individuo las normas de la sociedad.

Ahora bien, hablaremos un poco acerca de la tutoría, no es un tema nuevo, según Ariza (2005), señala que "Los orígenes de ésta, se sitúan en la antigua Grecia, concretamente en la mayéutica". Con respecto al tutor, era considerado desde tiempos como un guía, encargado de la formación integral del educando.

Actualmente al tutor no se le está dando esa importancia dentro de la educación, y por lo tanto se está perdiendo la solidaridad, la justicia, y la paz dentro de la sociedad y se ve reflejado en la poca participación del ciudadano dentro de la humanidad, no obstante es primordial rescatar los valores en los educandos mediante este acompañamiento, en el cual se mostrará al alumno la relevancia que tiene en la vida del hombre, así mismo, se abordarán los valores ya mencionados que vienen a complementar la temática que se está tratando.

Al hablar de valores dentro de la educación, es necesario implementarlo mediante el espacio de tutoría para el desarrollo moral y cívico del ser humano, por otra parte la educación no sólo va encaminada a una memorización de contenidos, al desarrollo de habilidades, sino también que sea competente y útil para su vida, acompañada de actitudes y valores en la formación del educando, que lamentablemente cada día se da menos, como lo menciona Negrete (2004), en su artículo "Los valores universales cada vez es menor la práctica por los adolescentes". Esto puede deberse a varios factores, sirva de ejemplo en la vida familiar del individuo de las relaciones que tienen con algunos compañeros que provienen de familias disfuncionales, la economía, en el contexto donde se desenvuelven entre otros por mencionar.

Lo dicho hasta aquí supone que la escuela es el lugar ideal donde se puede favorecer el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes; sin embargo, se debe considerar que para influir en la voluntad del educando es primordial modificar su comportamiento; primero debe conocerse así mismo, saber con claridad cuáles son los valores y actitudes que guían su conducta, con esto se refiere que la escuela no puede olvidar la formación del estudiante como persona. La escuela actual se enfrenta a dos exigencias: educar en valoresy educar para la vida.

En relación con la tutoría existen ámbitos de acción; el término de ámbito, se entiende como el "Espacio propicio para la interacción social de los alumnos y el tutor, que favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social de los adolescentes"(Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011/ Guía para el Maestro Secundaria/Tutoría, 2011, p.24), entonces, esto implica atender a los educandos en tres esferas diferentes, pero ampliamente relacionadas con el desarrollo de los valores, puesto que una depende de otra. Un reto importante dentro del espacio de tutoría, es desarrollar diferentes actividades con los alumnos, el cual se lleve la discusión, la reflexión y el análisis, haciéndose en torno a los cuatro ámbitos de acción que se maneja dentro de los lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes 2011, estos ámbitos son los siguientes:

La integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela.

Un reto que tendrá que cumplir el tutor es integrar al alumnado para propiciar un ambiente adecuado en el aula, que manifieste la formación de valores, es decir, que todo el alumno dentro del espacio de tutoría, obtengan el compañerismo, que aprenda a compartir, y resolver los conflictos que se genere dentro del espacio mediante el diálogo constante y la comunicación. Es significativo que se les informe acerca de las normas para poder fomentar la paz, la solidaridad y la justicia de tal manera sensibilizar para que se integren rápidamente como grupo, generando actividades innovadoras,reflexivas y así lograr la interacción no sólo con los compañeros , sino con todos los actores educativos; llevar una relación de comunicación y confianza, donde cada día, se vayan adaptando a este espacio educativo.

Seguimiento del proceso académico de los alumnos.

Este ámbito, de acuerdo con los Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes tiene como propósito el siguiente:

> Promover el desarrollo de estrategias que le permiten al alumno revisar y comprender sus procesos en el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares, entender dónde radican sus dificultades, qué tipo de contenidos se le facilitan y cómo puede mejorar su aprovechamiento académico para asumir y dirigir sus aprendizajes a lo largo de su vida. (Guía para maestro secundaria/tutoría, 2011, p.27)

El tutor debe practicar el valor de solidaridad con sus educandos de modo que es el encargado de llevar el seguimiento académico del alumno, es decir, acompañarlo durante el problema de aprendizaje que presente, y deberá promover la enseñanza para motivarlo con un sólo objetivo que mejore la adquisición de conocimientos y desarrolle las competencias que eleve su rendimiento académico, así como darle el seguimiento de conducta que presenta al interior del aula y en los distintos contextos. El tutor será el encargado de poner en marcha aquellos mecanismos, que le permitan conocer información acerca del estudiante y buscar mediante propuestas actividades para que los alumnos reflexionen acerca de la importancia que tiene el desarrollo de valores para una buena convivencia.

Para Buxarrais(García Roca, 1994, citado por ORTEGA, P y otros). La solidaridad tiene componentes:

1) Compasión: Porque la solidaridad es un sentimiento que determina u orienta el modo de ver y acercarse a la realidad humana y social, condiciona su perspectiva y horizonte. Supone ver las cosas con los ojos del corazón, mirar de otra manera. Conlleva un sentimiento de fraternidad, de sentirse afectado en la propia piel por los sufrimientos de los otros que son también propios.

2) Reconocimiento: No toda compasión genera solidaridad, sólo aquella que reconoce al otro en su dignidad de persona. La solidaridad así tiene rostro, la presencia del otro demanda una respuesta.

3) Universalidad: “La desnudez del rostro”, la indefensión y la indigencia es toda la humanidad y simboliza la condición de pobreza de esfera intimista y privada.

Estos componentes de la solidaridad, son trascendentales para el tutor y los educandos, y les servirá en cualquier contexto y situación que se encuentren.

La convivencia en el aula y en la escuela.El Plan de estudios 2011, hace mención de competencias para la vida, entre éstas: competencia para la convivencia, misma que hace énfasis, en el valor Paz, se concibe como:

> La educación para la paz no es una opción más sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir. Los principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales se han convertido en un imperativo legal. Ahora se trata de conseguir que el derecho formal de la paz se convierta en un derecho real. (Plan de estudios, 2011, p.70)

La paz debe existir para poder desarrollarse armónicamente con otros seres humanos, tomar acuerdos en cuestiones de conflictos o de situaciones problemáticas, reconociendo y respetando las diferencias individuales, sociales y culturales; la competencia para la vida en sociedad, hace referencia a aquellos valores fundamentales para la sociedad actual, como el respeto a la libertad, la paz, la solidaridad, procediendo a favor de nuestros derechos humanos, para poder participar, actuar y decidir dentro de la sociedad con juicio crítico.

Orientación académica y para la vida.

El desarrollo de valores es esencial durante su crecimiento como ser humano ya que de ahí dependerán sus perspectivas incluyendo su proyecto de vida.

SEP Orientación vocacional, menciona que:

> El proyecto de vida es una herramienta que busca orientar nuestro crecimiento personal, por medio de la identificación de aquellas metas que deseamos lograr y de las capacidades que poseemos;

> evita la dispersión y el desperdicio de tiempo y de nuestras propias capacidades. (Plan de estudios, 2011, p.60)

Desde esta perspectiva, el educando tendrá que elaborar un proyecto de vida enfocado a varios aspectos, no sólo a nivel personal, también en lo académico, e ir valorando lo profesional. Debe plantearse un proyecto de vida esencial, debiéndose a trazar metas a corto, mediano y largo plazo, o todo aquello que desee cumplirse, lo que implica, la toma de decisiones, el resolver situaciones, los valores trascendentales, preguntándose a donde se quiere llegar e identificando los recursos que se tienen para dicho propósito. Es conveniente que cada tutor, propicie con sus alumnos la reflexión sobre los aspectos de trabajo escolar que son más interesantes para ellos, así, podrá tener una idea clara de lo que quieren para su futuro.

Para que surgiera estos ámbitos enfocados en el desarrollo de los valores, hubo un educador, filósofo mexicano José Vasconcelos quien hizo énfasis en la sociedad mestiza de la época, en cual describía a la escuela como una institución que aparte de proporcionar educación, tiene como objetivo formar buenos ciudadanos. El tutor debe tener en claro que los valores no es parte desvinculada de cualquier tipo de educación, cuando se habla de esto se entiende por desarrollar conocimiento, habilidades, actitudes y valores, para mejorar la vida de las personas.

Por consiguiente dentro de la tutoría los valores son indispensables para la formación integral del estudiante y es un reto fundamental para el educador, ya que en el desarrollo de la formación del alumno, es llegar hacer pensar y reflexionar a cada uno de ellos. La formación integral se entiende como un:

> Proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, que lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir.(Ruíz, 2008, p.12)

Por consiguiente no se trata de llenar a los estudiantes de información sobre lo que debe aprender, se trata de que ellos realicen un análisis más útil y mucho más profundo, acerca de sus conocimientos, actitudes, valores, sentimientos y

pensamientos como adolescente, en dicha formación el aprendizaje implica no sólo la adquisición de los conocimientos, de actitudes y valores, sino que los haga suyos contribuyendo de esa manera una participación colectiva con los otros, e ir trasformando la sociedad en la que está viviendo.

CONCLUSIONES.

Para concluir la tutoría es un espacio propicio para la formación integral de los educandos, en cual es significativo realizar actividades con la finalidad de desarrollar, practicar valores y de promover actitudes de sensibilización, hacia la solidaridad, justicia y paz, que pueden lograrse en gran medida en el espacio de tutoría, por otra parte también es importante el diálogo que puede establecerse entre el profesor y el alumno, de esta manera, se podrá observar lo que piensen, quieren y así conocer los intereses particulares de ellos.

Los valores, más que en otros tiempos están presentes, pero todo ello, es producto de la educación que parte del hogar con los padres de familia y la participación de los docentes.Los valores deben fomentarse en la escuela llevándolos a la formación integral, asimismo, es fundamental en la sociedad por lo tanto se requiere formar ciudadanos comprometidos con su país, pero principalmente con el respeto hacia ellos mismos.

En lo que respecta al espacio de tutoría se debe dar la importancia que necesita de tal manera pueda realizar su función correctamente y conozca sus ámbitos en la formación de valores. Sin duda, el desarrollo y la práctica de valores, siempre será un reto, por lo tanto, deberá ponerse énfasis, y no olvidar que son éstos la base esencial para el desarrollo de los seres humanos, incluso promoverlos todos los días con el ejemplo,no es una tarea fácil, pero no imposible para los diferentes actores educativos.

BIBLIOGRAFÍA.

BUXARRAIS Ma. Rosa, Revista Programa de educación en valores del ICE-UB, Educar para la solidaridad.WWW.OEI,es /valores/boletin8.htm

DÍEZ Vidanes J., Revista Ibero americana, La educación para la paz y la no violencia.rieoei: org/experiencias 146.htm

DORHEY, Ariza (2005), Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo. México, Trillas.

GARCÍA Espinosa, J.J. et al Revista de ciencias Médicas La Habana 2011. formación de valores en los estudiantes de medicina en la asignatura de Educación Física. http://www.cpicmha.sid.cu/hab/vol17_2_11/hab15211.html

HERNÁNDEZ Salinas, A (2008). Formación Cívica y Ética. México. Trillas

htt://dspace.usc/bitstream/10347/2465/1/9788498870879 content.pdf.

htt://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf.

PENAS Castro S. (2008). Tesis doctoral. Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la Provincia de aCuruña.

Recibido: 07 de marzo de 2014 - Aceptado: 18 de julio de 2014

ROUSSEAU J.J,(2005) Emilio o de la Educación. México.Alianza.

RUÍZ Lugo, I. Formación Integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Revista Universidad de Sonora.

Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). guía de apoyo para los docentes (2012-2013). México. SEP.

SISIRUCA Montiel M.valores éticos de la responsabilidad social interna en centros de producción audiovisual. Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela - Artículo Tipo 1. Investigación Científica y Tecnológica

15.

EL DOCENTE SIGNIFICATIVO DE LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD LASALLE NEZAHUALCÓYOTL

Jesús Marcelino Hernández Cruz
jmhernandez@ulsaneza.edu.mx
Universidad Lasalle Nezahualcóyotl

Eje temático:

“3. Educación y Pedagogía”

Currículo, evaluación, calidad de la educación, efectividad institucional, didácticas específicas, metodologías, lectura y escritura, investigación en el aula, programas, proyectos, enfoques y modelos pedagógicos, prácticas de tutoría y acompañamiento, estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación docente.

Subtema:

“Investigación en el aula”

Planteamiento del problema:

El objeto de estudio de la presente investigación está construido en torno a la dinámica del desempeño docente; para esto se apoyará en las recomendaciones metodológicas de la Investigación-Acción; desde esta perspectiva metodológica se orienta la investigación de manera cíclica, iniciando desde una problemática.

Para el interés de este trabajo se denomina “problemática” al objeto de estudio de investigación y que no necesariamente se trata de un problema o de algo negativo; es decir este constructo pretende dar cuenta de la identidad del docente universitario al momento de ejercer su práctica, de manera concreta: aquel docente que se destaca del resto de sus compañeros por realizar una práctica educativa significativa.

El problema se construye en cómo llegar al docente significativo

Marco teórico

La práctica docente actual implica desarrollar una serie de competencias docentes universitarias, entre las que destacan ser experto en enseñanza y en aprendizaje; ser experto en investigación y en evaluación; y en este proceso también se requiere que sea experto en planear su propia práctica.

En este contexto, al estar planeando la metodología de trabajo de la materia: “El

trabajo en grupos y la Investigación-Acción, (IA)", correspondiente a 8° semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Lasalle Nezahualcóyotl, surge la necesidad de que los estudiantes pongan a prueba los conocimientos y sugerencias teóricas de la IA, a través de la elaboración de un proyecto de investigación grupal.

Se consideró proponer al grupo la iniciativa de este proyecto que, de manera congruente con los principios básicos de la IA, ésta se debe realizar en el grupo del cual se forma parte, es decir, se pensó en hacer la investigación con el propio claustro del cual forman parte los docentes que les imparten clases.

Una vez definidos a los sujetos de estudio bajo las sugerencias de IA, el siguiente elemento a precisar es el qué de estos docentes; así que se pensó en proponer la indagación de los docentes que de alguna manera han dejado huella en la formación de los estudiantes, es decir que al ejercer su práctica docente se convierten en significativos en el desarrollo profesional de los universitarios.

Así que, de manera concreta, se pensó en destacar a esos docentes que de alguna forma, al desempeñar su labor, lo hacen de tal manera que se convierten en aprendizajes significativos en los estudiantes, es decir, son vistos como docentes significativos, al grado que son recordados y reconocidos por la comunidad universitaria, desde los propios directivos, la misma platilla docente, sus compañeros de trabajo, la población estudiantil, hasta los mismos egresados, quienes tiene la oportunidad de poner en juego, en la vida real, los conocimientos adquiridos.

El marco teórico que pretende fortalecer esta investigación pertenece al paradigma Sociocrítico, es de corte cualitativo y se orienta bajo las sugerencias teórico metodológicas de la IA.

En este contexto se entiende como paradigma Sociocrítico aquel que pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, y sobre todo

que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de sus propias comunidades (Alvarado, 2008)

La investigación acción es considerada como un camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor de los análisis y no sólo de intuiciones tanteos o arbitrariedades.

El objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría. “El movimiento de los profesores como investigadores trata de promover una tradición investigadora alternativa, generando una teoría práctica y buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica”. (Pereyra 2008)

Los ingleses agregan: el objetivo de la investigación acción consiste en la reflexión para mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas en forma colaborativa. Esta propuesta plantea que el proceso de investigación acción en clase no debe separarse del desarrollo institucional. Siendo este último la principal fuente de información para llevar a cabo cualquier modificación en el ámbito escolar. En este país la investigación acción es considerada como un camino para el auto perfeccionamiento de los maestros, directores y formadores de maestros. (Pereyra 2008)

Los británicos son conscientes de las objeciones y críticas (falta de precisión, imposibilidad de generalizar a una población mayor lo hallado en una muestra limitada de población y en situaciones específicas) que rodean a la investigación acción, pero reconocen su potencialidad para mejorar la práctica escolar.

Características generales de la I-A

Para darle versatilidad a este trabajo entenderemos a las principales características de la I-A, según Ruiz en el 2012 a:

- Los investigadores en la IA entran en acción. No son meros observadores de lo que ocurre, sino que trabajan activamente para hacer que las cosas sucedan.
- La IA siempre implica buscar dos metas: resolver un problema y contribuir a la ciencia. Si la IA es investigación en acción, no establece distinción entre teoría y práctica. El desafío consiste entonces en implicarse tanto en llevar a cabo acciones como en pararse después a reflexionar sobre lo que ha sucedido para contribuir a la teoría y a construir el "cuerpo de conocimiento".
- La IA es interactiva. Requiere la cooperación entre investigadores y personal del cliente, así como una adaptación permanente a la nueva información y los nuevos eventos. Los miembros del cliente son co-investigadores, y los investigadores de la IA trabajan con ellos para resolver o mejorar las cuestiones de su sistema, a la vez que contribuir al conocimiento. Así, la IA se torna una serie de eventos inacabados e impredecibles, ante los que los actores tienen que trabajar juntos para adaptarse a las contingencias de la praxis en evolución.
- La IA busca desarrollar una comprensión holística durante un proyecto, reconociendo su complejidad. Dado que las organizaciones son sistemas socio-técnicos dinámicos, los investigadores en acción deben tener una visión amplia sobre cómo el sistema funciona, para ser capaces de moverse entre la dimensión formal estructural y técnica, a la vez que en los subsistemas informales de personas. Trabajar con sistemas organizacionales requiere habilidad para trabajar en "complejidad dinámica", que no sólo se refiere a un gran nivel de detalle o complicación de partes en el sistema, sino también a la existencia de múltiples causas y efectos en el tiempo y el espacio, a la complejidad de las partes y a la complejidad evolutiva social.
- La IA trata esencialmente del cambio. Se aplica a la comprensión, planificación

e implementación de cambios en los negocios y en otras organizaciones. Es por ello que se precisa en los investigadores conocimiento y habilidad en la dinámica organizacional del cambio. Ello incluye conocer cómo un sistema reconoce la necesidad del cambio, articula la búsqueda de un resultado deseado y planea y ejecuta activamente cómo lograr el futuro deseado.

- La IA requiere comprender el marco ético, valores y normas en el que ese método va a ser usado en un contexto determinado. La ética incluye las relaciones auténticas entre los investigadores y los miembros del sistema cliente, cómo ambos comprenden el proceso y toman acciones significativas. Los valores y normas que se derivan de los principios éticos se traducen en cómo el investigador trabaja con los miembros de la organización. (Ruiz, 2012)

En este contexto la Investigación-Acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos (Gómez 2010), que varía de acuerdo a la complejidad de la problemática. Sus principales fases son:

1. Problematización. La labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, por lo que el problema elegido será la misma naturaleza. En general, son inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en realidad ocurre. Es posible diferenciar entre contradicciones (oposición entre la formulación de las pretensiones y las actuaciones), dilemas (dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar la práctica, pero que revelan valores necesarios) y dificultades o limitaciones (situaciones que impiden desarrollar las actuaciones deseadas en las que el docente es incapaz de modificar o influir, por ejemplo, inercias institucionales). Para formular claramente el problema, se requiere profundizar en su significado, en sus características, en cómo se produce, y en las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, preparando la información a fin de proceder a su análisis e interpretación permitirá conocer la situación y elaborar un diagnóstico.

2. Diagnóstico. Ya identificado el problema y habiendo formulado un enunciado del mismo, se recopila la información. Ésta consiste en recoger diversas evidencias, que deben informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado, expresar el punto de vista de las personas implicadas e informar cómo las personas implicadas viven y entienden la situación que se investiga. Este diagnóstico debe contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización, buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes.

3. Diseño de una Propuesta de Cambio. En ésta fase se consideran las diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias. Una reflexión prospectiva permite diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, y definir un diseño de evaluación de la misma. Esto se hace con la intención de anticipar los indicadores y metas que darán cuanta del logro de la propuesta.

4. Aplicación de Propuesta. Después de diseñar la propuesta de acción, ésta se lleva a cabo por las personas interesadas. Cualquier propuesta realizada implica una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión. Es importante que los equipos de trabajo sigan llevando a cabo las actividades planeadas para lograr la mejora, siendo necesarios la negociación y el compromiso.

5. Evaluación. Como ya se había mencionado, las evaluaciones se siguen realizando de forma continua durante y al final del proceso de investigación, pues pueden surgir cambios que requieran una redefinición del problema por diferentes razones (porque éste se ha modificado, porque ha surgido otro más urgente, porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar el problema original, etc.). Serán la nueva situación y sus consecuencias las que determinen el proceso de investigación; y el probable inicio de otro ciclo en la espiral de la investigación – acción

Validación de los resultados

Finalmente, para validad la investigación es necesario echar mano de sugerencias teórico metodológicas que permitan garantizar la factibilidad de los resultados.

Según Elliot, la validez de las teorías e hipótesis que genera una investigación acción no depende tanto de pruebas científicas, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. Se validan a través de la práctica, no independientemente de ella. (Elliott, 1990)

Se opone a la tradición positivista que valida los resultados usando una metodología que garantice la neutralidad y la objetividad (en tanto que no se involucren los valores del sujeto investigador). La objetividad se vincula con la conciencia de los sesgos axiológicos propios, la disposición a ponerlos de manifiesto y la apertura a pruebas que no coincidan con los propios valores y prácticas, sumado a esto, en las prácticas tiene que ser posible la modificación de la propia comprensión a medida que se avanza en el proceso de reflexión abierto por la investigación acción.

Para poder destacar la practica educativa real de los docentes se apoya en los principios básicos de la triangulación, como un procedimiento metodológico que permite categorizar la cotidianidad; bajo esa perspectiva se siguen las sugerencias de María Bertely Busquets.

La triangulación puede ser utilizado cómo un método de validación interna, se trata de establecer las relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas de modo tal de obtener distintos puntos de vista sobre una misma situación. Al comparar las distintas fuentes de información “deben señalarse los aspectos en los que difieren, coinciden y se oponen”. (Bertely, 2000)

Finalmente, otro referente que hay que tomar en cuenta para la base teórica de este trabajo es hablar sobre la categoría de la noción “Significativo”:

Des de la RAE (Real Academia Española), se comprende como:

Del lat. tardío significatīvus.

1. adj. Que da a entender o conocer con precisión algo.

2. adj. Que tiene importancia por representar o significar algo.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Ahora bien, al hablar de significativo, el referente principal es David Ausubel, donde el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000 a). Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. (Ausubel, 1976)

Justificación:

La justificación de este trabajo de origen, fue netamente académico, ya que es producto del trabajo completo de un semestre, se trata de la materia: “El trabajo en grupos y la Investigación-Acción”, la cual se imparte en 8° semestre de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Lasalle Nezahualcóyotl; cuyos;

Objetivos Generales son:

Al término del curso, el alumno mostrará dominios para:

- ✓ Conocer los planteamientos conceptuales relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la participación del grupo y del profesor en un proceso de investigación acción.
- ✓ Comprender la metodología básica de investigación acción en el campo de la educación: fases, negociaciones, técnicas de recolección de pruebas, entre otros elementos.
- ✓ Integrar un proyecto de investigación acción vinculado con en el Área de Intervención cursada en la licenciatura.

Ahora bien, por otro lado, se trata de construir y destacar, en un trabajo, la importancia de la práctica docente del claustro académico de la licenciatura en pedagogía, con la noción de "Significativo"; es decir, desde la perspectiva de la comunidad académica conformada por Autoridades, Docentes, estudiantes y egresados; quién, para ellos, es el o los docentes más significativos de su formación profesional como pedagogos.

Objetivo:

Construir un proyecto de investigación, mediante el uso de algunas sugerencias metodológicas de la I-A, para destacar elementos significativos de la práctica docente.

Metodología:
Grupo de investigación:

- Estudiantes de 8° semestre de Pedagogía

Sujetos de investigación:
Docentes de Licenciatura de las escuelas:

- Ciencias Administrativas

Administración de Empresas Turísticas
Administración de Organizaciones

- Ciencias Sociales y Humanidades

Pedagogía (8° vespertino)

Criminología y Criminalística

- Autorizaciones oficiales

Acercamiento con población estudiantil (últimos semestres)

Acercamiento con egresados

Acercamiento con autoridades

Selección de docentes clave

- Acercamiento a docentes clave (entrevistas, videofilmaciones,…)

Investigación y estudios de fundamento teórico-metodológico.

Transcripciones de entrevistas y videos

Interpretación (subrayado y prácticas constantes)

Triangulación con la teoría

Reporte de investigación.

"Metodología de la investigación cualitativa"

En cada una de las etapas el investigador tendrá que ir tomando opciones entre las diferentes alternativas que se van presentando. El investigador se va sometiendo a un continuo proceso de toma de decisiones y elecciones.

Al final de cada una de las cuatro fases se produce algún tipo de producto.

Hay que destacar que en la investigación cualitativa el proceso se va desarrollando de una forma sucesiva, aunque tiene un carácter lineal, es sutil ya que cuando aún no se ha finalizado una fase ya se comienza con la posterior.

1. Fase preparatoria

Etapa reflexiva. El punto de partida de la investigación es el propio investigador: su

preparación, su experiencia y opciones ético – políticas. El investigador toma como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos y, desde su propia ideología, intentará establecer el marco teórico – conceptual del que partirá la investigación.

El investigador se introduce en la investigación cualitativa lo hace en un mundo complejo lleno de tradiciones caracterizadas por la diversidad y el conflicto. Estas tendencias "socializan" al investigador, orientando y guiando su trabajo.

Partiendo de esta conformación cultural, el investigador posiblemente intentará clarificar y determinar el tópico de interés y describir las razones por las que elige el tema. Identificar un tópico o pregunta de investigación supone elegir desde qué claves o coordenadas de pensamiento se desea afrontar la comprensión de determinada realidad educativa.

Las duras exigencias bajo las que se realiza una investigación educativa precisa de un tipo de tópicos o preguntas que mantengan el interés del investigador a lo largo del tiempo y hagan posible la implicación de éste en un proceso de autorreflexión y autocrítica. El tópico de interés no tiene por qué ser en este momento de la investigación algo totalmente delimitado y definido, puede ser un área de interés amplia.

Las fuentes de procedencia de este interés pueden ser: la propia vida cotidiana, lo que preocupa a la gente; la práctica educativa diaria; experiencias concretas que resultan significativas; el contraste con otros especialistas; o la lectura del trabajo de otros investigadores.

Una vez identificado el tópico, el investigador busca toda la información posible sobre el tema. Un tema de investigación se elige por alguna razón, por algún motivo. En este momento es bueno que el investigador especifique las razones que le han llevado a considerar como objeto de estudio el tópico seleccionado (personales, sociales, profesionales o científicas). Otra de las decisiones es seleccionar entre los diferentes conjuntos de ideas y sentimientos (enfoques o paradigmas) sobre el mundo y la forma en que debería ser estudiado y comprendido el tema.

Conclusiones

Sin lugar a dudas, la evaluación de la práctica docente desde el interior del aula y desde uno mismo, resulta un acto Meta cognitivo que debe redundar en la mejoría de la calidad de la educación.

Ahora bien, al hacer esta observación desde la IA, este trabajo resulta totalmente trascendental para formación del estudiante, ya que éste se reconoce como parte de la propia investigación, es decir se reconoce como sujeto de investigación y al mismo tiempo se reconoce como investigador, cosa que sólo lo permite la IA.

Observar a otros es fácil, determinar sus errores y defectos nos llena de un espíritu de supremacía y nos permite “arreglar el mundo” desde nuestra propia perspectiva. Observar la propia práctica, analizar nuestras acciones educativas, señalar nuestros propios errores, interpretar los hechos de manera que otros puedan verlos y exhibir nuestras propias deficiencias requiere de un espíritu de humildad y unas ganas tremendas de mejorar lo que hacemos día con día en el aula.

Para observar la propia práctica, se requiere la construcción de un objeto de estudio y llevar a cabo los aportes mínimos de registro, análisis, interpretación, y propuestas de acuerdo a lo que los autores nos reportan, pero se requiere sobre todo mucha sinceridad y coraje para afrontar el reto, en el que puede salir lastimada incluso nuestra propia autoestima.

La intervención basada en la auto-observación y la practica reflexiva, puede constituirse en un trago amargo para cualquier docente, pero es un paso ineludible para mejorar la calidad de la educación y al final de todo, saber qué es lo que realmente estamos haciendo, con la intención de mejorar.

16.

EL MODELO PEDAGÓGICO INTER ESTRUCTURANTE

GERSON ERASO ARCINIEGAS

Vicerrector Académico IUCESMAG-PASTO

celular 3176458457 fijo 7216535

Desde el texto denominado ***Las pedagogíaas del conocimiento,*** escrito por Louis Not /2006) se reconocen tres tipos de modelos pedagógicos: auto estructurante, hetero esctructurante e inter estructurante. El modelo pedagógico auto estructurante que según el mismo autor citado anteriormente reconoce el predominio del auto aprendizaje del estudiante, por cuanto la sociedad del conocimiento ha generado un alto volumen de información, conocimiento e innovación industrial que contribuyen al desarrollo social, cultural y económico en un mundo globalizado mediado por las tecnologías de la información y la comunicación.

El otro modelo pedagógico conocido como hetero estructurante esta caracterizado por que el conocimiento científico es el resultado de las investigaciones disciplinares que se dan por fuera de las aulas de clase, el docente es el centro del proceso pedagógico debido a su formación profesional reforzada por el ejercicio laboral y cuyos contenidos son repetidos de manera memorística a corto plazo por parte del estudiante sin mediar una aplicación en la vida real y cotidiana.

En el tercer modelo pedagógico interestructurante Louis Not (2006) expresa que el origen del conocimiento “procede de una interestructuración del sujeto cognoscente y del objeto de estudio”, lo cual indica que es preciso determinar cual es el camino para acceder al mismo. En consecuencia, el citado autor termina afirmando, que el conocimiento es una abstracción que da cuenta de las estructuras mentales del sujeto y la estructuras del universo objetivo a través de una representación en el sujeto cognoscente.

Esta interestructuración del sujeto y del objeto, según Louis Not (2006), se puede dar de varias formas. El primer evento se denomina apropiación del objeto por medio de la representación. Una vez que el objeto o su sustituto se capta con los sentidos, la asimilación y la acomodación se cumplen más o menos simultáneamente en el pensamiento.

El segundo evento de interestructuración se llama intervención en donde el sujeto experimenta y siente la estructuración que se ha dado con la asimilación del objeto de estudio proyectándolo en él y lo corrige a partir de las estructuras puestas mediante los efectos que ha producido su intervención. Las reacciones del objeto comprobadas o reconstruidas en el pensamiento estructuran al sujeto a través de las confirmaciones o de las anulaciones que imponen a los esquemas conseguidos por ensayos o hipótesis.

Un tercer tipo de interestructuración se cumple con la retroacción, que devuelve directamente a su fuente una parte de los efectos de una acción. Esta retroacción origina los procesos de autorregulación dados a través de la reflexión en la medida en que representa una conducta en la que el pensamiento tiene como objeto de su actividad sus producciones o su propio funcionamiento.

Desde esta perspectiva teórica se diseña la estrategia didáctica inter estructurante para fomentar en el estudiante de educación superior el trabajo interdisciplinario que desarrollan los estudiantes en contextos reales con la asesoría de los docentes de diferentes programas académicos alrededor de un problema de interés común, fomentando igualmente la investigación formativa con el uso de las metodologías que le son propias a cada disciplina y cuyo propósito final es ofrecer

alternativas de solución al problema en estudio, para lo cual hará uso del tiempo independiente que ofrecen los créditos académicos..

Esta estrategia didáctica interestructurante es en términos de Dérrida (2002) la deconstrucción del Proyecto Pedagógico Disciplinar que durante cerca de 10 años estuvo vigente en la Institución Universitaria CESMAG, y que por razones de ajuste a la norma vigente de los créditos académicos se hizo la reorganización de los mismos en toda la Institución.

La deconstrucción de la estrategia didáctica interestructurante consiste en demostrar la evolución histórica y la experiencia pedagógica que ha tenido el tipo de pensamiento denominado: *solución de problemas* que fundamentó el Proyecto Pedagógico Disciplinar y al que ahora se le da continuidad en la nueva estrategia didáctica. La arquitectura de este tipo de pensamiento se representa en el siguiente esquema:

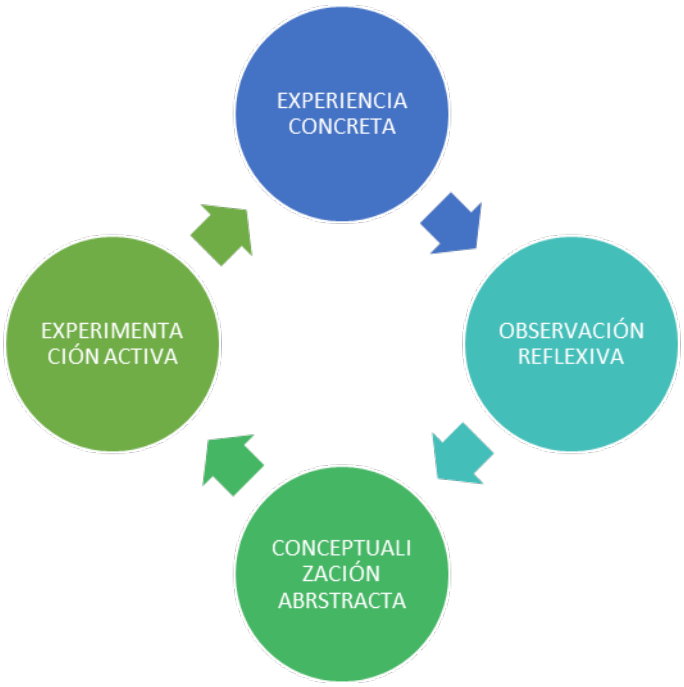
Nro.	ETAPA	CRITERIO	DESCRIPTOR
1	Comprensión del problema	Identificación	Indica el origen del problema
		Descripción	Parámetros para resolverlo
		Estado Nuevo	Donde desea llegar
2	Método	Algoritmos	Establece formulas
		Heurística	Aplica conocimientos
		Científico	Define pasos científicos
3	Solución del problema	Analizar	Descompone el todo en las partes
		Sintetizar	Reagrupa las partes en el todo
		Alternativa	Presenta diferentes posibilidades de solución

El proceso de deconstrucción comenzó en el segundo periodo académico del 2015 con la puesta en marcha de las propuestas que cada director académico rediseñó para su programa, aplicando el método del aprendizaje experiencial que fue planteado por David Kolb (2001) quien expresa que el conocimiento se construye desde la experiencia a través de la observación, reflexión y el sentido de los resultados obtenidos en ese proceso, Para ello el citado autor identificó cuatro etapas en el proceso de aprendizaje, a saber:

1. Hacer algo
2. Observar y reflexionar sobre aquello que se hace
3. Obtener conclusiones y conceptos
4. Probar en la práctica los nuevos conceptos.

Este ciclo del aprendizaje propuesto por Kolb se aplicó en los diferentes programas académicos de la IUCESMAG para obtener los resultados de la estrategia interestructurante que permitiera a sus proponentes construir las bases conceptuales que orienten hacia el futuro su propia laboral pedagógica. Los primeros resultados se obtuvieron al finalizar el segundo periodo académico del 2015 como se presentan a continuación:

CIRCULO DE KOLB



1.1. Primera etapa

Hacer algo o la experiencia concreta se inicia con una actividad previamente programada con algunos elementos teóricos y conceptuales básicos. Para el caso de los programas académicos de la I.U CESMAG se tenía como antecedentes históricos para esta clase de actividades el Proyecto Pedagógico Disciplinar, el cual dio las primeras directrices en el rediseño de la nueva estrategia didáctica interestructurante, los cuales se consignaron y publicaron a comienzos del segundo periodo académico del 2015, fecha en la cual se aplicó en la Institución la nueva reorganización del tiempo presencial y el tiempo independiente de los créditos académicos. El documento que contiene las propuestas se llama “La interestructuración del conocimiento”.

El mismo lo llevaron a la práctica los docentes para hacer uso efectivo del tiempo independiente de los estudiantes. Casi al finalizar el semestre se hace una evaluación de la implementación de las estrategias en cada programa con el Director del programa y algunos docentes con experiencias exitosas, dando paso de esta

forma a la segunda etapa de este círculo metodológico.

1.2. Segunda etapa

La observación reflexiva, consiste como su nombre lo indica en reflexionar sobre aquello que se programó en la etapa anterior y lo que se experimentó en el aula de clase para analizar los resultados. A continuación se relaciona las experiencias de cada programa académico.

1.2.1 Administración de empresas

Comenzando por Administración de empresas se puede afirmar que la pretensión de lo que ellos denominan Proyecto Colaborativo era mantener la filosofía investigativa del Proyecto Pedagógico Disciplinar; pero los resultados obtenidos en el transcurso del semestre que se refleja en los informes de los estudiantes y el diseño microcurricular elaborado por los docentes, apuntaban hacia la creación de empresas. Ello se comprobó cuando en el tercer semestre el estudiante entrevistaba a empresarios de la región para descubrir las ideas de negocio. En el cuarto semestre se profundizaba y sustentaba la idea de negocio. Pasaba al quinto semestre con la propuesta de negocio y comenzaba el plan de negocios. Por último terminaba la iniciativa en el sexto semestre con la muestra empresarial.

De este proceso se puede concluir desde la práctica que el propósito del Proyecto Colaborativo es de corte empresarial y que resulta pertinente para el perfil profesional de la carrera en cuanto a la creación de empresas. Por lo tanto, la metodología más adecuada para la ejecución del Proyecto Colaborativo se denomina estudio de factibilidad, que contemple con cuatro etapas: estudio de mercado, estudio administrativo, estudio técnico y estudio financiero.

Adicionalmente, se descubrió que los micros currículos de los otros espacios académicos se pueden reorganizar a este propósito final de la carrera coadyuvando el proyecto central y haciendo un trabajo interdisciplinario a través del uso de la plataforma moodle si la presencialidad tiene límites.

1.2.2. Ingeniería de Sistemas

De acuerdo al texto y la exposición de las experiencias más significativas por parte de los docentes del programa de Ingeniería de Sistemas se concluye que la estrategia didáctica que se utiliza para el uso del tiempo independiente es la construcción del ambiente virtual de aprendizaje mediado por la metodología COLOSSUS.

En la presentación quedó claro que mediante esta metodología se apoya el proceso de enseñanza liderado por el docente en el tiempo presencial en el aula de clase y por otra parte el aprendizaje gestionado por el estudiante en el tiempo independiente con las actividades programadas en la plataforma Moodle a través de lecturas complementarias, ejercicios académicos y evaluaciones.

En conclusión, se está trabajando la parte heteroestructurante y la autoestructurante del modelo pedagógico dialogante. Es decir, que a través de esta estrategia AVA se desarrolla el diálogo entre el docente, estudiante y el conocimiento.

Pero, el planteamiento que hace Luis Not va hacia la interestructuración del conocimiento, entendida como la relación que existe entre el sujeto cognoscente (estudiante) y el objeto de estudio (sistema). En este orden de ideas, el triángulo del modelo pedagógico cambia por la relación entre el estudiante, el conocimiento y se culmina con la realidad externa del aula de clase.

Por lo tanto, el manejo debe ser diferente a las estrategias didácticas tradicionales Se propone seguir el modelo de solución de problemas contextualizado donde se parte de la formulación del problema, se sigue con el diseño del método que no

necesariamente es el científico y la solución del problema para que así haya generación de nuevo pensamiento.

1.2.3. Ingeniería Electrónica

El programa presentó la estrategia denominado Aprendizaje Basado en Proyectos, en el cual se tiene en cuenta la formulación de un problema, un método a seguir y la solución o prototipo Razón por la cual, recomiendo que en el nuevo documento a elaborarse se tenga en cuenta los siguientes aspectos:

a. Que el tema rebase los contenidos micros curriculares de los espacios académicos, dentro de los cuales el estudiante o grupos de estudiantes puedan formular un problema.

b El conocimiento interdisciplinario debe convertirse en un elemento clave para resolver el problema que plantea el estudiante.

c Hay que definir una metodología propia para cada tema que se abordará en cada semestre, la cual debe ser diferente a la de investigación.

d Cultivar el trabajo colaborativo de los estudiantes y hasta donde sea posible el trabajo colaborativo entre los docentes.

1,2.4. Derecho

La propuesta del programa de Derecho se halla en el documento: “Doctrina y Pensamiento Jurídico” que orienta el manejo del tiempo independiente de sus estudiantes llegando a las siguientes recomendaciones, que complementan el documento actual:

a Conceptualizar con mayor profundidad sobre el ensayo, estado del arte y línea jurisprudencial con criterios más pedagógicos para que sea accequible al estudiante.

b Diseñar de manera didáctica las metodologías que se utilizan en el ensayo, el estado del arte y la línea jurisprudencial, indicando a la vez cuales son los productos

que debe entregar el estudiante al terminar cada proceso.

c Estudiar la metodología que utiliza la Escuela Enrique Lara Bonilla en el tema de la Línea Jurisprudencial para hacer un comparativo con la metodología propuesta por López Medina.

d Diseñar el mecanismo para que los estudiantes se inscriban en un área para el posterior desarrrollo de la línea jurisprudencial, en el momento de la matrícula.

e Incluir como parte de evaluación dentro de la ficha de desarrollo temático el porcentaje que se le daría al trabajo de la línea jurisprudencial.

1.2.5. Contaduría Pública

El programa de Contaduría Pública presentó la propuesta sobre el Autoaprendizaje Virtual que es propio de los programas académicos que se ofrecen en la modalidad virtual y de la educación a distancia. Aunque en la presencial se la requiere pero se lo realiza en un bajo porcentaje.

Desde el planteamiento de Louis Not, este tipo de educación se denomina cibernética y hace parte del grupo del modelo pedagógico tradicional, por cuanto la "retroacción o retroalimentación" se convierte en un refuerzo pedagógico que hace parte del modelo conductista, cuyo propósito es fortalecer la memoria únicamente, dejando atrás otros niveles de aprendizaje como es el investigativo. Este modelo es válido para complementar las clases presenciales, pero cuyo uso no puede exceder el 10%, por cuanto se corre el riesgo de transformar el programa en semi-presencial o a distancia.

Por lo tanto, debe replantearse en su totalidad el documento interestructurante porque el propósito va más allá de la enseñanza y el aprendizaje virtual para ubicarse en la

producción del nuevo conocimiento.

Finalmente se recomendó en la reelaboración del documento que se defina cuál es la línea de acción profesional de la Contaduría Pública en el mundo laboral y cuáles son las metodologías que utiliza para hacer diagnósticos y propuestas de mejora para las organizaciones que es su objeto de estudio, para plasmar en el documento y llevarlas al currículo.

1.2.6. Diseño Gráfico

Pensar Para Diseño es la estrategia de este programa a cuyo texto se le hicieron algunas recomendaciones que se presentan a continuación:.

a Los antecedentes deben quedar hasta donde dice "… se reconfigura la estrategia pensar para Diseño la cual se explica a continuación".

b Eliminar los párrafos que describen el Pensar para Diseño que lo describen como una estrategia basada en el aprendizaje por proyectos, por cuanto carecen de las bases epistemológicas que los sustentan.

c Eliminar los subtítulos de competencias a desarrollar y metodología del Pensar para Diseño porque no clarifica la nueva propuesta.

e En su reemplazo presentar las bases teóricas, conceptuales y epistemológicas que sustentan la estrategia de Pensar para Diseño con sus respectivas referencias bibliográficas, porque en el actual documento da la sensación que fuera creación del programa de Diseño Gráfico de la I.U CESMAG y según lo han explicado ustedes esta apreciación no corresponde a la realidad.

e En el subtítulo que ustedes denominaron de la metodología para el diseño se debe explicar al menos de forma descriptiva y amplia los siguientes elementos:

ETAPAS	METODOLOGÍA	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
Empatía	Indagar		
	Identificar		
	Ddocumentar		
Creación	Idear		
	Diseñar		
	Presentar		
Prototipado	Testear		
	Validar		

f El capítulo de núcleos problémicos por el momento debe eliminarse del documento,

por cuanto los mismos lo manejan en la estructura curricular que en cualquier momento se puede modificar.

Por el momento, lo importante es centrarse en la metodología Pensar para Diseño a través de la cual se fomenta el trabajo investigativo, la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo, pero sobre todo la interestructuración del conocimiento.

1.2.7. Psicología

El programa de Psicología propuso el Proyecto de Vida como la estrategia interestructurante cuyo propósito se concentra en el desarrollo integral de la persona humana en sus dimensiones: básicas, personales, sociales y profesionales.

1. Las dimensiones crecimiento personal

1.1. Dimensión básica: lectura, escritura, comunicación

1.2. Dimensión personal: pensamiento crítico, manejo de relaciones, sexualidad, liderazgo.

1.3. Dimensión social: trabajo en equipo y solución de problemas.

1.4. Dimensión profesional: competencia ética y emprendimiento.

2. Eje sistemático

2.1. Disciplinar

2.2. Contextual

Esta propuesta basada en el auto aprendizaje no se puso en marcha en el segundo semestre del 2016, razón por la cual carece de la observación directa del proceso dado por el trabajo de aula que debieron ejecutar los estudiantes. Sin embargo el círculo de aprendizaje permite reemplazar esta actividad por la reflexión que efectivamente hicieron los docentes dando como respuesta una nueva propuesta denominada Aprendizaje Basado en Problemas cuyo fin primordial es el fomento de la investigación formativa.

Como se indica en el cuadro siguiente, la estrategia se aplica en los tres ciclos que tiene la malla curricular en donde el primero se dedica a desarrollar la competencia investigativa, en el segundo la formulación del problema de investigación y culmina con la elaboración del trabajo de grado.

CICLO	COMPETENCIA GENERAL	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	MEDIOS
Primero 1-3	Investigativa	Observación Descripción Contextualización	Uso de Tics
Segundo 4-6	Formulación del problema	Análisis Teorización Interpretación	

		Argumentación	
Tercero 7-10	Todas las anteriores	Todas las anteriores	Trabajo de grado

1.2.8. Faculta de Educación

La Facultad de Educación presentó para sus dos programas académicos de Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Educación Preescolar la misma propuesta denominada Proyecto de Aula Formativo –PAF- cuyo objetivo central en la investigación formativa para lo cual usa el método de investigación.

Sin embargo aparecieron nuevos criterios que son de vital importancia para la deconstrucción del actual PAF como por ejemplo que las preguntas orientadoras de casa ciclo y semestre se utilicen para articular los micro currículos de cada semestre por cada docente en cambio de dejar en libertad al estudiante la escogencia de la temática de investigación para que la motivación interna y externa de complementen. Así mismo se hace necesario fortalecer las competencia lecto escriturales en los tres primeros semestres de la carrera. Por último se evidenciará en la malla curricular la transversalidad de la investigación formativa desde el primer semestre de la carrera hasta el último.

1.3. Tercera Etapa

La etapa de la conceptualización abstracta tiene como insumo los análisis anteriores para que soportado con teorías disponibles se pueda realizar una demostración con nuevos elementos teóricos que dan origen a un nuevo documento

más amplio, generalizado y universal que permite en el primer periodo académico del 2016 comenzar la tercera etapa de este círculo de aprendizaje.

1.4. Cuarta Etapa

La experimentación activa es la culminación del proceso en donde se consignan las reflexiones, implementaciones, análisis y síntesis de las anteriores etapas y que la misma servirán de fundamento para acciones futuras no solo con respecto a la estrategia didáctica, sino para las otras actividades similares.

Este círculo de aprendizaje demuestra en los términos de Giambatista Vico (1668-1744) que la verdad se hace. Posteriormente continúo Emmanuel Kant (1724 - 1804) quien distinguió entre el fenómeno y la causa en sí, afirmando que la realidad no se encuentra fuera de quien observa, sino que en cierto modo es construida por su aparato cognitivo. Esto proceso enseña que la estrategia didáctica interestructurante responde a la cultura pedagógica que la IUCESMA ha construido a lo largo de su historia-.

2. PROPUESTAS ESTRATEGIA DIDACTICAS INTERESTRUCTURANTES EN LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS

2.1. CONTADURIA PÚBLICA

“PROYECTO CONTABLE CON RESPONSABILIDAD SOCIAL”

1. ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN

Con la aprobación del PEI, en mayo del 2014, la Institución Universitaria

CESMAG ha presentado a la comunidad académica una manera de brindar la educación acorde a las necesidades de la sociedad que requiere un profesional con formación integral e interdisciplinaria, aspecto que implica el desarrollo de las competencias académicas y científicas (saber), competencias profesionales (saber hacer) y las competencias sociales (saber sentir, pensar y actuar).

De esta manera, se ha reflexionado sobre la importancia de contextualizar la educación según las características del medio que rodea a cada persona y educarla en sus múltiples dimensiones que articulen los saberes de los distintos espacios académicos; así, se adoptó como guía que orienta el quehacer pedagógico, el Modelo Dialogante destacando dentro de él la interestructuración que permite articular y fortalecer las competencias antes mencionadas con las competencias de los docentes a través de los saberes de las distintas disciplinas.

Con base en los anteriores planteamientos y los lineamientos establecidos por el sistema de Créditos Académicos, el proceso educativo cuenta con un tiempo presencial y con tiempo independiente, por esta razón y teniendo en cuenta que para el tiempo independiente se debe desarrollar actividades que fortalezcan la formación integral del estudiante, el programa de Contaduría Pública ha definido como estrategia de este trabajo el Proyecto Contable con Responsabilidad Social

El Proyecto Contable con Responsabilidad Social es una estrategia metodológica que se desarrolla a través del trabajo integrador e interdisciplinario docente – estudiante, el cual se orienta a fortalecer las competencias propias de la profesión, las práxicas y las socio afectivas valorativas en el tiempo independiente del estudiante fomentado de esta manera la investigación formativa mediante la atención de problemas que surgen del contexto en que se desarrollan.

2. PROPÓSITOS

a. Movilizar conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, prácticas y socio afectivas, relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible y eficaz del futuro profesional en contextos nuevos.

b. Generar reflexión sobre temas y problemas de actualidad que estén relacionados con los espacios académicos correspondientes a un mismo semestre.

c. Estimular la investigación formativa de los estudiantes al ofrecer una oportunidad de aplicación de sus conocimientos e iniciativas en los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales

d. Iniciar y fomentar la formación científica de los estudiantes que incorpore competencias básicas y específicas adquiridas a lo largo de la carrera.

e. Fortalecer los semilleros y grupos de investigación.

f. Promover el trabajo interdisciplinario de docentes y estudiantes.

3. CARACTERÍSTICAS

a. Responde a las exigencias del Modelo Dialogante Interestructurante que acerca en el proceso educativo a los estudiantes y a los docentes

b. Permite un aprendizaje significativos mediante el trabajo conjunto y reflexivo

c. Favorece el fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, afectiva y práxica

d. Vincula una variedad de estrategias didácticas para poder abordar el problema objeto de estudio.

4. PROCESO DEL PROYECTO

El proyecto contribuye a la creación de conocimiento crítico, a la transformación y resolución de problemas del entorno y a la articulación de las competencias en lo cognitivo, procedimental y actitudinal.

El Proyecto se desarrollará en cada semestre, articulando estrategias metodológicas, didácticas, escriturales y Tecnologías de Información y Comunicación, acorde a la estructura curricular del programa. La estrategia se aplicará desde el primer semestre hasta el sexto. A partir del séptimo semestre y hasta el décimo, el tiempo independiente de los estudiantes se valorará con la producción del proyecto de investigación a través de la articulación de los espacios del componente de investigación.

En el primer semestre (I) se busca desarrollar las competencias básicas que se constituyen en los comportamientos elementales que deben poseer los estudiantes provenientes de los conocimientos formativos: lecto – escritura, material audiovisual, prensa, información proveniente de Internet, entre otros materiales, que se trabajaran a lo largo del semestre.

En los semestres del primero al sexto se determinarán los temas de reflexión, los problemas a resolver o los estudios de caso a analizar, que serán los ejes articuladores de los aportes de los distintos espacios académicos y deberán aplicarse dependiendo de los aspectos que se pretendan desarrollar en cada semestre previa evaluación de las actividades realizadas en los semestres anteriores.

Las actividades desarrolladas hacen parte del tiempo de trabajo independiente de los estudiantes y se implementarán a través de la plataforma virtual que los docentes acuerden.

5. FASES

El proyecto se realiza teniendo en cuenta las siguientes fases:

5.1. DIAGNÓSTICO

La profesión de la Contaduría Pública está modelada por su entorno, en una sociedad en constante proceso de evolución y cambio; es por ello que el estudiante en su primer momento realiza un análisis del entorno y tiene en cuenta aspectos relacionados con el contexto socioeconómico, administrativo, jurídico y tecnológico de las organizaciones, en relación con los saberes propios de cada espacio académico y del macro proyecto establecido para cada semestre.

Determina intereses y necesidades de los estudiantes a fin de confrontar la teoría con la práctica.

Plantea acciones para garantizar la eficacia, eficiencia y efectividad del proyecto

5.2. CONSTRUCCIÓN

Los estudiantes consultan, comprenden y se apropian de los elementos necesarios para la estructuración del proyecto a partir de la idea generadora, para lo cual desarrollaran actividades específicas implementadas en tiempo de trabajo

independiente, acordes a la estructura propuesta en este documento.

5.3. EJECUCIÓN

Corresponde a la puesta en marcha del plan de actividades en el tiempo independiente de los estudiantes y con asesoría de los docentes.

5.4. EVALUACIÓN

Entrega de avances en cada corte

Informe de ejecución del proyecto

Conclusiones y recomendaciones

Evidencias

Socialización del proyecto

6. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

ELEMENTOS DEL PROYECTO	DESCRIPCIÓN
Portada:	Título, autor(es), Proyecto Contable con Responsabilidad Social, institución, facultad, programa, ciudad, año

Contenido:	
Introducción:	Describe el alcance del Proyecto Contable con Responsabilidad Social de manera clara y concisa.
Tema:	Descripción del proyecto a tratar de contabilidad con responsabilidad social.
Descripción del problema:	Expresar el problema actual del proyecto planteado
Objetivos:	Objetivo General: Describir de manera amplia la acción principal, teniendo en cuenta ¿el qué?, ¿el cómo? y ¿el para qué? Objetivos específicos: Estos Se derivan del objetivo general e indica acciones concretas y secuenciales del Proyecto Contable con Responsabilidad Social
Justificación:	Establece la importancia y por qué se realiza el proyecto y para qué se va a realizar.
Marco teórico	Conjunto de ideas y descripción de teorías, categorías, principios, conceptos que sirven de base para comprender el tema abordado.

Metodología	Metodologías de enseñanza-aprendizaje. El encuentro no es físico sino virtual y las ayudas educativas no necesariamente provienen del docente. Las ayudas educativas pueden ser directas entre estudiante y docente, además la utilización de guías y orientaciones por parte del docente. Registro de acciones específicas para el logro de los objetivos, buscando que contribuyan a formar los contenidos del saber ser, conocer y hacer.
Resultados del estudio:	Evidenciar el informe del proyecto final de tal manera que los objetivos trazados sean alcanzados.
Conclusiones:	Formulación de proposiciones argumentativas y desarrollo de las competencias, como resultado del Proyecto Contable con Responsabilidad Social
Recomendaciones:	Mejoramiento de la calidad del programa de Contaduría Pública a través del desarrollo del Proyecto Contable con Responsabilidad Social

Bibliografía:	Relación de referentes bibliográficos para dar curso al proyecto.
Anexos:	Se anexa evidencias impresas y digitales.
Socialización:	Presentación argumentativa del proyecto, soportado con las evidencias del proceso.
Presentación documento:	Informe final con normas ICONTEC vigente.

7. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

MOMENTOS	QUE EVALUAR	CRITERIOS PARA EVALUAR
Primer Momento: Diagnóstico y Construcción	• Presentación del proyecto • Identificación • Justificación • Objetivos • Referentes • Marco teórico • Diseño del plan de actividades.	Desde los conceptual Pertinencia, coherencia, Consistencia.

	• Recursos.	Desde los Procedimental Eficiencia y Efectividad.
Segundo Momento: Ejecución	Desarrollo del plan de actividades	
Tercer Momento: Evaluación	• Informe del desarrollo del plan de actividades, Conclusiones, recomendaciones, anexos • Socialización de resultados	Desde lo Actitudinal. Participación, responsabilidad, trabajo en equipo

8. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

METODOLOGÍA	ESTRATEGIA METODOLÓGICA (PCPRSE) Estrategias y Técnicas Didácticas Teniendo en cuenta el modelo Dialogante se adoptan diferentes estrategias, técnicas y actividades, como: estudio de caso, discusión en grupos de trabajo, mesa redonda, taller, conversatorio, seminario alemán, foro,, debate, entrevista, asamblea, panel, consulta, lectura guiada, mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual, portafolio, , de demostración, de investigación, y acciones de aprendizaje

	asistido en la plataforma avalada por la institución. Estrategias escriturales Ensayos Estrategias evaluativas Se tendrá en cuenta medios e instrumentos de evaluación en coherencia con las estrategias didácticas y escriturales, además de las planteadas por el docente dentro de su espacio académico y acorde a las características de cada proyecto.

9. ESPACIOS ACADÉMICOS ARTICULADORES DEL PROYECTO

Para el desarrollo del Proyecto Contable con Responsabilidad Social se han articulado los espacios que componen cada semestre con miras a alcanzar el objeto de estudio del programa que se enfoca en la utilización de los recursos, generación de riqueza e información y su adecuado aseguramiento, con el propósito de propender por el desarrollo económico, social y ambiental de la región y del país proyectando su integración al proceso de globalización e internacionalización.

NOMBRE DEL	ESPACIOS	TRABAJO A

PROYECTO	ACADÉMICOS	DESARROLLAR
PRIMER SEMESTRE: EL CONTADOR REFLEXIVO	• Comunicación oral y escrita • Matemáticas básicas • Fundamentos de economía y macroeconomía • Introducción al derecho y constitución política • Contabilidad Fra. I • Filosofía Institucional	Estudio del Entorno y el Qué hacer del Contador Público (Ensayo)
SEGUNDO SEMESTRE: CONOCIENDO EL MUNDO EMPRESARIAL	• Cálculo • Macroeconomía • Legislación comercial • Contabilidad Fra. II • Teoría Contable • Electiva I Humanística	Estudio de organizaciones locales para conocer los aspectos relacionados con los espacios académicos estudiados en el semestre.
TERCERO SEMESTRE:	• Algebra lineal	Estudio de la situación

LA CONTABILIDAD EMPRESARIAL	teoría de matrices • Economía colombiana y regional • Legislación laboral • Contabilidad Fra. III • Teoría de la organización • Inglés I	laboral de un sector económico de la región en concordancia con los temas contemplados en los demás espacios académicos.

CUARTO SEMESTRE: LA EMPRESA Y SUS IMPUESTOS	• Estadística descriptiva • Legislación tributaria I • Contabilidad Fra. IV • Matemáticas Financieras • Proceso	Identificación de la carga tributaria de acuerdo al tipo de empresa en concordancia con los temas contemplados en los demás espacios académicos.

	Administrativo • Inglés II	
QUINTO SEMESTRE: EL CONTADOR EMPRENDEDOR	• Estadística Inferencial • Legislación tributaria II • Contabilidad Fra. V • Laboratorio Contable • Electiva. Formación Organizacional y Negocios • Inglés III	Presentación de la muestra empresarial teniendo en cuenta los aportes de todos los espacios académicos.
SEXTO SEMESTRE: EL CONTADOR ASESOR CONTEMPORÁNEO	• Laboratorio tributario • Contabilidad de Costos I • Control interno • Software contable I • Excel avanzado • Ingles IV	Diagnóstico de control interno administrativo y contable de una empresa productora y prestadora de servicio con el aporte de los saberes de los demás espacios académicos

SÉPTIMO SEMESTRE: EL CONTADOR INVESTIGADOR	• Metodología de la investigación • Mercado de capitales • Contabilidad de Costos II • Análisis Financiero • Auditoría y aseguramiento I • Software Contable II	Propuesta de Investigación
OCTAVO SEMESTRE: EL CONTADOR INVESTIGADOR	• Seminario de trabajo de Grado • Contabilidad de costos III • Presupuesto privado • Presupuesto público • Auditoría y aseguramiento II • Electiva de humanística II	Proyecto de Investigación
NOVENO SEMESTRE:	• Trabajo de grado I	Trabajo de Campo

EL CONTADOR INVESTIGADOR	• Contabilidad social y ambiental • Formulación y evaluación de proyectos • Contabilidad Pública • Electiva I profesional • Revisoría Fiscal	
DÉCIMO SEMESTRE: EL CONTADOR INVESTIGADOR	• Trabajo de grado II • Electiva I fundamentación • Práctica externa • Gerencia Fra. y de valor • Electiva II profesional • Ética profesional	Informe Final

10. FUNCIONES DE LOS ESTUDIANTES

- Conformar libremente equipos de trabajo de tres a cinco estudiantes, no podrá realizarse en forma individual.

- Escoger temas de estudio acorde con el plan de estudio.
- Atender las recomendaciones, sugerencias y observaciones realizadas por los docentes desde los diferentes espacios académicos.
- Presentar avances y evidencias que den cuenta del desarrollo y resultado
- Organizar eventos de divulgación y la socialización del informe final

11. FUNCIONES DE LOS DOCENTES

- Caracterizar el grupo de aprendizaje
- Diagnosticar las necesidades
- Formular los objetivos
- Diseñar las estrategias metodológicas
- Diseñar los recursos didácticos
- Desarrollar el proceso de trabajo independiente
- Generar espacios virtuales de interacción con los estudiantes
- Evaluar los componentes del trabajo independiente

12. ESTIMULOS

Los productos resultados de los mejores proyectos de Contaduría Pública con responsabilidad social empresarial en cada uno de los semestres, después de su respectiva selección y evaluación por los docentes del respectivo semestre, tendrán los siguientes estímulos:

a. Participar en eventos de carácter institucional, local, regional, nacional e

internacional, siendo adaptados a las exigencias de cada evento.

b. Serán publicados en el blog de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, el boletín de la facultad y en los diversos medios de divulgación institucional.

c. Una certificación del programa reconociendo el trabajo realizado

13. ASPECTOS GENERALES

a. Los estudiantes que por circunstancias de fuerza mayor no puedan desarrollar su Proyecto en el grupo inicialmente conformado, podrán solicitar cambio de grupo en el respectivo semestre o retiro de integrantes antes del segundo corte evaluativo, con autorización del docente que orienta el espacio académico articulador en el respectivo semestre.

b. Los estudiantes irregulares desarrollarán el Proyecto en el semestre donde cursen mayor número de espacios académicos.

c. La no participación o entrega de avances del Proyecto implica incumplimiento por parte del o los estudiantes en todos los espacios académicos del semestre con las correspondientes sanciones académicas a través de los procesos evaluativos.

d. Los resultados obtenidos a través del en concordancia con los temas contemplados en los demás espacios académicos. se regirán por el reglamento de propiedad intelectual de la I. U. CESMAG.

2.2. DERECHO

“DOCTRINA Y PENSAMIENTO JURÌDICO”

PRESENTACIÒN

Teniendo en cuenta la importancia de la investigación en el aprendizaje a través de las diferentes áreas de conocimiento en el programa de Derecho, se procede a establecer métodos y técnicas que permitan flexibilizar el argumento de la investigación en las aulas de clase.

De acuerdo con la recomendación especifica de Vicerrectoría Académica el objetivo principal de esta propuesta es el de fortalecer los procesos, las estrategias, las técnicas, las habilidades, las destrezas y/o métodos que conlleven a construir un conocimiento crítico y propositivo acorde con la realidad de los entornos regionales, nacionales e internacionales, tal que, el estudiante de Derecho, pueda agilizar sus conocimientos de forma didáctica, dinámica y objetiva.

Esta propuesta se vislumbra como la continuación del Proyecto Pedagógico Socio jurídico, solo que ahora la estrategia de Doctrina y Pensamiento se desarrollará haciendo uso del tiempo independiente del estudiante de Derecho.

Doctrina y pensamiento Jurídico, busca desarrollar competencias analíticas o cognitivas, afectivas o valorativas, práxicas, comunicativas y sociales con el uso de una metodología que propicie el desarrollo de Estados del Arte, ensayos sociojurídicos argumentativos e investigativos y líneas jurisprudenciales de las altas cortes.

El trabajo en equipo de los docentes del Programa de Derecho de la mano de la Coordinación académica y la Coordinación del Centro de investigaciones, ha propiciado la existencia de este documento con el cual se busca facilitar al estudiante

de Derecho de la I.U CESMAG, el desarrollo de los productos de la estrategia "Doctrina y Pensamiento", haciendo uso de su tiempo independiente.

2.2.1. DEFINICIÓN, PROPÓSITOS Y COMPETENCIAS

1.1 DEFINICIÓN. DOCTRINA Y PENSAMIENTO JURÌDICO

Doctrina y Pensamiento Jurídico es una estrategia de aprendizaje, que se desarrolla por áreas derivadas de la especialidad de las ciencias jurídicas, a través de la interacción entre docentes y estudiantes durante los 6 primeros semestres académicos, con el propósito de generar conocimientos múltiples, desarrollo de las competencias lectoescriturales, verbales, retorica, argumentativa, interpretativa, critica y propositiva e investigativa, haciendo uso del tiempo independiente de los créditos académicos de las materias de enlace por semestre.

1.2 PROPÓSITOS

Doctrina y Pensamiento Jurídico tendrá los siguientes propósitos

a)Desarrollar en el estudiante de Derecho posturas críticas y reflexivas a partir de la investigación formativa, iniciando por la construcción de Estados del Arte, ensayos socio jurídicos investigativos y ensayos socio jurídicos argumentativos.

b)Estimular el desarrollo de líneas jurisprudenciales, entendida la Línea jurisprudencial como una técnica de investigación a partir de la teoría de Diego López Medina.

c)Generar reflexión sobre temas y problemas de actualidad que estén en relación directa con las áreas que se encuentran dentro del plan de estudios.

d)Fomentar la oralidad y debate argumentativo sociojurídico a nivel institucional con

proyección regional, nacional e internacional.

e)Profundizar el aprendizaje académico –investigativo que incorpore competencias básicas y específicas que se vayan adquiriendo a lo largo de la carrera.

f)Potencializar el tiempo independiente del estudiante de Derecho.

1.3 COMPETENCIAS A DESARROLLAR

El desarrollo de Doctrina y Pensamiento Jurídico se basa en el modelo Pedagógico Dialogante en concordancia con la Filosofía Personalizante y Humanizadora de la I.U CESMAG, propendiendo por el desarrollo de las siguientes competencias:

a)Analíticas o cognitivas

b)Afectivas o valorativas

c)Práxicas

d)Comunicativas

e)Sociales

Para tal efecto el Proyecto Educativo del Programa (PEP), contempla:

En este sentido, La Pedagogía Dialogante, reconoce diversas dimensiones humanas y la obligación que tiene la Institución Educativa, conjuntamente con Docentes la de desarrollar objetivamente cada una de ellas. La primera dimensión está ligada con el Pensamiento y la Comunicación “Dimensión Cognitiva”; la segunda con el Afecto, la Sociabilidad, los Sentimientos, la Ética y la Estética “Dimensión Valorativa”; y la tercera con la Conciencia Social y lo Transcendente de la Persona

que Siente, Piensa y Actúa en el contexto socio-profesional “Dimensión Praxiológica”. Según Wallon (1987), es obligación de la escuela enseñar a pensar, amar y actuar. (INSTITUCION UNIVERSITARIA CESMAG, 2015)

2.2.2. COMPONENTES Y PLANEACIÓN

2.1 AREA

Se entiende por Área el conjunto de ejes temáticos que propenden por la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes hacia un ambiente de aprendizaje, orientado hacia la construcción de nuevos conocimientos desde la conceptualización, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, acordes con la concepción curricular.

2.1.1 Integración de las Áreas. Las áreas al interior del Programa de Derecho se han organizado desde el diseño curricular del programa por semestre, cuyos ejes temáticos se interrelacionan dependiendo de la especialidad que en la malla curricular se encuentran establecidos por áreas. Para tal efecto, se justifica 6 áreas a saber:

DERECHO Y EMPRESA		
	EJES TEMÁTICOS	SEMESTRE
	ECONOMIA DE LAS ORGANIZACIONES	1
	MACROECONOMÍA	2
	ECONOMÍA COLOMBIANA	3
	FINANZAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS	5
	MATEMÁTICAS FINANCIERAS	6
	CONTRATOS COMERCIALES	6

	DERECHO COMERCIAL GENERAL BIENES	5

DERECHO PÚBLICO		
	EJES TEMÁTICOS	SEMESTRE
	TEORIA DEL ESTADO Y CONSTITUCIÓN POLÍTICA	1
	DERECHO CONSTITUCIONAL COLOMBIANO I	2
	DERECHO CONSTITUCIONAL COLOMBIANO II	3
	DERECHOS HUMANOS	4
	DERECHO ADMINISTRATIVO GENERAL	5
	DERECHO ADMINISTRATIVO ESPECIAL	6

DERECHO PRIVADO		
	EJES TEMÁTICOS	SEMESTRE
	DERECHO CIVIL GENERAL Y PERSONAS	2
	DERECHO CIVIL, BIENES Y PROPIEDADES	3
	DERECHO CIVIL OBLIGACIONES	4
	DERECHO DE FAMILIA Y NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	4
	DERECHO PROCESAL CIVIL	4
	CONTRATOS CIVILES	5
	DERECHO PROBATORIO	5

DERECHO PENAL		
	EJES TEMÁTICOS	SEMESTRE
	DERECHO PENAL GENERAL	3
	DERECHO PENAL ESPECIAL	4
	DERECHO PROCESAL PENAL	5

DERECHO LABORAL		
	EJES TEMÁTICOS	SEMESTRE
	DERECHO LABORAL GENERAL E INDIVIDUAL	6

TEORIA GENERAL DEL DERECHO Y LA COMUNICACIÓN JURÍDICA		
	EJES TEMATICOS	SEMESTRE
	SOCIOLOGÍA JURÍDICA	2
	INTRODUCCIÓN AL DERECHO	1
	METODOS ALTERNATIVOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	6
	TEORIA GENERAL DEL PROCESO	3
	ORALIDAD Y CONCENTRACIÓN PROCESAL	4
	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION	2
	INTRODUCCIÓN A LAS TICS	1
	TICS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	3

	HERMENEUTICA Y ARGUMENTACIÓN JURIDICA	2
	HISTORIA DE LAS IDEAS POLITICAS Y DEL DERECHO	1

2.1.2 Coordinación de AREA. La coordinación de área estará a cargo de un docente tiempo completo del Programa de Derecho, elegido por la Coordinación Académica y la Dirección del Programa durante el periodo de dos semestres académicos.

2.1.3 Funciones de la coordinación. El coordinador de área tendrá las siguientes funciones:

a)Planificar las actividades académicas a desarrollarse al interior del área en articulación con la Coordinación Académica y los docentes.

b)Organizar los espacios y tiempos de asesoría, difusión y evaluación, propios del desarrollo de las actividades de docencia indirecta al interior del área.

c)Dirigir los objetivos y propósitos de las áreas a lo largo del semestre académico. Comunicar, liderar y motivar los procesos y procedimientos.

d)Controlar y evaluar la gestión. El control de gestión consiste en verificar la conformidad del plan adoptado, las instrucciones emitidas y los principios establecidos, lo que permite identificar debilidades y/o errores que se puedan replantear dentro del marco del mejoramiento continuo.

e)Presentar informes de avance de la ejecución de Doctrina y Pensamiento a lo largo del semestre a la Coordinación del Centro de Investigaciones, dependencia encargada de llevar la Coordinación, realizar el seguimiento y evaluación de la estrategia.

2.1.4 Integrantes de AREA. El área estará integrada por docentes tiempo completo del Programa de Derecho, los cuales se adscriben de acuerdo con su perfil e

idoneidad profesional y/o en articulación con los ejes temáticos curriculares que desarrollan en la docencia directa y que conforman una de las áreas que hacen parte de Doctrina y Pensamiento Jurídico, designación que estará a cargo de la Coordinación Académica y la Dirección del Programa.

2.1.5 Funciones. El docente integrante de área tendrá las siguientes funciones:

a)Motivar la participación y desarrollo de doctrina y pensamiento jurídico

b)Asesorar el desarrollo de los avances en el espacio de la docencia indirecta

c)Apoyar los procesos y procedimientos de la planificación al interior del área

d)Gestionar articuladamente con la coordinación del area los espacios y tiempos.

e)Evaluar los avances y resultados del proceso del estudiante

f)Elaborar informes parciales y consolidados por semestre, respecto de las diferentes actividades desarrolladas.

2.2 PLANEACIÓN

Dentro de la etapa de planeación se considera importante los siguientes aspectos

2.2.1 Inducción semestral del cronograma de actividades, propósitos y evaluación. La inducción semestral se realizará en la semana 1 del calendario académico y estará a cargo de los Coordinadores de áreas en evento solmene especial auspiciado por el Programa de Derecho. En este espacio se capacitará a los estudiantes en la metodología y funcionamiento de la estrategia.

2.2.2 Seminario taller introductorio al proceso de DOCTRINA Y PENSAMIENTO. El Seminario Taller introductorio se realizará en la semana 1 del calendario académico en el espacio de inducción semestral y tiene la finalidad de informar los procesos y

procedimientos, así como también capacitar a los estudiantes en metodología de construcción de Estados del Arte, ensayos socio jurídicos investigativos, argumentativos y líneas jurisprudenciales. El mismo estará a cargo de los coordinadores de área en conjunto con los docentes tiempo completo integrantes de las áreas en articulación con la coordinación del Centro de Investigaciones Socio jurídicas del programa de Derecho.

2.2.3 Entrega del portafolio del material de apoyo a la dinámica investigativa. En la semana 1 y 2 del calendario académico, los coordinadores de área entregaran a los docentes de área el material prescrito, el cual deberá ser actualizado de manera permanente.

2.2.4 Concurso universitario de oralidad y debate sociojuridico. El Concurso Universitario de Oralidad y debate sociojuridico se realizará en dos modalidades a saber:

1. Debate Parlamentario de 1 a 3 semestre – Escenarios Socio jurídicos. Los participantes serán los tres mejores grupos de estudiantes por semestre de cada uno de las áreas, cuyos productos obtuvieron la mejor evaluación de los docentes del componente respectivo.
2. Debate Parlamentario de 4 a 6 semestre – Posturas Jurisprudenciales de las Cortes Nacionales. Los participantes serán los tres mejores grupos de estudiantes por semestre de cada uno de las áreas, cuyos productos obtuvieron la mejor evaluación de los docentes del componente respectivo.

Los coordinadores de área organizarán de manera conjunta el Concurso de oralidad y debate sociojurídico, para lo cual en asocio con los docentes integrantes, planearan la organización, desarrollo y evaluación del mismo.

Estímulos: además de la evaluación en el área respectiva, los de mayor evaluación se publicarán en el blog del programa, en el blog del CIS, en la revista de la facultad, y se certificará su participación. El grupo ganador por modalidad tendrá uno nota adicional (escrito u oral) de la materia, se mantendrá la nota de exposición de cada uno de los productos.

2.2.5 Evaluación e incentivos. La evaluación estará a cargo de los docentes de área respectiva, quienes reportaran las notas parciales y definitivas al coordinador de área, para ser comunicada a la Coordinación del Centro de Investigaciones Sociojuridicas del Programa de Derecho, quien emitirá un comunicado de notas a los docentes de las materias de enlace. El peso evaluativo será del 15% de las primeras dos notas finales parciales y el 20% de la nota final.

2.2.6 Etapas por semestre. A continuación se describe el procedimiento en cada una de las etapas.

semestre	**estrategia de aprendizaje**	**producto**	**exposición de productos**	**componente**	**materias de enlace**
primer semestre	revisión bibliográfica flujograma de la información fichas bibliográficas y webgráficas resumen de contexto construcción crítica y propositiva del pensamiento	estado del arte digital normas icontec 6ta edición pdf mínimo 20 autores, distribuidos en varias fuentes indirectas de información extensión máxima 35 páginas incluido portadas, tablas de contenido y bibliografía.	las areas organizarán el espacio de socialización conjunta de los tres mejores productos. los coordinadores tendran la potestad de organizar el espacio academico para la exposición general de los productos relevantes de sus areas, fecha que deberá informarse en forma escrita a la coordinación académica y dirección del programa en la semana 15 del calendario académico.	derecho y empresa	economia de las organizaciones
				derecho público	teoria del estado y constitucion politica
				teoria del derecho y la comunicación jurídica	introducción al derecho
segundo semestre	revisión bibliográfica flujograma de la	ensayo investigativo	las areas organizarán el espacio de socialización	derecho y empresa	macroeconomia

	información fichas bibliográficas y webgráficas resumen de contexto construcción crítica y propositiva del pensamiento	digital normas icontec 6ta edición pdf extensión máxima 23 paginas	conjunta de los tres mejores productos. los coordinadores tendran la potestad de organizar el espacio academico para la exposición general de los productos relevantes de sus areas, fecha que deberá informarse en forma escrita a la coordinación académica y dirección del programa en la semana 15 del calendario académico.	derecho público	derecho constitucional colombiano i
				derecho privado	derecho civil general y personas
				teoria del derecho y la comunicación jurídica	hermeneutica y argumentacion juridica
tercer semestre	revisión bibliográfica flujograma de la información fichas bibliográficas y web gráficas fichas normativas resumen de contexto construcción crítica y propositiva del pensamiento	ensayo sociojuridico argumentativo el estudiante deberá demostrar sus habilidades a través del discurso crítico y propositivo normas icontec 6ta edicion máximo 23 paginas	las areas organizarán el espacio de socialización conjunta de los tres mejores productos. los coordinadores tendran la potestad de organizar el espacio academico para la exposición general de los productos relevantes de sus areas, fecha que deberá informarse en forma escrita a la coordinación académica y dirección del programa en la semana 15 del calendario académico.	derecho y empresa	economia colombiana
				derecho público	derecho constitucional colombiano ii
				derecho privado	derecho civil, bienes y propiedades
				derecho penal	derecho penal general
				teoria del derecho y la comunicación jurídica	teoria general del proceso
concurso de oralidad y debate sociojurídico del programa de derecho (1, 2 y 3 semestre)	reglas: los participantes seran los tres mejores productos selesccionados por el grupo de docentes de cada uno de los componentes	los coordinadores de area organizarán el concurso de oralidad y debate sociojurídico, para lo cual en conjunto con los docentes de area, planearan la organziación, desarrollo y evaluación del mismo.	estimulos: además de la evaluación en el area respectiva, los de mayor evaluación se publicarán en el blog del programa, en la revista de la facultad, y se certificará su participación, se mantendrá la nota de exposición de cada uno de los productos		
cuarto semestre	línea jurisprudencial revisión jurisprudencial fichas de análisis jurisprudencial	documento de análisis de la línea jurisprudencial análisis dinámico análisis estático	las areas organizarán el espacio de socialización conjunta de los tres mejores productos. los coordinadores tendran la potestad de organizar el espacio academico para la exposición general de los productos relevantes de sus areas, fecha que	derecho público	derechos humanos
				derecho privado	derecho de familia niños, niñas y adolescentes

			deberá informarse en forma escrita a la coordinación académica y dirección del programa en la semana 15 del calendario académico.	derecho penal	derecho penal especial
				teoria general del derecho y la comunicación juridica	oralidad y concentracion procesal
quinto semestre	línea jurisprudencial revisión jurisprudencial fichas de análisis jurisprudencial	documento de análisis de la línea jurisprudencial análisis dinámico análisis estático	las areas organizarán el espacio de socialización conjunta de los tres mejores productos. los coordinadores tendran la potestad de organizar el espacio academico para la exposición general de los productos relevantes de sus areas, fecha que deberá informarse en forma escrita a la coordinación académica y dirección del programa en la semana 15 del calendario académico.	derecho y empresa	finanzas publicas
				derecho público	derecho administrativo general
				derecho privado	contratos civiles
				derecho penal	derecho procesal penal
sexto semestre	línea jurisprudencial revisión jurisprudencial fichas de análisis jurisprudencial	documento de análisis de la línea jurisprudencial análisis dinámico análisis estático	las areas organizarán el espacio de socialización conjunta de los tres mejores productos. los coordinadores tendran la potestad de organizar el espacio academico para la exposición general de los productos relevantes de sus areas, fecha que deberá informarse en forma escrita a la coordinación académica y dirección del programa en la semana 15 del calendario académico.	derecho y empresa	contratos comerciales
				derecho publico	derecho administrativo especial
				derecho laboral	derecho laboral general e individual
				teoria general del derecho y la comunicación jurídica	metodos alternativos de solución de conflictos
concurso de oralidad y debate sociojurídico del programa de derecho (4,5,6 semestre)	reglas: los participantes seran los tres mejores productos selesccionados por el grupo de docentes de cada uno de los componentes	los coordinadores de componentes organizarán el concurso de oralidad y debate sociojuridico, para lo cual en conjunto con los docentes del componentes, planearan la organización, desarrollo y evaluación del mismo.	estimulos: además de la evaluación en el area respectiva, los de mayor evaluación se publicarán en el blog del programa, en la revista de la facultad, y se certificará su participación, se mantendrá la nota de exposición de cada uno de los productos		

2.3. DISEÑO GRAFICO

“PENSAR PARA DISEÑO”

Antecedentes:

El programa de diseño gráfico entró en funcionamiento, con la aprobación de su primer registro calificado, en el año 2003. Su estructura curricular organizada por créditos académicos implicó el diseño e implementación de estrategias para el manejo del tiempo independiente tales como: desarrollo de talleres en casa, visitas de campo con elaboración de informes, visita a muestras de arte, diseño, artesanía y revisión de literatura; en este primer momento, el estudiante realizaba las actividades de tiempo independiente de manera autónoma y sin acompañamiento directo del docente. Con el tiempo se configuró una estrategia denominada taller creativo concebida como un laboratorio interdisciplinario para la generación de ideas y producción de artefactos de diseño, entre las características destacables de esta estrategia se pueden mencionar:

- El trabajo en equipo y colaborativo: se unieron estudiantes de arquitectura y diseño gráfico.
- El acompañamiento docente: diseñadores y arquitectos orientando el proceso.
- La generación de una franja en el horario de clase para el desarrollo del taller creativo.
- La implementación de una metodología proyectual para la generación de ideas y producción de artefactos: inmersión en el contexto, investigación, ideación y producción de artefactos.

- Temática de libre elección por parte de los equipos de trabajo.
- Socialización de resultados mediante una muestra colectiva.

Con esta primera propuesta no se tenía bien definido el sistema de evaluación y los criterios de interrelación del taller creativo con los diferentes espacios académicos del plan de estudios. Con el tiempo la estrategia evolucionó al PPD: Proyecto Pedagógico Disciplinar.

Con el PPD se buscaba fortalecer la formación de los profesionales en sus diferentes disciplinas, conectar los saberes en forma vertical y longitudinal, propiciar el trabajo interdisciplinario y desarrollar las competencias comunicativas e investigativas. En el caso específico del programa de Diseño Gráfico, con el PPD se propició el fortalecimiento de las competencias proyectuales con la implementación del Design Thinking, que gracias a IDEO y la escuela de diseño de Stanford tomó fuerza a nivel mundial; en este aspecto es de anotar, que los profesores del programa de diseño se capacitaron en esta metodología, a través de un diplomado auspiciado por la I.U. CESMAG. La propuesta de PPD en diseño fortaleció el trabajo colaborativo, el trabajo centrado en el ser humano, la confluencia de saberes en diseño, el uso de TICS, y en el plano académico el enlace de la estrategia con el componente proyectual y los núcleos problémicos.

A partir de lo anterior, el PPD -Pensar para Diseño- se concibe como una estrategia metodológica enmarcada en el pensamiento de diseño, desarrollada dentro del área de formación profesional del programa de Diseño Gráfico. Se entiende este espacio como un laboratorio de diseño que genera procesos de carácter flexible, heurístico, experimental e interdisciplinario, orientado a la formación cultural, política, ecológica, económica y demás contextos enmarcados en la inserción social, en pro del fortalecimiento de las competencias conceptuales, proyectuales e investigativas.

El P.P.D. (Pensar para Diseño) se articula al tiempo presencial del estudiante con acompañamiento de los docentes.

Para el año 2013 se obtiene la renovación del registro calificado, donde se reafirma la organización de actividades por créditos académicos, con la implicación de pensar en estrategias para el manejo del tiempo independiente.

Con el taller creativo y el PPD, los procesos formativos en el programa de diseño mejoraron sustancialmente por que se logró la articulación de la teoría y la práctica, se profundizó en metodologías proyectuales, se avanzó en procesos de investigación para el diseño y se fortaleció el aprendizaje autónomo y el uso de las TICS. Pese a que se avanzó en el desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas no se llegó a un nivel óptimo.

J unto con el PPD, el programa de diseño gráfico implementó otras estrategias para el manejo del tiempo independiente tales como: la toma de cursos ofertados por el SENA, la Cámara de Comercio de Pasto, Vive Lab Nariño y Parque Soft Pasto; la organización de eventos académicos de orden regional, nacional e internacional: diseño para el cambio, taller RAD, workshops, así como la oferta de diplomados en realización audiovisual, animación 3D, multimedia, pensamiento de diseño entre otros.

En el escenario actual, la estrategia “pensamiento para el diseño: una estrategia investigativa e interdisciplinar “ busca conectar los saberes en diseño con la realidad a fin de ofrecer respuestas y soluciones a problemas de la sociedad desde el campo de la comunicación visual y el diseño así como propiciar la interacción entre los estudiantes, la comunidad y el contexto.

En esencia se persigue potencializar la creatividad de los estudiantes, impulsar el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, el fortalecimiento del espíritu crítico, el desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones, la integración de la teoría y la práctica, el desarrollo de habilidades sociales, actitudes, sentido de compromiso y responsabilidad individual y colectiva.

El objetivo central del pensamiento para el diseño, una estrategia investigativa e interdisciplinar es el de promover la capacidad de observación, lectura e interpretación

de diversos contextos, el desarrollo del espíritu autorreflexivo y el fortalecimiento de la comunicación argumentada, coherente y efectiva; así mismo, el pensamiento crítico, la actitud investigativa, el desarrollo de las capacidades intelectuales y de solución de problemas.

Puntuablemente, en el componente proyectual, la estrategia se orienta a desarrollar el pensamiento de diseño y el diseño colaborativo, enmarcados en procesos de observación, curiosidad y experimentación. En este punto se busca contribuir al desarrollo de la competencia con que se evalúa a los diseñadores a través de las pruebas específicas de estado Saber Pro (que guía la formación en diseño en Colombia); la cual se denomina "GENERACIÓN DE ARTEFACTOS y está referida a la capacidad para concebir artefactos con valor cultural reconociendo la manera como éstos intervienen la realidad. Un artefacto puede definirse en términos de Krippendorff como un "producto de una habilidad humana entrenada"

METODOLOGÍA DEL PENSAR PARA DISEÑO:

Si bien el pensamiento de diseño se ha situado en diversas esferas productivas y comerciales donde interviene constantemente en la generación de nuevos productos y servicios, también se ha reconfigurado para convertirse en una metodología académica estable, toda vez que se compone de una fundamentación teórica, de una estructura metodológica, de una serie de instrumentos de recolección e interpretación de la información y finalmente de una validación a través de la academia, principalmente en Stanford. De acuerdo a lo anterior, los investigadores Carlos Córdoba, Javier Arteaga y Harold Bonilla, citando a Jane Fulton (Fulton & Gibbs, 2006. 246) ven en el pensamiento de diseño y en el diseño centrado en el ser humano, un medio epistemológico que se sustenta en la etnografía como recurso metodológico. En la misma línea de pensamiento se encuentra Tim Brown (2008, p.1) quien relaciona los procesos de innovación con las dinámicas proyectuales del diseño centrado en el humano (Anexo: Artículo: Fundamentos del pensamiento de diseño/autores: Carlos Córdoba, Javier Arteaga, Harold Bonilla). En el siguiente cuadro, se puede observar el modelo aplicativo de implementación del pensamiento

de diseño en el programa de Diseño Gráfico de la I.U.CESMAG.

PENSAMIENTO DE DISEÑO PPD	ESTRUCTURA	EVALUACIÓN	CRITERIOS
Empatía	• Observación • Comprensión • Interpretación	Indagación en contexto	Capacidad de reconocer el contexto e identificación de una actuación particular
Ideación	• Co-creación • Definición • Conceptualización	Concreción de artefactos y dotación de sentido	Creación y transformación de los atributos del artefacto. Relación del artefacto con el contexto.
Prototipado	• Construcción de artefactos • Testeo • Validación	Planeación y realización de artefactos	Comprensión de la comprensión de artefactos y la relación entre proceso – materialización.

El pensamiento para el diseño: una estrategia investigativa e interdisciplinar se operativiza a través de la metodología del design thinking, la cual se basa en la

resolución de problemas a partir del trabajo colaborativo, el diseño centrado en el ser humano, la creatividad y la innovación; de esta manera, pone énfasis en la identificación de necesidades, la investigación y la producción de artefactos que den respuesta a dichas necesidades de manera eficiente y real. Con esta metodología se pretende:

- Reflexionar sobre temas y prácticas socio-culturales que permitan abrir oportunidades desde la aplicación de conocimientos e iniciativas a partir del pensamiento de diseño, enfocados a problemas locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Promover el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre la comunidad, estudiantes y docentes.
- Estructurar y aplicar de manera apropiada un proyecto de diseño e investigación desde la metodología del comprender, observar, crear, prototipar y testear.
- Forjar experiencias a partir de la investigación y el conocimiento teórico práctico del diseño, con la autorreflexión del proceso creativo.
- Exponer resultados con responsabilidad social, ante la comunidad y la academia con eficacia y una comunicación persuasiva.

FASES DE LA METODOLOGIA DEL PENSAR PARA DISEÑO:

De este modo las fases que se describen a continuación no se aplican necesariamente de forma lógica sino itinerante (de ida y vuelta), pues la razón misma del diseño es su capacidad de configurar productos gráficos y objetuales que sean útiles al entorno social.

FASE 1. Empatía: abraca comprender y observar, definición del problema, inmersión y estudio del contexto, observación y recopilación de información. Construcción del

concepto de diseño (insigths)

FASE 2. Ideación: comprende crear, co-crear, sintetizar, conceptualizar, desarrollo de proceso creativo y artefactos de diseño (soluciones parciales).

FASE 3. Prototipar: abarca construcción de artefactos, modelos, testear y proyectar, Iteración, exhibición, comprobación, retroalimentación y evolución.

EVALUACIÓN PENSAR PARA DISEÑO: “RÚBRICA”

La evaluación del Pensar para Diseño será a través una rúbrica que es “una herramienta fundamental para que los alumnos puedan evaluar su propio proceso y tanto ellos como el profesor tengan clara la meta final. La rúbrica debe incluir los niveles de consecución de las competencias y de los contenidos curriculares. La rúbrica se presenta en la primera fase del proyecto” definición tomada del sitio web Actualidad Pedagógica, de artículo “Aprendizaje basado en proyectos en 10 pasos”, publicado el 31 de enero de 2103, disponible en la dirección electrónica: http://actualidadpedagogica.com/aprendizaje-basado-en-proyectos-en-10-pasos/ consultado el 21 de julio de 2015.

A partir de este concepto se estructura la rúbrica para la evaluación de la estrategia de manejo de tiempo independiente en el programa de Diseño Gráfico:

ELEMENTOS A EVALUAR EN LA RÚBRICA

La conceptualización de las categorías a evaluar, que hacen parte de la rúbrica, armonizan con las competencias y son tomadas del documento “Módulo generación de artefactos” (2013) construido por la Red Colombiana Académica de Diseño -RAD- y avaladas por el ICFES. Es de aclarar que el programa de Diseño Gráfico de la I.U.-CESMAG hace parte de la RAD y participó en el proceso de construcción del documento en la fase de retroalimentación. La descripción de las competencias a evaluar que se señalan a continuación están disponibles en la página web de la RAD y son tomadas de la dirección electrónica: file:///C:/Users/pc201/Downloads/Generacion%20de%20artefactos.pdf

“Indaga en el contexto la situación a intervenir: se evalúa la capacidad del estudiante

para reconocer el contexto en el que se desarrollará un proyecto e identificar dentro de este contexto, una situación particular que motive su acción y que él puede decidir modelar como un problema, una oportunidad o un medio orientado a un fin."

"Concreta artefactos: Incluye algunos procesos de la etapa de creación que pueden ser objetivados y que incluyen: la definición de requerimientos a partir del análisis de la información proyectual, la transformación de estos requerimientos en atributos del artefacto a diseñar y su representación para la comunicación entre los diversos actores que participan del proceso, incluyendo a los usuarios y/o clientes. Se espera que el estudiante evidencie una coherencia entre los objetivos que se plantean en la etapa inicial del diseño y las propuestas realizadas, sin pretender evaluar aspectos como la creatividad, la innovación, la capacidad expresiva o de representación."

"Otorga sentido a los artefactos en las prácticas socio-culturales: Este proceso se evidencia cuando el estudiante relaciona los artefactos y la situación que les ha dado origen, previendo de manera básica las transformaciones que dichos artefactos motivarán en una situación de uso y por consiguiente, en el contexto. De igual forma, esta capacidad se evidencia cuando el estudiante reconoce que dichas transformaciones tienen implicaciones que trascienden el aspecto funcional y que deben considerarse en el proceso de diseño."

"Planifica los procesos de realización del artefacto según los medios de producción disponibles en el entorno: El dominio de este proceso se evidencia en la comprensión que demuestra un estudiante de los aspectos generales de la producción de un artefacto, independientemente de sus características puntuales; es decir, si es un producto de diseño industrial, gráfico, de vestuario, visual, espacial, etc. Se requiere que el estudiante establezca relaciones entre los criterios de materialización del artefacto y los procedimientos de realización del mismo, evidenciando la lógica productiva de un artefacto y reconociendo los valores argumentativos expuestos como contexto o como opciones de respuesta."

DIVULGACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PENSAR PARA DISEÑO.

Los estudiantes del programa de Diseño Gráfico deberán presentar los

resultados finales de su proceso investigativo, conceptual y gráfico a la comunidad, a los docentes, estudiantes del programa y la institución en general a través de la muestra académica BUENAMENTE.

Los mejores proyectos de cada semestre serán divulgados virtualmente a través de la Red académica de Diseño y la red social del programa de Diseño Gráfico. El programa de Diseño Gráfico gestionará en conjunto con los estudiantes la publicación de los trabajos, en una publicación de la I.U. CESMAG o en revistas de diseño de orden nacional.

Los docentes encargados de PPD de I a VII deberán compilar los trabajos de los estudiantes del semestre a su cargo y elaborar un informe con los resultados finales, éste se entregará en formato digital para su posterior diagramación y divulgación por medios digitales.

ESTRATEGIAS DE APOYO AL PENSAR PARA DISEÑO

La estrategia se apoya con la programación de cursos, talleres y workshops de corta duración dirigidos por profesionales del diseño y de otras disciplinas para generar la articulación de distintos saberes y procesos de co-diseño. Se aprovechará la oferta de cursos gratuitos del SENA (modalidad virtual) en el área tecnológica, Cámara de Comercio de Pasto en el campo del emprendimiento y Parque Soft Pasto en el ámbito de los medios digitales y TICS. De la misma manera se prevé visitas a salones y exposiciones de arte, diseño y artesanía, conferencias y eventos académicos, entre otras para ampliar la mirada de los estudiantes respecto a los saberes en diseño y su relación con el arte, la ciencia y la tecnología.

WORSHOPS: talleres rápidos verticales (IIP 2015: gestión cultural, ilustración y marca)

OFERTA DE CURSOS:

Convenio con el SENA en medios digitales.

Convenio Cámara de Comercio en emprendimiento

Convenio Parque Soft y Vive Lab Nariño: para tecnología y medios digitales

Muestra de arte, salones de diseño, arte y artesanía: Banco de la República, Pinacoteca Departamental, Luna Arte.

FORO ACADÉMICO: Con participación de estudiantes como panelistas, invitados externos, docentes.

MUESTRA ACADÉMICA BUENAMENTE

EVENTO ACADÉMICO BI ANUAL DE DISEÑO

2.4. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

"PROYECTO DE AULA FORMATIVO – PAF"

DEFINICIÓN: El proyecto de aula formativo es una estrategia metodológica interdisciplinar e integradora que se trabaja como alternativa pedagógica para el aprovechamiento del tiempo independiente de los estudiantes, a través de un proceso comprensivo de la realidad contextual articulando los saberes propios de los espacios académicos, para el desarrollo de competencias inherentes a los maestros.

PROPÓSITOS: El proyecto de aula formativo pretende:

- Contribuir a la formación sistemática de competencias mediante la integración del saber, el hacer y el ser.
- Identificar problemas para que sean comprendidos desde la realidad educativa en coherencia con los ejes temáticos de la estructura curricular.
- Articular transversal e integralmente la formación académica e investigativa en un

proceso conjunto entre estudiantes y docentes.

- Potenciar las estructuras cognoscitivas de los estudiantes de manera autónoma e interactiva.
- Involucrar continuamente estrategias lecto-escriturales a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo.
- Promover interdisciplinariamente el desarrollo de competencias profesionales, investigativas y comunicativas.
- Plantear actividades lúdico-pedagógicas tendientes al desarrollo de aprendizajes significativos.

CARACTERÍSTICAS

- Obedece a la estructura curricular aprobada para los programas de Licenciatura en Educación Física y Educación Preescolar.
- Surge de los intereses y necesidades de los estudiantes en coherencia con el contexto, a la luz de los ejes y núcleos problémicos de la estructura curricular de cada programa
- Evidencia la comprensión y apropiación de los saberes de los diferentes espacios académicos articulados a la problemática socioeducativa.
- Vincula estrategias escriturales que dan cuenta del proceso y resultado del Proyecto de Aula Formativo (PAF) contribuyendo al desarrollo de competencias, escriturales, investigativas y profesionales.
- Articula estrategias didácticas a partir de actividades lúdico pedagógicas para el desarrollo del trabajo colaborativo y autónomo.

PROCESO DEL PAF

El PAF se desarrollará en cada semestre, articulando estrategias metodológicas, didácticas, lúdicas y escriturales, en coherencia con el “Modelo Pedagógico Dialogante”, acorde a la estructura curricular de los programas.

La estrategia se aplicará de manera explícita de I a VII sem. Para los semestres VIII a X, el Tiempo Independiente de los estudiantes se valorará con la producción del proyecto de investigación a través de la articulación desde los seminarios investigativos.

FASES DEL PAF:

El PAF se articula a partir de un proceso de:

1. DIAGNÓSTICO
2. CONSTRUCCIÓN
3. EJECUCIÓN
4. EVALUACIÓN

DIAGNÓSTICO	CONSTRUCCIÓN	EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
Reconoce los procesos reales que se dan en los contextos socioeducativos en	Implica consultar, comprender, apropiarse de los elementos necesarios para la estructuración	Puesta en marcha del plan de actividades	Entrega de avances en cada corte

relación con los saberes propios de cada espacio académico y del macroproyecto establecido para cada semestre. Determina intereses y necesidades de los estudiantes. Plantea acciones para garantizar la eficacia, eficiencia y efectividad del proyecto.	del proyecto a partir de la idea generadora, lo cual se traducirá en actividades específicas que puedan ser implementadas en tiempo de trabajo independiente por parte de los estudiantes. Para lo anterior se tendrá en cuenta los elementos de la estructura del PAF		Informe de ejecución Reflexión pedagógica Conclusiones y recomendaciones Evidencias Socialización del proyecto

ESTRUCTURA DEL PAF

ELEMENTOS DEL PROYECTO	DESCRIPCIÓN
PRELIMINARES	
CUBIERTA:	Título, autor(es), institución, facultad, programa, ciudad, año.
PORTADA:	Título, autor(es), Proyecto de Aula Formativo, institución, facultad, programa, ciudad, año.

CONTENIDO	
CUERPO O TEXTO	
Identificación	Describe el título del proyecto teniendo como base el eje y núcleo problémico de cada semestre. Debe ser sintético y claro.
Presentación	Describe el contenido general del proyecto de manera sucinta.
Diagnóstico	Estudia, mide, determina, evalúa y caracteriza las particularidades de una necesidad y oportunidad que se presenta en coherencia con los ejes y núcleos de cada semestre.
Justificación	Establece la importancia del proyecto de aula, plantea y argumenta las razones del por qué se va a realizar el proyecto.
Objetivos	Objetivo general: Describe la acción principal en su sentido más amplio teniendo en cuenta ¿el qué?, ¿el cómo? y ¿el para qué? Objetivos específicos: Indica acciones concretas y secuenciales para alcanzar el objetivo general.
Referentes conceptuales	Descripción de teorías, categorías, principios, conceptos que permiten comprender el tema abordado a partir de una revisión bibliográfica.
Plan de actividades	Registro de acciones específicas para el logro de los objetivos, buscando que contribuyan a formar los contenidos del saber ser, conocer y hacer.
Recursos	Medios con los cuales se realizará el proyecto, tales como: Talento Humano Recursos Físicos

	Recursos Financieros Recursos Didácticos
COMPLEMENTARIOS	
Bibliografía	Relación de referentes bibliográficos para dar curso al PAF. Minimo cinco libros consultados: (5)
INFORME DE EJECUCIÓN	
Reflexión pedagógica	Registro de la posición personal que asume el estudiante a partir de la confrontación teórico – práctica, dando cuenta de la comprensión del núcleo, del eje y macroproyecto del semestre, según los objetivos previstos, que se evidenciarán a través de estrategias escriturales.
Conclusiones y recomendaciones	Formulación de proposiciones argumentativas como resultado del Proyecto de Aula dando pie a la estructuración de algunas recomendaciones alusivas al tema tratado que permitirán el mejoramiento de la calidad educativa.
ANEXOS	Se adjunta evidencias digitales e impresas.
Socialización	Presentación argumentativa del proyecto, soportado con las evidencias del proceso

NOTA: La presentación del documento debe realizarse acorde a la norma ICONTEC vigente.

EVALUACIÓN DEL PAF

La evaluación, es un proceso continuo donde se valora la planeación, la implementación y desarrollo del PAF y en torno a este: la mediación pedagógica, la formación y manifestación de competencias propuestas bajo criterios previamente

establecidos en coherencia con el reglamento estudiantil.

Para el proceso de evaluación se tendrá en cuenta los siguientes momentos

MOMENTOS	QUE EVALUAR	CRITERIOS PARA EVALUAR
Primer momento: Diagnóstico y construcción	• Identificación • Presentación • Diagnóstico • Justificación • Objetivos • Referentes conceptuales • Diseño plan de actividades • Recursos	Desde lo Conceptual Pertinencia Coherencia Consistencia Desde lo Procedimental Eficiencia Efectividad Factibilidad Utilidad Desde lo Actitudinal Participación Eticidad Responsabilidad Trabajo colaborativo
Segundo momento: Ejecución	• Desarrollo del plan de actividades	
Tercer momento: Evaluación	• Informe de ejecución: reflexión pedagógica, conclusiones, recomendaciones y anexos. • Socialización de resultados	

METODOLOGIA DEL PAF

METODOLOGIA	Estrategias metodológicas PAF Estrategias y Técnicas Didácticas Teniendo en cuenta el modelo Dialogante se adoptan diferentes estrategias, técnicas y actividades, como: conferencia, estudio dirigido, discusión en grupos, simposio, mesa redonda, taller, conversatorio, seminario alemán, foro, video foro, discusión guiada, laboratorio, proyectos, juegos, debate, entrevista, asamblea, taller, pregunta problema, panel, consulta, lectura guiada, mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual, portafolio, matriz, cuestionario, Técnica expositiva, interrogativa, de dialogo, de discusión, de problemas, de demostración, de investigación, redescubrimiento, círculos concéntricos, de tareas dirigidas, fracciogramas, y acciones de aprendizaje asistido en la plataforma moodle. Estrategias escriturales Diario, resumen, toma de notas, carta, monologo, crónica, ensayo, relatoría, informe descriptivo, comentario, autobiografía pedagógica, protocolo, poesía, copla, diario de campo (texto narrativo y descriptivo), articulo, reseña crítica.

	Estrategias evaluativas Se tendrá en cuenta medios e instrumentos de evaluación en coherencia con las estrategias didácticas y escriturales, además de las planteadas por el docente dentro de su espacio académico y acorde a las características de cada proyecto.

INDUCCIÓN: Parte del encuentro inicial entre el docente y los estudiantes para dar a conocer la estrategia metodológica desde el espacio académico definido para la orientación y articulación del PAF en cada semestre.

ESPACIOS ACADEMICOS ARTICULADORES DEL PAF

El PAF articula de manera interdisciplinar la realidad contextual con los saberes propios de cada espacio académico, acorde al objeto de estudio de cada Programa, desde la siguiente estructura curricular:

SEMESTRE Y EJE	**NUCLEOS**	**ESPACIOS ACADÉMICOS COORDINADORES**	**MACROPROYECTO**
PRIMERO EL SER HUMANO EN EL CONTEXTO BIOPSICOSOCIAL Y CULTURAL.	¿Cuál es el aporte interdisciplinario de las ciencias para la comprensión del ser humano, del maestro y del contexto?	**Fundamentos de la Educación Física** Psicología General Antropología Cultural Epistemología y Pedagogía Biología Humana Expresión Corporal Comunicación Oral y Escrita	EL CUERPO HUMANO
SEGUNDO MAESTRO EDUCACIÓN Y CIENCIA	¿Cuál es el aporte de las ciencias de la educación en el proceso de formación del maestro?	**Pedagogía y Currículo** Epistemología de la Investigación Psicología Evolutiva Educación Ambiental Sociología Educativa Constitución Política	EL VALOR PEDAGÓGICO

		Lúdica	
TERCERO MAESTRO, PEDAGOGÍA Y CONTEXTO	¿Cómo formar al maestro frente al saber pedagógico dentro de un contexto?	**<u>Fundamentos Pedagógicos del Juego</u>** Metodología de la Investigación Teorías del aprendizaje Evaluación Educativa Bioquímica Introducción a la Practica Informática	EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA
CUARTO LA DIDÁCTICA Y EL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA BÁSICA PRIMARIA.	¿Cómo formar un maestro sensible ante las necesidades formativas y transformadoras del contexto desde su quehacer pedagógico y disciplinar?	**<u>Didáctica de la Educación Física</u>** Psicomotricidad Práctica Pedagógica en Básica Primaria Ingles I Política y Legislación Educativa Didáctica del Atletismo	LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA
QUINTO LA DIDÁCTICA Y EL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA BÁSICA SECUNDARIA.	¿Cómo formar un docente mediador en los procesos de transformación y mejoramiento de la realidad en su ámbito de desempeño profesional?	**<u>Danzas Colombianas</u>** Didáctica de la Educación Física Especial Práctica Pedagógica en Educación Media Ingles II Morfofisiología Didáctica de la Gimnasia	EXPERIENCIAS ESTÉTICAS Y DE ARMONÍA CORPORAL
SEXTO LA DIDÁCTICA Y EL MAESTRO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SOCIAL.	¿Cómo formar un docente para intervenir en los contextos educativos y sociales para generar procesos de transformación?	**<u>Administración de la Educación Física, Recreación y Deporte</u>** Práctica Pedagógica Comunitaria, Ingles III Fisiología del Ejercicio, Didáctica del Fútbol de Salón, Didáctica del Baloncesto	EL FESTIVAL LÚDICO DEPORTIVO
SEPTIMO EXPLORACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA.	¿Cómo generar el espíritu investigativo a partir de contextos pedagógicos y sociales?	**<u>Didáctica del Voleibol</u>** Ingles IV Biomecánica Seminario de Propuesta Investigativa Practica Pedagógica Integrada Propuesta investigativa Electiva Valores Universales	LA PROBLEMÁTICA SOCIO EDUCATIVA
OCTAVO DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	¿De qué manera contribuye la formación profesional a la reflexión sobre el que hacer pedagógico e investigativo?	**<u>Seminario de proyecto investigativo</u>** Actividad Física y Salud Electiva	TEORÍAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES

		profundización Psicológica Didáctica del Fútbol Didáctica de los juegos de raqueta	
NOVENO PRAXIS PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA	¿Cuál es el aporte del proceso investigativo en la transformación del quehacer pedagógico del maestro de Educación Física?	**Seminario Investigativo sistematización inicial** Practica pedagógica integrada sistematización inicial, Ética Profesional Didáctica de la natación Campamento coeducacional	INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
DECIMO PRAXIS PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA	¿Cuál es el aporte del proceso investigativo en la transformación del quehacer pedagógico del maestro de Educación Física?	**Seminario Investigativo sistematización final** Psicología del entrenamiento Deportivo, Electiva Institucional Empresarismo, Electiva Profundización Practica pedagógica integrada sistematización final	PROPUESTAS EMPRENDEDORAS

FUNCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN SU TIEMPO INDEPENDIENTE

a. Conformar libremente equipos de trabajo con un mínimo de tres y un máximo de cinco estudiantes y elegir internamente su representante; por tanto, no podrá realizarse en forma individual.

b. Escoger temas de estudio acorde con sus intereses y necesidades en coherencia con el macroproyecto.

c. Atender las recomendaciones, sugerencias y observaciones realizadas por los docentes desde los diferentes espacios académicos.

d. Presentar avances y evidencias que den cuenta del desarrollo y resultado

e. Conocer y apropiarse de las estrategias y procesos del PAF.

f. Gestionar requerimientos (avales, permisos, participaciones) ante instituciones o personas que sean requeridas para el desarrollo del PAF.

g. Organizar eventos de divulgación y la socialización final del PAF.

h. Articular los saberes propios de cada espacio académico con la temática que se abordará en el PAF.

i. Generar una dinámica autónoma y responsable para el buen uso del tiempo independiente, dando cuenta de un trabajo de exigencia y calidad, acorde a su nivel de formación.

ESTÍMULOS

Los productos resultado de los mejores PAF, seleccionados por los docentes del respectivo semestre, podrán ser propuestos para participar en eventos de carácter institucional, local, regional, nacional e internacional, siendo adaptados a las exigencias del evento al cual sean postulados.

Además, podrán ser publicados en los blog de la Facultad de Educación, de la Biblioteca “Remigio Fiore Fortezza”, en el boletín de Investigaciones de la Facultad, o en otro medio de divulgación institucional.

VENTAJAS DEL PAF

La estrategia contribuye a que los estudiantes:

a. Asuman responsablemente la organización y gestión de su trabajo independiente.

b. Desarrollen el pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

c. Construyan de manera significativa su conocimiento, participando activamente en la solución de problemas.

d. Involucren el entorno como una fuente de conocimiento.

e. Articulen y contextualicen sus conocimientos en realidades y situaciones prácticas.

f. Vivencien la construcción social del conocimiento a partir del trabajo colaborativo

g. Fortalezcan habilidades de gestión y manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

h. Promuevan el aprendizaje autónomo asumiendo nuevos retos y exigencias inherentes a su profesión.

FUNCIONES DE LOS DOCENTES

1. Participar en la organización del macroproyecto articulando acciones y procesos inherentes a los espacios académicos.

2. Definir los criterios específicos de evaluación del PAF

3. Diseñar e implementar una estrategia de aprendizaje autónomo, aprovechando los medios virtuales (Moodle) que facilita la Institución.

4. Dar a conocer las directrices para la planeación y ejecución del PAF.

5. Brindar orientación y acompañamiento a los estudiantes durante el desarrollo del PAF.

6. Mantener comunicación continua con estudiantes y docentes del semestre en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación del PAF.

7. Promover, orientar y evaluar avances y productos inherentes al PAF en

articulación con los espacios académicos.

8. Asumir la orientación específica de uno a dos proyectos por espacio académico en cada semestre.
9. Apoyar y participar en la organización, motivación y asistencia en las actividades de divulgación y socialización final del PAF.

DIVULGACIÓN

El PAF será divulgado a través de socializaciones, exposiciones, actividades lúdicas, encuentros académicos y publicaciones en diferentes medios que sean requeridos.

ASPECTOS GENERALES A TENER EN CUENTA:

- Los estudiantes que por circunstancias de fuerza mayor no puedan desarrollar su PAF en el grupo inicialmente conformado, podrán solicitar cambio de grupo en el respectivo semestre o retiro de integrantes antes del segundo corte evaluativo, con autorización del docente que orienta el espacio académico articulador del PAF en el respectivo semestre.
- Los estudiantes irregulares desarrollarán el PAF en el semestre donde cursen mayor número de espacios académicos.
- La no participación o entrega de avances del PAF implica incumplimiento por parte del o los estudiantes en todos los espacios académicos del semestre con las correspondientes sanciones académicas a través de los procesos evaluativos.
- Los resultados obtenidos a través del proyecto de aula formativo se regirán por el reglamento de propiedad intelectual de la I. U. CESMAG.

BIBLIOGRAFIA

CERDA GUTIERREZ, Hugo. El proyecto de Aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogota : Magisterio, 2001. 180 p.

MORENO, Eladio. ABC proyecto de Aula. Bogota : Editora Geminis, 2001. 151 p.

ARGUELLES P, Denise Caroline y NAGLES G, Nofal. Estrategias para promover procesos de Aprendizaje Autónomo. Bogota : Alfaomega S.A., 2007. 314 p.

2.5.

PROYECTO DE AULA FORMATIVO: UNA EXPERIENCIA DESDE EL ACTO PEDAGOGICO EN EL PROGRAMA DE PREESCOLAR IU CESMAG 2015.

[*]Dra. Barbara Ojeda Cortes

[×]Mg. Milton Portilla Benavides

[©]Esp. Dayra Ibarra Romo

Resumen

El presente texto reflexivo y propositivo, resultado de la experiencia pedagógica de los autores del presente artículo, busca acercar al lector al proceso que se gestó en torno al desarrollo del PAF en los semestres segundo, tercero y quinto, del periodo B

2015.

Para su constitución, se recurrió al multimétodo de Gloria Pérez Serrano (2003) por la organización de las tres fases de discusión del documento, porque se requirió de unas técnicas de recolección de información (observación directa participante, diálogos informales, archivo fotográfico y análisis de contenido), además se empleó la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1980) para elaborar el constructo teórico desde las características y particularidades de cada uno de los semestres, que merecían ser abordadas de manera individual que conllevaran a explicitar las experiencias suscitadas por cada uno de los profesores.

Con estas claridades, el texto, inicialmente se aborda desde una perspectiva formal, destacando algunos lineamientos institucionales que se promueven al interior de la I.U CESMAG, sobre todo en los referentes teóricos que posibilitaron la sustentación, justificación y creación del PAF para el programa antes enunciado.

Seguidamente, se da a conocer de manera vivencial y desde el pulsar de memorias, las experiencias que se gestaron entre docentes y estudiantes al interior de cada uno de los semestres, enunciando de manera general los actos, tensiones, productos y alcances que giraron en torno al PAF.

Por último, se emite sugerencias y conclusiones que esperan los autores sean los pretextos para avanzar en el debate, dialogo e interacciones interdisciplinarias que enriquezcan el PAF y favorezcan los procesos formativos e investigativos de las estudiantes de la Licenciatura en Preescolar.

Palabras clave

Proyecto de Aula Formativo, Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Estrategias pedagógicas, Investigación.

INTRODUCCION

> Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho
>
> (P. Freire, 1993)

Las últimas disposiciones sobre educación superior para el territorio colombiano, se sustentan en promover procesos formativos a partir de acciones, metodologías, recursos, estrategias, entre otros, que posibiliten el afianciamiento de competencias, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, que conlleven a la movilidad de conciencia, capacidad de decisión, e investigación de las realidades que circundan y hacen parte de la vida del estudiante y futuro egresado.

En este sentido, es comprensible que las instituciones, corporaciones y universidades que ofertan la educación superior, definan rutas de trabajo pedagógico e investigativo que propendan por la optimización de tiempos, definición de procesos de enseñanza/aprendizaje/evaluación por competencias y que vayan en correspondencia con las demandas y exigencias de las diversas lógicas y realidades de los mundos posibles.

Bajo estas condiciones y últimas tendencias educativas, la IU CESMAG, desde el año 2013 ha elaborado diferentes documentos (proyecto pedagógico interdisciplinar 2014, Proyecto de Aula Formativo- PAF), que conlleven a definir estrategias y procesos que propendan por responder a las exigencias educativas del siglo XXI,

invitando a docentes, estudiantes y directivos a perfilar y hacer parte proactiva del ejercicio de construcción, producción e investigación colectiva en función de una mejor educación superior.

En procura de ir en línea con esta solicitud, el Programa de Licenciatura en Preescolar, toma los lineamientos emitidos por Vice rectoría Académica y perfila el Proyecto de Aula Formativo- PAF, texto que reúne referentes teóricos, procesos, tiempos, metodologías, macro preguntas, entre otros componentes, que buscan trazar un camino para afianzar competencias investigativas desde el primero al quinto semestre, en lógica interdisciplinar y a favor de aproximarse, ejecutar y comprender el sentido y función de la investigación al interior del aula y en exteriores como los ambientes de aprendizaje y contextos socio educativos.

1. RECORRIENDO EL PAF

1.1. Primera fase: Porque un PAF para la Licenciatura de Preescolar de la IU CESMAG?

Para iniciar, es necesario entablar con la siguiente cita el rumbo a tomar de este escrito, pues allí se da un punto de partida en ese tránsito hacia el problema de la comprensión, como un asunto epistémico que desborda lo conceptual y científico y se enmarca dentro del escenario real, pues no solo es la instrumentalización y la técnica del saber, también están las acciones humanas que finalmente son las que logran hacer de un proceso metodológico-investigativo un acto humano que enaltece el conocimiento, de esta forma:

> Con el paso del tiempo, por fenómenos económicos, políticos y sociales, las diversas disciplinas que estudian al ser humano se ven en la necesidad de ampliar sus marcos de referencia y contemplar elementos que, por las limitaciones del paradigma positivista predominante, permanecían desconocidos. Una de las limitaciones, quizá la más importante, era la

mirada lineal con la que se pretendía comprender al ser humano al explicar sus acciones en términos de estímulo-respuesta. Es por esta razón, que en contraposición al positivismo se crea el paradigma emergente, que buscó empezar a reconocer al ser humano de manera integral (Diversitas, Perspectiva 2010, Pág. 38).

De acuerdo a lo anterior y según la experiencia obtenida durante la segunda mitad del año como docentes vinculados de tiempo completo, es necesario asentir la necesidad de relacionar las concepciones institucionales del proyecto del aula formativo, como una opción que supere el acto académico, por una oportunidad para la reflexión y construcción colectiva que permita en primer lugar compartir la manera como se lo comprendió desde esta primera experiencia, y en segundo lugar buscar preguntas, afirmaciones, inquietudes que en lo posible permitan darle al PAF un rumbo de concreción hacia lo práctico, pues, finalmente y en quienes se instala, son los estudiantes, con quienes se logra adquirir habilidades, destrezas, competencias en el acto investigativo; pero también ocuparse por promover escenarios de motivación, de comprensión para que el dominio del acto investigativo, genere en ellos prácticas de constante mejoramiento.

La siguiente imagen, muestra el interés por una construcción conceptual que se emite, se comparte y se crea, se tiene en cuenta el punto de partida de las estudiantes los aprendizajes y saberes previos, los cuales son el motivo para la generación del conocimiento. Como docentes se puede decir que se busca llegar al proceso exacto, donde no hay espacio para la incertidumbre y menos para el error, siendo así que al tomar la opción del PAF como una estrategia de aprendizaje investigativo, se generan y propician los espacios para el juego de la palaba que permite construir la idea y luego el concepto.

Fuente: primer documento revisado del PAF – docentes tiempo

completo- 2015

Desde esta postura, es posible afirmar que el PAF, está orientado desde una “matriz” donde se replican los conceptos tal y como se los “diseño”, y algunas veces se cae en el ejercicio cotidiano de la comprobación, la medición y la emisión de juicios “exactos”. Proceso que limita avanzar y comprender lo cualitativo, fenomenológico de la formación humana que se sustenta en la misión y visión del Programa de Licenciatura en Preescolar.

Si bien es cierto que el PAF, ha sido el fruto de un proceso de varios años, abordado por un equipo colaborativo, desde el año 2008 hasta el año 2013 ha venido transformándose constantemente:

> En el año 2008 la Institución Universitaria CESMAG publica el texto denominado Proyecto Pedagógico Disciplinar como una metodología para desarrollar investigación en el aula dentro de cada disciplina o profesión a través de un espacio académico. Pero con el transcurrir del tiempo este proceso se fue ampliando hacia las otras asignaturas con la participación del resto de docentes que trabajaban dentro de un mismo semestre académico y cuyo aporte contribuía a solucionar el problema investigativo planteado por el grupo de estudiantes. Posteriormente la I.U.CESMAG reconoció a los docentes un tiempo adicional que lo denominó Gestión Curricular el cual se emplea para concertar temáticas alrededor de la investigación. En este contexto nace la nueva propuesta en el año 2013 del Proyecto Pedagógico Interdisciplinar.

De esta manera se asume esta estrategia como una función pedagógica que integra varias disciplinas del conocimiento, es así como los diferentes docentes

desde sus espacios académicos y prácticas pedagógicas procuran generar dinámicas que conlleven al trabajo interdisciplinario.

2. SUMERGIDOS A TRAVES DEL PAF

2.1. De las reminiscencias y de los pasillos del bloque de San Francisco

Yo era muy feliz yo vivía muy bien…. Ufff el PAF- el PPI- el PAF-FDT- el MDC… esas eran unas de las tantas expresiones que se escuchaban de estudiantes y docentes, cuando se buscaba claridad y manejo del PAF tanto en la teoría como en la práctica. En esa búsqueda nos topamos con unos buenos samaritanos (Efrén, Geovanny, Margoth, Danny, Anita, Miriam, y otros que se nos escapan) que desde sus lógicas y aplicaciones del PAF nos fueron ilustrando y dimensionando las finuras y urdimbres del PAF.

A partir de dichas explicaciones, los docentes T.C., acordaron fraguar una ruta que permitiera optimizar tiempos de trabajo de docentes y estudiantes, flexibilizar las lógicas de su manejo y ejecución y definir unos responsables directos que hagan el acompañamiento y evaluación al proceso.

Fuente: docentes Licenciatura en Preescolar 2015

Con estos ajustes se llega al espacio académico y empieza la travesía del PAF, se indaga a las estudiantes sobre los procesos realizados en la implementación de PAF en los semestres anteriores, para reconocer como fue su desarrollo y la articulación con los demás espacios académicos, se pregunta sobre su sentir acerca de lo realizado, los aportes, avances logrados y propuestas de mejoramiento. Finalmente se determinan las necesidades e intereses de los estudiantes y se plantean posibles propuestas de trabajo para la realización eficaz del proyecto.

Fuente: tercer semestre, metodología de la investigación

2.2. Palante es PAF… ya

Se da a conocer el nombre de los macro proyectos de primero a quinto semestre, donde se presentaron las siguientes particularidades: en el segundo semestre el PAF fue asumido como una estrategia de aprendizaje e investigativa, se ejecutó en los meses de octubre y noviembre, puesto que el espacio disciplinario era sociología educativa y el plan de trabajo concluía con la forma de hacer investigación en sociología y en educación. En este sentido se avanzó de manera de anteproyecto de investigación, donde se buscó que las estudiantes avanzaran en competencias de búsqueda parcial, argumentación, organización de información y comprensión de la finalidad de las preguntas, sub preguntas, objetivos, marco contextual y antecedentes del tema.

En el tercer semestre se desarrolló el PAF como una estrategia metodológica que pretendía realizar los primeros pasos de acercamiento al proceso investigativo, a partir de la generación de preguntas, lluvia de ideas, y la relación de los contextos escolares y sociales con las dinámicas investigativas. De esta manera las estudiantes se comprometieron a ejecutar diferentes actividades que se plasmaron en párrafos iniciales que consolidaron un documento final. Este ejercicio permitió afianzar habilidades escritoras, lectoras y argumentativas.

Fuente: quinto semestre, avances del PAF

En quinto semestre, se da a conocer el macro proyecto y a partir de éste las estudiantes plantean diferentes nombres articulándolo con el espacio académico de Cultura, Ambiente y Currículo. Una vez elijen el nombre y los grupos de trabajo, se inicia con la construcción de los elementos del proyecto (cubierta, portada, identificación, presentación, diagnostico, justificación, objetivos, referentes conceptuales, plan de actividades, recursos, bibliografía, reflexión pedagógica, conclusiones, anexos, socialización.) cada grupo registra en una carpeta todo lo observado, consultado y aportado al proyecto. Se acordó para socialización final de su proyecto articularlo con la propuesta del currículo en donde se evidencie el proyecto: "el papel del maestro en el rescate cultural desde el ámbito curricular"

Fuente: quinto semestre, plan de acción

A nivel de los tres semestres, se acordaron espacios y tiempos de encuentro para revisar los avances de los proyectos con cada grupo y presentar los productos finales de acuerdo al plan de actividades trazado hasta el mes de diciembre. La evaluación se realizó de manera permanente, en cada encuentro donde las estudiantes presentaban avances, evidencias, conclusiones.

3. FASE: Y DESPUES DEL PAF QUE

Fuente: PAF semestre segundo A- 2015

El PAF como herramienta pedagógica posibilita el ejercitamiento de competencias, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, hacia la formación

investigativa de una manera dinámica, propositiva y desde y para la vida cotidiana y laboral.

El trabajo pedagógico e investigativo desde el PAF exige un proceso de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, elementos que permiten el repensar y redefenir su razón de ser y sentido al interior del acto formativo.

El PAF desde cada espacio académico debe contar con un responsable que defina y propicie la transversalidad con los otros espacios académicos, donde los docentes que interactúan en el espacio académico, es asumido como una fuente oral de información.

El PAF como ruta pedagógica e investigativa, posibilita trazar las competencias investigativas de manera secuencial en cada uno de los semestres, proceso que fomenta el espíritu investigador y permite visualizar su función en el desempeño laboral de las futuras egresadas.

El PAF asumido como estrategia pedagógica e investigativa, facilita la comunión del espacio académico y las dinámicas que se deben gestar en cada semestre en función de las competencias investigativas, lo cual conlleva a pensar el PAF como un medio mas no como el fin.

A futuro el PAF puede contemplarse como un ejercicio teórico practico entre pares, donde las estudiantes de semestre superiores acompañan a los semestres inferiores en sus prácticas pedagógicas y en la ejecución de los momentos del PAF.

El PAF desde su razón de ser busca dinamizar el trabajo interdisciplinario, lo

cual puede ser alcanzable, siempre y cuando los docentes que intervienen en un espacio académico, construyan de manera integral los micro diseños curriculares MDC, teniendo en cuenta el PAF como una estrategia de secuencia de competencias.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFIA

Delors, J. (1996). Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

DIVERSITAS – Perspectivas en psicología - Vol. 6, No 1, 2010 Bogotá Colombia.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (1993). Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Hacia un sistema nacional de formación de educadores, Bogotá, ed. Enlace editores.

Ministerio de Educación Nacional (1999), Pedagogía y educación, Santa Fe de Bogotá, colección documentos de reflexión Nº 2,

Pérez Serrano G. (2003). Pedagogía Social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Editorial Nancea.

Straus A y Corvin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, contus, Ed. Universidad de Antioquia- Facultad de enfermería

www.iucesmag.edu.co/pep/programa Licenciatura en preescolar

2.6. INGNIERÍA ELECTRÓNICA

"APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTO"

INTRODUCCIÓN

Cuando se piensa en Universidad se involucran sus tres ejes misionales: la docencia, la proyección y la investigación. Si bien estos tres ejes pueden ser abordados de manera independiente, también pueden articularse en proyectos constructivistas que permitan desarrollar investigaciones aplicadas a un contexto económico, social, político y/o tecnológico, cuyos resultados permiten que cada uno de los actores involucrados aumente su nivel de conocimiento y a su vez desarrollen competencias laborales y profesionales (Eraso, 2014).

En la Institución Universitaria CESMAG, se desarrollan los Proyecto

Pedagógico Disciplinar e Interdisciplinar como mecanismos que permiten potencializar el aprendizaje del estudiante a partir de la apropiación de fundamentos en investigación para la disciplina en el tiempo independiente del estudiante e interactuando con sus docentes, con el fin de promover la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores.

"El Estado establece que sólo podrán reconocerse como universidades, a las Instituciones que dentro de un proceso de acreditación, demuestren tener experiencia en investigación científica de alto nivel" (Torres Soler, 2006, pág. 1). Sin embargo el proceso investigativo puede desarrollarse desde las bases (primeros semestres), a través del desarrollo de investigaciones de tipo formativas que utilizan la estrategia de aprendizaje basado en proyectos no solo para formar profesionales capaces de realizar investigación científica de alto nivel en un futuro sino también para lograr que el estudiante asimile y aplique los conceptos de su disciplina de una forma más significativa, siendo capaz de potencializar las competencias propias del saber conocer, el saber hacer y el saber ser, como parte de una formación pertinente al contexto (Eraso, 2014).

Con el fin de aportar al desarrollo de las competencias profesionales del Ingeniero Electrónico de acuerdo a los perfiles propuestos en el Proyecto Educativo del Programa (PEP), se establece una estrategia didáctica interestructurante que incorpora el Aprendizaje Basado en Proyectos (POL, Project Oriented Learning) como elemento transversal dentro del diseño curricular del Programa de Ingeniería Electrónica de la Institución Universitaria CESMAG de la ciudad de Pasto, cuya ruta metodológica se presenta a continuación:

La estrategia didáctica se alinea a tendencias internacionales de la formación

de Ingenieros, como la iniciativa Concebir, Diseñar, Implementar y Operar (CDIO) que promueve el desarrollo de estrategias de Aprendizaje Activo (AL, Active Learning), propendiendo por una formación en competencias prioritarias propias de un ingeniero que busque responder a las necesidades de su entorno.

REFERENTES CONCEPTUALES

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Según Arce, la educación actual ha cambiado el paradigma de los procesos educativos; En la antigüedad se creía que el estudiante era un objeto que se podía llenar de conocimiento dejando aislado el proceso en el cual aprendía (2012). El cambio actual se centra en el sentido de que los estudiantes aprenden mientras los docentes o profesores enseñan, algo muy obvio pero que cambia el modelo antiguo donde el estudiante solamente recibe los conocimientos del profesor. Los procesos de enseñanza aprendizaje implican un reto nuevo para el cuerpo docente y para las administraciones de las instituciones de educación, puesto que conlleva a nuevas políticas educativas que combinen la teoría y la práctica, ya que esta última afirma los conocimientos adquiridos y permite al estudiante acercarse al verdadero concepto del aprender.

De acuerdo a Bigge, las situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden clasificarse en cuatro amplios niveles: El nivel de la memoria, el de la comprensión, el del desarrollo autónomo y el de la reflexión. Cada uno de estos niveles tiene un cierto grado de complejidad, en especial el nivel de desarrollo autónomo debido a que el estudiante depende de su propio pensamiento y las construcciones que hace fruto de su aprendizaje (1980).

El proceso de enseñanza aprendizaje a desarrollar en el Programa de Ingeniería Electrónica de la Institución Universitaria CESMAG, se desarrolla en el nivel de la reflexión, que para Bigge es un nivel centrado en problemas, el cual busca la participación activa del estudiante para el planteamiento y solución de un problema que permite la generación de aprendizaje. Dentro de este nivel se fomenta el desarrollo de proyectos planeados por ellos mismos como un mecanismos motivacional que permite potencializar su creatividad (1980). Este tipo de aprendizaje parte de una situación inarmónica llamada situación problémica que le permite al estudiante examinar los hechos y generalizaciones existentes para buscar y proponer otras nuevas. En este nivel de enseñanza el estudiante tiene una actitud más activa, crítica y creativa que en los otros niveles. Este tipo de enseñanza incluye el planteamiento del problema, la identificación de la metodología que permite resolver el problema y la resolución del mismo.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El aprendizaje basado en proyectos (POL, Project Oriented Learning) es una estrategia de enseñanza aprendizaje que se produce como resultado del esfuerzo que hacen los alumnos para desarrollar un proyecto particular. “Se trata, por tanto, de un caso particular de aprendizaje basado en problemas” (Valero García & Navarro, 2008), el cual parte de un problema enmarcado dentro de unos parámetros definidos por el profesor, el cual debe ser resuelto por el estudiante y en este proceso se van desarrollando diferentes competencias que son de importancia para la formación profesional. El aprendizaje se construye a partir de la realización de un proyecto que enfrenta al estudiante a situaciones que le permite aplicar lo que aprende dentro de un contexto determinado.

Es importante tener en cuenta que para este tipo de estrategia de aprendizaje se seleccione un problema que comprometa el interés de los estudiantes de tal forma

que este se motive a plantearse y responderse las preguntas que le permiten no solo construir su propio conocimiento sino también desarrollar las competencias diseñadas dentro del currículo y con la posibilidad de involucrar áreas interdisciplinares, las cuales se incluyen dentro del saber conocer, saber hacer y saber ser.

El producto que se obtiene como resultado de la aplicación de esta estrategia no es un producto predecible por el docente o el grupo de docentes, debido a que el proceso tienen características constructivistas en la que el estudiante descubre una solución que si bien se puede soportar en los referentes bibliográficos, no se encuentra en ellos. El proceso es enriquecedor no solo por la solución del problema sino también porque el estudiante interactúa con fuentes primarias y secundarias de información, aprende a manejar su tiempo de acuerdo a unas actividades a desarrollar, potencializa su capacidad de interpretación contextual y análisis, e interactúa de manera social con su equipo de trabajo y la comunidad con la que potencialmente trabajaría en el desarrollo del Proyecto Pedagógico Interdisciplinar.

En el Aprendizaje Basado en Proyectos, el docente plantea una serie de actividades o "pliego de condiciones", que conforman la secuencia didáctica" (Ferreira, 2009):

- Identificación de una problemática. En este paso el docente propone un tema de interés del estudiante y en el que se determine una problemática que pueda ser articulada a las competencias a desarrollar.
- Planificación y organización. En este momento se trabaja en forma participativa con el estudiante definiendo objetivos, justificación, actividades, recursos, cronograma y responsables
- Ejecución. Se realizan las actividades planificadas con el apoyo del docente
- Evaluación. Finalmente se valorarán los logros y dificultades en cada fase del

proyecto, evaluando la pertinencia de las actividades, recursos, apoyos y la participación del estudiante.

DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA INTERESTRUCTURANTE

El Aprendizaje Basado en Proyectos se convierte en una estrategia de aprendizaje interestructurante que se integra al Proyecto Pedagógico Disciplinar/Interdisciplinar del Programa de Ingeniería Electrónica para que el estudiante la dinamice en su tiempo independiente, en la identificación, formulación y solución de una problemática asociada con el objeto de estudio de la Ingeniería Electrónica dentro de un contexto de interés para el estudiante, que además le permite interactuar de manera interdisciplinar con otras áreas del conocimiento, haciéndole comprender que la Ingeniería Electrónica no es una disciplina aislada sino que se integra al contexto real para brindar soluciones de diversa complejidad (Trasnversalidad). Dentro del proceso de Aprendizaje Basado en Proyectos el estudiante tendrá que descubrir conocimientos que se encuentran por fuera de los contenidos académicos del semestre en curso y que deberá integrar al desarrollo de su proyecto, de esta forma potencializará su capacidad de análisis, interés por el conocimiento, interpretación, relación con el entorno, aprendizaje autónomo, creatividad e investigación, así mismo se fortalecen competencias profesionales de diseño, implementación y operación de las soluciones propuestas.

Esta actividad se concreta en un producto documentado que evidencia la apropiación de nuevos conocimientos, por parte del estudiante, a partir de su relación con el problema identificado en un contexto determinado.

Para la realización de este tipo de proyectos se requiere tener definidos los siguientes parámetros de trabajo:

- Los proyectos a desarrollar se encontrarán dentro de unas temáticas marco definidas por el Comité Curricular acordes a cada uno de los semestres.
- El periodo de tiempo que durará el desarrollo de cada proyecto equivale a dieciséis semanas.
- La plataforma donde se dispondrá la información concerniente a reglamentos del trabajo a desarrollar, ayudas, guías, foros de asesoría y evaluaciones es la plataforma U – Virtual de la I.U. CESMAG.
- Cada semestre contará con un profesor que hará las veces de tutor de los proyectos correspondientes.
- Los espacios académicos del objeto de estudio de cada semestre retribuirán con calificaciones el trabajo desarrollado en PPD/PPI de cada semestre con un equivalente al 15% de cada corte.
- Se presentará un listado de material bibliográfico para consulta, el cual se encuentra en biblioteca.
- La norma técnica de los trabajos escritos entregables en cada uno de los reportes y fases se realiza APA para documentos y estándar IEEE para papers, hoja tamaño carta, tipo de letra arial e interlineado sencillo.

El proyecto se desarrolla por fases, teniendo en cuenta los tres cortes del semestre y las semanas del mismo, como se relaciona a continuación:

Primera fase (De la semana uno a la semana tres):

- Integración de los equipos de trabajo entre 3 a 5 integrantes

- Identificación del problema relacionado con el objeto de estudio dentro de un contexto.
- Revisión de antecedentes
- Formulación del proyecto
- Elaboración del plan de trabajo (cronograma de actividades y responsables)
- Evaluación de la viabilidad del proyecto

Segunda fase (De la semana cuatro a la semana seis):

- Recolección de la información en fuentes primarias
- Presentación del proyecto
- Evaluación y correcciones del proyecto

Tercera fase (De la semana siete a la once):

- Desarrollo del proyecto
- Generación del informe
- Conclusiones y recomendaciones de la fase

Cuarta fase (De la semana doce a la dieciséis):

- Desarrollo y entrega del documento final consolidado.
- Presentación del producto (Si viene a lugar)

- Conclusiones y recomendaciones generales para el proyecto.
- Exposición del proyecto.

MEDIOS EVALUATIVOS INCLUÍDOS

Los medios evaluativos extraídos del Proyecto Educativo del Programa son: Análisis de desempeño y Trabajo en equipo, evidenciables de la siguiente manera:

- Los reportes de la fase 1, 2, 3 y 4 deberán entregarse en formato digital a través de la plataforma U-Virtual.
- Los profesores tutores revisaran de manera periódica, el avance que realizan los estudiantes en el desarrollo del proyecto y análisis de las fuentes secundarias y primarias de información, por medio de entregables que pueden ser un reporte escrito o un mapa mental.
- Se realizarán evaluaciones a través de la plataforma U-VIRTUAL que permitan evidenciar el aprendizaje del equipo de trabajo.
- Se establecerá la co evaluación como medio evaluativo del trabajo en equipo que permita evidenciar el trabajo de los estudiantes en relación a cada una de las actividades a su cargo.

ESPACIOS ACADÉMICOS Y PONDERACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PPD/PPI

El desarrollo de esta estrategia didáctica involucra todos los espacios académicos del objeto de estudio en el semestres que se está cursando, si el

estudiante es irregular (espacios académicos en varios semestres), el deberá realizar el PPD/PPI del semestre donde tenga más créditos académicos matriculados y por ende afectará los espacios académicos de ese mismo semestre, en estos espacios académicos la calificación de la estrategia equivaldrá a un 15% de la nota de cada corte. La tabla 1 presenta los espacios académicos del objeto de estudio por semestre.

Tabla 1. Espacios académicos del objeto de estudio involucrados en la estrategia didáctica POL.

Semestre	Tutor a cargo de PPD/PPI	Espacios académicos involucrados
Primero	Docente TC	Introducción a la Ingeniería Electrónica
Segundo	Docente TC	Circuitos de Corriente Continua
Tercero	Docente TC	Circuitos de Corriente Alterna, Electrónica Básica
Cuarto	Docente TC	Circuitos Digitales Básicos, Circuitos Análogos.
Quinto	Docente TC	Circuitos Digitales Avanzados, Circuitos Análogos de Potencia
Sexto	Docente TC	Máquinas Eléctricas, Medios de Transmisión, Señales y Sistemas.

La asignación como tutor en cada uno de los semestres debe ser realizada previo inicio del semestre con los profesores de tiempo completo del programa, quienes dispondrán de dos horas semanales para el seguimiento al trabajo realizado por los estudiantes a través de la plataforma U-VIRTUAL.

2.10. ARQUITECTURA

"EL MANEJO DEL TIEMPO INDEPENDIENTE PARA LA INTEGRALIDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE AUTONOMO"

En concordancia con el manejo de un tiempo presencial y de un tiempo independiente, de acuerdo a lo establecido por los créditos académicos en la Institución, el programa de Arquitectura ha implementado estrategias para el manejo adecuado y eficaz del tiempo independiente a través del espacio de PPD o lo que hoy denominamos TALLER INTEGRAL INTERDISCIPLINARIO PARA EL TIEMPO INDEPENDIENTE: Con esta estrategia se inculca en el estudiante la cultura del aprendizaje autónomo, la investigación y el manejo responsable del tiempo independiente, el cual en jornadas específicas del semestre, tiene el acompañamiento de un docente de su semestre, (cuya especificidad temática depende de la etapa de desarrollo del proyecto), quien retroalimenta desde su conocimiento y asignatura específica, el proyecto que el estudiante esté adelantando. El estudiante así, entenderá que el desarrollo de su carrera integra todos los espacios académicos del semestre de una manera profunda, que se convierte en el desarrollo de un proyecto integral coordinado desde el espacio académico de Proyecto.

El manejo del tiempo independiente desarrollado en conjunto permite tanto a docentes como a estudiantes, identificar deficiencias y solucionar inquietudes en el avance del trabajo, es decir se aprende haciendo, corrigiendo, reelaborando y confrontando la teoría con la práctica. Además, la idea de manejar un solo tema y una sola situación problémica para todas las asignaturas en relación vertical resuelve de manera integral el mismo problema, solo que visto desde todos sus ángulos, y pone en práctica los conocimientos interdisciplinarios, lo cual hace que el ejercicio acerque al estudiante a la realidad.

En Arquitectura, la investigación y la conceptualización son un factor fundamental en el proceso proyectual puesto que fortalecen la argumentación de lo que se va a proponer. En el programa de Arquitectura de la I.U CESMAG el TALLER INTEGRAL INTERDISCIPLINARIO PARA EL TIEMPO INDEPENDIENTE apoya estos momentos y los enriquece, además de organizar teórica y sistemáticamente las diferentes etapas del proceso de proyectación.

La parte operativa de la presente estrategia del manejo del tiempo independiente es sencilla: dentro del horario académico del Programa se establece una franja horaria completa de proyecto de 7:00 am a 12:00m, o de 1:00 pm a 6:00 pm, en la cual 3 horas son de clase presencial, y otras tres horas son de un trabajo dentro del aula sin acompañamieto. En algunas jornadas previamente programadas por el coordinador de semestre, habrá acompañamiento de un docente de su semestre que orientará en la evolución de sus propuestas desde la asignatura que dicta.

PROGRAMACION PPD I SEMESTRE 2015 - QUINTO SEMESTRE

SEMANA	SECCION	ESPACIO ACADEMICO	DOCENTE A CARGO
SEMANA 1	SECCION 1 Febrero 3	Inducción, temática, metodología. Explicación de las 4 etapas del proyecto a desarrollar en el semestre	
	SECCION 2 Febrero 5	RAPIDO DE INICIO	Evalúan todos los docentes (no participa Constitución Política)
SEMANA 2	SECCION 1 Febrero 10		
	SECCION 2 Febrero 12		
SEMANA 3	SECCION 1 Febrero 17		
	SECCION 2 Febrero 19		
SEMANA 4	SECCION 1 Febrero 24	URBANISMO IV	Arq. JHON CONTRERAS
	SECCION 2 Febrero 26		
SEMANA 5	SECCION 1 Marzo 3	URBANISMO IV	Arq. JHON CONTRERAS
	SECCION 2 Marzo 5		
SEMANA 6	SECCION 1 Marzo 10 SECCION 2 Marzo 12	ENTREGA PRIMER CORTE	EVALUARAN TODOS LOS DOCENTES (no participa Constitución Política)
SEMANA 7	SECCION 1 Marzo 17		
	SECCION 2 Marzo 19		
SEMANA 8	SECCION 1 Marzo 24		
	SECCION 2 Marzo 26	TECNICAS – ESTRUCTURAS	Ing. JIMMY YANDAR
SEMANA 9	SECCION 1 Marzo 31	Semana Santa	
	SECCION 2 Abril 2		
SEMANA 10	SECCION 1 Abril 7	RAPIDO II Ejercicio puntual de solución de un sector del equipamiento que involucra: Desarrollo de: espacio público, arquitectónico especial, estructura, instalaciones básicas y especiales.	Evalúan todos los docentes (no participa Constitución Política)
	SECCION 2 ABRIL 9	TECNICAS – INSTALACIONES	Arq. ALVARO BOLAÑOS RUEDA
SEMANA 11	SECCION 1 Abril 14		
	SECCION 2 Abril 16		
SEMANA 12	SECCION 1 Abril 21 SECCION 2 Abril 23	ENTREGA SEGUNDO CORTE EVALUARAN TODOS LOS DOCENTES	

PROGRAMACION PPD I SEMESTRE 2015 - QUINTO SEMESTRE

SEMANA 13	SECCION 1 Abril 28	Seminario Taller I+ES 2	
	SECCION 2 Abril 30		
SEMANA 14	SECCION 1 Mayo 5	RAPIDO III Ejercicio puntual de solución de detalles en todos los niveles: espacio público, arquitectónico, estructura, instalaciones básicas y especiales.	Evalúan todos los docentes (no participa Constitución Política)
	SECCION 2 Mayo 7	TECNICAS A – ESTRUCTURAS	Ing. JIMMY YANDAR
SEMANA 15	SECCION 1 Mayo 12	TECNICAS B – INSTALACIONES	Arq. ALVARO BOLAÑOS RUEDA
	SECCION 2 Mayo 14	TECNICAS A – ESTRUCTURAS	Ing. JIMMY YANDAR
SEMANA 16	SECCION 1 Mayo 19		
	SECCION 2 Mayo 21		
SEMANA 17		Elaboración de Proyecto Final	
SEMANA 18	SECCION 1	ENTREGA FINAL TODOS LOS DOCENTES	EVALUARAN TODOS LOS DOCENTES (no participa Constitución Política)

*** Trabajo de taller sin acompañamiento docente, supervisión de asistencia por parte de la coordinadora.

Arq. MAGALI MARTINEZ CRESPO
COORDINADORA V SEMESTRE
DOCENTE T.C. I. U. CESMAG
Primer semestre 2015

Cuadro No. 4: Programación PPD I semestre 2015 – QUINTO SEMESTRE

Fuente: Registros de programación PPD I sem 2015

El tiempo independiente fuera de la Institución se maneja con tareas puntuales de desarrollo, que son explicadas por los docentes de taller y el docente a cargo del espacio académico en el que se involucre la temática de la tarea, estas tareas funcionan como micro proyectos de ejecución rápida en casa o en trabajo de campo, resulta en un producto que se convertirá en insumo de trabajo para la siguiente clase en aula.

Las estrategias metodológicas para el manejo del tiempo independiente en Arquitectura, también están estructuradas en torno al proceso total de un PROYECTO, puesto que lo que se produce en dicho tiempo se convierte en insumo y herramienta para continuar a la siguiente etapa de desarrollo, a continuación se relacionan tres (3) ejemplos de micro proyectos de desarrollo rápido:

Ejemplo No. 1:

Formulación del problema: Crear una composición a partir de un Logo

Ejemplo No. 2:

Formulación del problema: Crear un afiche publicitario del Proyecto

Ejemplo No. 3:

Formulación del problema: Proponer una solución estructural en maqueta, a partir del proyecto arquitectónico.

4.8LA EVALUACIÓN EN DOBLE VÍA

El programa de Arquitectura, en concordancia con el PEI institucional implementó la evaluación continuada y tres momentos evaluativos de resultados.

Hay tres momentos de encuentro evaluativo e interdisciplinar importantes, que miden y reflexionan sobre el proceso de cada estudiante, en la 6, 12 y 18 semana (1er corte, 2do. Corte y 3er. Corte). Estos tres momentos de encuentro reúnen a todos los docentes de un mismo semestre en torno a la evaluación interdisciplinaria de los proyectos que los estudiantes sustentan, y en los cuales se evidencian las alternativas de solución que proponen frente a cada componente del proyecto: el proyectual, el urbano ambiental, el tecnológico, el investigativo, el espacial, el histórico, el de comunicación y de representación oral y escrita, y el ético.

Estos tres momentos evaluativos principales, se trabajan baja un sistema general de heteroevaluación, con una nota única integral que se promedia con las demás de cada asignatura. Se utiliza un formato de evaluación conjunto, diseñado con la colaboración de todos los docentes del semestre, y que funciona como una lista de chequeo para darle rigurosidad al proceso. Dichas evaluaciones integrales sirven

también para hacer una retroalimentación del proceso, para evidenciar las fortalezas pero también las debilidades del proceso, y para determinar si alguno de los componentes del saber debe ser reforzado.

Se consideran otro tipo de evaluaciones en el lapso de tiempo entre los cortes, dichas evaluaciones dependen de la temática propia de cada semestre e incluyen evaluaciones individuales y de trabajo en equipo.

Herramientas evaluativas más utilizadas en el Programa de Arquitectura

Técnicas	Descripción
Cuestionario:	Técnica evaluativa en donde se desarrollan aún serie de preguntas que pueden ser de selección múltiple
Bitácora:	Registro gráfico y escrito del proceso de investigación y solución de un proyecto o tema, en donde se van recopilando datos, gráficos, fotos, etc., que sirve como sustento en el desarrollo y seguimiento de un proceso
Preentregas	Presentación gráfica y volumétrica del avance de su proyecto donde se puede ver el proceso del estudiante
Exposición temática	Tema tratado con participación del profesor y de los alumnos, en donde se desarrolla una temática preparada con anticipación y se puede complementar con los cocimientos del grupo, en el proceso se aclaran dudas y se refuerzan conocimientos
Discusión en grupo - Debate	se propone un tema y se da cabida a la controversia entre los estudiantes y el docente sobre el mismo para lograr

	llegar a algunas conclusiones
Socialización	La capacidad de expresión y dominio de un tema ante un auditorio
Participación	Medir el interés, conocimiento del tema, expresión oral y lenguaje del estudiante en una asignatura especifica.
Examen teórico	Prueba escrita con preguntas abiertas, de selección múltiple, o de otro tipo de técnica, que sirve para evaluar el nivel de conocimiento del alumno, sus competencias
Trabajo en grupo, Taller de diseño	Evaluación de la capacidad del estudiante del trabajo en equipo para la construcción o solución de un proyecto de tal manera que intercambie ideas para el logro del resultado
Sustentación oral	Evaluar de forma oral la asimilación y comprensión de un tema o proyecto por parte del estudiante
Trabajo escrito	Evaluación de un tema de manera escrita, individual o en grupo, resultado de una consulta, realizada por el estudiante
Trabajo de campo	Verificación de la teoría con la práctica a través de la visita a un lugar determinado en donde se puede desarrollar un trabajo determinado a través de la recopilación en el sitio de información
Informe	Trabajo escrito resultado de la descripción, análisis de las determinantes conocidas en una visita de campo.
Presentaciones Medios audiovisuales	Es una estrategia de evaluación en donde el estudiante debe presentar de manera visual

Cuadro No. 5 Herramientas evaluativas en el programa de Arquitectura

Compilado por: Arq. Juan Guillermo Jimenéz

17.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Y LOS EDUCADORES HOY: UN ANÁLISIS DESDE FREIRE Y DUSSEL

Iván Mateo Vivas Hernández[25]

ivanvivas@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás (USTA)

Resumen

Con esta ponencia se pretende socializar el inicio de una investigación personal en la que se ha avanzado sobre el pensamiento pedagógico en Latinoamérica. Esta investigación gira en torno a la revaloración de la pedagogía como pensamiento crítico y liberador, teniendo en cuenta los análisis de relación entre las obras: Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y la Pedagógica Latinoamericana de Enrique Dussel.

El pensamiento pedagógico latinoamericano surge en América Latina pensando América Latina desde los educandos oprimidos. Sin embargo, el proyecto pedagógico latinoamericano ha sido pensando desde el fundamento práctico de la educación liberadora: la dialogicidad, por lo que exige ser un proyecto pedagógico en términos universales en el que se subsume la contradicción oprimidos-opresores para dar a cabo la liberación.

Esta liberación es posible gracias a la concientización que propone Freire. Este proceso es llevado a cabo gracias a una praxis liberadora del oprimido. El oprimido es el que, al tomar conciencia, se libera de las cadenas de opresión y, a su vez, libera al que oprime. He aquí el momento en el que se comienza a ver una pedagogía del oprimido, en el que, por supuesto, el educador es quien brinda su conocimiento

[25] Estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás (Bogotá). C.C.: 101366436 de Bogotá.

práctico-crítico para llevar a cabo por buen sendero, el proyecto de liberación.

Palabras clave: Paulo Freire, educadores hoy, emancipación, popular, pedagogía latinoamericana

Abstract

The aim of this presentation is to make public the beginning of a personal research on the pedagogical thinking in Latin America. Such research is about pushing up the value of the pedagogy as a critical and liberating way of thinking, taking into account the relational analysis between the works Pedagogy of the oppressed by Paulo Freire and Pedagógica Latinoamericana by Enrique Dussel.

The Latin American pedagogical thinking emerges in Latin America focusing on the oppressed pupils in the region mainly. However, the Latin American pedagogical project was founded on the practical fundament of the liberating education: the dialogue. This requires the project to be pedagogical in universal terms, as well as being a place in from which the contradiction between oppressed and oppressors is taken out so that the liberation can take place.

Such liberation is possible due to the process of awareness creation that Freire proposes. This process can start thanks to emancipator praxis from the oppressed part. The oppressed is the one to create awareness; he releases himself from any oppression and, at the same time, he releases his oppressor too. That is the moment in which the pedagogy of the oppressed sets off. It is the moment in which teachers must share their practical and critical knowledge, building up, therefore, a proper path for the liberation project to begin.

Key words: Paulo Freire, today's teachers, emancipation, popular, Latin American pedagogy

Un educador hoy en día necesita estar preparado para muchos problemas que surgen a diario en los espacios académicos y en la sociedad en general. En América Latina como región ha traspasado cambios históricos, en donde el educador se sostiene dentro del papel de incipiente para la transformación. Un educador que vela por una educación transformadora, es un educador que está abierto a las posibilidades de dialogo con quienes no han tenido oportunidades que los escuchen, es un educador que subyace de la figura del héroe para ser, simplemente, en América Latina, una persona más dentro de las masas, que se configura con ellas, pero que ofrece su vida para inserir en el otro valores, principios y conocimientos de paz.

Por este motivo, ¿Qué aporta el pensamiento pedagógico latinoamericano a la formación crítica de los futuros educadores? A partir de este cuestionamiento se hará hincapié, en un primer momento, a la categoría del pensamiento pedagógico latinoamericano en donde se analizarán, a su vez, tres subcategorías que de ella surgen: a) educación popular, b) la relación entre educador-educando y c) la influencia de Paulo Freire en las pedagogías críticas. Por último, se concluirá analizando la influencia de este pensamiento a los educadores hoy, teniendo en cuenta las dos obras mencionadas.

Entender la importancia de este pensamiento evidencia el conjunto de movimientos sociales y culturales que en América Latina surgen desde una mirada revolucionaria, pero también reflexiva teniendo como base la escuela, espacio que brinda la transformación de estructuras que oprimen el conocimiento y la formación humana en todas sus dimensiones. El pensar pedagógico y, en este caso latinoamericano, nos deja claro que el educador no es un agente que suprime las oportunidades en la escuela, sino que, más bien, es el agente abierto para que estas oportunidades surjan.

1. ¿Qué es el pensamiento pedagógico latinoamericano?

El pensamiento latinoamericano surge como una filosofía que se caracteriza por pensar al otro como el individuo que ha sido excluido de todas las posibilidades que una sociedad dominante impone. El otro es aquel al que no se le reconoce como

sujeto de posibilidades y en igualdad de condiciones. A partir de estas reflexiones proviene el pensar pedagógico. La reflexión de las condiciones sociales en que se encuentra la población latinoamericana, ofrece pensar no solamente los sistemas económicos, religiosos y políticos que oprimen de alguna manera la realidad, sino también, hay que estudiar el sistema educativo de los que hacen de esta una idea de dominación, de absolutismo, de discriminación, de clasificación, de sumisión, y de procesos que no satisfacen a curar las circunstancias precarias y enfermizas de la sociedad, sobre todo, hacia aquellas personas quienes viven en situaciones de pobreza total, marginadas de todo progreso económico y quienes viven a diario calamidades lamentables. Estas personas, dice Paulo Freire, son las que más sufren injustamente, pasan de ser personas, a ser consideradas objetos y meros productos primordiales de una sociedad que pretende "exterminarles" su identidad, su diversidad y su misma dignidad humana, pero, entre todo, pretenden deshumanizarlas. (Freire, 1970).

Tanto Freire en su Pedagogía del Oprimido como Enrique Dussel en su Pedagógica Latinoamericana, sostienen que el proceso más adecuado para el progreso social enmarcado por valores humanos y dignos de explorar, es la liberación y reconocimiento del ser humano como sujeto digno de igualdades y oportunidades: el marginado, el excluido, el pobre, el pueblo y el que no cuenta, pueden liberarse por sí mismos gracias a la educación. Por lo tanto, la educación es una fuerza que empodera a los hombres y mujeres, transformándolos en gestores de sociedades más justas. Sin embargo, en pleno siglo XXI, el capitalismo interesado en la economía pone en evidencia lo que Freire advertía:

> El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que «alojan» al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran «alojando» al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este

descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización. (Freire, 1970, págs. 42-43)

En esta línea, las ideas que Freire sugiere para separar la enajenación y la alienación[26] entre seres humanos, es el proceso comunicativo porque, así, cada ser humano en su facultad de expresar por medio de la palabra, dice libre y críticamente lo que piensa dando un acertado reconocimiento al otro. Ese reconocimiento exige acercarse al otro y respetarlo, pero nunca será posible si se vive deshumanizando al otro en el sentido de que se imponga un no-reconocimiento a la persona. Este proceso tiene cabida en el sentido de la vida, no podemos ser libres si tenemos a alguien que nos obliga a parecernos a otros para no ser castigados con sus palabras, sus miradas, sus juicios y, por lo tanto, no poder gozar con condiciones dignas de la humanidad. Toda acción educativa debe encontrar los principios de comunicación para la acción colectiva y comunitaria de tomar decisiones y que transformen e intervengan en el hecho político (Freire, 1970).

Es aquí donde se forma una sociedad asentada en la pedagogía de la liberación. La pedagogía de la liberación está fundada a partir de las relaciones entre culturas reconociéndose unas a otras, que conllevan a buen término la descripción gráfica de la realidad social. Por eso, el educador al escuchar a su educando, también reconoce su papel activo en la sociedad. Este marco de referencia, deja huella desde una concepción popular de la educación

a. Educación popular

La educación latinoamericana se enmarca en la idea de una educación popular y rural que ha intentado desde una mirada revolucionaria resurgirse en un marco de liberación, dejando huella en la región, una proyección social que requiere de un desarrollo desescolarizado y poco formal y que, de alguna manera, origine formas de pensar la realidad en la que viven la mayoría de las personas. La educación popular implica una visión ética que sepa solventar todas las necesidades en los tiempos y, en

[26] A la manera del "señor y siervo", en la dialéctica hegeliana. Cf.: (1973). Fenomenología del Espíritu. (W. Roces, Trad). México: Fondo de Cultura Económica.

nuestro caso, en tiempos de la globalización[27]; una visión que a partir de la acción educativa implique estar presente en la realidad para transformarla y así vislumbrar un horizonte de liberación y de emancipación de la sociedad y del individuo.

Históricamente, el concepto de "popular", desde los pensadores latinoamericanos, tiene una gran vigencia en la región latinoamericana. Inclusive desde las raíces medievales se entendía "lo popular" en relación con la burla, la resistencia o la lucha abierta. En el pensamiento ilustrado en el marco de la Revolución Francesa, el pueblo es el sujeto que encabeza la constitución. Sin embargo, y pese que en el Contrato Social de Rousseau el pueblo es glorificado, el pueblo sigue siendo excluido. En el pensamiento marxista el pueblo es negado como sujeto político, pues debía someterse y supeditarse al proletario como el sujeto depositario de las relaciones sociales de la producción capitalista. El pueblo para los marxistas debe ser reemplazado por lugares sociales y que la transformen en una clase.

En la tradición latinoamericana, aparece una discusión sobre la educación popular marcada por un primer tronco en el que estarían Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento y José Martí. Simón Rodríguez, el maestro del Libertador, habla de una educación que él denomina como popular en tres características: "Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores; educa para quien estudie no sea más siervo de mercaderes y clérigos; instruye en un arte u oficio para ganar la vida por sus propios medios" (Mejía & Awad, 2007, pág. 30).

b. Relación educador-educando:

Enrique Dussel (1934 -) expone desde la mirada de la pedagogía de la liberación, que si "el otro" –el educando- manifiesta y expresa sus descontentos a una cultura del silencio y rompe con las cadenas, el opresor –el educador- retrocederá para dejar espacio a los oprimidos, es por eso que, y se dirá más adelante, el maestro debe acercarse y aproximarse al discípulo para saber de él, para escucharlo, para atender aquello que es nuevo: "Saber escuchar al discípulo es saber ser maestro […] es tener el tema mismo del discurso propiamente pedagógico" (Dussel, 1980, pág. 50).

[27] Cfr. Dussel, E. (1998). Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la exclusión. Madrid: Editorial Trotta.

La identidad de culturas y la lucha por defenderlas están ligadas a una concepción de pedagogía que libera y reorganiza la sociedad, construyendo puentes que lleven al saber de las acciones humanas como docentes y que van dejando huella a los posibles predecesores. Estos predecesores son los discípulos de la pedagógica[28] que propone Dussel estudiar, discípulos que desde una mirada latinoamericana, son los "nuevos", los "otros", los que aún no tienen el suficiente saber para administrar la tierra. Sin embargo, a medida de su crecimiento, el niño mestizo, hijo de La Malinche y de Hernán Cortés, adquiere desde su primera vida instintiva por medio del juego: la palabra. Esta palabra que se produce por su boca y la exagera con sonidos que balbucea cada rato, y que no son entendidos porque son simples sonidos sin ningún mensaje en la temprana edad del saber. Sin embargo, el maestro lo escucha y trata de traducir el poder de la palabra que tiene el discípulo:

> El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aun insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que escucha en la paciencia, en el amor-de justicia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra. Sólo él podrá ser maestro (Dussel, 1980, pág. 51).

De esta manera, el educando a partir de su experiencia humana, de sus hábitos, de sus costumbres, de sus gustos y de su misma cultura, es capaz de llevar a cabo su realidad de vida, con la ayuda del educador que lo escucha, lo atiende y lo reconoce y cree en su palabra. Esto se traduce en la pasión por la docencia, que nos permite hablar de un cierto eros pedagógico como dice Dussel en su Pedagógiga Latinoamericana:

> El maestro no es un preceptor aséptico, identificado con los dioses o la naturaleza. El maestro es un tal, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías [...] No tiene entonces derecho a presentarse ante el discípulo como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer, como el preceptor del Émile. (Dussel, 1980, pág.

[28] Cuando Enrique Dussel usa el concepto de Pedagógica, se refiere a la construcción arquitectónica de la pedagogía en sentido de la periferia latinoamericana, es decir, pensar en una pedagogía desde la periferia.

40).

c. Influencia de Paulo Freire en las pedagogías críticas[29]:

La influencia de Paulo Freire transciende hasta Europa, en donde dejó marcadas pautas a métodos pedagógicos tales como las críticas que se les hace a la educación formal. Iván Illich (1926 – 2004) plasmó en su pensamiento pedagógico una tendencia desescolarista. Postula la desescolarización de la sociedad y por ende, la desinstitucionalización de la escuela.

Las ideas nucleares del desescolarismo illichista tienen como punto de partida de una educación obligatoria, tomando de la frase: "el cuestionamiento de la enseñanza obligatoria" el sujeto (enseñanza) y predicado (obligatoria) pero este último en su forma sustantivada: obligatoriedad[30]. Para estos autores, la enseñanza es lo opuesto al aprendizaje y no tienen nada que ver con lo que se llama educación. La enseñanza escolar institucionaliza los valores humanos haciéndolos mitos y convirtiéndolos en objetos jerarquizados y medios. La educación, más bien no hace eso, a que tiende a producir "una recreación no mensurable", es decir, no califica. Por ende, volviendo a Freire, la educación es llegar a ser conscientes de la realidad personal para actuar correctamente sobre ella, pero para los desescolaristas, la escuela ha muerto.

El concepto de enseñanza para Ilich y los desescolaristas, tiene una concepción negativa. La enseñanza demuestra una imposición exterior y no es correlativa al aprendizaje. También porque la enseñanza ha sido institucionalizada en la escuela que produce la institucionalización de los valores reemplazándolos por conceptos como servicios, esto provoca una confusión entre enseñar y aprender. La creencia de que "la educación consiste en pasar de grado o de curso, que el diploma es sinónimo de competencia; que saber utilizar el lenguaje permite decir algo nuevo…", es falsa[31]. Esto es la causa del alineamiento del hombre, ya que las instituciones son deterministas. La competencia para Illich es más evidente que el mismo método de

[29] Cfr. McLaren, Peter. *La vida en las Escuelas (Ufe in schools. an introduction to critical pedagogo in the foundations of education)*. 1984.
[30] Cfr. ILICH, Iván. *La sociedad desescolarizada* (1971)
[31] Cfr. Id. Ib.

enseñanza[32].

La pedagogía crítica tiende a responder a las fuerzas de dominación por parte de los educadores acríticos. Esta tendencia pedagógica tiene una gran fuerza en Colombia y en América Latina, además de las influencias de los escritos de Freire, fue fortalecida por varios autores como el canadiense Peter McLaren (1948-), quien desde la filosofía marxista humanista, sostiene que los educadores deben enseñar a tener pensamiento crítico desde la responsabilidad por el pobre.

2. Los educadores hoy

Ser educador en América Latina no es nada fácil. América Latina sigue todavía enfrentando la pobreza y la lucha por sus territorios que los indígenas tienen como parte de su sagrada pertenencia. Los altos niveles de preocupación por la carencia de educadores que solventen las necesidades educativas de la educación de hoy, es cada vez más acelerada. El pensamiento pedagógico latinoamericano se ha centrado, como ya se ha dicho, en ubicar al maestro y a la educación como el ente transformador de la sociedad de las distintas estructuras de opresión y dominación políticas y de relaciones entre los agentes escolares. El educador hoy, debe cambiar la mentalidad con la que pedagógicamente se ha educado. Habrá que revisar las prácticas pedagógicas a las que Freire hacía referencia como prácticas de una educación bancaria en la que:

> El educador es siempre el que educa; el educando, el que es educado; el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso o los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción. (Freire, 1970, pág. 53)

Por ende, el alumno es quien recibe el saber, el educador es quien lo da. La praxis de la liberación pedagógica se funda en el postulado de escuchar al otro, el que nunca se

[32] Cfr. Id. Ib.

ha revelado. Con relación a Dussel, el maestro debe cumplir sus deberes-derecho para con el estudiante y, a su vez, el proceso educativo no solo se refiera al ego-magistral, sino también en la creatividad del estudiante: fecundidad pedagógica. (Dussel, 1980)

El gran papel de la educación está en las manos de los mismos educadores: en sus palabras y en sus mentes creativas para que el desarrollo de los contenidos académicos sean aprendidos con esmero y prosperidad. Ellos pueden fertilizar en las mentes de los educandos, ideologías utópicas para cumplir, para superar y transfigurar lo que hasta ahora se ha visto como imposible y hacerlo posible. Ellos y ellas pueden revolucionar el sistema educativo que, de alguna manera, ya no sirve para la sociedad actual en la que vivimos: pues el actual sistema se creó en las sombras de la Revolución Industrial, aquella época en la que los colegios se construían con una infraestructura similar a la de una fábrica, para que los educandos se acostumbraran en un ambiente mercantil y de fábrica: los niños eran aparatos de producción y, a la vez, productos de una dominación acrítica.

Además de ello, los educadores deben conocer el sistema, son ellos los que pueden emprender el pensamiento crítico en la sociedad: “el maestro crítico colabora en el proceso. En primer lugar advirtiendo sobre lo que el sistema le ha introyectado. Esta introyección es negación de la exterioridad del discípulo, y sin embargo es también un no-valor que no debe simplemente aniquilar sino asumir”. (Dussel, 1980, pág. 102)

Enrique Dussel dice: “en la visión bancaria de la educación, el saber, es una donación de aquellos que se juzgan sabios hacia los que son juzgados como ignorantes” (Dussel, La pedagógica Latinoamericana, 1980). Y, a su vez, en esa bella pero fuerte frase popular de Paulo Freire: “La cultura rural de América Latina es la cultura del silencio”.

La gran influencia del pensamiento pedagógico latinoamericano a los educadores hoy en la región, no sólo tiene que ver con las relaciones de estudiante-maestro, maestro-estudiante, sino también, con todas aquellas concomitancias de diálogo que se entabla entre la academia y la vida personal de los sujetos, encaminados a entablar el amor, la fraternidad, la justicia y su virtud que estén arropados los valores en una

educación para la paz.

El campo específico del saber sobre la educación popular: la educación tiene que ver con los procesos prácticos-teóricos del mundo de los saberes y los conocimientos con las relaciones de poder, la educación tiene que tener una intervención intencionada dentro del mundo de los saberes y los conocimientos, esa intención es la construcción de sujetos senti-pensantes dentro de la definición consiente de su presente y futuro. Esa intervención tiene que ver con los procesos que se adelantan en la población marginada: el maestro escucha al discípulo y el discípulo escucha al maestro.

En definitiva, la formación del educador desde la perspectiva del pensamiento pedagógico latinoamericano tendrá que basarse desde un principio de universalidad, esto es, desde una perspectiva dialógica y comunicativa para acoger las diferencias; acercarse de manera respetuosa a la evolución de las mentalidades. Se trata de formar un educador que sea capaz de sentarse a dialogar con los demás, aunque su pensamiento sea diametralmente opuesto al de él.

De igual manera, se trata de gestar nuevas formas de pensar, de juzgar y de vivir, pues estas son las nuevas voces de la cultura pedagógica que reflejan el cambio de época que vivimos, son las voces que con urgencia debemos asumir puesto que hemos dado un paso fundamental de las heteronomías a unas nuevas autonomías del espíritu, de las mentalidades y de las ciencias: “El maestro debe escuchar la voz de la juventud, "dejarla ser", darle tiempo, impulsarla a la acción constructiva. Hacerla amar, trabajar intensamente, agotar la sobreabundancia generosa de su energía en el servicio al pobre”. (Dussel, 1980)

Bibliografía

Dussel, E. (1980). La pedagógica Latinoamericana. Bogotá: EDITORIAL NUEVA AMÉRICA.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. (J. Mellado, Trad.) México: Siglo XXI.

Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2007). Educación popular Hoy en tiempo de globalización.

Bogotá: Ediciones Aurora.

Rosa, L. C. (2011). A Alteridade e a RelaÇÃo Pedagógica no pensamento de Enrique Dussel. Diálogo(19), 14.

18.

EL PROCESO INCLUSIVO INSTITUCIONAL.

Josué Roberto García Estrada

Universidad La Salle Campus Cuernavaca

garciaesjr@hotmail.com

Resumen:

Este ensayo propone analizar el proceso inclusivo en las instituciones, se da un panorama de las políticas de inclusión a nivel global y en México, se menciona un ejemplo de inclusión en Conalep Plantel Temixco del estado de Morelos, se destacan elementos y características importantes que una institución inclusiva debe desarrollar, tomando en cuenta diferentes dimensiones de la inclusión educativa; la cultura de la inclusión, las políticas, y el desarrollo de practicas inclusivas; viendo a la institución como un elemento que debe adaptarse a los estudiantes y no los estudiantes a la institución.

Palabras clave: Evaluación institucional, inclusión, cultura inclusiva, calidad, prácticas inclusivas.

Abstract:

The present document analyzes the inclusive process in the institutions, an overview of inclusion policies globally and in Mexico is given, an example of inclusion in Conalep Campus Temixco in Morelos is mentioned and the article highlights important elements

and features that an inclusive institution must develop, taking into account different dimensions of educational inclusion; the culture of inclusion, policies, and the development of inclusive practices; seeing the institution as an element that must be adapted to students and non- students to the institution.

Keywords: Institutional evaluation, inclusion, inclusive culture, quality, inclusive practices.

Introducción

La inclusión es un elemento crucial en el desarrollo de cada institución, es por eso que en este ensayo se da un panorama de las políticas de inclusión de manera global y en México, dando un contexto específico de problemáticas en el proceso inclusivo en Conalep Plantel Temixco del estado de Morelos; asimismo se mencionan elementos importantes que debe desarrollar una institución inclusiva y tres dimensiones que interrelacionadas favorecen la inclusión dentro de cualquier institución.

Desarrollo

La intención de ir avanzando hacia una educación inclusiva, es la manera de fortalecer la capacidad de los sistemas educativos de cada país; es una estrategia clave para alcanzar la educación para todos, que oriente las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

La Unesco define a la educación inclusiva como el proceso que asegura el derecho a la educación de todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características o dificultades individuales, con el fin de construir una sociedad más justa. Señala que la inclusión se ve como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las actividades, así como reducir

la exclusión de la enseñanza y erradicarla.

Por su parte, la SEP considera que la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en los que están excluidos, por medio de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

México cuenta con un sustento jurídico y normativo nacional que retoma los acuerdos internacionales, que reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad y en particular el derecho al uso de la lengua de señas en la enseñanza de las personas sordas.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala en los artículos 1° y 3°:

> ¨Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece […] Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas."
>
> "Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.
>
> La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia."

La Ley General de Educación indica en su Artículo 39 que la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos son parte del sistema educativo nacional, y en el Artículo 41 establece que la educación especial está destinada a los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o con necesidades especiales de educación.

> Artículo 41. La educación especial está destinada a personas con discapacidad transitoria o definitiva, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Como se puede observar, la educación inclusiva es un derecho que propicia su integración a los planteles de educación, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, con la finalidad de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se deben elaborar programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación debe incluir orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas que integren a alumnos con necesidades especiales de educación, de esta manera se fomenta y se sustenta favorecer la participación de los estudiantes con discapacidades auditivas en las actividades escolares y en el aula.

Dentro del sistema educativo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) del estado de Morelos, Plantel Temixco, se encuentra la posibilidad de que los jóvenes Sordos se integren a este sistema educativo mediante un modelo inclusivo donde pueden estudiar la Carrera Técnica en Alimentos y Bebidas y al mismo tiempo su bachillerato, de esta manera Conalep responde a la clara necesidad de que jóvenes sordos continúen formándose de manera profesional para acceder a una mejor calidad de vida en el futuro.

Durante la Carrera de Alimentos y Bebidas se imparte desde primero hasta sexto semestre diferentes asignaturas de adquisición de segunda lengua donde se desarrollan cuatro habilidades fundamentales que son hablar, escribir, escuchar y

leer; con el desarrollo de habilidades del idioma inglés y francés, el alumno tiene mayor oportunidad de acceso a información que le permita actualizarse en su área de especialidad y a la vez contar con una formación integral, se le promueve la capacidad de apreciar la diversidad y multiculturalidad, le abre nuevos horizontes que le permiten observar y aprender sobre las características o diferencias entre culturas y costumbres de otros países, sin embargo, los estudiantes sordos no pueden desarrollar las cuatro habilidades, ellos solamente trabajan con la lectura y la escritura, siendo excluidos en la participación de actividades específicas de la academia de idiomas, por ejemplo, el concurso de deletreo "Spelling Bee" que se lleva a cabo cada año en la institución o prácticas en el aula de diferentes áreas, a partir de esto se observaron las siguientes causas:

1. No existe empatía por parte de los padres, estudiantes ni maestros con los estudiantes sordos. La apatía por parte de maestros y estudiantes para tratar de comprender cómo es la vida cuando se tiene una discapacidad auditiva, a veces la comunidad escolar no se da cuenta de lo difícil que es estar sin uno de nuestros cinco sentidos, en este caso la audición, es por eso que hay desinformación por parte del estudiante sordo, no hay buena comunicación dentro y fuera de la escuela.

2. Carencia de estrategias didácticas de los profesores para trabajar con estudiantes sordos. A través de preguntar a los profesores acerca de la exclusión de la comunidad sorda escolar en ciertas actividades, manifestaron su incapacidad para involucrarlos en ciertos proyectos porque no saben de qué manera puedan favorecer su aprendizaje, ellos imparten clase en grupos heterogéneo y no están capacitados para implementar estrategias didácticas con ellos, esto tiene como consecuencia un bajo aprovechamiento académico provocando la deserción de algunos estudiantes.

3. Carencia de habilidades para crear material didáctico para trabajar con los estudiantes sordos. Se identificó que no existe material didáctico en el que el estudiante sordo pueda beneficiar su aprendizaje por medio de apoyos visuales, ni los intérpretes, ni los profesores tienen las habilidades para crear

material nuevo con el que puedan participar activamente en el aula.

La educación inclusiva es un derecho humano que tienen todos, y se reconoció en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) que todas las personas con discapacidad a una educación de calidad sin ser discriminados, a fin de gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Marchesi en la Guía para reflexión y valoración de prácticas inclusivas (2009) señala que "La educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado" manifestando que las instituciones inclusivas deben encontrar las maneras de educar con éxito a todos los estudiantes sin excepción, estas deben tener una visión global, interactiva y sistemática de los problemas, esto se refiere a que se cuenta con políticas que trabajan junto con normas y procedimientos que regulan el funcionamiento de la institución y hacen frente a las demandas globales, señala también que una institución inclusiva pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural, la finalidad es favorecer la inclusión y dar un espacio a cada uno de los estudiantes que forman parte de la comunidad educativa; por otro lado se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes, personalizando y analizando el contexto de cada situación específica de los alumnos.

Tony Booth en la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (2000) manifiesta que la inclusión o exclusión en las instituciones se ve reflejada a través de tres dimensiones que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica, de esta manera se favorece la enseñanza y aprendizaje para todos sin excepción así como la participación de toda la comunidad educativa.

Dimensión de crear culturas inclusivas

Un factor esencial es la sensibilización de la comunidad educativa ante la inclusión,

crear esa conciencia y generar la empatía para ponerse en el lugar de los demás es un elemento que va a ser un parteaguas para que el proceso inclusivo se logre con éxito, “esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado” (Booth, 2000). Crear una cultura hacia la inclusión va a desarrollar valores en los estudiantes, padres de familia, docentes, intérpretes y personal administrativo

para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Dimensión de elaborar políticas inclusivas

La finalidad de esta dimensión es que mejore el aprendizaje y favorezca la participación de todos los estudiantes mediante el desarrollo de políticas dentro del aula, en la escuela, en los contenidos y prácticas que se llevan a cabo en la institución, dando pie a considerar el desarrollo de todos los alumnos y el apoyo de todas las áreas para favorecer la inclusión y atender la diversidad de los estudiantes. “Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.” (Booth, 2000)

Dimensión de desarrollar prácticas inclusivas

“Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas.” (Booth, 2000) De esta manera se implementan acciones concretas dentro del aula, para superar las barreras para el aprendizaje y la participación, se desarrollan actividades extra escolares que estimulan y motivan a la comunidad educativa a participar a favor de la inclusión como innovación y factor de cambio en la institución.

Tomando en cuenta estas tres dimensiones fomentará de manera activa la mejora de la comunicación y sensibilización de los padres, maestros, personal administrativo y estudiantes, los maestros desarrollarán de manera colaborativa las habilidades para crear ambientes de aprendizaje con estrategias favorables para todos los estudiantes, el aprovechamiento alcanzará niveles significativos en todos los estudiantes y crearía una convivencia sana y pacífica.

Conclusión

La inclusión propone que toda la comunidad escolar vaya avanzando junta, estando en mutuo acuerdo hacia un mismo objetivo, independientemente de las condiciones de cada ser humano, la institución debe adaptar el funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. No son los estudiantes los que se deben adaptar a la escuela sino la escuela a la institución, tomando en cuenta las necesidades específicas, adaptación de estrategias, talleres de sensibilización, cursos a maestros para trabajar con estudiantes con discapacidad, es por eso que la inclusión tiene que ver con un proceso para llevar a cabo cambios e innovaciones que van a ser contextualizadas que comprometen una mejora continua.

Sin embargo, la situación en México en cuanto a la inclusión va empezando, la mayoría de las instituciones educativas no toma en cuenta o no tiene ni la cultura inclusiva, ni las políticas, ni las las condiciones para el desarrollo de prácticas inclusivas. A pesar de estas dificultades, cada uno cumple un papel importante en la sociedad, siendo parte de la comunidad educativa y podemos formar parte de este nuevo reto, siendo agentes de cambio hacia la conciencia y desarrollo de una sociedad inclusiva.

Referencias

UNAM (2016) Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, Título Primero, Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías (Capítulo cambio de denominación, mediante, Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011) Artículo 3. Disponible en: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm

Booth, Tony et al. (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

SEP (2015) Guía Pedagógica, Modelo Académico pe Calidad para La Competitividad, Conalep.

SEP (2016) Ley General De Educación, Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, Texto Vigente, Última reforma publicada DOF 01-06-2016, Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

ONU, (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en: http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497

Programa De Estudios, Modelo Académico pe Calidad para La Competitividad, Conalep, SEP, 2015.

Marchesi, Álvaro et al. (2009) Guía para reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para las Personas con Necesidades Educativas Especiales, Panamá.

UNESCO (2016), Educación inclusiva, Disponible en:
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php
URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

19.

EL QUIJOTE COMO LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTINEZ DE LARA ANGEL amartinez4@utpl.edu.ec

La lectura instruye y reanima; permite el tránsito del individuo a la persona y a ésta la edifica en la justa medida en la que es capaz de ordenar su vida académica entorno a su vocación y profesión.

Hagamos, un tan breve como modesto recorrido, alrededor de la lectura y del universo que ella conmina.

El Quijote en su conjunto es materia leíble, o bien leo, o bien soy leído. Sinceramente, todo hombre en esta vida se mueve con más o menos un número limitado de aforismos, que perfila, dilata y acomoda la templanza que los dioses soplan con mayor o menor benevolencia los álgidos vientos de la existencia.

La lectura de una obra de marcada envergadura clásica es un proyecto único; es el atrevido crédito gratuito que se da a la palabra escrita, en el convencimiento de que a medida en que el lector avance se consolide en lo leído o por el contrario, de aquella primitiva solvencia se separe, incluso se llegue a abandonar la lectura y quede, para siempre, la fe perdida en el autor y en la obra. Jamás si esta obra reúne las propincuas necesidades que todo lector requiere, tanto más cuantas se aquilaten sobre los azarosos vividos años de quien leyere. La originalidad del Quijote es que está dirigido a un “lector desocupado”.

No olvidemos que el libro es palabra escrita, fijada en el tiempo, y no en vano dedicada con gracia a quien se dé, para sí, las desocupadas horas que tal ejercicio requiriere. Pudiéramos pensar que todo cuanto estas obras encierran fuera un

benévolo acto que de balde nos ofrecieron sus autores, y cuyo ejercicio viene a ser la consecuencia de la afanosa necesidad que todos tenemos de nacer y de renacer, con la esperanza última de un apremio colmado de correspondencia.

Y así, de este modo, la lectura es el esfuerzo que realiza el hombre para establecer y establecerse una orientación respecto de su situación existencial, toda vez, que la cultura es ni más ni menos que reflexión, pretendida seguridad frente a la vida. He aquí lo eterno de toda obra clásica.

El acto lector como la magia es representación de lo irrepresentable, de modo que constituye una manifestación de lo oculto. Somos nosotros, cada uno de nosotros quienes nos hemos de poner al servicio de esa relación que en su día se nos ofreció en una clara aspiración de determinación expresiva.

Baste para ello seguir la siempre venturosa enseñanza de Cervantes quien en el prólogo de la Primera Parte su Quijote nos advierte:

Procurad también que, leyendo vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla…si esto alcanzásedes, no habríades alcanzado poco.

Es decir, si alcanzáramos esto, con cada novísima lectura elegida que en sus manos a los lectores consagró su autor, no habremos alcanzado poco en la educación superior.

El mundo cervantino, excelso en el Quijote, es un mundo abierto en una concepción ética y poética, uno e indiviso, variadísimo y ordenado, rico y de una muy marcada sencillez, tan fantástico como verosímil, con una nota que lo hace aún más destacable, como es su sublime contenido humano. Éste, por vastísima necesidad se plasma con una meridiana transparencia, con una muy particular luminosidad, y así su lectura se nos brinda con un cervantino humanismo. Verse y ser visto, como leer y ser leído es necesitada revelación en el hombre, así nos lo dice Calderón de la Barca, de esta manera en el auto sacramental El gran teatro del mundo se presenta la

hermosura humana: “Yo para esto, Hermosura: a ver y a ser vista voy”.[33] Esta concepción es igualmente notoria en el Quijote: “…manos, su blancura de nieve, y las partes que la vista humana encubrió la honestidad son tales, según yo pienso y entiendo…”,[34] o bien, de mayores consecuencias, esta otra: “…la que es deseosa de ver, también tiene deseo de ser vista. No digo más”.[35]

Por lo tanto es el hombre quien en su ir viviendo necesita la revelación de ver y de ser visto; encumbradas pautas del delirio humano, como así es el hombre el héroe de esta epopeya, desde el Génesis: “Creó, pues, Dios al hombre a su imagen…” o el cínico Diógenes: “Busco a un hombre…” o Goethe: “Yo un luchador he sido. Y esto quiere decir que he sido hombre” o Unamuno: “Soy hombre a ningún hombre estimo extraño” u Ortega: “El hombre es una entidad infinitamente plástica de la que se puede hacer lo que se quiera. Precisamente porque ésta no es de suyo nada, sino mera potencia para ser, como usted quiera”. Para el estudiante es su tiempo un tiempo de exilio, una lucha en la que se cierne la espiritualidad de una conquista con el afán de colmar un cuestionado vacío, el cual solo sabiamente se puede henchir con la acertada elección de la lectura clásica.

Esa lucha espiritual enmarcada en el tránsito del camino de la vida humana no es otra cosa que la búsqueda de “el vaso de elección”, el hijo de Dios, no tan sólo de Dios Acto Puro, sino de un Dios personal, Padre y Amor; el hombre pecador rescatado por el Hombre-Dios, ya no el pensamiento abstracto del logos abstracto y lejano de los griegos sino el Verbo encarnado de los cristianos: “Ecce homo”. Ese hombre que si bien no es más que un hombre entre los hombres, no deja a la par de ser una nada capaz de Dios.

Si bien la palabra “vaso” indica en un principio, en su más literal sentido, aquel recipiente destinado por su forma para recibir cualquier cosa preferentemente líquidos, en una concepción muchísimo más amplia, extensa y metafórica, la Sagrada Escritura

---

[33] Calderón de la Barca, P. *El gran teatro del Mundo*. Edición de Eugenio Frutos Cortes, Cátedra, Madrid, 1995, verso 723, p. 63.
[34] Cervantes, M. de. *Don Quijote de la Mancha*, op. cit., (I, 3,142).
[35] Ibid., (II, 49, 1034).

llama vaso a la “persona humana” que en las manos de un Dios alfarero actúa como tal.

Por lo tanto el hombre es constitución, contenido y fruto cuya trascendencia no exenta de padecimiento es el tránsito que recorre desde su caída inicial hasta su muerte, cruzando en aquellos muy distintos quicios o dinteles, año a año, o curso a curso, las diversas junturas que siempre al hombre le presenta el tiempo.

Esta inteligencia desvelada crece como sombra redentora de cuyo contenido el “vaso” se hace tanto más estimable cuanto más colmado. La generosidad divina de gracias de dones y privilegios se nos ofrece desde su origen en la medida en que la mente se llena más de Dios cuánto ésta se vacía más de sí misma. Para el protagonista del Quijote, como para cada personaje, Cervantes reserva la presencia de la sabiduría en consonancia con el temor: “…has de temer a Dios, porque en el temerle está la sabiduría y siendo sabio no podrás errar en nada”.[36] Se podría exclamar “Ecce homo”, pues cada uno es hombre, con sus miserias, engaños y fracasos, pero también con sus anhelos, ansias y aspiraciones infinitas, cada uno es hecho de un poco de tierra de Adán y soplado de un poco de espíritu de Dios, cada hombre es hombre con los pies en el fango, la cabeza en la niebla y una muy débil luz en el corazón producto de dolorosos y no siempre bien compartidos, santos desvelos, y es ahí donde cabe su lectura.

Un hombre que poco a poco puede llegar, por fuerza de su voluntad y gracia divina, o no tan divina, cuajada de inagotables resistencias a estar en pie, las plantas pegadas a la tierra firme, fija la vista en el siempre esperanzador azulado cielo a cuyo horizonte la presencia de Dios se hace más patente y aleccionadora, más sugeridora y guiada. En suma, bajo la misericordiosa omnipotencia divina al fin y al cabo “…cada uno es artífice de su ventura”.[37] Así es como en el mundo estético y moral del Quijote lo humano se hace inconmensurablemente palpable, añádase que toda pretendida entereza es principio de victoria.

Sólo Dios, el Ser absoluto, perfecto y eterno, el creador increado, el principio y

[36] Cervantes, M. de. *Don Quijote de la Mancha*, op. cit., (II, 42, 970).
[37] Cervantes, M. de. *Don Quijote de la Mancha*, op. cit., (II, 66,1168).

fin de todos los seres, pero sin fin ni principio propio, sobre el que reside ese "algo antes que" tan sobre manera inspirador; sólo Dios puede decir lo que ha dicho ya a Moisés. "Yo soy el que soy", y llamarse: Yo-soy. Don Quijote no ya sólo sabe quién es sino lo que puede ser, "Yo sé quién soy —respondió don Quijote— y sé que puedo ser".[38]

Obsérvese en el pensamiento de María Zambrano esta solicitada comparación con los Estudios Superiores, en su obra Filosofía y Educación en donde el ser está en la comparecencia que arranca desde la ocultación del sueño, se revela en el tiempo, y se padece en la trascendencia, la cual se pena, actualizándose infinitamente. "El tiempo en su forma originaria se da en un ser que padece su propia ocultación, lo cual sólo puede sucederle a un ser que se padece a sí mismo; que se padece actualizándose".[39]

Esta renovación, no deja de ser dentro de los Estudios Superiores un constante ponerse al día, y sin duda alguna, uno solo puede ponerse al día, sobre la base de lo eterno, y es aquí donde cabe la lectura de los clásicos.

Busquemos reconocidas evidencias en las lecturas de otros, tan dispares como diversas.

Julián Marías se cuestiona la figura del profesor universitario de la siguiente manera "Pero me pregunto si tienen en sus casas tantos libros como los viejos y pobres profesores de otro tiempo; si los leen con tanto placer, a deshora, en vez de acostarse; si echan miradas curiosas, deseosas, a cuestiones que no son de su especialidad. En algunos casos, por supuesto, pero temo que no lo suficiente para que se realice con plenitud esa delicada y problemática función que es la vida universitaria, la cual requiere ser, antes que toda otra cosa, vida".[40]

---

[38] Ibid., (I, 5, 73).

[39] Zambrano, M. *Los sueños y el tiempo*. Siruela, Madrid, 1998, p. 48.

[40] Marías, J. *El profesor universitario.* Recuperado de http://www.produccion-animal.com.ar/temas_varios_veterinaria/15-el_profesor_universitario.pdf

Cabe pensar aquí, junto a María Zambrano, la relación existente entre vida, individuo y persona, de tal manera que la redención consiste en el descubrimiento de que el objeto de la consideración física, es decir, de la naturaleza, no es la última realidad, realidad absoluta, sino que es a su vez únicamente el cuidadoso resultado, el bien conseguido producto de una determinada manera de considerar el mundo, de una cierta actitud espiritual del yo, toda vez que la idea del ser es el cimiento.[139] Nenia última, no exenta de una muy costosa dolencia. Obsérvese la fe en: "La razón natural, en el fuego que se alumbra con medida y se extingue con medida. Vivir y morir con medida es la suprema, única ley; ley musical más que natural…fe que dejaba espacio a la libertad de la persona humana, aún más, que lanzaba al hombre inexorablemente a su libertad".[41]

En esta complicada concepción de la persona humana reside la función mediadora de Cervantes, quien comprende al tiempo que discierne, y hace que su libro sea una interminable experiencia interrogativa; cuyo secreto encierra un oscuro e indefinible anhelo.[42] Zambrano en su "desesperación no cerrada a la esperanza"[43] nos enseña que la vida es la celebridad de lo humano cuya fortaleza reside en la voluntad. La persona humana presenta por un lado lo corpóreo y a un tiempo también muestra lo espiritual. Esta unidad sustancial, no es un mero accidente sino que resulta una sola unidad, y aun así y todo, cabría un particular análisis de ambos términos no usados al azar por nuestra pensadora. Ambos se interrelacionan y cada uno de ellos añade algo que el otro no tiene, no en vano Cervantes en la primera vez que las usa[44] la corresponde con el vocablo "divino"; en un comparativo grado de elevación hacia una muy superior belleza. Ya en el segundo caso,[45] lo identifica con la ausencia de ninguna otra persona. María no nos habla del "hombre" sino de la "persona"; bien que el hombre presenta muchas y muy diversas caras y ella pretende acercarnos con la especificidad de la palabra la más aledaña proximidad de lo humano. Uno a otro

---

41 Zambrano, M. *El pensamiento vivo de Séneca*, op. cit., 82.
42 Zambrano, M. *Cervantes (ensayos de crítica literaria)*, op. cit., p. 96.
43 Zambrano, M. *El pensamiento vivo de Séneca*, op. cit., p. 83.
44 Cervantes, M. de. *Don Quijote de la Mancha,* op. cit., (I, 28, 318).
45 Ibid., (II, 62, 1139).

vocablo añade aquello que en su individualidad no tienen de por sí. De ahí que no quepa otra propia filosófica concepción cervantina que de lo que de la misma escritura se derivare. Quizá para el lector la filosofía de Cervantes resida en el tuétano mismo de la palabra.

De esta manera la palabra "persona" encierra su concepción como individuo en el cual convergen su racionalidad, su inteligencia y su libertad, elementos todos inescrutables al hombre en el fin último de su trascendencia. Del otro lado la concepción "humana" viene a ser el reclamo con una materialidad que aspira por encumbramiento a un grado superior, en cuyos transitorios elementos reside una dialéctica inquietud efímera que iniciada en la transformación, se sucede en la conversión, para finalizar en la trascendencia, aunque todo ello no acierte muchas veces como "para llevarlo por el camino más corto a la plenitud de su significado".[46] Residen en lo humano que sopesa la realidad, ciertas acrecentadas porciones de muy contenida vehemencia, al fin y al cabo todo conocimiento, y de éste el poético en su consecuencia postrera, viene a mostrarnos la necesidad de una nueva expresión y "toda expresión requiere cierta violencia".[47]

Quizá todo ello resida en el hecho diferenciador entre individuo y persona, matizado por el profesor Juan David García Bacca, para quien vocación y profesión como en don Quijote es resonancia insatisfecha de interior voz, y así; "Vocación: sentirse, oírse internamente, llamado a la misión. No oírse nombrado a ella por otros: cónclave, concilio, cámara, elecciones públicas…Profesión: puesta en práctica de la vocación. Práctica o empleo de medios para el fin; aprovechamiento de las circunstancias externas. Táctica guía por misión, por vocación; estrategia en la aplicación a los casos sorprendentes. Profesión es, por otro nombre, oficio, cargo".[48] Por ello tenemos que universitariamente los Superiores Estudios del individuo se aúnan en la persona, tanto en cuanto, ésta añade vocación y profesión a su vida académica, esta dualidad se lee en El Quijote donde afirma que "Somos ministros de

---

[46] Ortega y Gasset, J. "Meditaciones del Quijote", en *O.C. I.* Alianza, Madrid, 1987, p. 311.
[47] Zambrano, M. *Pensamiento y poesía en la vida española,* op. cit., p. 49.
[48] García Bacca, Juan D.: "Vocación y profesión" en *Sobre El Quijote y Don Quijote de la Mancha. Ejercicios literario-filosóficos".* Antropos, Barcelona, 1991, p. 351.

Dios en la tierra y brazos por quien se ejecuta en ella su justicia".[49]

De tal manera que la cultura, quizá no sea otra cosa que aquello, ya lejano, que nos queda de lo que buenamente un día aprendimos, y es aquí donde en Diario de un escritor nos alienta Dostoyesvki cuando afirma que: "Hay ciertas cosas, cosas vivas, que es muy difícil comprender por exceso de cultura. La cultura excesiva no siempre es cultura verdadera o justa. La verdadera cultura no sólo no es enemiga de la vida, sino que está siempre de acuerdo con ella, ofreciéndole nuevas revelaciones que descubre en la misma vida".[50]

Sin lugar a duda el príncipe Lev Nikoláievich Myshkin y don Quijote se dan la mano y epilepsia y locura se juntan para enseñarnos cuanto de verdad comporta la vida, en este caso la académica, porque si bien el autor del primero, no en El idiota sino en Crimen y castigo nos enseña "Pero no sabemos ser originales ni siquiera para equivocarnos. Un error original acaso valga más que una verdad insignificante. La verdad siempre se encuentra; en cambio, la vida puede enterrarse para siempre".[51] El segundo nos concluye: "Bien podrán los encantadores quitarme la ventura, pero el esfuerzo y el ánimo será imposible".[52]

Así como de muy igual manera Alonso Quijano trasciende en don Quijote, como cualquier otro confuso itinerario que paralelo a la filosofía muestra en esencia ese trasfondo del que el mismo hombre requiere para representar su concerniente y más hondo drama personal, finalizando en aquél como muestra última del proceso circular de toda criatura, de toda pasión, de todo padecimiento. Como resultado de este proceso surge un diálogo entre lo sensible y lo inteligible, del que se obtiene el marco hermenéutico, tras una teoría de la verdad y método que expresa la universalización

---

[49] Cervantes, M. de. *Don Quijote de la Mancha,* op. cit., (I, 13, 112).
[50] Dostoyesvki, F. *Diario de un escritor* .Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Carticles-102401_Archivo.pdf
[51] Dostoyesvki, F. *Crimen y castigo*. Recuperado de http://www.acanomas.com/Libros-Clasicos/11564/Crimen-y-Castigo-(Fedor-Dostoiewski).htm
[52] Cervantes, M. de. *Don Quijote de la Mancha,* op. cit., (II, 17, 677).

del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad, para nuestra compresión del mundo, de las cosas del mundo y de nosotros mismos con respecto al mundo. El "desocupado lector" asiste a la inalterable tragedia en la medida en que ésta se desarrolla dentro del héroe, y al mismo tiempo coadyuva en la novela del personaje sobre el que se posa sin desconsuelo el doloroso universo de la ambigüedad, como un construido acto de muy deformante voluntad, en donde aquél intenta, consigue a veces acompañar, siempre mudo, al protagonista por los lugares que éste le llevare, sin vanas salvaciones, fútiles pretensiones o inanes y baladíes redenciones infundadas, porque para ello sólo cabe el muy agradable acto de la empatía.

Este dificultoso punto intermedio, que bien señala por arriba y por abajo los límites del conocimiento posible, se constituye como el fundamento de la experiencia individual y el lugar en el que el "yo" muestra su vocación: "Y así, al filo del oído, de los errores, podemos discernir esa última y secreta, indefinible esperanza que nos habita de ser llamados por nuestro nombre por alguien y aun por algo que no conocemos, de oírnos llamar de una vez por todas, una voz que nos procure la íntima certeza de sabernos conocidos del todo, enteramente identificados por alguien o por algo más allá de lo cotidiano".[53]

Vocación de autocomprensión; Estudios Superiores los cuales solo en la clásica lectura se acogen en el laberíntico camino de la vida entre dos puntos que marcan la búsqueda y el encuentro de su propio ser constantemente desplazado; al hallazgo intrínseco de todo anterior instante en donde el hombre ansiaba la invención primigenia de su nacimiento al amparo invulnerable de lo divino. Pero sólo mientras la experiencia individual, que es "transparencia desde el sujeto que mira su propio vivir",[54] y con ella gana su compresión en el horizonte histórico de lo universal, puede llamarse también vida, atada "a esas dos condiciones que parecen acompañar la vida humana: la ambigüedad y una cierta enajenación. Pues se da un conflicto —de

[53] Zambrano, M. *Filosofía y Educación,* op. cit., p. 58.
[54] Zambrano, M. *Los sueños y el tiempo,* op. cit., p. 48.

esencia trágica— entre su vida y él como sujeto de ella".[55]

Para la "criatura de pasión" su conflicto de "esencia trágica", muestra en ocasiones aquella vocación individual en la que se esfuerza por hacer extensivo el significado de la vida a la expresión poética y sólo entonces, también, se configura el mundo de la comprensión simbólica de la vida. En tales casos, la experiencia alcanzada en el marco de lo universal vuelve a ocultarse a los ojos de los meros hechos de la historia subjetiva, para emerger en la forma expresa de la vida teórica. A partir de entonces, la propia vida se muestra como un secreto que debe ser comprendido a la luz de la dimensión transhistórica del misterio, a cuyo definitivo develamiento se accede desde la conversión de la propia vida en un modelo de sabiduría según la estrecha relación entre vida y obra, de modo que experiencia y comprensión pueden ser también vistas como dos mundos que se alternan en el curso de la existencia y se iluminan mutuamente. Para Cervantes verdad y experiencia van de la mano, "…contraria de lo que nos muestra la misma verdad y la misma experiencia…".[56] Para Zambrano la vida es invasora, colonizadora, tomadora de un espacio y de un tiempo, cuya avidez, devora y consume "…en un movimiento que arrastra consigo a aquello que es su centro".[57] Corazón que en su interior necesita descubrir la realidad de encarnizados momentos de desamparo, aquéllos a los que la unidad —extrema creencia— vislumbra la inspiración de la acción primera; tal como el "centro" del ser calderoniano:

"…y el hombre,

que de su centro salió,

vuelva a su centro, a no ser

lo que fue...¡Qué gran confusión!"[58]

---

[55] Ídem.
[56] Cervantes, M. de. *Don Quijote de la Mancha,* op. cit., (I, 45, 524).
[57] Zambrano, M. *Los sueños y el tiempo,* op. cit., p. 48.
[58] Calderón de la Barca, P. *El gran teatro del Mundo,* op. cit., verso 1000 y sgtes, p. 72.

"Porque vida es siempre vida de alguien, de algo o de alguien a quien tendemos a llamar siempre ser; en realidad, no conocemos la vida, sino seres vivos".[59]

De esta manera en el ser-y-no-ser no hay alternativa ni oposición verdadera, puesto que ambos principios juntos e inseparables constituyen el ser, el ser humano; sólo queda una distinción racional. El dualismo del mundo del Quijote es aparente, y aparentes también las contradicciones. No hay contrarios, por reales que aparezcan, que no se compongan, reúnan y concilien con él. Nunca acabaríamos tampoco con la valorización del misterioso complejo de la personalidad humana. Todos y cada uno de nosotros portamos en nuestro más interno fuero la presencia de un Cide Hamete Benengeli, de la misma consumada manera en la que Alonso Quijano encierra dentro de sí a un don Quijote, y todos como don Quijote conservamos la autenticidad, la generosidad y la postrera decisión de un pastor Quijotiz. Cervantes, como cada hombre, abriga en lo más íntimo de su conciencia polifacéticas aristas que convergen en la reveladora presencia de la vida y de la verdad. Del triunfo del magno enfrentamiento de tales encontradas fuerzas; violenta realidad de un tan atrayente concepto abstracto, o mejor dicho, de la paz restablecida entre ellas, resulta el ser actual desenvolviéndose siempre en su muy compleja personalidad, para quien quizá erróneamente dé fútil amparo a pasajeras lecturas. Tomemos para ello, tan vagamente como se deseare la obra de Italo Calvino Por qué leer los clásicos y escanciemos con sobrado gusto sus catorce apartados, baste este séptimo "Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres)".[60]

La presencia de vida en el rigor académico no dejar de ser una constante, y a veces agotadora lucha, vencida con un mayor o menor afán de superador espíritu, y para ello no es baladí refugio la lectura de los autores clásicos. Es decir, cuanto mayor

---

[59] Zambrano, M. *Los sueños y el tiempo,* op. cit., p. 48.
[60] Calvino, I. *Porque leer a los clásicos*. Recuperado de http://urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas.pdf

se hace la guerra, tanto más apreciable ha de ser la paz buscada. El mismo Salvador ha traído al mundo la espada y el fuego. No puede haber vida si no muere algo: "Si el grano de trigo no cae en tierra y muere, queda el solo; más si muere, lleva mucho fruto"; "Quien halla su vida, la perderá; y quien pierda su vida por mi causa, la hallará"; "Más te conviene que perezca uno solo de tus miembros, y que no se vaya el cuerpo a la gehena". Está en lo cierto Job cuando exclama: "¿No es una milicia el destino del hombre en la tierra?" Dirigiéndose a los afortunados pastores en La Galatea, Cervantes llega a la misma conclusión: "Ya se sabe bien que es una guerra nuestra vida sobre la Tierra".[61]

O bien, "Esta paz es el verdadero fin de la guerra, que es lo mesmo decir armas que guerra".[62] En verdad, el hombre nace de la más acertada diferencia y del más cercano y entrañable de los abrazos. Aquello que se concibe en el íntimo placer, se pare en el transido dolor. Por el amor el hombre se hace hombre, el hombre se hace Dios. Cada hombre lleva dentro de sí dos instintos fundamentales y que parecen contradecirse. Uno le hace agresivo: para defenderse del mundo; por el otro se siente "simpático": Le hace falta comunicar con el mundo. Con el primero, procura su propia conservación; con el segundo, facilita la propagación del género humano. En ambos casos, es cuestión de existencia: Ser o no ser. Para Zambrano cuando estos dos instintos confluyen se riza la "orla de la vida" en la más sublime de las trascendencias: el sacrificio, "porque el sacrificio es la acción que vence a la ambigüedad en que se debate siempre la vida de todo hombre, y más aún, la del hombre de acción".[63]

Fuerzas hay en el temperamento y en el carácter; donde surge el proceso que explica el muy confuso nacimiento de lo humano, fuerza de la conciencia y en la subconsciencia, fuerzas naturales y además sobrenaturales, todas con innumerables efectos e influencias, disputándose el ser en su muy personal existencia; fuerzas y energías que, si se juntan y ajustan jerárquicamente para su unificación salvadora, se apartan y se rebelan para su perdición. Ahí reside el misterio del hombre y de la vida,

---

[61] Cervantes, M. de. "La Galatea", en *O.C. II*. Edición, estudio preliminar, preámbulos y notas por Ángel Valbuena Prat, Aguilar, Madrid, 1975, libr. IV, p. 832.
[62] Cervantes, M. de. *Don Quijote de la Mancha,* op. cit., (I, 37, 444).
[63] Ullán, J-M. "La cuba secreta", en *Esencia y hermosura. Antología*, op. cit., p. 297.

“llorando interminablemente,…sin más signo de vida que el latir del corazón y el palpitar del tiempo en las sienes, en la indestructible noche de la vida. Noche yo misma”.[64]

Conclusiones

Hemos pretendido presentar en este breve escrito, la necesidad, a veces enfermiza de la lectura, como vital recurso en la formación de los Estudios Superiores. Para ello hemos intentado afrontar, un tan ficticio como atrevido recorrido en la lectura de una obra, tan significativa en la literatura clásica universal como es El Quijote, a sabiendas de que la mayoría afirma gratuitamente apoyado sobre la barra de un bar que la relee, aunque muy distinto sea que la lea, o que la haya lejanamente leído, en fin. Este proceso conlleva la intervención, desde el individuo, el estudiante universitario y la persona, toda vez que ésta se diferencia por lo muy marcados elementos de vocación y profesión señalada y elegida. Toda lectura comprende a otra, a otras, en un procedimiento de interna transformación lectora, teniendo en cuenta que en cada nuevo periodo lector la interpretación inédita y por ende, desconocida y original fija su relectura en una sucesión de diversas exégesis.

Unamuno, Ortega, Zambrano y Dostoyesvki nos han servido de orientativo ejemplo, para significar la valoración que la lectura de la obra de Cervantes de universal comprende por su contenido humano. Los primeros por su apreciación filosófica, el último por consumada aprehensión de angustia idiota contenida en el alma de su príncipe, valga solo por ello.

Bibliografía de Miguel de Cervantes:

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición de Francisco Rico, Instituto Cervantes, Crítica, Barcelona, 1998.

[64] Zambrano, M. *Hacia un saber sobre el* alma, op. cit., p. 235.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. BAE, Ediciones Atlas, I, Madrid, 1944.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Editors, Barcelona, 1983.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición, prólogo y notas de Francisco Rodríguez Marín, Clásicos Castellanos, Espasa-Calpe, Madrid, 1975.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición y notas de Francisco Rico, Edición del IV Centenario, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición de Luis Andrés Murillo, Castalia, Madrid, 1982.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición de John Jay Allen, Cátedra, Madrid, 1989.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición crítica y comentario de Vicente Gaos, Gredos, Madrid, 1987.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición, introducción y notas de Martín de Riquer, Planeta, Barcelona, 1985.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Prólogo y notas de Alberto Sánchez, Noguer, Barcelona, 1974.

El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición de Juan B. Avalle-Arce, Alhambra, Madrid, 1988.

"El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha", en O. C. II. Edición, estudio preliminar, preámbulos y notas por Ángel Valbuena Prat, Aguilar, Madrid, 1975.

Los trabajos de Persiles y Sigismunda. Edición, introducción y notas por Juan Bautista Avalle-Arce, Castalia, Madrid, 1970.

Viaje al Parnaso. Edición, introducción y notas de Vicente Gaos, Castalia, Madrid, 1975.

“El trato de Argel”, en O.C. I. Edición, estudio preliminar, preámbulos y notas por Ángel Valbuena Prat, Aguilar, Madrid, 1975.

“El cerco de Numancia” en O.C. I. Edición, estudio preliminar, preámbulos y notas por Ángel Valbuena Prat, Aguilar, Madrid, 1975.

“La Galatea”, en O.C. II. Edición, estudio preliminar, preámbulos y notas por Ángel Valbuena Prat, Aguilar, Madrid, 1975.

Entremeses: “El juez de los divorcios, El rufián viudo, La elección de los alcaldes de Daganzo, La guarda cuidados, El vizcaíno fingido, El retablo de las maravillas, La cueva de Salamanca, El viejo celoso”. Edición, introducción y notas por Juan Bautista Avalle-Arce, Castalia, Madrid, 1976.

Novelas ejemplares I: “La gitanilla, El amante liberal, Rinconete y Cortadillo”. Edición, introducción y notas por Juan Bautista Avalle-Arce, Castalia, Madrid, 1982.

Novelas ejemplares II: “La española inglesa, El licenciado vidriera, La fuerza de la sangre, El celoso extremeño”. Edición, introducción y notas por Juan Bautista Avalle-Arce, Castalia, Madrid, 1982.

Novelas ejemplares III: “La ilustre fregona, Las dos doncellas, La señora Cornelia, El casamiento engañoso, Coloquio de los perros, La tía fingida”. Edición, introducción y notas por Juan Bautista Avalle-Arce, Castalia, Madrid, 1987.

“Poesías”, en O.C. I. Edición, estudio preliminar, preámbulos y notas por Ángel Valbuena Prat, Aguilar, Madrid, 1975.

Bibliografía de María Zambrano:

Cervantes (ensayos de crítica literaria). De la introducción y selección Enrique Baena, Fundación María Zambrano, Vélez-Málaga, Málaga, 2005.

El hombre y lo divino. México, F.C.E. 2007.

Filosofía y educación. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez- Gey, Ágora, Málaga, 2007.

Filosofía y poesía. F.C.E. Madrid, 1993.

Hacia un saber sobre el alma. Losada, Buenos Aires, 1950.

La liberación de don Quijote. Revista de Educación, nº extraordinario, 2004, pp. 105-110.

Los intelectuales en el drama de España y escritos de la guerra civil. Editorial Trotta, Madrid, 1998.

Los sueños y el tiempo. Siruela, Madrid, 1998.

Orígenes. Revista de Arte y Literatura. La Habana, 1944-1956. Ediciones el Equilibrista y Turner, 1989: "La Cuba secreta", v. IV, nº 20, invierno, 1948, pp. 63-69.

El pensamiento vivo de Séneca. Siruela, Madrid, 2004.

Pensamiento y poesía en la vida española. Endymion, Madrid, 1996.

Persona y democracia. Siruela, Madrid, 1996.

Bibliografía varia:

AVALLE-ARCE, Juan B.: Don Quijote como forma de vida. Castalia, Valencia, 1976.

AYALA, Francisco: “Los clásicos: Cervantes”, en Teoría y crítica literaria. Aguilar, Madrid, 1971, pp. 591-730.

BORGES, Jorge L.: “Parábola de Cervantes y de Quijote”, en El hacedor, O.C. I, Emecé, Barcelona, 1996.

BORGES, Jorge L.: “Sueña Alonso Quijano”, en La rosa profunda, O.C. III, Emecé, Barcelona, 1996.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro: El gran teatro del mundo. Edición de Eugenio Frutos Cortes, Cátedra, Madrid, 1995.

CALVINO, I: Porque leer a los clásicos. Recuperado de http://urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas.pdf

CASTRO, Américo: El pensamiento de Cervantes. Editorial Crítica, Barcelona, 1987.

DOSTOYEVSKI, Fiodor M: “El idiota”, en O.C. II. Traducción, introducción, prólogo y notas por Rafael Cansinos Assens, Aguilar, Madrid, 1981.

DOSTOYEVSKI, Fiodor M: Diario de un escritor. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Carticles-102401_Archivo.pdf

DOSTOYEVSKI, Fiodor M: Crimen y castigo. Recuperado de http://www.acanomas.com/Libros-Clasicos/11564/Crimen-y-Castigo-(Fedor-Dostoiewski).htm

DURÁN, Manuel: La ambigüedad en el Quijote. Universidad Veracruzana, Xalapa,

1974.

GARCÍA BACCA, Juan D.: Sobre el Quijote y don Quijote de la Mancha. Ejercicios literarios-filosóficos. Anthropos, Barcelona, 1991.

MARÍAS J:. El profesor universitario. Recuperado de http://www.produccion-animal.com.ar/temas_varios_veterinaria/15-el_profesor_universitario.pdf

MORÓN ARROYO, Ciriaco: Nuevas Meditaciones del "Quijote". Gredos, Madrid, 1976.

ORTEGA Y GASSET, José: "Meditaciones del Quijote" en O.C. I. Alianza Editorial, Madrid, 1987.

PÉREZ BORBUJO, Fernando: Tres miradas sobre el Quijote, Unamuno-Ortega-Zambrano. Herder, Barcelona, 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur: "Belleza y genio artístico", en El mundo como voluntad y representación, I. Estudio introductorio por Luis Fernando Moreno Claros, Gredos Madrid, 2010, p. CV.

UNAMUNO, Miguel de: "Sobre la lectura e interpretación del Quijote", en O.C. III. Afrodisio Aguado, Madrid, 1950.

UNAMUNO, Miguel de: "Don Quijote y Bolívar", en Escritos ocasionales. Biblioteca Nueva, Madrid, 1977.

UNAMUNO, Miguel de: Vida de don Quijote y Sancho. Edición de Jean-Claude Rabaté, Cátedra, Madrid, 2005.

20.

EL ESTÍMULO A LA AFECTIVIDAD DESDE EL AULA DE CLASE.

Angélica María Urquizo Alcívar
Magister en Informática Aplicada/Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Perú
aurquizo@unach.edu.ec

Roberto Salomón Villamarín Guevara
Licenciado en Ciencias Exactas/
Magister en Informática Aplicada/ Magister en Interconectividad de Redes
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Perú

rvillamarin@unach.edu.ec

Resumen

Para quienes somos parte de la tarea educativa a todo nivel, la educación trae consigo el gran reto de formar integralmente a los estudiantes. En el caso de la Universidad Nacional de Chimborazo(UNACH), el Modelo Educativo, Pedagógico y Didáctico propone como una de las líneas en torno a la cual realizar la gestión académica "Estímulo a la afectividad y práctica de valores" refiriéndose a "… estimular los

sentimientos positivos, la solidaridad, humanización, el diálogo intercultural, la alegría, pero sobre todo amor”. Ante todo, esto, surge la pregunta ¿Cómo hacerlo desde las asignaturas a nuestro cargo? Este artículo presenta la experiencia en el semestre abril-agosto 2016 en donde se trabajó esta línea desde la asignatura de Estadística. Es una investigación no experimental, descriptiva para la cual antes de cada clase de Estadística, en la carrera de Ciencias Sociales se utilizaron como estrategias relatos orales, canciones, videos, presentaciones con Historias de reflexión sobre asuntos tan actuales como el matrimonio, la educación, la solidaridad, el respeto a la vida, el amor, entre otros. Se abría un espacio de debate y se daba una reflexión de cierre. Al final del semestre se aplicó una encuesta a través de un cuestionario, fruto del cual como uno de los resultados más importantes el 92% de los estudiantes consideró que esta forma de trabajar tuvo un aporte a su formación personal o profesional. Se recomienda que, para el estímulo de sentimientos positivos y afectividad desde el aula, el docente realice una selección adecuada de recursos y una actitud que logre ser inspiradora para los estudiantes.

Summary

For those who are part of the educational work at all levels, education brings with it the great challenge of forming integrally the students.. In the case of the National University of Chimborazo (UNACH), Education, Pedagogic and didactic model proposes as one of the lines around which to conduct academic management "Encouraging affectivity and practice of values" referring to to stimulate the positive feelings, the solidarity, humanization, the intercultural dialog, the happiness, but especially love ". First of all, the question arises. How to do it from the subjects to our charge?. This article presents the experience in the semester in the first half April - August, 2016 where this line is worked from the subject of Statistics. It is a not experimental, descriptive investigation for which before every class of Statistics, in the career of Social Sciences were used as strategies oral stories, songs, videos, presentations with stories of reflection on matters as current as marriage, education, solidarity, respect for life, love, inter alia. A space of debate was opened and one was giving a reflection of closing. At the end of the semester a survey was applied across a questionnaire, the result of which, as one of the most important results, 92% of

students felt that this way of working was a contribution to their personal or professional training. It is recommended that, for the encouragement of positive feelings and emotions, from the classroom, the teacher make an appropriate selection of resources and an attitude that manages to be inspiring for students.

Resumo

Para aqueles que fazem parte do trabalho de educação em todos os níveis, a educação traz consigo o grande desafio de totalmente a formar os estudantes. No caso da Universidade Nacional de Chimborazo (UNACH), Educação, Pedagogia e modelo didático proposto como uma das linhas em torno do qual a realização de gestão académica "afetividade Incentivar e prática de valores" referindo-se a "... estimular sentimentos positivos, a solidariedade, o diálogo intercultural humanização, alegria, mas acima de tudo o amor ". Primeiro de tudo, isso levanta a questão Como posso fazê-lo a partir dos cursos na nossa custa? Este artigo apresenta a experiência no primeiro semestre de abril-agosto 2016, onde esta linha é trabalhado a partir do objecto de Estatística. É uma pesquisa não experimental descritivo, para o qual antes de cada classe de Estatística, na carreira de Ciências Sociais foram utilizadas como estratégias oral, histórias, músicas, vídeos, apresentações de Histórias reflexão sobre tais questões atuais como o casamento, a educação, a solidariedade, o respeito pela vida, o amor, entre outros. um espaço de debate está abrindo e fechando um reflexo foi dada.No final do semestre uma pesquisa através de um questionário, cujo resultado um dos resultados mais importantes de 92% dos estudantes sentiram que esta forma de trabalhar foi uma contribuição para a sua formação pessoal ou profissional foi aplicada. Recomenda-se que, para o encorajamento dos sentimentos positivos e afeição da sala de aula, o professor realizar uma seleção apropriada dos recursos e uma atitude que será inspirador para os estudantes.

Palabras clave: Afectividad, valores, reflexión, aprendizaje
Keywords: Affective, values, reflection, learning
Palavras-chave: Afetividade, valores, reflexão, aprendizagem

Introducción

La Educación se ha convertido en un reto para los educadores; a nivel superior la tendencia ha sido privilegiar la parte cognitiva en el proceso enseñanza aprendizaje y se llega a creer incluso que los conocimientos son lo único de lo que debemos preocuparnos. En este sentido González & González (2000, p.56) manifiesta

> La condición sui generis característica de la universidad durante su evolución histórica ha sido la valoración de lo cognitivo sobre cualquier otro aspecto de la docencia, acentuándose aún más esta tendencia con los criterios cientificistas del positivismo. Lo afectivo incluido dentro del orden subjetivo es, por supuesto, descalificado de las relaciones que puedan establecerse en el "Alma Mater".

Así mismo Benedito, Ferrer & Ferreres (citado por Tarabay, 2010, p. 43) menciona que los docentes universitarios se centran más en el mensaje y su dimensión didáctica antes que en las dimensiones contextual, perceptivo-actitudinal y humanístico.

Sin embargo los modelos educativos suelen integrar otros elementos. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), la Misión de la institución, en su parte pertinente dice: "…formar profesionales investigadores y emprendedores con bases científicas y axiológicas, que contribuyen en la solución de los problemas de la comunidad y del país"; por otro lado, el Modelo Educativo, Pedagógico y Didáctico de la UNACH propone como una de las líneas en torno a la cual realizar la gestión académica "Estímulo a la afectividad y práctica de valores" refiriéndose a "… estimular los sentimientos positivos, la solidaridad, humanización, el diálogo intercultural, la alegría, pero sobre todo amor". Ante todo, esto surge la pregunta ¿Cómo hacerlo desde las asignaturas a nuestro cargo?, en particular: ¿Cómo estimular la afectividad y práctica de valores desde el aula de clases?

Ante las dificultades que surgen al intentar atender el estímulo de la afectividad y práctica de valores se hace necesario buscar mecanismos que nos permitan llegar a los estudiantes y estimulen sus emociones desde el aula de clase donde interactuamos con ellos.

En ese sentido el objetivo del presente trabajo fue analizar el uso de historias de reflexión en las clases de Estadística con los estudiantes de octavo semestre de la carrera de Ciencias Sociales como forma de estimular la afectividad y práctica de valores.

Marco Teórico

Históricamente la educación ha sido considerada por la humanidad como una forma de dotar a sus ciudadanos de ciertas características que les permitan a sus sociedades avanzar y distinguirse. Por ejemplo, en Roma en el siglo I d.C. aparece la figura de un maestro encargado de la educación del ciudadano romano, Quintiliano, quien antes de morir divulgó su obra mayor: De institutione oratoria de la cual es probable que durante la Edad Media se conocieran algunos fragmentos, pero el texto completo no se utilizó hasta el año 1416 en que fue descubierto en el monasterio de San Galo por el humanista italiano Poggio Bracciolini teniendo una popularidad que fue creciendo progresivamente hasta llegar a formar parte de los planes de estudios de toda Europa. Meador (citado en García & Hernández, 2014) considera que la contribución más original de Quintiliano a la teoría de la educación retórica es su doctrina acerca del hombre bueno, su teoría de la integridad moral como condición de la credibilidad y como fundamento de toda la oratoria. Murphy (citado en García & Hernández,2014) cree que, en resumen, el sistema de educación retórica que defiende Quintiliano tiene como meta la creación del orador romano ideal: un hombre virtuoso, eficiente, animoso y elocuente.

A finales del siglo XVIII aparece Johan Heinrich Pestalozzi, pedagogo que creía que “una atmósfera de amor, confianza y agradecimiento es un pilar fundamental para la educación de la conciencia” (Codes, 2007, p. 102).

Es claro que un ser humano es un ser integral, de manera que el afecto y la parte cognitiva no pueden ser separadas, ni la emoción ser excluida del proceso enseñanza aprendizaje como lo demostraron con estudios Stavelot (1991) y Vygostky (1978), así

mismo Lifshitz(2009) afirma que los fundamentos que propician la permanencia de lo aprendido se encuentra en el área afectiva, en la medida que el estudiante aprecia y valora lo que aprendió, se enamora de ese aprendizaje y se vincula con él permanentemente. (Escalante, Castillo & Mena, 2011).

Actualmente existe más preocupación por el tema aún a nivel superior y varios investigadores hablan de la importancia de lo afectivo: “Reconocer el afecto como una emoción fundamental en los actos de conocer, pensar, actuar y relacionarse se constituye en una aproximación al proceso de formación integral universitaria” (González & González , 2000, p. 57).

No cabe duda que el ser humano gira su existencia no solamente alrededor de la razón, sino que también ve su vida a través de los ojos del corazón. En este sentido resulta muy interesante lo que expresa Miguel Ángel Martí García (2016) cuando expone como dimensiones internas de la afectividad la autoestima, apersonamiento, sentimiento vital, la educación afectiva, gratitud, la actitud empática, equilibrio interior entre otras. En cuanto a la educación afectiva considera que la afectividad en gran parte es modelada por la educación que recibimos tanto en el ámbito familiar como escolar. Que a través de la educación se puede desarrollar la afectividad y que por ejemplo la lectura juega un muy importante papel pues permite a los lectores experimentar todo un universo de vibraciones interiores que enriquecen la efectividad.

Por esta razón estamos convencidos que las historias de reflexión presentadas a través de diversos formatos, las canciones con letras que guardan un mensaje o reflexión, les permiten a los estudiantes experimentar emociones que a su vez estimulan su afectividad y práctica de valores en cualquier nivel educativo que se apliquen.

Por tanto, se convierte en un reto para los docentes y en una exigencia de un cambio

radical en nuestras prácticas educativas pues ahora ya no sólo debemos preocuparnos de encontrar nuevas estrategias educativas para ayudar a mejorar el aprendizaje sino el aprendizaje y las emociones como una relación bidireccional.

Metodología:

El presente trabajo es no experimental, descriptivo. Se trabajó con los estudiantes de octavo semestre de la carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la educación, Humanas y Tecnologías de la Unach, con un total de 13 estudiantes.

Se utilizaron historias de reflexión a través de relatos orales, videos y presentaciones. Los videos y presentaciones se ubicaron en el aula virtual del sitio B-learning de la Institución y se analizan durante las clases prácticas en el laboratorio de cómputo.

Se trabaja en tres momentos:

1) Relato de la historia en forma oral o a través de videos o presentaciones.
2) Preguntas a los estudiantes sobre las historias escuchadas con el fin de realizar un análisis crítico; por ejemplo: ¿Qué piensan de las acciones del protagonista?,¿Cómo cree que hubiera reaccionado usted?
3) Etapa de cierre donde los estudiantes dan conclusiones, comparten reflexiones para su vida y la docente afianza con un mensaje final.

El material utilizado fue:

a. Relatos orales:
   Los cien días del plebeyo, tomado del libro La culpa es de la vaca, página 31.
   Las semillas del Rey, tomado del libro Lecturas de ética y moral para jóvenes, página 64.
   El anillo, tomada del sitio web Reflexiones para el alma.

b. Videos de YouTube:
   A letter from Fred (Carta a Loraine)
   Este padre le miente a su hija

Cuerdas
Superhéroe: Yo quiero ser
Como si fuera mi último día
Vive la vida

c. Presentaciones
Con el tiempo aprendí
La fortaleza de un hombre
Lo que cada uno posee

En las semanas finales del trabajo se aplicó una encuesta con el fin de recoger información sobre si los estudiantes consideran o no oportuno esta forma de trabajar, sobre su manera de ver su propio desempeño en la asignatura y el nivel de acogida del uso de historias de reflexión en las clases, la misma que respondieron de forma anónima.

Resultados:

a. Encuesta: Luego de aplicar la encuesta se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1: Aporte a su formación

	# estudiantes	%
Un aporte a su formación personal	6	46,15%
Un aporte a su formación profesional	2	15,38%
Un aporte a su formación personal y profesional	4	30,77%

No tienen ninguna relevancia para usted	1	7,69%
d. Le causan molestia	0	0,00%
TOTAL	13	100,00%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 2: Percepción de las historias de reflexión

	# estudiantes	%
Una forma de motivación para las clases	12	92,31%
Le son totalmente indiferentes	1	7,69%
TOTAL	13	100,00%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 3: Expectativa para la siguiente clase

	# estudiantes	%
Si causa expectativa la historia de la próxima clase	12	92,31%
No causa expectativa la historia de la	1	7,69%

próxima clase		
	13	100,00%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 4: Parte preferida de la actividad

	# estudiantes	%
Mirar o escuchar el relato	6	46,15%
Participar con su opinión personal	6	46,15%
Escuchar las opiniones de sus compañeros	2	15,38%
Escuchar la reflexión de cierre	5	38,46%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 5: Historias/videos o canciones favoritos

	# estudiantes	%
Una madre muy especial	4	30,77%
Mi padre miente	3	23,08%
Como si fuera mi último día	2	15,38%
Carta a Loraine	1	7,69%
Cien días del plebeyo	1	7,69%

Cuerdas	1	7,69%
Vive la vida	1	7,69%
TOTAL	13	100,00%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 6: Cumplimiento en tareas y trabajos

	# estudiantes	%
Bueno	8	61,54%
Aceptable	3	23,08%
No cumplo adecuadamente	2	15,38%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 7: Nivel de agrado con el que asisten a clases

	# estudiantes	%
Con agrado	11	84,62%
Ni me agrada ni me desagrada	2	15,38%
Con desagrado	0	0,00%
TOTAL	13	100,00%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 8: Nivel de aceptación del uso de historias de reflexión

	# estudiantes	%

Si gustan	12	92,31%
No gustan	1	7,69%
	13	100,00%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 9: Opinión sobre las historias de reflexión utilizadas

	# estudiantes	%
Les ayuda a crecer y/o mejorar como personas	6	46,15%
Les ayuda a reflexionar sobre sus propias vidas	5	38,46%
Interesantes	1	7,69%
No responde	1	7,69%
TOTAL	13	100,00%

Fuente: Encuestas aplicada a estudiantes de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Tabla 10: Rendimiento académico de los estudiantes

Calificaciones primer parcial	# estudiantes	%
menos de 7	1	7,69%
entre 7 y 10	12	92,31%
total	13	100,00%

Fuente: Acta de calificaciones final de Octavo Semestre Ciencias Sociales

Elaborado por: Angélica Urquizo, Roberto Villamarín

Discusión:

Luego de haber presentado los resultados, podemos ver en la tabla 1 que el 46%(6)

de los estudiantes consideran que las historias de reflexión se constituyen en un aporte solamente a su formación personal, seguidos del 38%(5) que lo consideran un aporte a su formación personal y profesional, un 15% lo consideran un aporte solamente a su formación profesional y ningún estudiante manifiesta que no tenga ninguna relevancia o le causen molestias. Esto significa que para el 84% de los estudiantes es un aporte a su formación personal y para el 53% un aporte a su formación profesional siendo evidente que ha sido más aceptado como un aporte a su formación personal.

De la tabla 2 se desprende que el 92,3% (12) de los estudiantes, consideran a las historias de reflexión una forma de motivación para las clases y para el 7,7% (1) no tienen ninguna relevancia, lo cual nos hace ver que para ellos fue una manera de motivarse durante las clases de Estadística.

En la tabla 3 vemos que al 92,3%(12) le causan expectativa la historia de la próxima clase y apenas al 7,7%(1) no le causa ningún tipo de expectativa, lo cual ratifica que la mayoría lo ve como un aporte para su formación.

En cuanto a la actividad, vemos en la tabla 4 que hay un empate del 46,15%(6) entre los estudiantes que manifiestan que les gusta tanto mirar o escuchar el relato como participar con su opinión personal, al 38,46%(5) de los estudiantes les agrada escuchar la reflexión de cierre y al 15,38%(2) les agrada escuchar las opiniones de sus compañeros sobre el tema.

Con respecto a las historias que más les ha gustado, la tabla 5 refleja en primer lugar con un 30,77%(4), a la historia de la madre joven que asumió la responsabilidad aun cuando la niña no fue su hija biológica; luego con un 23,08%(3) está la historia del padre que hacía creer a su hija que no tenía problemas para darle todo lo que necesitaba, y al explicar por qué la mayoría manifestó que esta historia les hacía valorar el esfuerzo que hacen sus padres; le sigue con un 15,38%(2), la canción Como si fuera mi último día, indicando que les permitió reflexionar sobre lo especial que es cada día de su vida y de cómo se debe valorar a su familia y los que los rodean; luego con igual porcentaje 7,69%(1) tenemos: Carta a Loraine, Los cien días del plebeyo, Cuerdas y la canción vive la vida; pues les permite reflexionar sobre el valor del amor en varias dimensiones: como pareja, como amigos sinceros y en

general en familia.

En cuanto al cumplimiento de sus tareas y trabajos en la asignatura de Estadística, la tabla 6 refleja que la mayoría 61,54%(8) indica que es Bueno, seguido por un 23,08%(3) que indican es aceptable y apenas un 15,38%(2) considera que no cumple adecuadamente. Al contrastar estos resultados con el rendimiento académico de la tabla 10, vemos que el 92,31%(12) tienen calificaciones mayores a 7 y apenas un 7,69%(1) tiene calificaciones menores a 7, lo cual demuestra coherencia con la apreciación de los estudiantes.

La tabla 7, nos dice que el 84,62%(11) de los estudiantes asisten con agrado a las clases de Estadística, al 15,38%(2) ni les agrada ni les desagrada sin embargo nadie manifiesta asistir con desagrado a las clases.

En la tabla 8 vemos que el 92,31%(12) indica que si les gusta que en la asignatura de Estadística se utilice historias de reflexión como motivación frente a un 7,69%(1) que indica que no. Este resultado ratifica lo que habían expresado anteriormente.

Sobre la pregunta abierta acerca de lo que piensa o siente acerca de las historias de reflexión utilizadas, de acuerdo a sus respuestas se establecieron 4 categorías resumidas en la tabla 9:

1) Les ayuda a crecer y/o mejorar como personas 46,15%(6), dado que manifestaban que les ayuda a fortalecer sus sentimientos, muchas historias les llegan al corazón, les invita a ser mejores cada día y ayudar a quienes lo necesiten.
2) Les ayuda a reflexionar sobre sus propias vidas 38,46%(5), dado que en algunas se ven reflejados, les hacen reflexionar sobre las situaciones de su vida, en algunas les hacen darse cuenta de sus errores, les enseñan a ver la vida de otra forma.
3) Les parece interesante 7,69%(1) sin dar ninguna otra relevancia, y más bien sugiriendo que sean más realistas y menos románticas
4) No responde 7,69%(1) de los estudiantes.

Si bien es cierto todas las respuestas de los estudiantes son valiosas y han sido tomadas en cuenta, me permito transcribir textualmente una de ellas “Todas las

historias de reflexión han sido muy buenas, una en particular me motivo más para luchar y no decaer justo en un momento que lo necesitaba", en virtud que sus respuestas fueron anónimas no puedo identificar qué estudiante fue el autor o autora de esta opinión.

Conclusiones:

1. La afectividad no puede deslindarse de la parte cognitiva de un ser humano, menos aun cuando estamos formando un profesional de la educación en cuya práctica profesional la convivencia con otros seres humanos es obligatoria y fundamental.

2. El uso de las historias de reflexión usando diferentes formatos como los relatos orales y videos han demostrado tener aceptación por parte de los estudiantes de octavo semestre de la carrera de Ciencias Sociales período abril-agosto 2016, lo que se puede ver en lo manifestado por ellos y plasmado en los resultados antes presentados por lo que consideramos que se pueden utilizar con otras carreras y niveles.

3. Como docentes debemos propiciar espacios no sólo de reflexión sino también espacios que permitan sentir y expresar emociones, para estimular sentimientos positivos, afectividad y valores; lo que implica seleccionar adecuadamente los recursos utilizados y tener una actitud que resulte inspiradora para los estudiantes.

Bibliografía:

- Aponte Mercado, M.(2009). Como si fuera mi último día. Tercer Cielo [video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=8TKVtIB3t-8.
- Codes, J. G. (2007). Educar en la adolescencia. Editorial Paraninfo. Recuperado de : https://books.google.com.ec/books?id=kL1qlECkvjYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Colgan, O & Colgan, J(productores). (2013). A letter from Fred. [video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=9gRWIOVV0aw.
- Escalante, Z., Castillo, A. & Mena, D. (2011). El aprendizaje afectivo en la educación virtual venezolana. REVECITEC URBE 2(2). Recuperado de : http://publicaciones.urbe.edu/index.php/revecitec/article/view/1164/3341
- Historias postivas.com(2015). Este padre le miente a su hija.[video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=aKcylKJYyNw
- Historias postivas.com(2015). Superhéroe: Yo quiero ser. [video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Yin52yfKQgM
- García, M., & Hernández, J. (04 de 02 de 2014). Retórica y Poética. Obtenido de http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/retorica/include/p_autores8b86.html?pagina=quintiliano.jsp&origen=roma
- González, M C; González, A; (2000). La afectividad en el aula de clase . Colombia Médica, 31(1) 55-57. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28331111
- Gonzales, W.(2009). Área 305. Vive la vida.[video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=LV8q_i6tVQg
- Lopera Gutiérrez, J & Bernal Trujillo, M(2002). La culpa es de la vaca. Colombia: Intermedio editores.
- Martí García, M. (2016). La afectividad. Los afectos son la sonrisa del corazón. Madrid: Ediciones Teconte. Recuperado de:

https://books.google.com.ec/books?id=xPwxDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

- MilesPowerPoints(2015). Con el tiempo aprendí. Recuperado de: http://www.milespowerpoints.com/powerpoint/detalles/9239/con-el-tiempo-aprendi.html
- Patiño Pérez, G & Payá Martínez, I(2011). Lecturas de ética y moral para jóvenes. Valencia: Nau Llibres.
- Prieto, J & Forner, V.(2016). El anillo . Reflexiones para el alma. Recuperado de http://www.reflexionesparaelalma.net/page/reflexiones/id/408/title/El-anillo
- PPSmil(2016). La fortaleza de un hombre. Recuperado de: http://www.ppsmil.com/la-fortaleza-de-hombre-1959.html
- Powerpoints.org(s/f). Lo que cada uno posee. Recuperado de: http://www.powerpoints.org/presentacion_6931_Lo-que-cada-uno-posee.html.
- Solís García, P(Director) (2015). Cuerdas.[video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=vz3NBJc73JQ.
- Tarabay Yunes, F; (2010). El contexto afectivo de la comunicación docente en el aula universitaria. Compendium, 13(24) 41-59. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88017685004

21.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COGNITIVAS Y EL NIVEL DE DESEMPEÑO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE RAZONAMIENTO INDUCTIVO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO.

Angélica María Urquizo Alcívar
Magister en Informática Aplicada/Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Perú
aurquizo@unach.edu.ec

Resumen

La capacidad de un ser humano para resolver problemas está ligado al desarrollo de su razonamiento. El objetivo del estudio que se presenta es aplicar estrategias didácticas cognitivas para mejorar el nivel de desempeño en la resolución de problemas de razonamiento inductivo de las estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”. Se realizó un estudio cuasi experimental, en el cual participaron dos grupos, uno de 33 estudiantes, que constituyó el grupo de control y el otro, con 43 estudiantes que conformó el cuasi experimental; se utilizaron estrategias cognitivas como: cálculos mentales, estrategias para la resolución de problemas, problemas incompletos y creación de problemas. Se aplicó un test de razonamiento. La hipótesis planteada establece que el uso de las

estrategias mejora el nivel de desempeño en la resolución de problemas de razonamiento inductivo. Se probó la hipótesis con la prueba t, obteniéndose en promedio un 49 % de desarrollo del razonamiento inductivo en las estudiantes del grupo de control frente a un 61% en las estudiantes del grupo Cuasi experimental. Por lo cual se puede concluir que las estrategias didácticas cognitivas ayudan a mejorar el desempeño de las estudiantes en problemas de razonamiento inductivo.

Abstract

The ability of a human to solve problems is linked to the development of their reasoning. The aim of the study presented is to apply cognitive teaching strategies to improve the level of performance in the resolution of problems of inductive reasoning of the senior students of educational unit "Santa Mariana de Jesús". This is a quasi-experimental study, which involved two groups, one of 33 students, who constituted the control group and the other, with 43 students who formed the quasi-experimental one; cognitive strategies were used, such as: mental calculation, strategies for the resolution of problems, incomplete problems and creation of problems. A reasoning test was appplied. The hypothesis states that the use of strategies improves the level of performance in the resolution of problems of inductive reasoning. The hypothesis was tested to the test t, obtaining an average of 49% development of inductive reasoning in the students of the control group compared to 61%of the quasi-experimental students group. Therefore, it can be concluded that cognitive teaching strategies will help improve the performance of students in inductive reasoning problems.

Palabras clave: Razonamiento, inducción, estrategias

Key Words: Reasoning, induction, strategies

Introducción

En el mundo actual en el que cada vez hay más problemas, el aprendizaje de la Matemática, y en particular el desarrollo del razonamiento matemático es una

herramienta muy importante e indispensable para hallar soluciones.

Algunos creen que el razonamiento es algo exclusivo para las clases de matemática, cuando en realidad los procesos de razonamiento son consustanciales al pensamiento; permiten ampliar el conocimiento del mundo e ir más allá de la experiencia (Jesús Alonso Tapia, 1992, p. 187)

Por otro lado (Pizarro, 1995, p. 6) considera que para dar respuestas atinadas o comportarnos de manera coherentes y provechosas es necesario analizar, razonar y juzgar las situaciones que pueden llegar a ser variadas y complejas. Lo cual "exige desarrollar nuestras ideas y opiniones, saber defenderlas y argumentarlas. También exige entender las que otros proponen, saber analizarlas y valorarlas. Y en todo ello está comprometida nuestra capacidad de razonar"

Actualmente en el Ecuador, además de que el desarrollo del razonamiento es importante para poder desenvolverse en la vida cotidiana, los estudiantes de bachillerato deben rendir pruebas de aptitud que incluyen la evaluación del razonamiento matemático.

Por tal razón, nos preguntamos ¿Pueden las estrategias didácticas cognitivas mejorar el nivel de desempeño en la resolución de problemas de aplicación de razonamiento inductivo de las estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa "Santa Mariana de Jesús"?

La razón de haber realizado la investigación en esta Institución Fisco misional de la ciudad de Riobamba, es porque se tuvo la oportunidad de trabajar con las estudiantes de tercero de bachillerato A y B durante el período lectivo 2013-2014.

Los resultados que se presentan en este trabajo, son parte de una investigación mayor que consideró en general el razonamiento matemático con varias categorías, una de ellas el desempeño en resolución de Problemas de Razonamiento inductivo.

Por tanto, el objetivo fue aplicar estrategias didácticas cognitivas para mejorar el nivel de nivel de desempeño en la resolución de problemas de aplicación de razonamiento

inductivo de las estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa "Santa Mariana de Jesús".

Marco Teórico

Razonamiento e inducción

Ramón Ruiz (2006), menciona: "El razonamiento es una operación lógica mediante la cual, partiendo de uno o más juicios, se deriva la validez, la posibilidad o la falsedad de otro juicio distinto".

En este contexto, un proceso muy importante es la inducción, que permite desarrollar reglas, ideas o conceptos generales partiendo de aspectos específicos, ya sea a través de semejanzas o diferencias y se hace visible a partir de actividades como clasificar, completar series, realizar analogías y comparaciones, que permiten establecer inferencias (Iriarte, Espeleta, Zapata, Cortina, Zambrano &Fernández, 2010:42)

De acuerdo a (Rangel, 2012, pag. 15) el razonamiento inductivo está justificado por dos grandes aplicaciones que se le atribuyen y tienen implicaciones en la enseñanza y aprendizaje de la Matemática, el descubrimiento y la validación.

Otro autores como (Pizarro, 1995) manifiestan que la inducción está presente en nuestra vida cotidiana cuando razonamos a partir de la experiencia.

En esta investigación se consideraron problemas de razonamiento inductivo a problemas de series y patrones numéricos o gráficos.

Estrategias

Una estrategia es "el conjunto de acciones deliberadas y arreglos organizacionales para coordinar (dirigir) el sistema de enseñanza aprendizaje" (Bastidas, 2004, p. 24).

Cuando se habla de estrategias cognitivas se alude a secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición,

el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos. (Sanjurjo y Vera, 1994, citado en Ciucci, Nassif, Larcher, & Monzón, 2013, p.5)

En cambio, las estrategias didácticas se consideran todos los actos favorecedores del aprendizaje. (Carrasco,2004, p.83)

Para el presente trabajo se han considerado como estrategias didácticas cognitivas:

Cálculos Mentales:

Uno de los problemas al que nos enfrentamos desde la masiva utilización de tecnología, es la resistencia de los estudiantes a realizar cálculos mentales. Como docentes, nos hemos encontrado en situaciones en las cuales para realizar simples operaciones aritméticas los estudiantes quieren recurrir al uso de la calculadora.

Esta destreza es considerada socialmente útil dentro del desempeño de cualquier profesión, pues permite una mejor adaptación a las circunstancias del entorno. (De Castro Hernández, s/f, p.144)

Por esta razón en este trabajo se ha considerado que motivar el uso de cálculos mentales a través de la ejercitación apoya a los procesos de razonamiento.

Estrategias para la resolución de problemas:

Se refieren a operaciones mentales que los estudiantes utilizan para pensar sobre la representación de los datos, con el fin de transformarlos en metas y encontrar la solución.(Jácome, Mercado, Palacio, & Suarez, 2014,pag.14)

Existen diferentes puntos de vista en base a la experiencia de los autores de este tipo de material, pero consideramos que hay que distinguir entre estrategias para docentes o facilitadores y para los estudiantes.

Estrategias de resolución de problemas para estudiantes:

1) Timoteo (2010) propone los siguientes pasos:
    - Leer y observar cuidadosamente la situación descrita y esforzarse por interpretar las preguntas que se plantean
    - Tomar en cuenta que los datos necesarios para resolver los ejercicios se encuentran en ellos mismos, por tanto, se debe observar, deducir y razonar, no adivinar ni sacar conclusiones apresuradas.
    - Cuando nos sentimos desorientados debemos calmarnos, empezar de nuevo e intentar plantear nuevas hipótesis y otras posibilidades
2) El Ministerio de Educación del Ecuador (2010), en su programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal, en el área de Matemática sugiere el método de Pólya para la resolución de problemas. Este método tiene cuatro pasos:
    - Comprender el problema: Donde se debe analizar cuál es la incógnita, cuáles son los datos, las condiciones, mirar si éstas últimas son suficientes para hallar la incógnita, si no hay redundancia ni contradicción.
    - Concebir un plan: Relacionar el problema con otros semejantes que podrían dar una pauta de cómo resolverlo.
    - Ejecución del plan: Comprobar cada uno de los pasos aplicados y verificar que sean correctos.
    - Examinar la solución: Verificar el resultado, el razonamiento, ver si existe otra forma de obtener el resultado.
3) En el libro Desarrollo del pensamiento Tomo 3 (SENESCYT, 2012) utilizado en el Sistema Nacional de Nivelación y admisión, proponen seguir el siguiente procedimiento:
    a. Lee cuidadosamente todo el problema
    b. Lee parte por parte el problema y saca todos los datos del enunciado
    c. Plantea las relaciones, operaciones y estrategias de solución que puedas a partir de los datos y de la interrogante del problema.
    d. Formula la respuesta del problema.
    e. Verifica el proceso y el producto.

Como vemos los procesos son muy similares por lo que se considera que los estudiantes deberán decidir cuál proceso comprenden mejor.

Estrategias de resolución de problemas para docentes:

Nos basaremos en el programa presentado por José Fernández (2010) se compone de seis fases que resumimos de la siguiente forma:

- Fase Cero: Lógica

  En esta fase se debe procurar que el estudiante conozca la expresión formal de una implicación, transformar en condición una expresión, conocer las formas de inferir del antecedente o consecuente de una implicación, afirmar o negar distinguiendo su valor de verdad, argumentar o explicar mediante razonamientos, distinguir condiciones necesarias de otras necesarias y suficientes.

- Fase Uno: Problemas sin número

  En esta fase se pretende conseguir de los estudiantes una actitud positiva ante la resolución de problemas, desarrollando su creatividad, observación, intuición y razonamiento, ayudándolos a distinguir información importante y esencial de la accidental e innecesaria. Encontrando respuestas a las preguntas y argumentado el por qué lo son o no.

- Fase Dos: Problemas incompletos

  Se pretende que el estudiante entienda que los datos son las informaciones que permitirán responder las preguntas utilizando cálculos para demostrar la validez del razonamiento.

- Fase Tres: Enunciados sin pregunta.

  Reafirmar lo conseguido en las fases anteriores y establecer relaciones lógicas entre la pregunta y el enunciado.

- Fase Cuatro: Pregunta sin enunciado

  Reafirmar lo conseguido en fases anteriores y romper estereotipos de asociación falsa entre determinadas preguntas y determinadas operaciones.

- Fase Cinco: Proceso de Resolución
  Reafirmar lo conseguido en fases anteriores y establecer una relación lógica entre el proceso de resolución, el enunciado y la pregunta de un problema.
- Fase Seis: Solución de un problema
  Reafirmar lo conseguido en fases anteriores y establecer una relación lógica entre la solución y: el proceso de resolución, el enunciado y la pregunta de un problema.

Metodología:

El estudio fue cuasi experimental con la participación de dos grupos, uno de 33 estudiantes, que constituyó el grupo de control y el otro, con 43 estudiantes que conformó el cuasi experimental. Se trabajaron en sesiones de 40 min cada una, desde marzo a junio del 2014.

Las estrategias utilizadas fueron:

Cálculos mentales: Se trabajaron durante 3 sesiones, donde se presentaron estrategias para mejorar la agilidad mental de las estudiantes realizando sumas, restas multiplicaciones y divisiones mentalmente con números de hasta tres cifras.

Estrategias para Resolución de problemas: Se trabajaron durante 27 sesiones, que incluyeron varias técnicas de resolución de problemas como resolución de problemas sin número, resolución de problemas incompletos, de las cuales 3 sesiones fueron dedicadas exclusivamente a problemas de razonamiento inductivo.

Creación de problemas: Durante 3 sesiones se trabajó motivando a las estudiantes a crear problemas sencillos de razonamiento inductivo entre otros.

Para esta parte de la investigación se planteó como Hipótesis: El uso de estrategias didácticas cognitivas mejora el nivel de nivel de desempeño en la resolución de

problemas de razonamiento inductivo de las estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”.

Se probó aplicando un test de razonamiento a los dos grupos y con los datos obtenidos en la categoría de razonamiento inductivo, se utilizó la prueba t para dos muestras en el paquete SPSS.

Resultados y Discusión

Una vez aplicado el test de razonamiento y tabulados los resultados se procede con la prueba de hipótesis:

Hi: El uso de estrategias didácticas cognitivas mejora el nivel de nivel de desempeño en la resolución de problemas de razonamiento inductivo de las estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”.

Ho: El uso de estrategias didácticas cognitivas no mejora el nivel de nivel de desempeño en la resolución de problemas de razonamiento inductivo de las estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”.

Hi: $\mu_A < \mu_B$

Ho: $\mu_A = \mu_B$

Nivel de significancia: $\alpha = 0{,}05$

Criterio: Rechace Ho si tc < -1,66, por ser un estudio a una cola izquierda

Cálculos: Se ha utilizado el SPSS con la prueba T para muestras independientes, pero antes se realiza la prueba de normalidad. Por ser en ambos casos el tamaño de la muestra mayor que 30 se utiliza la prueba Kolmogorov-Smirnov. En ambos grupos los datos se distribuyen normalmente, con valores de significancia de 0,66 y 0,56 ambos mayores a 0,05.

A continuación, debemos utilizar la prueba de Levene para determinar si se asumen o no varianzas iguales. El SPSS nos proporciona información de que se asumen varianzas iguales, con un nivel de significancia de 0,345 > 0,05.
Al aplicar la prueba t para dos muestras con varianzas iguales obtenemos un valor de t_c = -1,804.

Decisión: Como tc = -1,804 < -1,66, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, es decir existe evidencia de que el uso de estrategias didácticas cognitivas mejora el nivel de nivel de desempeño en la resolución de problemas de razonamiento inductivo de las estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa "Santa Mariana de Jesús".

De esta manera que los datos de los dos grupos se distribuyen normalmente, y en promedio se obtuvo un 49 % de desarrollo del razonamiento inductivo en las estudiantes del grupo de control (paralelo A) frente a un 61% en las estudiantes del grupo Cusi experimental (paralelo B). Por la inferencia estadística vemos que en el grupo cuasi experimental fue significativamente mayor el nivel de desarrollo en cuanto a razonamiento inductivo.

Conclusiones:

- Las estrategias de creación de problemas presentaron cierta dificultad a las estudiantes en cuanto al razonamiento inductivo, además que tres sesiones no fueron suficientes para desarrollar problemas significativos.
- Las estrategias aplicadas para la resolución de problemas les dieron la posibilidad de desarrollar más su creatividad al momento de encontrar soluciones a los problemas de razonamiento.

- Se puede concluir que luego de aplicar las estrategias didácticas cognitivas el grupo cuasi experimental mostró un desarrollo significativamente mayor (61%) en el nivel de desarrollo del razonamiento inductivo frente al grupo de control (49%).

Bibliografía

- Bastidas, P (2004). Estrategias y técnicas didácticas. Quito: S&A Editores.
- Carrasco, J (2004). Una didáctica para hoy. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Ciucci, M., Nassif, Y., Larcher, L., & Monzón, L. (2013). Estrategias cognitivas para resolver problemas matemáticos en alumnos de Profesorado en Enseñanza Básica. Recuperado a partir de http://funes.uniandes.edu.co/4063/
- De Castro Hernández, C. (s/f). Escuela Universitaria La Salle. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández, J(2010). La resolución de problemas matemáticos. Madrid: Grupo Mayéutica
- IRIARTE, Fernando, ESPELETA, Álvaro, ZAPATA, Emperatriz, CORTINA, Liliana, ZAMBRANO, Elizabeth & FERNÁNDEZ, Federico. (2010). El razonamiento lógico en estudiantes universitarios. En: zona próxima. Nº 12 enero- junio. Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte.
- Jácome, A. E. C., Mercado, J. E., Palacio, E. T., & Suarez, A. R. M. (2014). Estrategias didácticas para potenciar el pensamiento matemático a partir de situaciones del entorno métrico. Revista Científica, 3(20), 12–25.
- Ruiz, R. (2006). Historia y evolución del pensamiento científico. México, México: Edición electrónica gratuita.
- Pizarro, F. (1995). Aprender a razonar. Madrid: Alhambra Longman.
- SENESCYT. (2012). Desarrollo del pensamiento Tomo 3. Quito: SNNA.

- Timoteo S.(2010). Razonamiento Matemático. Lima: Ed. San Marcos. E.I.R.L

22.

EVALUACIÓN DE LOS DOMINIOS GENÉRICOS DE LA PROFESIÓN EN LA ESCUELA DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.

Roberto Salomón Villamarín Guevara.

Licenciado en Ciencias Exactas

Magister en Informática Aplicada/ Magister en Interconectividad de Redes

Universidad Nacional de Chimborazo

Ecuador

rvillamarin@unach.edu.ec

Resumen

La escuela de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Chimborazo, con el fin de prepararse a los procesos de evaluación y acreditación por parte de los organismos de control del estado, se encuentra realizando una serie de actividades tendientes a preparar a los estudiantes para afrontar dichos procesos. Por ello se ha realizado la siguiente investigación cuyo objetivo es determinar el nivel de dominio de las competencias genéricas de la profesión, en los estudiantes de la Carrera de Ciencias Exactas. Esta investigación es no experimental y descriptiva, La población son los alumnos matriculados en los dos últimos semestres de la carrera. Se estudiaron tres categorías: a) matemáticas (26 preguntas), b) Física (29) y c) Área Pedagógica (30), que fueron establecidas por la Red de Escuelas de Matemática y Física quienes elaboraron y validaron los instrumentos, éstos fueron aplicados a los estudiantes en una sola sesión de trabajo. Como resultado se obtuvo que en el área de matemáticas

los estudiantes tienen mayor dominio, seguido por el área pedagógica y finalmente el área de física, se puede observar además que los estudiantes de octavo semestre tienen mejor desempeño que los estudiantes de séptimo semestre, en todas las áreas evaluadas. El estudio concluye que el nivel de dominio en matemática es 4.97, en pedagogía 4.94 y en física 3.30, en una escala de 1-10. Es evidente que es necesario y urgente el fortalecimiento de la actividad docente en las tres áreas de formación.

Abstract

The school of exact sciences of the National University of Chimborazo, in order to prepare for the processes of evaluation and accreditation by the State control agencies, is carrying out a series of activities designed to prepare students for the mentioned processes. Therefore, the following research has been done with the aim of determining the level of mastery of the generic competencies of the profession on the students of the career of exact sciences. This research is not experimental and descriptive; population are students matriculated in the last two semesters of the undergraduate program. We studied three categories: a) mathematics (26 questions), b.) Physics (29) and c) pedagogical Area (30), which were established by the network of schools of mathematics and physics who developed and validated the evaluation instruments, these were applied to the students at a single work session. The results show that it's on the mathematics area where students have greater domain, followed by the pedagogical area and finally the physics area, you can see also that eighth semester students have better performance than the seventh semester students, in all areas assessed. The study concludes that the level of domain in mathematics is 4.97, 4.94 pedagogy and physics 3.30, on a scale of 1-10. It is evident that the strengthening of the teaching activities in the three areas of training is necessary and urgent.

Palabras clave: Aprendizaje, formación, docencia, pedagogía, ciencias
Keywords: learning, training, teaching, pedagogy, science

Introducción

En la actualidad el Ecuador se encuentra atravesando una profunda transformación social, en todos los ámbitos, en particular en el ámbito educativo, en todos sus niveles: Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media, Básica Superior, y Bachillerato (general unificado, Bachillerato Internacional, Técnico) según lo establece la ley (LOEI, 2011), y citado por (Educar, s/f), cuya rectoría la ejerce el Ministerio de Educación. La educación superior en cambio está regida por tres instancias, según lo determina la (LOES, 2010), a saber: La Secretaria de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación, organismo encargado de ejecutar las políticas públicas en relación a la educación superior (Senescyt, s/f), el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior, que tiene por objeto ejercer la rectoría de la política pública para el aseguramiento de Calidad de la Educación Superior, a través de procesos de Evaluación y Acreditación y categorización de las instituciones de Educación Superior del país (CEAACES, s/f), y finalmente el Consejo de Educación Superior, quienes son los encargados de planificar, regular y coordinar todo el sistema de Educación Superior, con el fin de garantizar que la educación superior contribuya al crecimiento del país. (CES, s/f), todo eso enmarcado dentro de la reforma constitucional del año 2008, en donde se considera la construcción del buen vivir como gestión política de la vida, según afirma (Cortez, 2011).

En el año 2009, el CEAACES entrega el informe titulado: ""Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador", como resultado de la aplicación del mandato constituyente No 14, el mismo exige al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (hoy CEAACES) elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño profesional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento.(CONEA, 2009, p. 1) lo cual determino que el 12 de abril del 2012, se procediera a cerrar 14 universidades y escuelas politécnicas, por falta de calidad académica (CEAACES, 2013a, p. 7). Posteriormente, se realiza la categorización de las universidades y escuelas politécnicas a nivel nacional, donde la Universidad Nacional de Chimborazo se ubica dentro de la categoría C (CEAACES, 2015b), esta categorización

contemplada en la ley (LOES), determina que entre otras cosas la universidad deberá estar subrogada a revisiones periódicas por parte de las autoridades de control, tendrá limitaciones presupuestarias, entre otros.

Luego la Secretaría de Ciencia y Tecnología, mediante acuerdo ministerial 2013-160, determina que las carreras relacionadas con la educación y salud (principalmente) están consideradas dentro del listado de carreras de interés público (Senescyt, 2013), esto determina que en primer lugar los aspirantes a dichas carreras deberán someterse a procesos de selección y admisión más rigurosos, es decir; obtener en el examen ENES, una nota superior a 800 puntos sobre 1000 (Senescyt, 2014), las instituciones donde se ofertan dichas carreras deberán someterse a procesos de acreditación a nivel institucional y también a nivel de escuela o carrera, y finalmente los titulados en dichas carreras deberán someterse a un examen de habilitación profesional el mismo que debe ser superado para poder ejercer la profesión docente, para el caso de los profesionales graduados en el área de educación (CEAACES, 2015a) y otras áreas de interés social.

La Escuela de Ciencias Exactas de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la universidad Nacional de Chimborazo, tiene como misión "Formar profesionales en el campo de las Ciencias Exactas, con conocimientos científicos, teórico- prácticos actualizados, fundamentos andragógicos que les facilite el desarrollo de habilidades y destrezas en el manejo de los procesos de enseñanza para llegar a aprendizajes significativos, desarrollar valores éticos y morales como base humanística, con sentido de responsabilidad y cumplimiento de sus deberes profesionales en la docencia, que respondan con eficiencia y eficacia a las exigencias del sistema educativo nacional.", (UNACH, 2014) para ello; se ha diseñado la formación docente en tres áreas específicas(UNACH, 2012, pp. 53–58):

a) Núcleo de Ciencias Básicas que comprenden un conjunto de asignaturas necesarias que responden al perfil profesional del Egresado, que dan fundamento al proceso formativo docente con una sólida formación en el ámbito filosófico, epistemológico y pedagógico. En esta sección se abordan asignaturas como: Filosofía de la Educación, Matemática y Estadística Aplicada a la Educación, Sociología de la Educación, Pedagogía, Didáctica General,

Psicología Educativa, Diseño Curricular, Evaluación Educativa, Practica docente profesional (observación y ejecución; con dos niveles cada una)

b) Núcleo de Ciencias de la Educación General, que está orientado al abordaje de contenidos de cultura general que busca generar competencias profesionales de ámbito general, en este bloque se encuentran asignaturas como: Tecnologías de la Información, Lenguaje y comunicación, Métodos de Investigación y técnicas de estudio; Realidad Nacional y Gobernabilidad, Proyectos de investigación, Emprendimiento, Educación física (I y II), Idioma Extranjero (inglés, seis niveles).

c) Núcleo correspondiente a la profesión, está formado por aquellos saberes y disciplinas relacionados con la profesión y que articula de forma estructurada, conceptos, métodos, técnicas y recursos relacionados con las matemáticas y la física como ciencias, comprende asignaturas como: Introducción a la física y a la química, Algebra elemental y superior, Algebra Lineal, Dibujo Técnico, Geometría Descriptiva, plana y analítica; Trigonometría plana y esférica, física y laboratorio (cuatro niveles), Físico-química (dos niveles), Análisis Matemático (3 niveles), Ecuaciones diferenciales, Estadística descriptiva e inferencial, Herramientas de Software para la enseñanza de la Matemática y la Física, Tecnología de la Física, Métodos Numéricos y Electrónica.

Toda esta temática se encuentra distribuida a lo largo de ocho semestres de formación académica.

Esta concepción guarda estrecha relación con lo que (D'Amore & Fandiño Pinilla, 2012, p. 2), consideran respecto de la formación de los futuros docentes de Matemática, la misma que debe contemplar en orden jerárquico los siguientes aspectos:

1. Una buena preparación específica en Matemática, refiriéndose a la parte científica y de conocimientos, específica para la profesión docente.
2. Una fuerte preparación en cuestiones históricas y epistemológicas de la Matemática
3. Una preparación profunda en Didáctica de la Matemática, en la que se debería incluir una reflexión crítica sobre esta.

En este contexto la Universidad Nacional de Chimborazo, al igual que todas las IES del país deben someterse a una nueva evaluación y acreditación en el año 2018, y también deberán acreditar sus carreras. Frente a esta situación la Escuela de Ciencias Exactas, conjuntamente con las universidades que ofertan la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el área de Matemáticas y Física crean la Red de Universidades de Física y Matemática, con el fin de tomar acciones tendientes al fortalecimiento de la oferta académica y en particular preparar a los estudiantes para la acreditación de la carrera, dado que el examen de fin de carrera constituye en porcentaje significativo de la calificación total de la acreditación de la misma. La acreditación comprende una evaluación a los siguientes aspectos(CEAACES, 2013b, p. 3):

- Pertinencia. - Este criterio evalúa que la carrera o programa académico, responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial y a la diversidad cultural, como sustento para la elaboración del perfil profesional.
- Plan curricular. - Este criterio evalúa los distintos niveles de concreción del currículo asegurando coherencia e integración entre el macro, meso y micro-currículo.
- Academia. - Este criterio evalúa a los profesores de la carrera. Los profesores son el personal encargado directamente del proceso de enseñanza aprendizaje, de la investigación y la vinculación, quienes deben tener las competencias necesarias para cumplir todas las áreas curriculares de la carrera.
- Ambiente institucional. - Este sub-criterio evalúa el sistema de gestión académica de la carrera, ejecutado por una coordinación/ dirección responsable de los procesos de seguimiento académico curricular y los recursos de apoyo relacionados con la biblioteca y laboratorios, que aseguren el cumplimiento de sus objetivos propios y el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Estudiantes. - Este criterio evalúa la participación estudiantil en actividades complementarias, tutorías, políticas de bienestar estudiantil y el proceso de

acreditación de las carreras. Dentro de este criterio se encuentran los siguientes sub-criterios:

- Participación Estudiantil. - Este sub-criterio evalúa los programas, actividades y normativas de la participación estudiantil en la carrera, se evalúa mediante: Tutorías, actividades complementarias, actividades vinculadas con la colectividad, bienestar estudiantil, Participación en la acreditación.

  La participación en la acreditación evalúa la participación estudiantil en el proceso de acreditación de la carrera. El período de evaluación corresponde a los dos últimos períodos académicos ordinarios o al último año antes del inicio del proceso de evaluación.
- Eficiencia: Este sub-criterio mide el rendimiento de la carrera respecto al desempeño de los estudiantes para completar su formación y graduarse en el tiempo establecido por la carrera, se mide a través de la tasa de retención, tasa de titulación.

Con estos antecedentes, el objetivo de esta investigación es determinar el nivel de dominio de las competencias genéricas de la profesión, en los estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Carrera de Ciencias Exactas del período abril-agosto 2016.

Metodología

El presente trabajo es una investigación no experimental de carácter descriptivo, empieza por la conformación de la Red de Escuelas de Matemática y Física, luego de lo cual se realizaron reuniones de trabajo periódicas, en distintas sedes, en las cuales se establecieron los contenidos mínimos en tres áreas de formación específica:

a) Formación Pedagógica, que corresponde a asignaturas como: Filosofía, Epistemología, Pedagogía, Didáctica General, Didáctica Especial (matemática y física), Psicología, Currículo.
b) Matemática, comprende las siguientes asignaturas: Algebra (elemental, superior, lineal), Geometría (Plana, descriptiva, analítica), Análisis Matemático, Trigonometría.
c) Física: Cinemática, Dinámica, Termodinámica, Electro-magnetismo,

Relatividad, Electrónica, Físico-química.

Una vez consensuados los contenidos mínimos, se establecieron comisiones de expertos en dichos contenidos que fueron los encargados de elaborar los reactivos de base estructurada, los mismos que fueron posteriormente validados con mecanismos de pares ciegos entre los miembros de la red. Una vez validados estos reactivos, se aplicaron a los estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Carrera de Ciencias Exactas, en una sola sesión de trabajo, cuyos resultados se muestran a continuación, los mismos que han sido procesados utilizando el paquete informático SPSS Statistics 22. Los valores mostrados son todos en una escala de uno a diez.

Resultados

1. Análisis por campos de formación

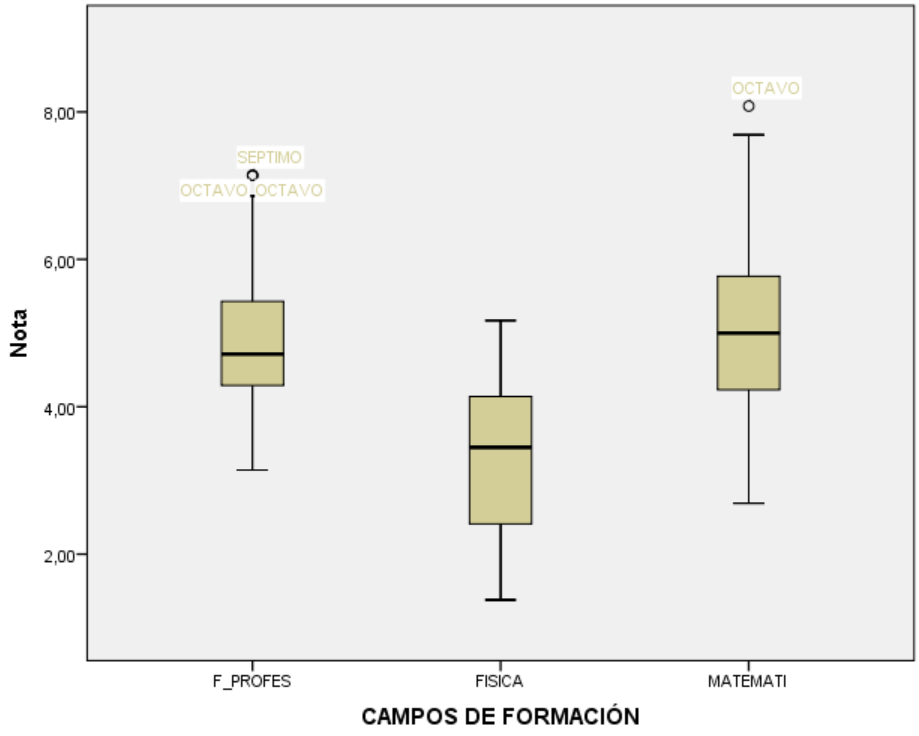
Para realizar este análisis se comparó las notas obtenidas por los estudiantes de los dos paralelos en las 3 áreas estudiadas.

Tabla 11.- Valores descriptivos de los estudiantes de la Carrera de Ciencias Exactas, en los tres campos de formación estudiados

CAMPOS DE FORMACION		FORMACION PEDAGÓGICA		FISICA		MATEMÁTICAS	
ESTADISTICOS		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		4,9383	,20734	3,2983	,18400	4,9740	,23380
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,5143		2,9220		4,4958	
	Límite superior	5,3624		3,6747		5,4522	

Media recortada al 5%	4,9159		3,3009		4,9283	
Mediana	4,7150		3,4500		5,0000	
Varianza	1,290		1,016		1,640	
Desviación estándar	1,13567		1,00781		1,28055	
Mínimo	3,14		1,38		2,69	
Máximo	7,14		5,17		8,08	
Rango	4,00		3,79		5,39	
Rango intercuartil	1,25		1,73		1,64	
Asimetría	,711	,427	-,056	,427	,561	,427
Curtosis	-,104	,833	-,790	,833	,225	,833

Gráfico 1.- Valores descriptivos por Campos de Formación.



En la Tabla 11, se puede observar que la media aritmética en el campo de formación pedagógica es el más alto (4.94), seguido del promedio en matemáticas (4.97/10), y en último lugar tenemos el promedio de física (3.29/10). Se aprecia además en el

Gráfico **1**, que existen claras diferencias entre las notas alcanzadas en los tres campos de formación, donde los resultados en matemáticas es la mayor de las tres, y en física es menor.

2. Análisis por paralelos.

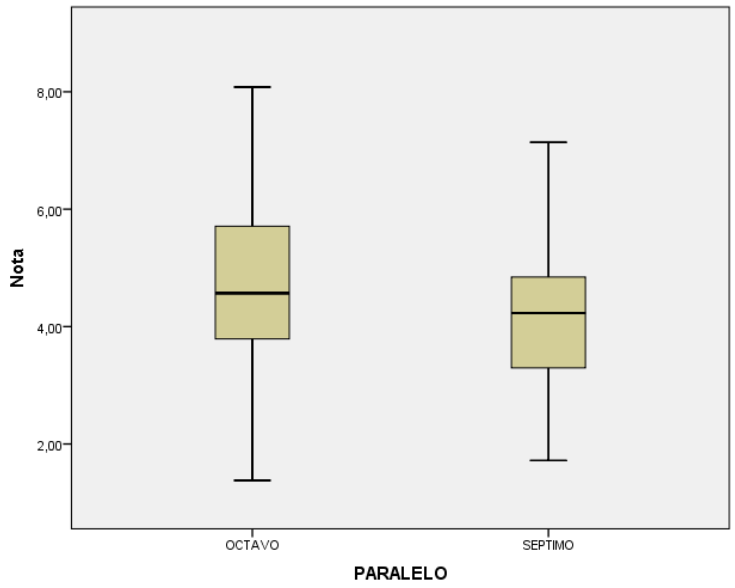
En el análisis por paralelo se busca determinar si existen notorias diferencias entre los estudiantes de octavo y séptimo semestre en el promedio de los tres campos de formación.

Tabla 12.- Valores del análisis descriptivo por paralelos

PARALELO		OCTAVO		SEPTIMO	
Descriptivos		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		4,6724	,19529	4,0003	,20017
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,2807		3,5939	
	Límite superior	5,0641		4,4066	
Media recortada al 5%		4,6515		3,9908	
Mediana		4,5700		4,2300	
Varianza		2,060		1,442	
Desviación estándar		1,43511		1,20102	
Mínimo		1,38		1,72	
Máximo		8,08		7,14	
Rango		6,70		5,42	

Rango intercuartil	1,96		1,64	
Asimetría	,310	,325	-,008	,393
Curtosis	-,115	,639	,216	,768

Gráfico 2.- Valores descriptivos de las notas de los estudiantes por paralelos.



Un análisis a las notas alcanzadas por paralelo en los tres componentes permite determinar que los estudiantes de octavo semestre obtienen notas superiores en comparación con los estudiantes de séptimo semestre, sin embargo, los valores no son significativamente diferentes unos de otros, lo cual se puede apreciar de mejor manera en la Gráfico 2.

3. Análisis por componente de formación

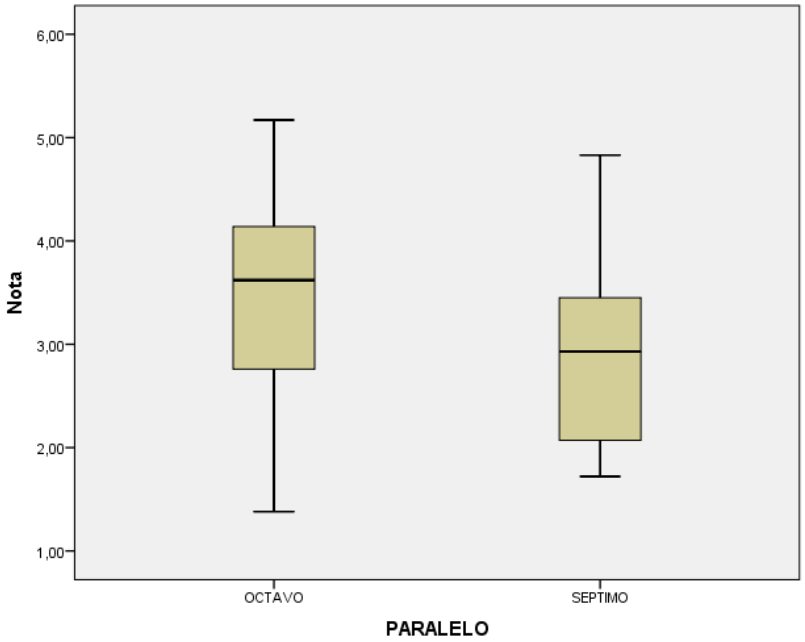
   A continuación, se muestra un análisis comparativo por componente de formación y por paralelo

   a. Física

Tabla 13.- Análisis comparativo del componente de Física, por paralelos

FISICA					
PARALELO		OCTAVO		SÉPTIMO	
Descriptivos		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		3,5433	0,22961	2,9308	0,28366
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,0589		2,3065	
	Límite superior	4,0278		3,5552	
Media recortada al 5%		3,5731		2,8926	
Mediana		3,62		2,93	
Varianza		0,949		0,966	
Desviación estándar		0,97415		0,98262	
Mínimo		1,38		1,72	
Máximo		5,17		4,83	
Rango		3,79		3,11	
Rango intercuartil		1,46		1,38	
Asimetría		-0,389	0,536	0,468	0,637
Curtosis		-0,103	1,038	-0,511	1,232

Gráfico 3.- Análisis comparativo por paralelos, en el componente de física



Del análisis de la Tabla 13, se puede observar que, en el componente de Física, los estudiantes de octavo obtienen en general mejores notas, comparados con los estudiantes de séptimo semestre. El gráfico 3, muestra además que las notas de los estudiantes de octavo tienen mayor dispersión que los estudiantes de séptimo semestre.

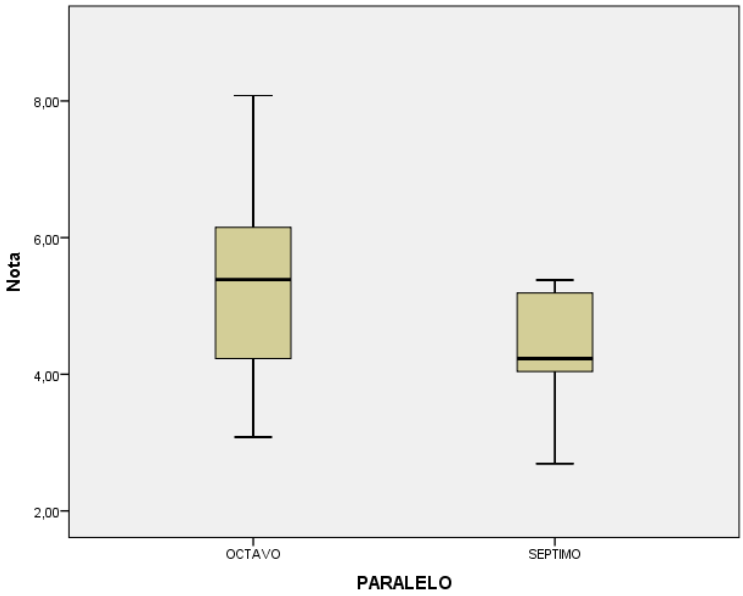
b. Matemáticas:

Tabla 14.- Análisis comparativo del componente de Matemáticas, por paralelos.

MATEMATICAS					
PARALELO		OCTAVO		SÉPTIMO	
Descriptivos		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		5,3633	0,32948	4,39	0,23859
95% de intervalo de	Límite inferior	4,6682		3,8649	

confianza para la media	Límite superior	6,0585		4,9151	
Media recortada al 5%		5,3393		4,4294	
Mediana		5,385		4,23	
Varianza		1,954		0,683	
Desviación estándar		1,39788		0,8265	
Mínimo		3,08		2,69	
Máximo		8,08		5,38	
Rango		5		2,69	
Rango intercuartil		2,01		1,34	
Asimetría		0,25	0,536	-0,53	0,637
Curtosis		-0,458	1,038	0,09	1,232

Gráfico 4.- Análisis comparativo por paralelos, en el componente de Matemáticas



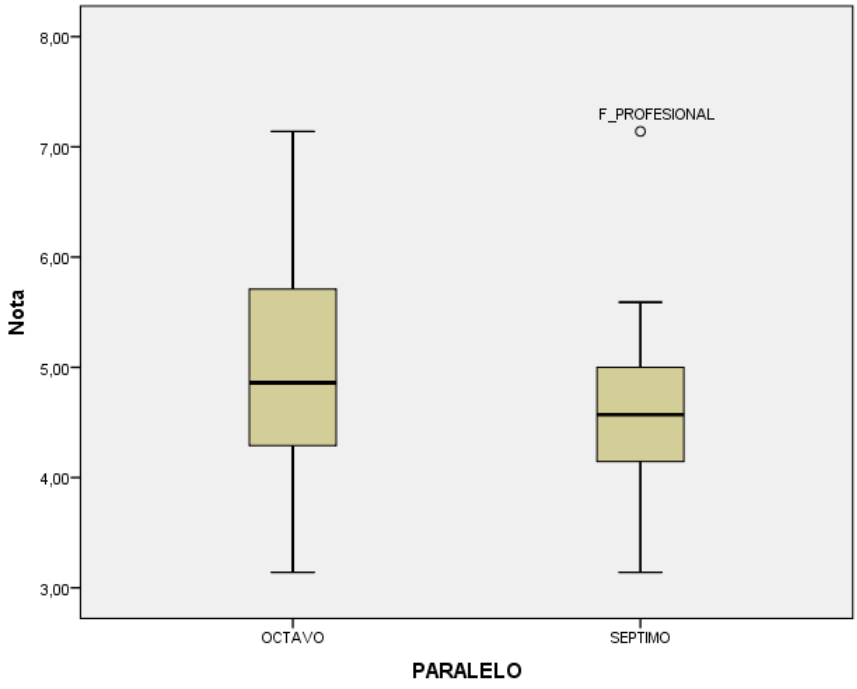
Del análisis de la Tabla 13, se puede deducir que, en el componente de matemáticas, el paralelo que tiene mejores notas, es el octavo semestre, sin embargo, la gráfica 4, muestra además también que existe mayor dispersión en el mismo paralelo.

c. Componente Formación Pedagógica

Tabla 15.- Análisis comparativo del componente de Formación Pedagógica, por paralelos.

FORMACION PEDAGÓGICA					
PARALELO		OCTAVO		SEPTIMO	
Descriptivos		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media		5,1106	0,28473	4,68	0,29206
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,5098		4,0372	
	Límite superior	5,7113		5,3228	
Media recortada al 5%		5,1073		4,6289	
Mediana		4,86		4,57	
Varianza		1,459		1,024	
Desviación estándar		1,20802		1,01172	
Mínimo		3,14		3,14	
Máximo		7,14		7,14	
Rango		4		4	
Rango intercuartil		1,78		1	
Asimetría		0,506	0,536	1,132	0,637
Curtosis		-0,641	1,038	2,603	1,232

Gráfico 5.- Análisis comparativo del componente de Formación Pedagógica, por paralelos.



Del análisis de la tabla 5 y el Gráfico 3, se puede observar que, en el componente de Formación Pedagógica, el paralelo que tiene mejores notas, es el octavo semestre.

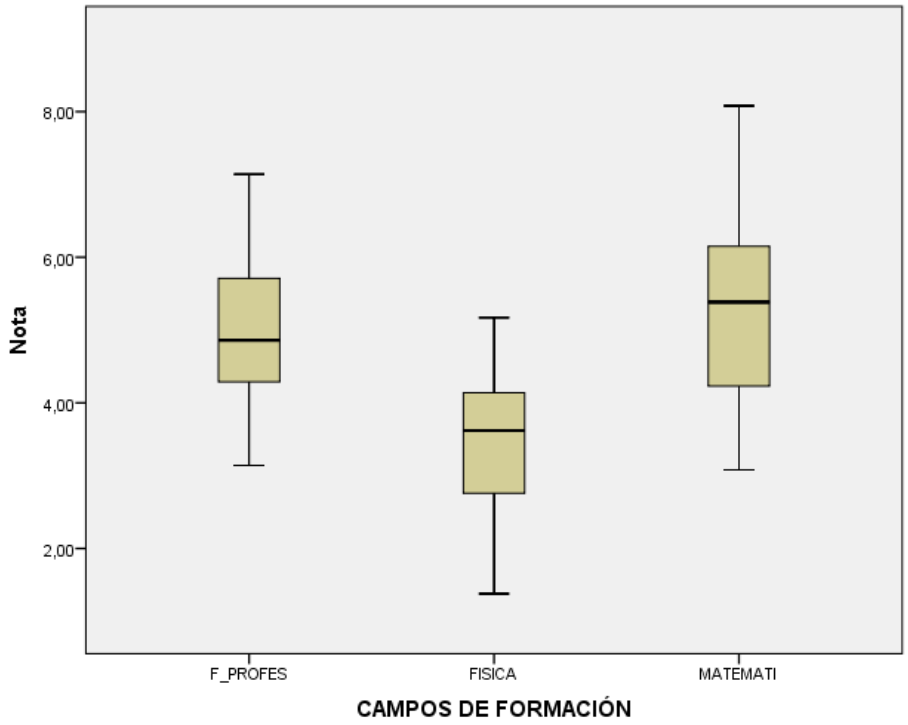
4. ANALISIS DE LOS COMPONENTES DE FORMACION POR PARALELOS:
   a. OCTAVO SEMESTRE

Tabla 16.- Análisis comparativo de los tres componentes de Formación del octavo semestre.

CAMPOS DE FORMACIÓN	FORMACION PEDAGÓGICA		FISICA		MATEMATICA	
Descriptivos	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media	5,1106	0,28473	3,5433	0,22961	5,3633	0,32948

95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,5098		3,0589		4,6682	
	Límite superior	5,7113		4,0278		6,0585	
Media recortada al 5%		5,1073		3,5731		5,3393	
Mediana		4,86		3,62		5,385	
Varianza		1,459		0,949		1,954	
Desviación estándar		1,20802		0,97415		1,39788	
Mínimo		3,14		1,38		3,08	
Máximo		7,14		5,17		8,08	
Rango		4		3,79		5	
Rango intercuartil		1,78		1,46		2,01	
Asimetría		0,506	0,536	-0,389	0,536	0,25	0,536
Curtosis		-0,641	1,038	-0,103	1,038	-0,458	1,038

Gráfico 6.- Análisis comparativo de los tres componentes de formación, en el octavo semestre.



Del análisis de la tabla 6 y el Gráfico 3, se puede observar que los estudiantes de octavo semestre, tienen un mejor desempeño en el campo de formación en matemática, seguido del campo de formación pedagógica y finalmente en el campo de formación en física.

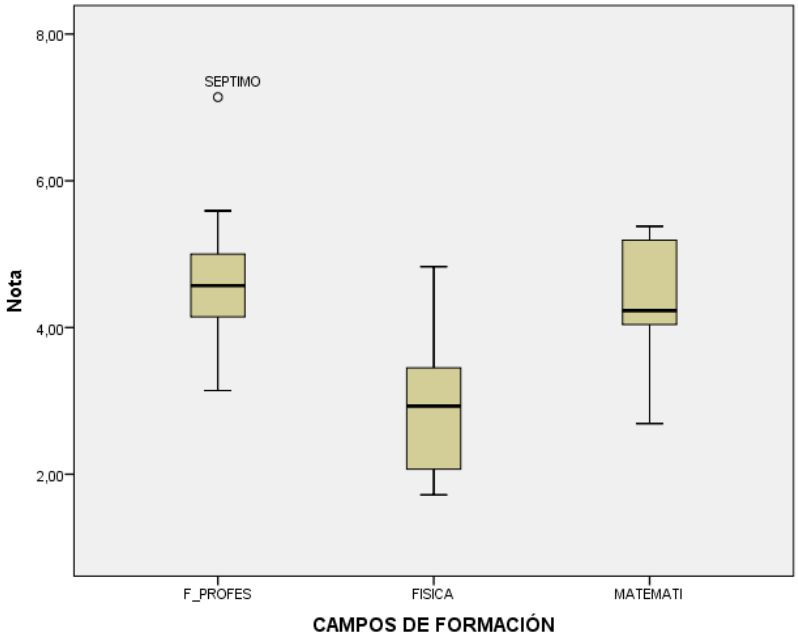
b. SÉPTIMO SEMESTRE:

Tabla 17.- Análisis comparativo de los tres componentes de Formación del séptimo semestre.

CAMPOS DE FORMACIÓN	FORMACION PEDAGÓGICA		FISICA		MATEMATICA	
Descriptivos	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media	4,68	0,29206	2,9308	0,28366	4,39	0,23859

95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,0372		2,3065		3,8649	
	Límite superior	5,3228		3,5552		4,9151	
Media recortada al 5%		4,6289		2,8926		4,4294	
Mediana		4,57		2,93		4,23	
Varianza		1,024		0,966		0,683	
Desviación estándar		1,01172		0,98262		0,8265	
Mínimo		3,14		1,72		2,69	
Máximo		7,14		4,83		5,38	
Rango		4		3,11		2,69	
Rango intercuartil		1		1,38		1,34	
Asimetría		1,132	0,637	0,468	0,637	-0,53	0,637
Curtosis		2,603	1,232	-0,511	1,232	0,09	1,232

Gráfico 7.- Análisis comparativo de los tres componentes de formación, en el séptimo semestre



Los estudiantes de séptimo semestre, al igual que los de octavo semestre; tienen un mejor desempeño en el área de matemáticas, seguido por el de formación pedagógica y finalmente por el campo de formación en física.

Conclusiones

1. Los estudiantes en general muestran un mayor dominio en el campo de formación de matemáticas, seguido por el de formación pedagógica y en último lugar se encuentra el de física, en los dos paralelos estudiados.
2. Al realizar un análisis comparativo por paralelo, se puede apreciar que los estudiantes del octavo semestre muestran mayor dominio en los tres campos de formación, respecto de los estudiantes de séptimo semestre.
3. Al realizar un análisis individual por paralelo, se pude ver que en octavo semestre, los estudiantes tienen un mejor desempeño en matemáticas, seguido por el campo de formación pedagógica y finalmente en física. Esta situación en particular también se puede apreciar en los estudiantes de séptimo semestre, cuyos resultados se dan exactamente en el mismo orden.

4. Se determina que en nivel de dominio (en una escala del 1 -10) de los estudiantes de octavo semestre es menos del 50% de la escala, siendo aún más crítico en el área de física que llega apenas al 35% de la escala para el caso del octavo semestre y 29% para el caso del séptimo semestre.
5. Finalmente, estos resultados muestran que es necesario trabajar para fortalecer todos los campos de formación, y en particular el campo de formación en física.

23.

HACIA UNA PEDAGOGÍA RESTAURATIVA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA VICTIDOGMÁTICA

Bernardo Carreño Gómez[65].

1-. Introducción, conceptualización y planteamiento del objetivo estratégico y objetivos tácticos.

La pedagogía y la el proceso educativo se encuentran estructural y funcionalmente religados pero no han podido proporcionar una solución plausible a la grave crisis fenomenológica –como teoría de las vivencias según Husserl- que se suscitan al interior de nuestras sociedades latinoamericanas lo que implica el desabastecimiento del desarrollo cuantitativo y cualitativo de las relaciones sociales en materia económica, tecnológica, axiológica y ética dentro de los Estados conllevando a situaciones de deterioro de la principal célula de la sociedad como lo es la familia y de las demás instituciones que conforman la sociedad.

Frente al anterior panorama se propone un proceso de reconciliación, perdón y sanación del tejido social que abarcan los procesos pedagógicos a través de la extrapolación del concepto de Justicia Restaurativa desde lo entendido por ella en el proceso penal y la perspectiva que nos ofrece la victidogmática.

Para delimitar el componente epistémico de este entramado conceptual se debe en primer lugar delimitar la noción que se tiene de la pedagogía y de la victidogmática. Prima facie, se debe entender por pedagogía (Bernal, 2016) un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones

[65] Abogado-Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Especialista en Derecho Penal y Derechos Humanos. Magister en Derecho. Candidato a Doctor. Docente-Investigador Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta D.T.C.H. Representante Judicial de Víctimas, Defensoría del Pueblo Colombia.

que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. Secundum facie, la victidogmática ((Bernardo, 2013) es el estudio, in generi formae, de las víctimas desde la perspectiva de la Justicia Restaurativa. Finalmente, ¿Que debe entenderse por Justicia Restaurativa? El Manual sobre programas de Justicia Restaurativa (ONU, 2006), en términos generales señala que es una metodología para solucionar problemas que, de varias maneras, involucra a la víctima, al ofensor, a las redes sociales, las instituciones judiciales y la comunidad.

Una vez determinado las fronteras epistémicas se puede plantear el siguiente problema científico ¿Es posible implementar una pedagogía restaurativa desde la visión que ofrece la victidogmática? Para dilucidar este objetivo estratégico se debe plantear los siguientes objetivos tácticos: ¿Frente a un proceso educativo la pedagogía restaurativa puede ofrecer solución a las heridas sociales que este ha generado en Latinoamérica? ¿Qué se debe hacer para dignificar el proceso pedagógico?

2-. Del análisis cualitativo del problema plantedado.

Para iniciar lo explictado en el epítgrafe referencial es necesario realizar una valoración retrospectiva a partir del marco de acción de Dakar –Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado en el foro mundial sobre educación en Dakar, Senegal, 2000.

Allí, se plantearon unos objetivos y unas estrategias (UNESCO, 2001). Tales fueron:

Objetivos: 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. 2) Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. 3) Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa. 4) Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número

de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. 5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Estrategias: 1) Conseguir un sólido compromiso político, nacional e internacional, con la Educación para Todos, formular planes nacionales de acción y aumentar considerablemente la inversión en educación básica. 2) Fomentar las políticas de la EPT en el marco de un sector sostenible y bien integrado, claramente vinculado con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo. 3) Garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y supervisión de las estrategias para el desarrollo de la educación. 4) Establecer sistemas receptivos, participativos y responsables de buen gobierno y gestión de la educación. 5) Atender las necesidades de los sistemas de educación afectados por un conflicto, calamidades naturales e inestabilidad y poner en práctica los programas educativos de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos. 6) Aplicar estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, con reconocimiento de la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas. 7) Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA. 8) Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos. 9) Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes. 10) Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos. 11) Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e

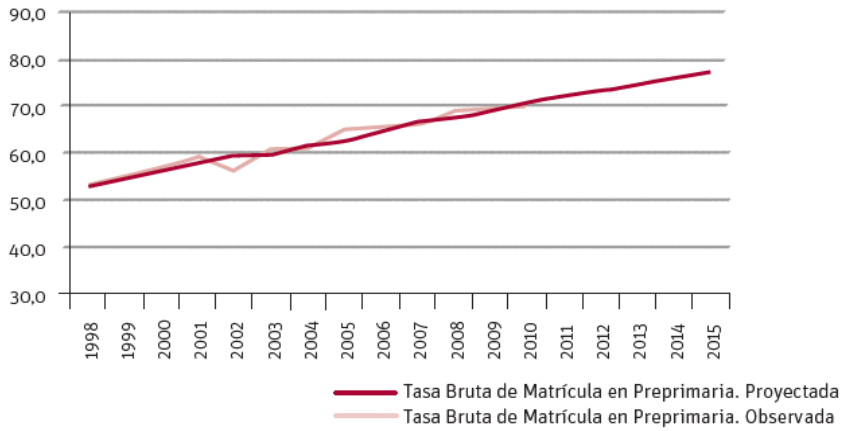
internacional. 12) Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la Educación para Todos.

Sin embargo, y frente a los anteriores objetivos y estrategias que por su complejidad en cumplir son mayores a las exigencias político-económicas de los Estados, se debe explicitar que en Latinoamérica existe una aplicación de objetivos más exigentes que los de Dakar y que la región puede ponderar objetivos más ambiciosos (UNESCO:, 2013) muy a pesar de los avances de la región en términos de metas de la educación.

> Visto en términos generales, el informe identifica varios e importantes avances de la región en el cumplimiento de las metas de educación para todos; incluso hemos aplicado sistemáticamente criterios más exigentes que los explícitamente planteados en las metas de Dakar, para sugerir que la región puede y debe plantearse objetivos más ambiciosos. Más aún, nuestros análisis comparativos con el resto de los países indican que América Latina tiende –como conjunto– a mostrar mejores logros en aspectos básicos de la educación, cuando se toman en cuenta las diferencias de contexto de los países. Sin embargo, el informe insiste en al menos tres aspectos críticos. Primero, los logros mencionados no se replican en todos los países: las diferencias al interior de la región son marcadas y varios de ellos están muy lejos incluso de las metas básicas de Dakar. Segundo, las desigualdades internas son muy agudas en prácticamente todos los países de la región, siendo la clase social, la condición indígena y la zona de residencia los vectores principales por donde pasan dichas inequidades. Incluso cuando los más desaventajados han avanzado en términos absolutos, su situación relativa respecto de los más privilegiados no ha mejorado significativamente. Por último, cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación remiten a la calidad más que a la simple expansión de la educación. La concepción de calidad que aplicamos es amplia e incluye no solo logros, sino condiciones y procesos, no solo aspectos académicos, sino sicosociales y ciudadanos. Este es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada.

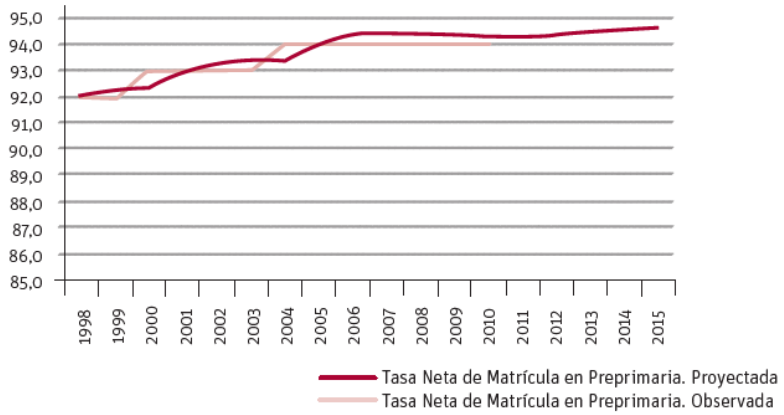
Los tres elementos críticos son verificables con la educación para América Latina y el Caribe, si analizamos el perfil de la tasa bruta de matrículas en educación preprimaria, primaria, secundaria y terciaria donde se verifica que la primera tiene un alto perceptil que llega en 2015 a casi el 80%; aproximadamente, un 95% para la educación primaria; secuencialmente en decaída a un 55% en educación secundaria y un drástico descendimiento de la educación terciaria al 50% (UNESCO, 2013) lo que prueba que la clase social, la condición indígena y la zona de residencia son los vectores principales por donde pasan dichas inequidades.

Proyección Tasa bruta de matrícula en preprimaria para América Latina y El Caribe (1998-2015).

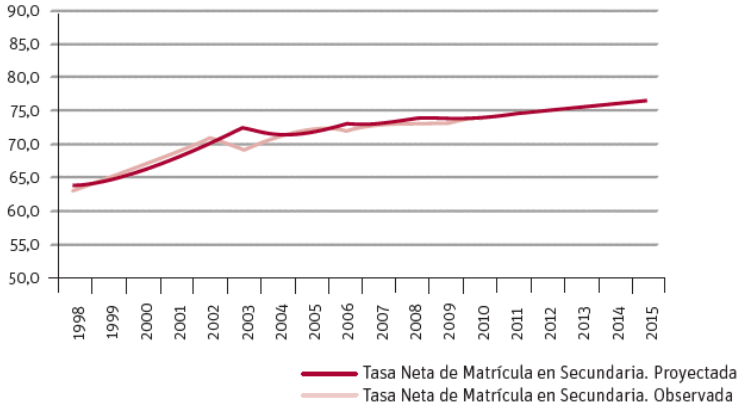


Tasa Bruta de Matrícula en Preprimaria. Observada

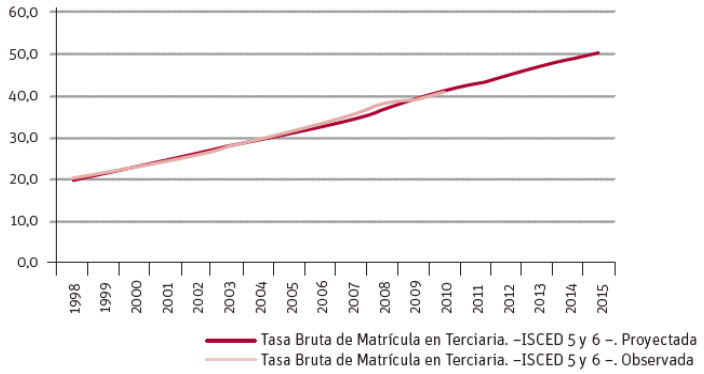
Proyección Tasa neta de matrícula en primaria para América Latina y El Caribe (1998-2015).



Proyección Tasa neta de matrícula en secundaria para América Latina y El Caribe (1998-2015).



Proyección Tasa bruta de matrícula en terciaria –ISCED 5 y 6– para América Latina y El Caribe (1998-2015).



Lo anterior corresponde a una valoración cuantitativa de la educación que no corresponde con la cualificada que es dada por los órdenes pedagógicos que constituyen la cualificación diferencial de calidad como un criterio que debe observarse para determinarla. Esta concepción de calidad como la establece la UNESCO (2013) es amplia e incluye no solo logros, sino condiciones y procesos, no solo aspectos académicos, sino sicosociales y ciudadanos. Este es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada.

Al religarse este aspecto cualitiativo que importa evoluciones no solo de orden de condiciones y procesos y no únicamente académicos, sino sicosociales y ciudadanos impone según el Marco de Acción de Dakar una “Educación para la vida Teniendo en cuenta que: La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente. La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares, transversales y/o disciplinares, constituye un desafío asociado a la nueva construcción

curricular, al trabajo conjunto con la comunidad y al rol del profesor como modelo de las competencias para la vida" en un hogar común a todas las personas: el planeta tierra.

Para ir perfeccionando el análisis se debe extrapolar del concepto de Justicia Restaurativa y Victidogmática los rudimentos necesarios para procurar una solución desde la teoría de la complejidad al retraso en Latinoamérica y el Caribe a la calidad de la educación que comprende aspectos académicos, psicosociales y ciudadanos con el propósito de educar para la vida que se presenta como un nuevo enfoque metodológico lleve a remediar el daño que los Estados, desatendiendo el aspecto cualitativo y cuantitativo de la educación y en especial de la pedagogía, que se le ha causado a la humanidad por la conculcación del Respeto a su Dignidad y a los Derechos Humanos en regímenes totalitarios de izquierda y derecho por modelos económicos y de mercado, la parca comprensión de la transcendentalidad de la experiencia espiritual, en fin, el poco amor por la Madre Naturaleza y el paupérrimo sentido de conciencia de cuidado y respeto por el cosmos "no ha sido posible implementar por completo el cuidado por la vida, por el espíritu, por el cuerpo, por la palabra, por el intelecto, por las relaciones humanas, por la cultura, por el entorno, por nuestras sociedades (Javeriana, 2.005, p.1).

3-. De la victidogmática como elemento de construcción de una educación de calidad.

3.1-. Del enfoque de Derechos y su relación compleja con la ética del cuidado y la responsabilidad.

Se determinó, ab initio, que la victidogmática es el estudio de las víctimas, in generi formae, desde la perspectiva de la Justicia Restaurativa. De ello deviene a conceptualizar históricamente que la Justicia Restaurativa es una modalidad alternativa y comunitaria de justicia, que no se centra en el castigo del infractor, sino en solucionar las causas profundas del conflicto, en el proceso de acercar a la víctima y al victimario, con la mediación de la comunidad. Busca la reparación material y moral de la víctima, la renuncia a la venganza, la rehabilitación del infractor y la reconciliación del grupo social para sanar las relaciones sociales dañadas por el delito ((Ordóñez, J & Brito, D, 2011, p. 230). Este postulado debe ser extrapolado a otras

diversas formas de relaciones humanas (Carreño, 2015) entre ellas las que se generan por los procesos pedagógicos que se surten al interior de las aulas de clase y que forman parte de la educación como Derecho Fundamental de las personas humanas en función del respeto por su dignidad humana que, también, son víctima de los procesos educacionales fruto de los vectores ya observados por donde pasa la inequidad.

Plantear en sede de Victidogmática (Carreño 2016) unas categorías que le impriman un carácter de cientificidad, sistematicidad y análisis desde la Justicia Restaurativa tiene un quehacer de necesariedad cercana y suficiente con la consideración de que:

> "las víctimas son sujetos de derechos que tienen múltiples necesidades y por tanto requieren ingentes esfuerzos interdisciplinarios para establecer sus derechos, salud mental y calidad de vida. De modo que las víctimas en sus asuntos patrimoniales demandan apoyo de las ciencias económicas; en lo relativo a la vulnerabilidad del riesgo requieren de la educación; para su curación asistencia de la salud; para su reconocimiento y diagnóstico exhortan las estadísticas en su rehabilitación y devenir histórico requieren de las ciencias políticas, sociología e historia; para que se les otorgue justicia requieren de las ciencias jurídicas, la victimología y criminología; y para su reconocimiento social, valoración del daño y reparación solicitan ingentes esfuerzos de la psicología jurídica" (Tapias, 2.014, p. 35).

Ergo, lo primero que se debe considerar dentro de los procesos pedagógicos es que las personas que asumen las consecuencias de las políticas estatales son sujetos de derechos que les permita demandar no solamente calidad de vida, sino una enseñanza para la vida.

El cambio (Richard 2010), significa el paso de una ontología del vacío a una ontología de la experiencia; de un subjetivismo lógico que se opone al subjetivismo fenomenológico y hermenéutico a una complementariedad de

objetivismo y subjetivismo lógicos; de lo estático a la historicidad; de un universalismo noético y axiológico a un particularismo noético y axiológico; y de la arrogancia y el imperialismo intelectuales al pluralismo y la modestia intelectuales". Ello implica no solamente complejizar en términos cognitivos, sino la asunción de una ética del cuidado y de la responsabilidad tal y como lo entendiera Carol Guilligan (guilligan 1985). Su modo de razonamiento moral (Fascioli 2010), al observar a las mujeres estudiadas, la lleva a teorizar que los hombres presentan una orientación ética a la justicia y los derechos y las mujeres una orientación ética al cuidado y responsabilidad. Los primeros buscan aplicar principios morales abstractos bajo el respeto de los derechos formales de los demás; en cambio, las mujeres, están orientadas al cambio por unos juicios morales más contextuales y detallistas de situaciones y tienden a adoptar el punto de vista del otro concreto.

Lo anterior permite, inclusive desde el enfoque de género, que se aúnan esfuerzos metodológicos en pedagogía y los planes académicos no solamente desde la perspectiva de lo abstracto y generalizado, sino del otro concreto que significa empoderamiento de cuidados de derechos entre docentes, alumnos y sociedad.

Ineluctablemente, el corolario no es otro que aplicar, aquí, también, el paradigma de la complejidad y transdiciplinariedad que "persigue como objetivo, siguiendo a Edgar Morin (2001:32 y s.) «no un sector o parcela sino un sistema complejo que forma un todo organizador que operan el restablecimiento de conjuntos constituidos a partir de interacciones, retroacciones, interretroacciones y constituyen complejos que se organizan de por sí». El epistemólogo y físicoteórico Basarab Nicolescu, actual director del CIRET1, ha precisado aún más esta noción. Por transdisciplinariedad entiende aquellos que se sitúa a la vez entre las disciplinas (interdisciplinariedad), a través de las disciplinas (pluridisciplinariedad) y más allá de las disciplinas (transdisciplinariedad) cuya finalidad es la comprensión del mundo presente a partir de la unidad del cocimiento. Unidad que no opera por reducción, como es lo propio dela

Ciencia Positivista, sino integrando y dando cuenta de la pluralidad, de la diversidad, de las propiedades emergentes de la realidad, como evidencia la Teoría del Caos. Esta unidad de conocimiento es una vocación teleológica de la teoría del pensamiento complejo que es asertiva en el sentido de que efectivamente la diversidad del conocimiento opera por la complejidad de la deconstrucción de la realidad

Pero ¿Qué debe entenderse por enfoque de Derechos? Apodíctico es que la persona humana es un fin en sí misma (Kant) y por tanto no un medio para la realización de otros fines. Siendo así las cosas, el sentido profundo de las categorías jurídicas fundamentales que se relacionan intrasistémica y funcionalmente con los Derechos Humanos nos permiten entender que el enfoque de Derechos es una matriz disciplinar del acervo Victidogmático en el ejercicio de la consolidación de la persona humana a través de sus Derechos, in generi formae. Esta tipicidad jurídica deviene diferencial y como corolario es una tipicidad jurídica diferencial atendiendo los diversos grupos humanos y sus respectivas necesidades.

> El enfoque de derechos es una perspectiva orientada hacia la promoción, reconocimiento, garantía y restitución de los derechos fundamentales, civiles y políticos, económicos, sociales, culturales y colectivos de las personas…lo que implica cambiar la lógica de los procesos, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deban ser asistidas, sino sujetos con derechos a demandar prestaciones y conductas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011 cita Tapias).

Pero este componente de determinación de Derechos debe religarse infrasistémica y funcionalmente con el principio de Verdad. Así, Millares (2014) nos dirá que la verdad es una construcción política y social; una construcción y deconstrucción de imaginarios; una deslegitimación de la violencia. De esta forma se puede entender que la verdad no es sólo la experiencia suscitada en un proceso de orden jurídico, como verdad procesal. Es ante todo una elaboración de experiencias suscitadas desde lo más profundo del corazón humano y que se refleja en la acción política y social.

3.2-. De la necesidad y Justicia en el desempeño pedagógico de la educación.

Categoría de necesidad y de Justicia.

La segunda categoría dogmática, denominada de necesidad es cualificadora diferencial hipotética, se extrapola de la Convención de las Naciones Unidas sobre la Lucha contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles -10 de Diciembre de 1.984-; artículos 8 y 9 de la Directiva 2012/29/UE; Principio 32 del Conjunto de principios para la lucha contra la lucha contra la impunidad, Naciones Unidas 2005 y que Guzmán& Sepúlveda, las agrupa en cuatro (4) tipos de necesidades victidogmáticas-se puede afirmar sin dubitación-:

> De prevención, es decir, de evitación estratégica y estructural de otras victimizaciones. 2) De asistencia integral y multidisciplinaria para satisfacer las necesidades del sujeto de Derechos, la persona humana. 3) De seguridad personal de sus vidas. 4-. Procesales, determinación de los procedimientos y recursos para pretender restauración de sus Derechos (Guzmán & Sepúlveda, 2014, pp. 83 y 84).

Este enfoque permite prevenir la victimización por parte del Estado hacia la sociedad a través de la educación y especialmente de los contenidos pedagógicos que relacionan docente-discente-sociedad.

3.3-. Perfil reparador y dignificador de la pedagogía.

Es bien claro que la victidogmática está en función de resolver los conflictivos en forma dignificativa y, así, debe entenderse que posee una función más que vital dentro de la complexión social diferencial sintética. Así, Ordoñez (2.014), señala que:

> La justicia restaurativa debe en principio, participar de la positiva transformación del conflicto en todos estos ámbitos. El proceso del pre encuentro debe abordar el problema de la dimensión subjetiva del conflicto,

> debe aplacar los ánimos, apaciguar los espíritus, iniciar la sanación interior con la renuncia al odio y la venganza. En el encuentro se continúa el proceso con el reconocimiento del otro, la comprensión de sus razones y los motivos de su sufrimiento, y con la decisión de la acción restauradora, se inicia un proceso efectivo de reparación material y simbólica del daño que toca con los aspectos estructurales y culturales.

La restauración ontológicamente se concretiza a través de la Reparación Integral. Noguera (2015), explicita cómo la Reparación Integral es un concepto complejo puesto que involucra diversos elementos de la persona humana y su correlación con la sociedad bajo unos enfoques que la dignifican –objeto final de la Reparación Integral-. Así:

"Las víctimas tienen Derecho a ser reparadas de manera adecuada, efectiva, transformadora y diferenciada por el daño que sufrió. Son 5 medidas que se traducen en una reparación individual, colectiva, material, moral y simbólica. La Reparación Individual comprende la restitución, la rehabilitación, indemnización, medidas de satisfacción y garantías de no repetición. La Reparación Colectiva se establece a través de Reparación Colectiva en comunidades y grupos étnicos" (Uariv, 2014, p. 1)

Este último perfil es el que nos permite señalar que la pedagogía debe estar en función de la reparación del tejido social dañado y de la dignificación de la sociedad y comunidad planetaria. Pero ¿Cómo implementarlo? Aplicando los principios mencionados en líneas pretéritas y que se concretan en la siguiente parafraseo (PIFCJRJR):

a. La educación y su componente pedagógico requiere que trabajemos a fin de que se ayude a volver a su estado original a aquéllos que se han visto perjudicados por el desequilibrio económico-pedagógico: los débiles, los más pobres.

b. De desearlo, aquellos que se han visto más directamente involucrados o afectados por las decisiones económico políticas, deben tener la posibilidad de participar de lleno en la respuesta con quienes ostentan el capital; sería el punto medular o central de esta propuesta restaurativa educacional-pedagógica.

c. El rol del Gobierno consiste en preservar el justo orden público en un sistema social y económico de Justicia Restaurativa; la comunidad debe construir y mantener una justa paz económico-social basada en la estructura ontológica de que la educación y su prolectora-potecializadodra, la pedagogía, debe contribuir a la dignificación del docente, dicente-sociedad.

4-. Conclusión.

Apodíctico es que es posible implementar una pedagogía restaurativa desde la visión que ofrece la victidogmática ya que frente a un proceso educativo ella puede ofrecer solución a las heridas sociales que este ha generado en Latinoamérica, a partir de la dignificación del docente, alumno y sociedad quienes, inclusive, deberían participar activamente en la elección y selección de los planes de estudio dentro del Estado a partir de un enfoque territorial que busque la consolidación de la paz y la reconciliación a partir de la sanación del tejido social misxtificado por políticas públicas que no han dado cuenta de la persona humana concreta.

Referencias bibliográficas.

Amabrovich, V. (2016). Una aproximación al enfoque de Derechos en las estrategias y políticas de desarrollo de América Latina, recuperado http://www.dhl.hegoa.ehu.es/, Julio 23 de 2016

Bernal, D. (8 de 10 de 2016). http://www.sld.cu/galerias/pd.

Carreño, B. (2013) Itroducción a la victidogmática: Hacia un Estado Social de Justicia Restaurativa, Bogotá D.C. : Grupo Editorial Ibáñez.

Carreño, B. (2015), Hacia un Estado Social de Justicia Restaurativa, Bogotá D.C. Grupo Editorial Ibáñez.

Carreño, B (2016), Qué es la victidogmática, artículo científico enviado a la Universidad Central del Uruguay.

Faccioli, A. (2010), Ética del cuidado y ética de la Justicia en la teoría moral de Carol Guiligan, Revista Actio No. 12.

Jung (2010) Teoría postmoderna de sistemas: una fase en la búsqueda de una teoría general de los sistemas. Editorial el Colegio, México, A.C. 2.010.

Guilligan (1985) La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino, FCE, México, 1985.

Kant, I. (1993).La metafísica de las costumbres. Barcelona, Ediciones Altaya S.A.

Millares, D. (2014). Foro Regional de Justicia Transicional, Barranquilla, Colombia.

Morin, E. (2011) Introducción al pensamiento complejo, gedisa editorial, Barcelona.

Noguera, V.(2015).Reparación Integral de las Víctimas del conflicto armado interno y el cuidado de sus Derechos Humanos: una mirada a la situación en Santa Marta D.T.C.H. Bogotá D.C. USTA.

Pontificia Universidad Javeriana, (2.005). La Educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Bogotá D.C., Colombia.

ONU. (2006). Manual sobre Justicia Restauativa, p. 105

Ordóñez, J. (2014), Rehabilitación y resocialización desde la Justicia Restaurativa, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

Ordóñez, J (2.014). Caja de Herramientas: Justicia Restaurativa. Una forma de Construir Paz. Fundación para el bien, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

.Prision Fellowship International Center for justice and reconciation. Justicia Restaurativa. Recuperado de http://www.justiciarestaurativa.org/

Ordóñez, J. & Brito, D. (2011). Justicia Restaurativa. Un modelo para construir comunidad. Revista Pontificia Universidad Javeriana, 1, 230-232.

Tapias, A. (2.014).Victimología en América Latina, enfoque psicojurídico.Bogotá D.C. Ediciones de la U.

UNESCO. (2001). Marco de Acción de Dakar. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/.

UNESCO:. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una Educación de calidad para todos al 2015.

Richard, J. (2010) Teoría postmoderna de sistemas: una fase en la búsqueda de una teoría general de los sistemas. Editorial el Colegio, México, A.C.

Romero, C. (sf) Pérez, Paradigma de la Complejidad, modelos científicos y conocimientos educativos, Universidad de Huelva.

UARIV (2014), Unidad para la Atención y Reparación a las Víctimas, www.unidadvictimas.gov.co.

24.

IMPORTANCIA DEL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN EN TODO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Martell Ibarra Flor de Ma.
Universidad La Salle
Posgrado en Educación
(Distrito Federal)
martell.flor07@gmail.com
Educación y Pedagogía: Proyectos.

Resumen
Presento en este documento el desarrollo de una investigación que surge al observar en los diferentes grupos que cursan estudios de posgrado en educación, serias dificultades para problematizar como base del desarrollo de un proyecto de investigación, considerando la importancia de esta función educativa para la mejora de la labor como docente y en otras funciones dentro de un centro escolar. Mi interés por orientar a los alumnos me lleva a recabar información a través de un cuestionario que se aplica al término del periodo de trabajo de cada curso.

Al impartir cursos que tienen como finalidad el acercamiento de los alumnos a la investigación, se hace necesario favorecer la problematización como base para el desarrollo de un proyecto de investigación, por lo que he implementado diferentes estrategias para promover el impulso de proyectos de investigación, iniciando por el planteamiento del problema.

Palabras clave: Investigación, Proyecto, Problematización

Planteamiento del problema

A lo largo de mis años de trabajo como docente he puesto atención especial en guiar a los alumnos en la construcción de diversas propuestas de investigación orientadas hacia la mejora del propio quehacer docente y considero que como base de todo proyecto la problematización es esencial para su desarrollo, ya que cuando se parte del planteamiento de un problema con claridad, se facilita el camino a seguir, siempre con las expectativas de generar propuestas de intervención.

Cabe mencionar que durante las asignaturas que imparto en Especialidad y Maestría en la Universidad la Salle, es frecuente la dificultad por parte de los alumnos para identificar un problema educativo. Generalmente eligen un tema descontextualizado o muy amplio, por lo que abandonan la investigación por perderse en el rumbo de la investigación.

Es evidente que al formular un proyecto, se observan conflictos para focalizar el problema y describirlo. Los estudiantes preferentemente eligen un tema y se enfrentan a la gran dificultad de “problematizar”, lo cual incide en la elaboración de las preguntas de investigación, en los objetivos y por lo tanto al definir el esquema de investigación. Con cada curso que inicio, diseño y realizo estrategias diferentes, siempre con la intención de favorecer el desarrollo del problema por parte de cada uno de los alumnos y facilitar la elaboración de un proyecto. De esto surge mi investigación, que pretende indagar sobre las dificultades enfrentadas al problematizar y los apoyos que se consideran necesarios para desarrollar un proyecto.

Preguntas de investigación

¿Cómo conceptualizan el problema de investigación alumnos de posgrado?

¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que enfrenta el alumno de posgrado en educación para problematizar?

¿Qué estrategias favorecen la problematización?
¿Cuál es la función del problema para el desarrollo de una investigación?

Objetivos:
Identificar las dificultades más frecuentes que enfrenta el alumno de posgrado en educación para problematizar
Conocer los apoyos que favorecen la problematización, a fin de fortalecer estrategias asertivas
Resaltar la función de la problematización para el desarrollo de una investigación desde la opinión de alumnos de posgrado.

Marco teórico
La investigación educativa en la actualidad se considera como una alternativa para guiar hacia la mejora de nuestra labor como docentes; recupera la práctica de los protagonistas, lo que abre nuevas oportunidades para reflexionar sobre el quehacer docente.

La investigación educativa
Durante el desarrollo de una Investigación Educativa es de suma importancia cumplir con cierto grado de sistematicidad, lo cual brinda objetividad a todo estudio cualitativo, haciendo uso de un proyecto de investigación, que guía al investigador por las diversas fases desde el inicio hasta la redacción del informe final, esto es la base para definir las rutas posibles a seguir y facilita la organización de acciones y tiempos. Un proyecto brinda secuencia e integración, ya que muestra un proceso en el que los diferentes elementos se relacionan y complementan.

Una situación problemática es el inicio de un estudio de corte cualitativo, brinda la oportunidad de hacer investigación, el planteamiento del problema en especial, nos sitúa en la necesidad construir conocimiento durante nuestra labor educativa (Zemelman, 1992).
El planteamiento del problema es el centro de toda investigación. De acuerdo con

Foucault (1995), posibilita el despliegue de la Investigación Educativa. Plantear un problema implica un acto de enunciación inicial, que requiere de amplia argumentación por parte del investigador con base en su experiencia y el contexto en el que se desarrolla.

Así, el problema de investigación en educación surge de la experiencia, del quehacer cotidiano en las aulas y los centros escolares; pertenece a un campo de conocimiento en especial, implica un proceso hacia una etapa de diagnóstico en la que se hace necesario hacer una revisión bibliográfica.

Para desarrollar el problema se observan situaciones, se imaginan escenarios, se recuperan productos de investigación, que brindan información sobre antecedentes y experiencias relacionadas.

Plantear el problema de investigación es un proceso de recopilación y organización de información que sitúa al investigador en un contexto y orienta en la resolución de lo expuesto, por lo que se proyectan posibles propuestas de mejora. Así, la investigación educativa desde una mirada cualitativa, favorece la interrelación de saberes.

Un ejercicio de problematización favorece:

- La descripción del contexto que moviliza recursos, intenciones y posibilidades por el sentido y el significado atribuido en lo que para ellos es necesario e importante.
- Define los campos de conocimiento y áreas de intervención.
- Identificar el ángulo de percepción desde el cual se pretende relacionar el conocimiento con el objeto de estudio.
- Establecer los ejes, categorías y conceptos.
- Establecer relación con los propósitos de la investigación.
- Facilitar rutas y caminos diversos articulados a encuentros que fijen posibilidades explicativas a través del establecimiento de informes de investigación o capítulos que estructuren una producción teórica. (Pineda,

1994)

El planteamiento del problema conjuntamente con la elaboración de las preguntas de la investigación marca el inicio de todo trabajo de investigación, entre los rasgos principales de las preguntas se debe considerar la claridad y correspondencia con el problema, la claridad implica que debe formularse con precisión, preferentemente no debe reflejar juicios de valor por parte del investigador, la pregunta delimita lo que se pretende lograr en una investigación.

La problematización es una elaboración que orienta la investigación, es un proceso intelectual ya que se ponen a prueba los conocimientos disciplinares adquiridos y expresa nuestras experiencias en el campo educativo.

Altair (2009) menciona que son cinco las etapas que se distinguen para la elaboración del problema de investigación:

- ✓ Comenzar a definir el enfoque teórico que se adoptará para desarrollar la investigación
- ✓ Construir el planteamiento de la problemática desde el enfoque elegido, adoptando categorías disciplinares con capacidad de responder a la pregunta y su problematización.
- ✓ Comenzar a describir con precisión al objeto, sus conceptos fundamentales y las relaciones que se observan entre él y el contexto.
- ✓ Elaboración de la estructura conceptual primaria que guiará la investigación

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, ya que describe los procesos de problematización en diferentes grupos que cursan estudios de posgrado (Maestrìa y Especialidad) en La universidad La Salle y el Centro Universitario Anglo español. Se indaga a través de un cuestionario que considera los conceptos centrales determinados y sus respectivas categorías de análisis.

Conceptos	Categorías
Problema de investigación	Argumentación
	Contextualización
	Rasgos
	Área de desarrollo
Proyecto de investigación	Problematización
	Preguntas
	Técnicas e Instrumentos
Investigación educativa cualitativa	Objetividad
	Sistematicidad
	Interpretación

Procedimiento

Se diseña un cuestionario con seis preguntas, y se aplica en el periodo final del cuatrimestre en ambas escuelas; posteriormente se realizó el análisis cualitativo, recuperando las información que con mayor frecuencia brindan los encuestados.

El cuestionario incluye en su parte principal datos generales, como formación, funciones y antigüedad, lo cual sirve como referente en el análisis realizado.

Resultados

La diversidad, en la antigüedad, formación y funciones laborales, muestra que en el momento de problematizar no existe una regularidad marcada por esta información.

Concepto

En relación al concepto que se tiene de “Problema de Investigación” los alumnos expresan lo siguiente: cuestionamiento, resolver, incorporar, aplicación, implementar,

buscar conflicto, diferentes aspectos, brecha entre situación real e ideal, selección de un tema interesante, punto central de investigación, temática que requería solución establecer dilema. Tienen una tendencia a elegir un tema, con serias dificultades para problematizar.

En conclusión se observa confusión entre el problema y las preguntas, les es difícil expresar un concepto claro, algunos mencionan ejemplos poco claros.

Dificultades para problematizar

Como la principal dificultad establecen el tiempo, otra preocupación es definir la población, formular una propuesta de resolución, elaborar preguntas, hacer formulaciones específicas, seleccionar y delimitar el tema. Asimismo, mencionan como dificultades: l delimitación, aclarar y definir objetivos, dirigir El rumbo, tener participación directa, estructurar identificar problema, deseo de abarcar mucho, diversidad de problema, obtener la colaboración de la población, falta de manejo de conceptos y de experiencia, identificar categorías y población.

En conclusión se muestra una tendencia a querer abarcar mucho, lo cual confunde en el desarrollo de la investigación.

Apoyos de la coordinadora

Los encuestados menciona los apoyos que les brindó la coordinadora y que les fueron de mayor utilidad: acompañamiento, ejemplos, preguntas básicas, trazar ruta de trabajo, experiencia, clarificar dudas, orientación, apoyo detallado, aclarar dudas, clarificar el problema específico técnicas, instrumentos, cuadro de conceptos, observaciones, soporte teórico, ejemplos, guía para enfocar, evitar ambigüedades. También consideran la importancia de la retroalimentación, promover la reflexión y el análisis.

Estrategias

En relación a las estrategias que consideran fueron de mayor apoyo para el desarrollo

del problema ubican los videos, ejemplos, artículos, escribir, lecturas, conocimiento de otras opciones, presentaciones, revisión teórica, autores de respaldo, piloteo, aplicando y registrando, clarificar conceptos, centrase en problema, soporte teórico, aclarar dudas, tener mayor información, presentar avances, diagnóstico, vivencia y lecturas elaboración de preguntas.

Importancia de la Investigación en la práctica

Identifican la importancia del problema para la investigación ya que les facilitó la instrumentación del mismo, la formulación de preguntas más especificas, el clarificar lo que se investiga los guía para no perderse. Consideran también importante los fundamentos teóricos de respaldo. Cabe mencionar que orientan sus proyectos hacia la modificación de actitudes y el detectar rasgos y situaciones de su labor cotidiana.

Referencias

Altair, J. (2009). La elaboración del proyecto de investigación: Guía para la presentación de proyectos de monografías de grado en Ciencia Política. Montevideo, Uruguay

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología. México: Paidós.

Bisquerra, R. (1996). Métodos de investigación educativa". Guía práctica." Colección Educación y enseñanza. ed. 2a. Ediciones CEAC, España.

Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. España: Morata

Goetz, J. P. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata. Madrid.

Pineda, I. (1994). La Problematización como registro de posibilidades para la Investigación Educativa.

25.

INNOVAR SOLIDARIAMENTE EN LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

necesidad de cambio en una universidad para profesores

LLH Giovanna Quetzal Gómez Rojas

Resumen

Exponer un problema latente en la educación superior, presente en el discurso y la experiencia de muchos jóvenes universitarios, es el objetivo central de este trabajo, centrado en las actividades de una universidad creada para la formación de profesores: la falta de apoyo entre personal administrativo, el ejercicio constante de la soberbia docente y los alumnos que aprenden a reproducir desigualdad, desinterés y desatención en las prácticas educativas de gestión, investigación y reconocimiento del trabajo del otro como facilitador de mis propias actividades.

Palabras clave: otredad, solidaridad educativa, contexto educativo, innovación, personal administrativo, docente universitario, estudiante, universidad

Abstract

To expose an existing problem about education on many Universities manifested through student's experience is the main objective of this paper, focused on activities of superior education levels created to develop the careers of many educators: the lack of support among administrative personnel, arrogant professors and students who learn how to reproduce inequality, disinterest and inattention about educative behavior and activities of scholar management, investigation and the recognition of others job as

facilitators of our owns activities.

Key words: otherness, education solidarity, educative context, innovation, administrative personnel, college professor, student, University

El ejercicio de la solidaridad en el reconocimiento del otro y su labor en educación

Uno de los mayores problemas que tiene la educación, aplicado el término en cualquier contexto social, es la falta de reconocimiento al trabajo del otro y al trabajo en equipo. A pesar de que es imposible generalizar, la experiencia ha mostrado en varias ocasiones que la educación es un instrumento de doble propósito: mientras puede ser utilizada para liberar y formar civilizaciones basadas en la cooperación, la libertad y la tolerancia, puede ser utilizada también como un proceso individualizador, que fomenta la alteridad discriminatoria y reproduce prácticas de jerarquías, opresión e ideologías clasistas.

Si bien la solidaridad es uno de los valores más significativos de la humanidad, no es, ciertamente, uno de los más practicados, al menos no en lo que concierne a la escuela. Muy pocas veces volteamos la mirada hacia la práctica docente en el nivel superior, mucho menos a lo que corresponde a la gestión administrativa que acompaña esta labor tan importante en la formación de nuestros profesionistas del futuro inmediato. En muchas ocasiones lo que se fomenta en este nivel es la desigualdad, la discriminación y violencia de género, entonces se construye el currículum oculto ejercido en un nivel donde la mayoría de los profesores no fueron formados para ser docentes.

Exponer un problema latente en la educación superior, presente en el discurso y la experiencia de muchos jóvenes universitarios, es el objetivo central de este trabajo, centrado en las actividades de una universidad creada para la formación de profesores: la falta de apoyo entre personal administrativo, el ejercicio constante de la soberbia docente y los alumnos que aprenden a reproducir desigualdad, desinterés y desatención en las prácticas educativas de gestión, investigación y reconocimiento del trabajo del otro como facilitador de mis propias actividades.

> Hay, sin embargo, una fuerte demanda de solidaridad que no se ve satisfecha. Por lo tanto, parece posible aventurar que el futuro no será solidario, compartido, común. No hay futuro común, como tampoco han sido comunes el presente ni el pasado. Lo que abunda es la injusticia, la desigualdad, el desequilibrio (Marhuenda, p. 2).

La universidad

Para este caso de análisis, consideraremos la Universidad como el espacio físico donde conviven tres pilares de la educación para propiciar su gestión, práctica y difusión, mismas que giran en torno al conocimiento como a la formación ciudadana.

En este espacio se conjuntan docentes, administrativos y estudiantes. Pues bien, quien delegue el 100 por ciento de la responsabilidad de la socialización e interiorización de valores a la casa, la familia y la sociedad, mentiría, pues la escuela es parte de la sociedad y es además, donde niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo en contacto con adultos que no son sus padres, si bien, las personas se cimentan en casa con buenas o malas bases, en la escuela, se terminan de construir.

> La escuela es un espacio tejido a partir de relaciones interhumanas: relaciones estudiante-estudiante, maestro-estudiante, maestro-maestro, maestro-padres de familia; en fin, en la escuela acontece todo tipo de entrelazamientos que involucran lo propio de lo humano, en especial, el estar con otros (Vidal, 2013, p. 6).

Los agentes educadores y el alumno o educando, corresponden a la parte institucionalizada de la educación, entre ellos, existe una ruptura del trabajo cooperativo, lo que podríamos entender como insolidaridad, una forma de fomentar la otredad en sentido negativo.

> Desgraciadamente, en la actualidad, las escuelas y centros educativos no enseñan a vivir democráticamente ni a construir genuinas democracias porque no lo son. No suelen ser precisamente lugares de participación, cooperación y solidaridad. Son más bien, y aunque pretendamos lo contrario, lugares donde se

> ejercen mil formas evidentes y veladas de dominación, agresión y exclusión, y donde se aprende y fomenta el individualismo y la insolidaridad. (Pérez, 2002, p. 19)

Si bien, el objetivo inocente de desarrollar una universidad lo suficientemente equilibrada para la preparación de ciudadanos y profesionistas es una meta general, lo principal será reconocer que el camino para lograrlo no depende exclusivamente en el sistema o los contenidos, sino en nosotros mismos y en la actitud y el nivel de compromiso personal para lograr ese objetivo.

El docente universitario

El profesor universitario tiene una característica generalizada que al mismo tiempo es un gran problema: el profesor universitario no está formado para ser profesor. El docente universitario es la reformulación de un profesionista que en muchos casos no ejerce su profesión y si lo hace, trabaja el contenido de sus programas en cuanto a la experiencia personal y a la reproducción temática de lo que constituyó su formación, es decir, es parte de un ciclo de repetición donde se aprende a hacer de acuerdo a lo que se vio hacer mientras cursaba el nivel superior también. Los maestros que no se forman como docentes, son la copia del docente que fue significativo en el tránsito de su vida escolar universitaria.

El docente universitario que trabaja dentro de esta universidad, si es dedicado a la investigación, actualizado y con estudios de posgrado, tiende a volverse soberbio, desmeritando a los otros a través del conocimiento y el ejercicio de él. Muchas veces, es en ellos donde comienza la falta de empatía, solidaridad y tolerancia, puesto que una persona preparada, debería tener las herramientas necesarias que le permitan analizar su contexto con mayor facilidad y proponer soluciones en vez de limitaciones y problemas.

Carbonell, en La innovación educativa hoy, identifica algunos de los casos de resistencia docente como parte de un individualismo y corporativismo interno, el malestar docente y la resistencia y rutinas del profesorado; esto que él expone en su texto, resulta ser la realidad docente de muchas instituciones, aunado a lo que él llama

“divorcio” existente entre la investigación y la práctica docente que tiende a ser muy frecuente en estos espacios, descuidando una de las tres actividades importantes que debe desarrollar cualquier universidad.

El personal administrativo

En muchos casos, el personal responsable de las gestiones burocráticas, de los procesos de servicios como el bibliotecario, de cómputo, el administrativo, de personal o de servicios escolares, ha heredado un trabajo; al menos en México, es común que estos espacios de servidores públicos sean oportunidades laborales obtenidas mediante un sindicato, oportunidades que fomentan el conformismo y garantizan la obtención de un salario que permita al trabajador subsistir a cambio de prestaciones y espejismos de estabilidad.

Los trabajadores administrativos suelen ser profesionistas que no desarrollan su carrera, con estudios truncos o con carencia de estudios, esto genera una respuesta de autodefensa cuando comienzan a comparar sus actividades y salarios con el del personal docente, por un lado, el personal administrativo tiende a sentirse inferior mientras que el docente, tiende a sentirse superior, lo que genera un conflicto cultural y de convivencia constante, del cual, suele ser víctima el estudiante universitario.

El estudiante universitario

Si bien, no contamos con los grandes investigadores y jóvenes centrados con la idea de cambiar al mundo, tampoco contamos con lienzos en blanco para comenzar de cero, el nivel adquisitivo de los estudiantes parece influenciar mucho en una escuela que más que formar, consiente, y el tipo de estudiante al que servimos proyecta ser en muchas ocasiones víctima de algún tipo de abuso en violencia de género, chicas con alta tendencia a padecer embarazos muy jóvenes; estos problemas se agravan cuando en la misma escuela se ejerce violencia simbólica[66], misma que perjudica la confianza y las actividades de las estudiantes.

Aquí, los estudiantes suelen tomar partido con sus profesores, que son las personas

[66] Como lo propone Bourdieu y Passeron, violencia como una acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas.

con quienes tienen más contacto en la universidad, así que presionan al personal administrativo responsabilizándolo de cualquier falla en la gestión de sus actividades y trámites en la escuela y exigiendo más allá de lo que concierne atender a la escuela, por supuesto que, por su parte, los administrativos responsabilizan a los docentes por las fallas y entre la falta de comunicación, la desidia y el despotismo no se resuelve nada ni para los estudiantes ni para los profesores, pues la gran ventaja del personal administrativo es que cuenta con un sindicato que respalda sus derechos y obligaciones.

La solidaridad inexistente

Manifiesta Carbonell, como una de las muchas formas de innovar, que uno de los grandes propósitos de la innovación corresponde a “convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes” (p. 19) por lo que debemos centrar gran parte de nuestro esfuerzo por formar escuelas que no se constituyan como espacios de personas aisladas realizando actividades distintas y viendo para sí, sino un espacio de tareas y objetivos colectivos donde todos somos partes de la institución.

Uno de los principales problemas para el desarrollo adecuado de las actividades educativas corresponde a la creación de una imagen institucional, al seguimiento de normas, al liderazgo activo y al reconocimiento solidario de la participación de todos dentro de un mismo sistema, por lo que, cooperar solidariamente con nuestros compañeros de trabajo, sin importar el tipo de actividades que desarrollen, reconociéndonos como seres humanos, será primordial en este proceso de innovación ante la implementación de valores dando prioridad a la solidaridad.

Entenderemos como solidaridad, de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, la suma a la causa o la organización de los demás, y entendemos que, el mayor problema en cuanto a la organización institucional, corresponde a que no hemos sido educados para ni en la solidaridad. Para poder limar las asperezas de cooperación y apoyo entre el personal y los estudiantes no bastará con proponer un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, tendrá que analizarse la forma de llegar al interior de las personas y transformar actitudes, logrando que se identifiquen y sean parte de la escuela, aunque este proceso sea más largo de lo que se quisiera.

> El rol que juega el director(a) y su equipo directivo en la elaboración e implementación de este plan de mejoramiento es fundamental, sin embargo, dadas las características del contexto organizacional y la tarea a desempeñar, la responsabilidad por el éxito o fracaso de dicho plan atañe a toda la comunidad educativa. (Ahumada, 2010, p.)

La mejor manera de crear la cultura organizacional que hace falta en esta institución corresponderá también a las decisiones que tome el director, pues bien, durante mucho tiempo las cargas de responsabilidad han caído siempre en una sola persona, descargando de trabajo a quien no hace nada y asignando demasiado trabajo al poco personal que trabaja y se compromete con la institución. Lo principal, será, como comenta Luis Ahumada, que el director o la cabeza del proyecto pueda reconocer el trabajo de los demás mediante tres dimensiones:

> el liderazgo ejercido por el (la) director(a) debe abordar tres dimensiones fundamentales: a) la dimensión relacional que implica apertura a la influencia recíproca y la capacidad de confiar en el otro; b) la dimensión de propósitos que consiste en aunar el compromiso individual con los propósitos organizacionales; y c) una dimensión relacionada con una acción compartida que implica el compartir las creencias e implementarlas en el quehacer cotidiano (2010).

Nuevamente, todo gira en torno a la integración del empleado a la institución y a concienciarlo de que pertenece a un mismo sistema en el cual todos participan y que tiene un mismo objetivo: la formación de profesionistas de la educación. Para ello, la educación en valores enfocada a las actividades laborales y a la puesta en acción de valores, debería ayudar a recuperar la confianza y la identificación institucional de los trabajadores de la Universidad, identidad que se ha perdido desde la misma redacción de los reglamentos internos de trabajo, que tienen como base fundamental diferenciar las actividades docentes y las administrativas como si una fuera más significativa que la otra y como si, por ser menos significativa debiera compensarse con mayores privilegios y prestaciones.

Una vez establecido un plan de acción deberá tenerse en cuenta la enseñanza de "cualidades como solidaridad, generosidad, compañerismo o compasión, deberían

apreciarse y fomentarse como parte de la estrategia (…): el empleado se sentirá valorado y motivado a dar su mejor esfuerzo, fenómeno que se refleja instantáneamente en la productividad de la organización (Hernández, 2003, p.120)

¿Por qué es necesario implementar este tipo de actividades para mejorar la gestión en pro de todo el proceso educativo dentro de una Universidad? Porque en un punto de la formación ciudadana y escolar de las personas que forman estos espacios, no se educó en principios, por lo tanto "hay carencia de solidaridad porque somos insolidarios (…) con nuestras prácticas de consumo, con nuestros hábitos de transporte, con nuestras actitudes y comportamientos racistas, con nuestras políticas de inmigración, con la competitividad y la productividad como principales motivos de nuestros quehaceres" (Marhuenda, p. 3). Hasta que no logremos cambiar estas actitudes como parte de nuestra realidad cotidiana y aceptemos participar activamente en la transformación personal y colectiva de la escuela, no habrá buenos resultados.

De acuerdo a lo expuesto también por Vilma Eugenia Vidal Latorre, es importante innovar desde la responsabilidad, la justicia y la acogida de los propósitos de la institución, mismos que se necesitan para reconocer la otredad en los espacios que compartimos y basar nuestra convivencia en la libertad y el respeto. Si bien, la planeación y propuestas de contenido y acciones son necesarias para cambiar la escuela, educarnos en valores sin importar la edad, es imprescindible para hacer funcionar los planes de mejor institucional, puesto que, mientras no se atiendan las actitudes de trabajo en la institución, no sólo el ambiente será hostil, sino que nuestro servicio para los estudiantes no estará dando los resultados para dar a la comunidad, profesionistas bien formados, en contenidos y en valores.

Bibliografía tentativa

AHUMADA, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. En Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 1

BOURDIEU, P. y Jean-Claude Passeron. (1996). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara. (PDF)

CARBONELL Sebarroja, J. (2001). La aventura de innovar: el cambio en la escuela. España: Morata.

HERNÁNDEZ Chavero, Carlos. Modelo de cultura organizacional de la Dirección de Servicios Escolares del IPN. Tesis de nivel maestría. Instituto Politécnico Nacional.

MARHUENDA, F. (2000) Solidaridad y Educación para el Desarrollo Comunicar. Núm. 15, octubre, pp. 93-98 Grupo Comunicar. Huelva, España

PÉREZ Esclarín, A. “Crisis de civilización y crisis de educación” en Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad. (PDF)

VIDAL Latorre, V.; Aguirre García, J. Perspectivas de alteridad en el aula. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 38, febrero-mayo, 2013, pp. 5-15 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia

26.

LA CONDICIÓN HERMENÉUTICA DE LA MUJER. UN AMBIENTE EN Y PARA LA FORMACIÓN

Ma. Dolores García Perea

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

E-mail: dolgarper@att.net.mx

Introducción

A partir de la necesidad de reflexionar los ambientes de formación de los seres humanos, en concreto de la mujer, el presente trabajo ha sido elaborado por un triple propósito: reflexionar los elementos que caracterizan las representaciones sociales de la mujer en dos épocas distintas, citar algunas mujeres destacadas en distintos ámbitos de la vida en la época medieval como en la actual y explicar las condiciones hermenéuticas que han generado que la mujer (incluyendo al hombre), más que salir del anonimato y trascender a la esfera del mundo público, construya una conciencia histórica a partir de la condición hermenéutica que caracteriza a los seres humanos.

Los propósitos del trabajo no han sido elegidos al azar, tampoco su elección es gratuita y arbitraria. Se desprenden, por un lado, de los esfuerzos hechos por los grupos académicos, de investigación, privados o civil que luchan no solo por defender los derechos humanos, sino también por instituir, internacionalizar e interiorizar la dignidad de la mujer en un mundo donde la figura masculina ocupa un lugar privilegiado en las sociedades.

Por otro, la necesidad de exponer a la luz pública mis puntos de vista sobre la condición fundante de la hermenéutica en el género humano en tanto convierte tanto a

la mujer como al hombre en sujetos históricos, es decir, en palabras de Gadamer, en personas que, además de no agotarse en conocer el mundo y, al mismo tiempo, en conocerse a sí mismo, son responsables de su formación e historicidad.

Con los procesos de deshumanización generados por el tipo de racionalidad que caracteriza a las sociedades modernas, los trabajos que giran entorno a 'ser mujer' y 'ser hombre', al igual que aquellos que aluden a la educación, la formación, la subjetividad-objetividad, la crítica del sujeto y más allá del sujeto, la interiorización de los valores, la ética de las profesiones, entre otros, adquieren un carácter impostergable por ser puntos de partida e invitaciones para reflexionar la humanidad.

Teniendo presente el triple propósito, el trabajo ha sido dividido en los aparatados siguientes. Primero, reflexiono el significado de dos conceptos modernos que aluden a los estudios sobre la condición humana; segundo, identifico algunos elementos de la representación social de la mujer en el medievo; tercero, analizo el papel de la mujer en las sociedades actuales; cuarto, cito algunas de las mujeres que se han destacado en la esfera del mundo de lo público; quinto, identifico algunas alternativas hermenéuticas desde las cuales las mujeres y hombres lograron vivirse como interprete del mundo que se interpretan a sí mismos; sexto, describo lo que significa 'sujeto histórico' y formación; y séptimo, presento algunos puntos de vista sobre la importancia de los trabajos de democracia e igualdad de género.

Es importante señalar que si bien, el contenido de este trabajo alude principalmente al género femenino, para conmemorar el 'Día internacional de la mujer', las cuestiones aquí trabajadas no se restringen ni son exclusivas a ellas. Quiérase o no, conciente o no, la condición hermenéutica implica tanto al género femenino como al género masculino, por el hecho de ser una condición de existencia.

También es importante aclarar que la mayoría de los argumentos empleados para desarrollar los apartados, tienen una base teórica y una base de praxis de vida. Por tal motivo, en algunas ocasiones haré referencia al barroco como pensamiento filosófico, al corpus filosófico de la hermenéutica filosófica, a las nociones de los conceptos sexo y género, al contenido de la obra "Formación, concepto vitalizado por Gadamer" y las experiencias vividas de manera personal en el campo de la

investigación y del ámbito de lo existencial.

Por último, considerando a la pregunta como alternativa hermenéutica para abrir los horizontes de saber a trabajarse en este trabajo y, con ello, delimitar y precisar los ejes de análisis de la reflexión, los títulos de los apartados serán presentados en forma de pregunta.

¿Qué significan los conceptos sexo y género?

Por principio de cuentas, es importante subrayar que los conceptos han sido creados por los seres humanos y hacen referencia a alguna situación específica de la realidad. Sin embargo, el ímpetu intelectivo otorgado al ser creados, puede encasillar las interpretaciones si los estudiosos de la realidad no asumen una actitud crítica hacia éstos.

Ante la situación anterior, Gadamer invita a los lectores a reflexionar el problema de la reducción y restricción de los conceptos en tanto han perdido su sentido originario al acuñárseles nuevos sentidos a partir de los ideales, prejuicios, hábitos lingüísticos e ideologías de alguna época histórica.

Para el filósofo y filólogo alemán, padre de la Hermenéutica Filosófica, los conceptos son transmitidos a los seres humanos sin apenas contenido alguno en las sociedades contemporáneas y, en ocasiones, carecen de contenido porque la tradición los arroja a nuestros pies (Gadamer,1990:12). Para evitar que los conceptos se conviertan en emblemas intelectivos vacíos, recomienda revisar o construir la historia de los conceptos como un deber crítico, tanto para no sucumbir ni al capricho de las definiciones establecidas ni a la ilusión de poder establecer un lenguaje filosófico estricto (Gadamer,1993:389).

A partir de lo anterior, es importante aclarar que, a diferencia del concepto sexo, empleado desde la antigüedad y que refiere a las condiciones biológicas de la especie humano, el concepto género tiene poco tiempo de haber sido creado y, por tanto, su historia es reciente. Hoy en día, el último es redefinido en los estudios feministas con

el propósito de reflexionar las desigualdades de la mujer en todos los ámbitos de la vida, situación que prevalece desde tiempos remotos.

En el año de 1955, el psicólogo John Money utiliza el concepto género para describir el conjunto de conductas propias de la mujer y del hombre. En 1968, Roberth Stoller, lo desarrolla género para distinguirlo del concepto sexo. Teresa Flores, haciendo alusión a la obra “Sexo y Género” de Stoller, lo emplea para referirse a los caracteres sexuales mentales de los seres humanos.

El criterio más generalizado por los estudiosos sobre este campo temático, para distinguir el concepto sexo del concepto género es el siguiente. Por un lado, mientras el primero se refiere a la constitución biológica y fisiológica de los seres humanos, el segundo adquiere una connotación psicológica y cultural. Por otro, el sexo se hereda y el género se adquiere a través del aprendizaje cultural.

Entendiendo el concepto género como construcción social basada en el conjunto de prácticas, roles, relaciones, actitudes, símbolos, representaciones e interpretaciones de normas y valores que las sociedades elaboran e instituyen para el funcionamiento de las mismas, podemos ,entonces, explicar el papel asignado a la mujer por los grupos hegemónicos de dos épocas históricas distintas.

¿Cuáles son los elementos que caracterizan la representación social de la mujer en la época medieval?

En los trabajos sobre el tema de género, encontramos diversas interpretaciones que permiten no solo distinguir y diferenciar el género femenino del género masculino, sino también a conocer y reconocer su condición como sujetos concretos particulares como individuos pertenecientes a alguna sociedad.

Podemos estar o no de acuerdo con tales interpretaciones. Sin embargo, los elementos explicitados allí son punto de partida, son pretextos para pensar en el papel asignado a la mujer según las ideologías y cosmovisiones de vida de cada una de las épocas históricas.

Solo por citar un referente bibliográfico, en la obra La mujer barroca, Giulia Calvi (1995) ha compilado nueve artículos cuyos contenidos giran en torno a un grupo de mujeres europeas del siglo XVI y XVII. Cada una, además de haber logrado escapar de las redes restrictivas de su época, dejado huellas de la insaciabilidad ansias de vivir con base en el deseo, poder y saber que les caracterizó por ser seres humanos con convicciones propias y conciencia histórica.

En dicha obra, por ejemplo, encontramos cinco cuestiones que caracterizan la representación social de la mujer medieval: la procreación de la especie, el cuidado tanto de los hijos como del marido, un rol, estatus y jerarquía social inferioridad frente al del hombre, no se le reconoce una profesión y no se le permite actividades intelectuales, políticas y religiosas.

En el caso de las mujeres solteras, así como de aquellas que quedaron viudas, que fueron abandonadas por sus esposos y familiares o que finiquitaron la relación social a partir del divorcio, el papel asignado por el grupo hegemónico de la sociedad medieval, la cual estuvo constituida generalmente por varones, las actividades se restringieron y redujeron exclusivamente a la realización de obras de caridad.

Un rasgo que, más que diferenciar a las mujeres independientemente de su estado civil, determina un criterio de semejanza consiste básicamente en que todas, sin excepción, deben acatar el siguiente imperativo categórico religioso, político. social, ideológico y económico: renunciar a ellas mismas en beneficio siempre de los hijos, pero sobre todo del esposo.

Es importante aclarar que, en aquella época, las mujeres significaron seres humanos sino marginales, si con apego a las reglas establecidas por la iglesia hacia el cuidado de la familia, las corporaciones y cofradías religiosas. Por tal motivo, no se les reconoce capacidades y habilidades para ejercer una profesión ni mucho menos para convertirse en líderes intelectuales, sino sólo en relación con el cuidado de los hijos (Calvi, 1995:14).

En aquella época, las monjas eran las únicas personas facultadas y autorizadas para llevar a cabo obras de caridad. Por lo tanto, la única alternativa de las mujeres

solteras, viudas, divorciadas o abandonadas para conservar su dignidad humana fueron las siguientes: recluirse y/o refugiarse en algún convento, tomar el hábito de la mujer religiosa y dedicar su vida a las obras de caridad.

En aquella como en todas las épocas históricas, existieron mujeres que lucharon por defender sus convicciones sobre el conocimiento, la sabiduría y el liderazgo, frecuentemente fueron tratadas como locas y/o acusadas por llevar a cabo actividades de herejías y brujería. En el caso de las últimas, generalmente, después de un largo proceso de tortura, muchas fallecieron y las que lograron sobrevivir y continuaron siendo fiel a sus convicciones, fueron castigas a morir en las hogueras públicas o recluidas en hospitales psiquiátricos.

Tal y como lo describen los autores de la obra La mujer Barroca, en el medievo, independientemente de su estado civil, existieron mujeres que, además de haber evitado su muerte en la hoguera y de no haber sido recluidas en los hospitales psiquiátricos, lograron trascender en la historia, convirtiéndose en ejemplos a seguir por su tenacidad, convicción e ingenio por conservar y prevalecer su dignidad.

A tales mujeres, un escritor del siglo XVII, del cual se desconoce su nombre, pero seguramente un es prototipo del hombre de su época, se burló de la capacidad intelectual de la mujer expresando la siguiente opinión: «Mujercillas inestables y alumbradas, que andan de casa en casa contando visiones y refiriendo por la mañana como revelaciones los disparates que han soñado de noche».

Recordemos que en la Europa mediterránea, los principios de vida de las mujeres se circunscriben básicamente al papel de esposa y cuidado de los hijos o las actividades del convento. En este sentido, la restricción a participar en actividades intelectualmente inherentes a la política y religión les fueron negadas y prohibidas por la normas establecidas por el grupo de personas que detentan el poder en dichos ámbitos de la vida.

¿Cuáles son los elementos que caracterizan las representaciones sociales de la mujer en las sociedades actual?

Sin duda alguna, las condiciones sociales de las sociedades de hoy son distintas a la época medieval. Sin embargo, aún de los esfuerzos hechos por reinvidicar la dignidad del género humano. Lo anterior incluye no solo a la mujer, los niños, ancianos, el propio hombre, los grupos religiosos, ecológicos, feministas, homosexuales, lésbicos, intelectuales, literatos, poetas, actores, autores, cantantes, investigadores, académicos, docentes, profesionistas, etc., también ocupan un lugar importante.

Regresando al asunto en cuestión, en las sociedades actuales, los cuidados hacia la familia no depende exclusivamente de la mujer, de manera aún mínima, algunos hombres son los responsables de tal faena. Así mismo, puede extenderse a personas más desprotegidos y cercanas a la misma, como son los padres, abuelos, tíos, nietos, primos, nueras, yernos, vecinos y amigos.

La procreación de la especie adquiere nuevas acuñaciones por el carácter legal de la adopción. No podemos olvidar que, también, hoy en día, la maternidad puede ser negada por la propia mujer al decidir no tener hijos, convertirse en su propia hija o tenerlos simbólicamente bajo la representación, por ejemplo, de la autoría de algún libro.

El casamiento no es la única opción de la mujer para tener una pareja e integrar una familia. La unión libre y la integración de grupos no consanguíneos son alternativas modernas para constituir y ser co-participe de una familia simbólica. También es aceptado que una mujer decida independizarse de la familia, vivir lejos de ellos y/o establecer una relación de pareja.

A diferencia de la mujer medieval que no tiene opción para expresar sus opiniones y concretizar sus proyectos de vida, en los tiempos actuales no existen obstáculos. La propia constitución mexicana legisla tal derecho así como la libertad de elección tanto de hombres como de mujeres.

Los problemas para integrarse a los grupos sociales, expresar sus opiniones al interior de éstos así como la expulsión voluntaria y/o exigida por los integrantes, revelan no solo la fuerza de coerción sino también el precio a pagarse al intentar

traicionar los intereses del mismo.

Las consecuencias por expresar las opiniones personales, sobre todo de aquellas relacionados a los grupos hegemónicos, sea del índole que sean, pueden ser diversas, desde la aplicación de la muerte simbólica, es decir, ignorar completamente a la persona expulsada del grupo, ser acusada de traición, agresión al cuerpo físico y/o a la personalidad y obstaculizar y/o cancelar incorporaciones a otros grupos. La consecuencia más drástica es el asesinato.

No considero pertinente citar algunos ejemplos relacionados con lo narrado hasta aquí. Seguramente, de manera sutil, a veces agresiva, en ocasiones hasta disfrazada, cada uno de nosotros puedo haber sido testigo de alguna injusticia o revancha, se ha vivido en carne propia y/o a través de los medios de información masiva nos enteramos de tales situaciones.

Aunado a lo anterior, es importante subrayar que aún de la apertura existente sobre la libertad de expresión y elección, de la lucha por los derechos humanos, del debate por la ética profesional, el avance y desarrollo de la ciencia, industria y tecnológica, el respeto a la multi, inter e intraculturalidad de los grupos sociales, la divergencia de sus tradiciones, costumbres e ideologías, por señalar algunos, las representaciones de la mujer de la época actual, no se aleja del medievo.

La marginación, represión, sometimiento, deterioro, detrimento, rol, estatus y jerarquía de inferioridad frente al hombre, menosprecio, falta de respeto, agresiones, hostigamiento y acoso sexual, la violencia intrafamiliar, en este caso a la mujer, en el ámbito personal, público, laboral, profesional y académico, sigue siendo un tema acuciante, al grado tal, que ocupa un lugar importante en los trabajos de investigación y en los órganos de difusión masiva.

El asunto del género femenino como masculino, no es un problema exclusivo de la mujer por su condición de procreación, formación, educación y cuidado de la especie. Al contrario, en tanto incluye a hombres y a mujeres, debe, tiene y puede ser motivo de reflexión y de análisis de ambos, ya que conciente o inconscientemente, directa o indirectamente, arbitraria o intencionalmente, sutil o agresivamente, sabia o

perversamente, son culpables de aquello que acontece y destruye la dignidad de la mujer.

No considero necesario ahondar más sobre las condiciones emocionales, intelectuales, morales, económicas, etc., en las que viven las mujeres desde la antigüedad hasta hoy en día y que se manifiestan por silenciar su voz, ya sea por ellas mismas o por la presión ejercida por los varones con quien co-existe.

Sin embargo, aún de los ejemplos y narrativas existentes sobre las violaciones a los derechos humanos de la mujer, al maltrato físico y emocional que sufren por parte del hombre, los cuales no son descritos en este trabajo, afirmo que aún de las condiciones más adversas, en la época medieval como en la actual, en otros países como en México, existieron mujeres que, además de destacarse en algún ámbito de la vida, lograron que su voz fuese reconocida por hombres y mujeres en la esfera de lo público.

¿Quiénes son las mujeres que se han destacado en la época medieval como en la actual?

Los esfuerzos hechos por los historiadores y los sociólogos por estudiar el género femenino y masculino a partir de los testimonios encontrados a lo largo de la humanidad, y, por consiguiente, dignificar sus condiciones humanas, son los referentes para identificar el nombre de las mujeres que, además de destacarse en algún ámbito de la vida, son ejemplo a seguir por el ingenio, las habilidades y capacidades que pusieron en juego para hacer escuchar su voz.

Las mujeres que a continuación cito, son también reconocidas como mujeres barrocas por que, como lo mencioné anteriormente, además de haber logrado escapar de las redes restrictivas de su época, la trascendieron dejando testimonios de sus convicciones y conciencia histórica propias.

El ethos barroco que caracteriza a dichas mujeres se debe básicamente a las alternativas hermenéuticas elegidas para hacer “visible” algo que básicamente no lo

es y como estrategia de resistencia radical sobre aquello que se presenta como real cuando no lo es (Echeverría,1998:15) y es concebida como una posición crítica hacia la época histórica y de resistencia para continuar formándose como sujetos históricos.

Resistir la historia real que sujeta y condiciona la vida social y construir otras historias cuyos márgenes de acción reposan en la historicidad, implica moverse y jugarse en posiciones extremas de tensión moral, buscar conciliaciones, evitar los juegos de complicidad que traen consigo la vergüenza, el conformismo, la rebelión, la simulación y el éxtasis.

Artemisa Gentileschi logró resistir los embates morales de la sociedad donde nació a partir de su genio artístico y valentía. Es considerada por sus propios contemporáneos como la primera pintora reconocida del siglo XVI. Sobre ella, nos dice Calvi, “es el caso excepcional para confirmar la extrema dificultad de un aprendizaje femenino en el taller y los impedimentos reales constituidos por los códigos sociales del honor familiar y femenino en la formación profesional de una mujer cuyo talento era, no obstante, cierto” (Calvi,1995:15).

Sor Juana Inés de la Cruz es considerada en México como la décima musa, pero también forma parte del grupo llamado mujer barroca porque logró resistir los embates morales de la sociedad donde nació a partir de su genio intelectual y valentía. Fue hija de una aristocrática familia española, al morir sus padres, rehusó casarse con los más nobles y ricos jóvenes que pretendían su mano, distribuyó su patrimonio entre los pobres y profesó en la Orden de las jeróminas. Sus obras poéticas exponen su talento y delicadeza y la colocan entre las primeras poetisas españolas.

Simone de Beauvoir es una de las mujeres más importantes del siglo XX por el hecho de abordar temas sobre la opresión de la mujer, el sexo, el aborto, la violencia, la política y las guerras de liberación. La obra intitulada “El segundo sexo” se convierte en el pilar bibliográfico de la teoría feminista y con ésta desata una revolución moral con respecto a la mujer en la sociedad. A la fecha, sigue ejerciendo en las personas que lo leen un poder libertario. También sus novelas y memorias tuvieron y siguen teniendo una exposición apabullante por el hecho de narrar sus propias experiencias.

El hecho de haber sido pareja sentimental de Jean-Paul Sastre, la convierte en una mujer polémica, célebre y emblemática del siglo por los motivos siguientes: desde que se conocieron, en 1929, nunca se casaron, se dedicaron el uno al otro de manera absoluta y se permitieron involucrarse sexual y emocionalmente con terceros.

Cada una de ellas, al igual que otras mujeres como la Malinche (intérprete de Hernán Cortés), Josefa Ortiz de Domínguez (participó en el movimiento de la independencia de México), Rosario Castellanos (reconocida en el ámbito de la poesía mexicana), Ana Arent y Agnes Heller (autores e intelectuales del ámbito filosófico y sociológico del siglo XX), Clara Staiger (se destacó como priora), Mary Astell (como educadora y feminista), Lucrecia de León (como profetisa), etc., lograron devenir en la historia de la humanidad no tanto por las características existenciales-culturales asignadas a la mujer en la época histórica que les tocó vivir, sino porque se convirtieron en sujetos históricos, es decir, sujetos que, por un lado, siempre se preocuparon y ocuparon por conocer el mundo y así mismas y, por otro, asumir un ethos barroco, es decir, una posición crítica hacia la cultura que les tocó vivir.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de dar respuesta a la pregunta sobre las alternativas hermenéuticas empleadas por ellas para abandonar el mundo del anonimato, resistir la extrema tensión moral que caracterizó a la sociedad y época donde vivieron, no sucumbir a la representación e imaginario social existente sobre la mujer y vivir la existencia propia como la aventura que busca el ascenso a una segunda naturaleza y, por consiguiente, el encuentro y reconciliación consigo mismas a partir del mundo cultural.

¿Cuáles son las alternativas hermenéuticas empleadas por las mujeres para que su opinión haya sido escuchada y se hallan convertido en figuras de la esfera pública?

Por principio de cuentas, es importante señalar una doble cuestión, por un lado, la ‘hermenéutica’ es una palabra que la mayoría de las personas no conoce ni necesitan conocer. Sin embargo, no los excluye, al contrario, les atañe en tanto que, al igual que el aire, necesita ser respirado para vivir, es indispensable interpretar el

mundo de interpretarse así mismos y, por otro, entendiéndose a la hermenéutica como arte de interpretar, arte de no tener razón, arte de construir sentidos y redes interpretativas, no es del uso exclusivos de la mujer.

Todos los seres humanos tienen la necesidad de interpretar para ocuparse y preocuparse del mundo y de sí mismo, A partir de la hermenéutica construye sentidos, se forma al asumir una posición crítica sobre sus propias opiniones así como la de las personas con quien co-actúa y co-existe, independientemente del género al que pertenezcan o la edad que tengan.

Por lo tanto, la hermenéutica, además de ser un conjunto de alternativas técnicas, teóricas, metodológicas, epistemológicas y ontológicas, es una condición a través del cuál los seres humanos se forman y, por consiguiente, se convierten en sujetos históricos. Es obvio, que el nivel de empleo de ella es directamente proporcional al nivel de conciencia histórica y por tanto autores de su conversión personal y de la institucionalización de nuevas maneras de interpretar el mundo.

Las mujeres citadas en el apartado anterior, sin duda, son resultado de la condición hermenéutica del ser histórico por varios motivos, entre ellos, se encuentran: lograron sortear las representaciones sociales de la mujer en la época que les tocó vivir, lograron formarse y, por consiguiente asumir una postura crítica hacia sí mismas y hacia la sociedades de tu tiempo y trascendieron a su época al ser reconocidas y distinguidas en el ámbito de lo público aún de su condición femenina.

Las alternativas hermenéuticas empleadas para lograr lo anterior son diversas. Aquellas que caracterizan a la mujer barroca, es decir al género humano cuyo espíritu y utopía de esperanza hace de su vida una praxis liberadora son las siguientes: la escritura, la lectura, el ingenio, la sutileza, la búsqueda de la verdad, el derecho a la información, la formación, la distancia histórica, el conocimiento y cuidado de uno mismo, la vivencia y el juego, entre otras.

La escritura es, en este caso, el testimonio principal a través del cual podemos confirmar que ambas abandonaron su primera naturaleza y se convirtieron en figuras públicas. En los documentos que dejaron, podemos descubrir no sólo por los procesos

de formación vividos, sino también la inquietud de sí mismas de verse no tanto como mujeres sino como seres humanos inacabados que buscan satisfacer sus necesidades en relación al deseo, saber y poder.

También podemos descubrir, además de otras cosas, la sutileza e ingenio para expresar sus ideas acerca de Dios, el mundo, la sociedad, el hombre y de ellas mismas, la lucha que libraron por conservar sus vidas, preservar su dignidad como seres humanos, el derecho por la información y el acceso a la verdad, el juego del lenguaje para desenmascarar lo que no es visible, la manera de resolver la encrucijada de signos y temporalidades de la época en donde la razón estética del duelo y la melancolía, del lujo y del placer, de la convulsión erótica y el patetismo alegórico, reaparecen para atestiguar la crisis/fin de la época (Chiampi, 17-18).

Actualmente las condiciones culturales de la mujer no son tan adversas como lo fue en la época medieval. Sin embargo, poner distancia sobre la ideología de los grupos hegemónicos sobre todos de aquellos constituidos por los hombres, las tradiciones, costumbres y prejuicios, el consumismo, el control de la opinión pública, la deshumanización, la alienación, enajenación y autoenajenación etc., dificulta la tarea de formarse y acceder al mundo de la cultura al género femenino. Lo mismo corre al género masculino.

Hoy en día, es necesario que tanto el hombre como la mujer no se conciban y vivan su existencia bajo esquemas de representaciones e imaginarios sociales que restrinjan y reduzcan su ser, sino que se conciban como sujetos en y para la formación en la historia, es decir, seres humanos que aún de ser incompletos e inacabados, tienen diversas alternativas para saber quienes son, por qué están aquí y cómo pueden luchar por su libertad, entendida ésta como saber elegir y responsabilizarse de tal elección.

La tarea de vivirse como ser humano no es una tarea fácil de llevar a cabo. Implica por principio de cuentas, reconocer que es un organismo vivo cuyo instinto de supervivencia y de existencia no está determinado y limitado por la estructura biológica y fisiológica de su cuerpo ni mucho menos a los estereotipos culturales sobre lo que significa ser el género masculino y ser del género masculino.

Otras alternativas sugeridas por Gadamer, padre de la “hermenéutica filosófica” son: suspender momentáneamente nuestras certezas; vigilar las arbitrariedades de las ocurrencias, los hábitos lingüísticos, los prejuicios, el sentido común y las costumbres; poner distancia frente a los referentes teóricos trabajados para evitar caer en la ilusión de profetizar; revisar que cada proyecto de sentido se dirija a otro nuevo; sustituir los preconceptos con los que inicia la investigación por otros más adecuados; dar apertura a la opinión del otro, lo que implica estar abierto a la opinión del otro y poner la opinión del otro en relación con la nuestra y estar dispuesto a dejarse decir algo por él ya sea en forma de texto o palabra hablada.

> A la relación anterior hay que agregar: permitir que los textos nos digan algo; tener una actitud de apertura al mundo; mantenernos receptivos a la alteridad del otro; asegurarnos que la interpretación del texto sea elaborada desde el propio texto y no a partir de nuestras creencias; apropiarnos selectivamente de las propias opiniones y prejuicios; desligar el fenómeno de comprender de nuestras referencias; reconocer la distancia que existe entre el texto y el intérprete y traducirlo; pensar en nuestro propio tiempo; tender puentes, salvar distancias y arrojar luz sobre las condiciones fundamentales del comprender en todas sus modalidades, científicas y no, que constituyen la comprensión como un suceso sobre el cual el sujeto interpretante no preside en realidad; abrir nuestros ojos a “una estructura ontológica universal“ que ve en el lenguaje la condición que permite que los hombres tengan mundo; y poner a prueba el origen y validez del texto y establecer un diálogo con la tradición, ya que a través de ella los intérpretes acceden constantemente a un nuevo y más amplio conocimiento (Gadamer,1998b:17).

Otras alternativas hermenéuticas son: la dialéctica de pregunta-respuesta, asumir un deber crítico y la construcción de las historias de los conceptos, además de formar parte de las recomendaciones del autor, son las alternativas elegidas para elaborar los horizontes de saber de esta investigación. Con éstas evitaré sucumbir al capricho de las definiciones preestablecidas, a la ilusión de poder establecer lenguajes unívocos y absolutos, identificaré los sentidos acuñados a las palabras y lograré descubrir la tradición a la cual están vinculados los objetos de estudio.

¿Qué significa sujeto histórico y formación?

Para convertirnos en ser humano, en el sentido de ser sujetos históricos, hace falta reconocer, en primer lugar, que la primera naturaleza del género humano también le pertenece a todas las especies y géneros que tengan vida y, en segundo, que la distinción y diferenciación con ellas depende exclusivamente del acceso a una segunda naturaleza, en la cual, la cultura es el motor principal de existencia y de ser.

Para tener, deber y poder tener cultura es indispensable abandonar el mundo de los instintos y el mundo de las certezas sensibles y lograr rupturas sobre el saber, hacer, existir y ser. A través de la cultura, podemos convertirnos en sujetos histórico al ocuparnos y preocuparnos de la realidad histórica, pero también del ocuparnos y preocuparnos por nosotros mismos.

El sujeto histórico es la persona que aún de conocer lo que significa ser hombre y ser mujer, no se reduzca a dichas representaciones e imaginarios sociales y culturales. Al contrario, hace de ellas un pretexto para plantearse preguntas sobre la existencia, sobre la conciencia, sobre el ser.

El hecho de dar respuesta a las preguntas implica reconocer los límites culturas de la época, hacer una incisión para construir cosmovisiones de vida contrarias a las establecidas y construir mediaciones culturales desde las cuales pueda reconciliarse consigo mismo tal y como lo hizo Artemisa, Simona, Josefa Ortiz de Domínguez, Sor Juana Inés de la Cruz, etc.

Ser ‘sujeto histórico’ no significa ser hombre o ser una mujer. Significa pensar que lo que define al ser humano no son los instintos o nuestra dotación genética, tan semejantes a los de otros animales, sino nuestra capacidad de formarnos y decidir e inventar acciones que transforman la realidad y a nosotros mismos.

La capacidad de formarnos significa hacernos responsables de nuestras debilidades derivadas de las contingencias de nuestro tiempo y de nuestra historia de vida (García,2007) y la capacidad y disposición hacia la ‘libertad’. La libertad es nuestra condena y también el fundamento de lo que consideramos nuestra dignidad.

Considerando las diversas acuñaciones de sentido sobre el concepto formación, presento a continuación cuatro nociones las cuales desde nuestro punto de vista se caracterizan por el sentido de cultura y el devenir histórico. 'Trabajo individual, libremente imaginado y deseado con base en los dispositivos que otros y uno mismo se provee' es de Ferry (1990) en el campo de la pedagogía. Estoy de acuerdo con el autor, la responsabilidad de formación es exclusivamente de la persona interesada en formarse. El compromiso de las instituciones de educativas es proveer procesos, escenarios y dispositivos de formación.

'Capacidad de pensar lo que opinan otros y uno mismo', es de Gadamer (1993) y es elaborada a la edad de 54 años. Desde mi punto de vista la noción privilegia el lenguaje, el dialogo y tradición.

'Potenciar las fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y no dejarlas en manos de los padres de familia que regalan obsequios a los hijos por obtener calificaciones de 10 y a las instituciones que otorgan diplomas por la capacidad de memorizar', también es de Gadamer (2000) y fue elaborada a los 94 años de edad aproximadamente. Esta manera de entender a la formación, nos obliga a preguntar por los horizontes de saber, las experiencias estéticas, hermenéuticas y de formación a lo largo de nuestra existencia.

'Reconciliarse con uno mismo en una segunda naturaleza: la cultura', es de Hegel. El principio de la noción es: para formarnos es necesario reconocer que estamos deformados. Lo anterior puede ser explicado a través de la analogía de la piedra en el zapato: sólo descubriendo que está en nuestro zapato y que produce daño al pie, podemos asumir la posición de arrojarla y vivir la existencia bajo la utopía de la esperanza y libertad.

¿Por qué son importantes los trabajos sobre el género femenino y el género masculino?

A manera de conclusión, los trabajos revisados sobre este campo temático, nos demuestran que la situación no ha cambiado para la mujer de hoy, el rol, estatus y

jerarquía sigue siendo la misma desde tiempos remotos hasta la fecha. Probablemente, los cambios son tenues, pero han sido aprovechados por los hombres para seguir teniendo el control sobre la especie humana.

Las aportaciones hechas sobre el género femenino, deben engrandecer tanto a los hombres como a las mujeres por dos cuestiones. Por un lado, los esfuerzos hechos por los historiadores, poetas, literatos, sociólogos, educadores, pedagogos, filosóficos, políticos, economistas, etcétera por desmitificar la condición de fragilidad de la mujer -en todos los sentidos en que pueda ser aplicado el término-, conocer y reconocer su capacidad intelectual y autoridad epistemológica y deontológico y habilitar su condición histórica, permiten mirar a la mujer no sólo a partir de función reproductora de la especie humana, sino también desde los componentes culturales e históricos.

Por otro, los trabajos sobre las mujeres, han logrado incidir en algunas de ellas y, en el caso de que no haya generado cambios, la posibilidad, la necesidad por empezar a valorar su condición cultural e histórica es real al descubrir el potencial cultural e histórico que vive al interior de cada una. En otras palabras, han modificado las pautas de conducta heredadas por miles de años de condicionamiento, las cuales frecuentemente tienden a tipificar, ridiculizar, caricaturizar, reducir y restringir lo que significa ser mujer en el sentido amplio de la palabra, es decir, un ser humano con toda la complejidad que implica.

En el calendario que rige la cultura occidental, el 8 de marzo ha sido institucionalizado como ‘Día de la mujer”. Este acto por reinvidicar a la mujer no es gratuito. Se debe a los esfuerzos hechos no sólo por las mujeres, sino también por los hombres que día tras día, a lo largo de la historia, han levantado la voz para protestar contra el rol, estatus y jerarquía social asignado a la mujer por el uso de la costumbre, por la tradición. Pero también ha sido utilizado para elevar las ganancias económicas de la oferta y la demanda del mercado capitalista.

Durante muchos años los esfuerzos por reinvidicar a la mujer han sido ignorados, marginados, olvidados y exiliados y, en casos extremos, también fueron objeto de burlas, castigos y represalias. Hoy podemos decir con satisfacción que los

esfuerzos realizados por ambos en los distintos periodos históricos no han sido en vano.

Desde mi punto de vista, conceptualizar a las mujeres es un trabajo intelectual que tiene como intención influir en ella, para que sea ella misma quien valore, construya su posición como ser histórico y cultural. Sin embargo, la eficacia de los trabajos no es tal por el hecho de enraizarse en el discurso, en palabras. Puede modificar las pautas de conducta en la vida cotidiana de la mujer, si ella misma empieza por comprometerse consigo mismo.

Recordemos, así mismo, que en la actualidad, aún resisten tres bastiones masculinos constituidos en la Edad Media y que ejercen el control del orden social: lo militar, lo político y lo religioso. De aquí, la importancia de rescatar la reflexión sobre la historicidad del género y subrayar la imperiosa necesidad de formarnos independientemente del género al que pertenecemos.

Bibliografía

Calvi, Giulia (Comp.) (1995). La mujer barroca. Alianza, Madrid

Chiampi, Irlemar (2000). Barroco y modernidad. Fondo de Cultura económica, México

Echeverría, Bolívar (1998). La modernidad de lo barroco. Ediciones Era, México, D. F.

Ferry, Gilles (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós Educador, México.

Ferry, Gilles (1997). Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico y Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, Buenos Aires.

Foucault, Michel (1987). Hermenéutica del sujeto. La Piqueta, Madrid.

Gadamer, Hans-Georg (1993). Verdad y Método I, Editorial Sígueme, Salamanca

Gadamer, Hans-Georg (1990). La herencia de Europa. Ediciones Península, Barcelona

Gadamer, Hans-Georg (1998). Arte y verdad de la palabra. Paidós, Barcelona

Gadamer, Hans-Georg (1993a). Elogio a la teoría. Discursos y artículos. Península, Barcelona

Gadamer, Hans-Georg (2000). Educación es educarse. Paidós Asterisco, Barcelona

García Perea; Ma. Dolores (2007). Formación, concepto vitalizado por Gadamer. Editorial Castellanos, México, D. F.

Hegel, G. W. F (1991). Escritos pedagógicos. FCE, México

Honoré, Bernard (1980). Para una teoría de la formación. Narcea, Madrid.

Savater, Fernando (2003). El valor de elegir. Editorial Ariel, México, D. F.

27.

LA EVALUACIÓN EN CURSOS DE CAPACITACIÓN PARA DESPLIEGUES INFORMÁTICOS. LÍNEAS Y EXPERIENCIAS.

EVALUATION IN TRAINING COURSES FOR SOFTWARE DEPLOYMENTS. LINES AND EXPERIENCES.

Humberto Arencibia Cruz

Universidad de las Ciencias Informáticas

Cuba

hacruz@gmx.com

Resumen informativo

Para el despliegue de soluciones informáticas de gran alcance, se hace imprescindible capacitar y entrenar al personal involucrado. La preparación de aquellos que actuarán como instructores (intermediarios entre el usuario final y el equipo de desarrollo) debe tener una componente práctica (uso del sistema) y otra teórico-conceptual (dominio de aspectos fundamentales del negocio). Sobre esta línea se trazan las políticas evaluativas que se describen en el presente trabajo. Se realiza además la caracterización del proceso evaluativo, sus formas y fases, se definen los parámetros de evaluación en base al contenido y a la función y responsabilidad social que implica un despliegue informático. Se aborda la aplicación de un sistema de evaluación y se

detallan sus principios y objetivos fundamentales. Finalmente, se fundamenta el uso de determinadas técnicas evaluativas en aras de un mejor control del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: evaluación; capacitación; informática

Abstract

For deploying powerful computing solutions, it is essential to train the personnel involved. The preparation of those who act as instructors (intermediary between the end user and the development team) should have a practical component (using the system) and other theoretical and conceptual (mastery of fundamental aspects of the business). On this line drawn evaluative policies are described in this paper. It also carries out the characterization of the evaluation process, its forms and phases, the evaluation parameters are defined based on the content and the role and social responsibility that involves a computer deployment. The implementation of a system of specialization roles addressed with instructional and evaluative purposes and proposes a method to record the history of the student evaluation in order to better control of the process of teaching and learning.

I. Introducción

Todo el desarrollo científico y tecnológico experimentado por la sociedad en el pasado y en el actual siglo, ha implicado igualmente nuevas demandas de formación, a partir de necesidades no siempre asumidas por las universidades con la rapidez requerida, que conducen gradualmente a una competencia en el mercado de producción del conocimiento. Una importante y nueva cualidad de la universidad de hoy la constituye el hecho de estar soportada sobre nuevos escenarios tecnológicos, donde la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) introducen cambios significativos en el quehacer académico.

Como parte de estos nuevos retos que se imponen para asumir el avance tecnológico que crece aceleradamente está el deber de hacer responder a los estudiantes una vez

graduados a las necesidades de informatización y de explotación y asimilación de los nuevos avances en la rama informática. La Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) es líder en Cuba en este campo y promotora de un nuevo sistema que vincula la formación con la producción de software, como una tendencia novedosa.

Uno de los procesos de mayor dificultad en el desarrollo de una solución informática es el despliegue. Para garantizar un uso adecuado de la solución es necesario que el personal que trabaje con ella la utilice correctamente, por este motivo es imprescindible que los proveedores de la solución brinden un sistema de adiestramiento para el personal que trabajará directamente con la solución y para el personal administrativo de la entidad. Sucede que en sistemas de gran alcance generalmente el equipo de desarrollo no logra satisfacer la demanda de instructores y se hace necesario capacitar a intermediarios que luego entrenarán a los usuarios finales. Para el despliegue de los productos desarrollados en los centros de desarrollo de la UCI se cuenta con el apoyo de los ingenieros y de muchos estudiantes, como parte de su práctica profesional, para que asuman esta tarea. Muchos son los roles que debe cumplir un ingeniero informático al ejercer su carrera y uno de ellos es precisamente el rol de formador. Capaz de trasmitir sus conocimientos a la sociedad y capaz de diseñar a la par estrategias didácticas que vayan es correspondencia con el objetivo trazado para aquellos que usen las herramientas informáticas que se construyen.

Evaluar la asimilación y apropiación del conocimiento en cursos de capacitación para despliegues informáticos reviste una importancia fundamental. Las estrategias evaluativas deben concebirse de manera que se tenga certeza de que el capacitador intermediario tiene los conocimientos, los medios y los métodos adecuados para lograr una aceptación del sistema por parte del cliente final y así no crear puntos de divergencia, para impactar positivamente en la entidad y que las trasformaciones organizacionales sean lo menos traumáticas posible. Se impone la siguiente pregunta: ¿Cómo concebir una estrategia evaluativa en cursos de capacitación para despliegues informáticos que responda a lo anteriormente planteado? Durante el desarrollo del presente trabajo se describirá y valorará la concepción y aplicación de un sistema

evaluativo en los cursos de capacitación para el despliegue del Sistema de Informatización para la Gestión de los Tribunales Populares Cubanos (SITPC).

II. Desarrollo del tema

Muchos autores han tratado el tema de la evaluación y la mayoría desde aristas diferentes. Muchas opiniones encontradas existen alrededor de cuál es la forma adecuada de llevar a cabo el proceso evaluativo y nadie tiene la verdad absoluta al respecto. Todo parece indicar que la evaluación debe adecuarse a las características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito en que se desarrolla y que debe responder a los objetivos de la clase, el curso o demás formas organizativas de que se trate. Que queremos evaluar y como lo haremos es una pregunta reincidente en muchos docentes y la cuestión es que no existe un esquema rígido para ello.

La evaluación como proceso. Generalidades.

La evaluación es el proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus momentos de orientación y ejecución. Se deberán propiciar actividades que estimulen la autoevaluación por los estudiantes, así como las acciones de control y valoración del trabajo de los otros. (Zilberstein Toruncha, 2009)

Ahora bien, para que este proceso de evaluación sea ordenado es necesario seguir, según William Werther, varias etapas, a fin de que se estructure la actividad y el aprendizaje: (WILLIAM, 1993)

Organización

Es la coordinación e integración del grupo de trabajo que va a ser evaluado y/o sujeto de capacitación. Se deben también establecer políticas y procedimientos para manejar la información de una manera eficaz y eficiente.

Planeación

Es objeto de planeación todo lo que se realiza en una capacitación, tanto los objetivos, los alcances del curso, el programa, los estudios, el contenido, las técnicas de apoyo, los criterios de medición, etc. Es lógico que la evaluación no solo se planee, sino que a su vez pueda proporcionar retroinformación de la labor planeadora.

Ejecución

Dentro de la misma se ven envueltos un sin número de participantes tanto directos como indirectos. Se debe llevar a cabo un análisis preliminar, una propuesta inicial de evaluación que indique la necesidad real y el beneficio que se obtendrá de la misma; posteriormente se necesita una revisión integral de la propuesta, de aquí pueden surgir varios diagnósticos de necesidades de capacitación y por consiguiente de evaluación de la capacitación, posteriormente se debe hacer una evaluación específica y presentar una opinión y recomendación que es la parte más valiosa de la evaluación, es el objetivo de la evaluación, poder emitir un reporte o informe que contenga tanto los aspectos buenos como aquellos que son susceptibles de mejora.

La evaluación debe estar dirigida a poder medir el diseño y la organización de los eventos de capacitación, la reacción de los participantes, el grado de aprendizaje y los resultados en el desempeño posterior. La meta final de toda capacitación es desarrollar al máximo las habilidades del personal de modo que ejecuten las funciones posteriores en forma experta y eficiente.

Un modelo para evaluar en cursos de capacitación

Un sistema de evaluación de capacitación tiene que adaptarse a la situación específica que se desea evaluar. Por lo tanto, existen muchos aspectos que requieren clarificación antes de planificar un sistema de evaluación.

Debe haber claridad en qué se va a evaluar, y quién va a recibir la información. Uno de los problemas más comunes de la evaluación es que proporciona respuestas a preguntas que nadie ha hecho. Hay que definir primero, ¿a quién se dirigen los resultados de la evaluación? y, en segundo lugar, ¿qué aspectos del programa de capacitación serán necesarios evaluar para cumplir con los deseos de los

receptores/usuarios de los resultados?

Basándose en las respuestas a los aspectos mencionados en el punto anterior, hay que definir exactamente en qué áreas o puntos del proceso de capacitación se requiere introducir algún mecanismo específico de evaluación.

Con frecuencia hay limitaciones de tiempo y de fondos; el sistema de evaluación tiene que adaptarse a una situación que lo limitará de alguna manera, identificando cuáles serán las limitaciones en cuanto a financiamiento o tiempo. En parte esta limitación está relacionada con la confianza de los organizadores del programa de capacitación del valor de las evaluaciones, y el compromiso que tengan para aprovechar sus resultados.

Hay que definir el mecanismo de evaluación a ser usado en cada etapa del programa de capacitación; las diferentes etapas requerirán de diferentes mecanismos. Disponibilidad de fondos y de personal limitarán estas opciones.

De gran importancia es determinar quiénes analizarán los datos obtenidos, y cuál será el formato de presentación de los mismos. ¿Se harán recomendaciones para mejorar la capacitación?, o ¿se limitará a presentar los resultados del análisis?

Hay que definir quiénes serán los receptores de los resultados y/o recomendaciones, y si es posible, definir algún mecanismo para la incorporación de los mismos en el programa de capacitación.

Por lo expresado, un plan para un sistema de evaluación constituye una guía que proporciona información sobre las actividades a realizarse, y la filosofía evaluativa que enmarca estas actividades. (Rose, 1984)

<u>¿Por qué capacitar en un despliegue informático?</u>

Una vez que el producto de software ha sido implementado y probado exitosamente, es momento de llevar el producto al cliente. El despliegue tiene como objetivo producir con éxito distribuciones del producto y distribuirlo a los usuarios. (Kruchten, 2000)

El despliegue de un sistema informático es el punto culminante del éxito del proceso de desarrollo. Lograr la aceptación del software por parte del cliente es la meta fundamental en esta etapa. Por supuesto que para lograr este objetivo es importante formar un equipo sólido que impacte positivamente al cliente haciendo uso tanto de sus conocimientos técnicos informáticos como de su familiarización con el entorno y negocio de la organización. Este personal muchas veces no pertenece al equipo de desarrollo y en estos casos deben ser capacitados en el uso del sistema y el funcionamiento de la organización.

¿Qué necesitamos evaluar en un curso de capacitación para un despliegue informático?

Cuando hablamos de otorgar capacitación es para lograr un desarrollo en las personas, como se había mencionado; es por esto que la parte más importante de la evaluación de la capacitación es aquella que está orientada a poder medir de alguna manera los cambios que produjo en una persona un proceso de capacitación, adiestramiento o desarrollo. En otras palabras, lo más importante es evaluar el aprendizaje.

Este aprendizaje se puede manifestar en cuatro campos, cada uno tiene métodos y técnicas específicas de evaluación que a saber son:

Cognoscitivo: El conocimiento que un individuo aprende y aprehende es el nivel más fácil para evaluar y medir. Se pueden realizar pruebas objetivas de conocimientos, como, por ejemplo:

- Cuestionarios
- Encuestas
- Entrevistas
- Exámenes
- Análisis de Casos
- Síntesis y Análisis
- Pruebas objetivas

- Simulación de eventos
- Psicodrama

Psicomotor: Es aquí en donde se adiestra al cuerpo a adquirir nuevas habilidades o a perfeccionar las que ya se tienen. Se pueden realizar diversas pruebas de habilidad para evaluar este aprendizaje. Básicamente todas ellas se basan en la observación para corroborar que el aprendizaje se ha dado de una manera certera y veraz.

- Simulación de eventos
- Pruebas objetivas
- Psicodrama
- Entrevistas
- Observación en el campo de acción

Actitudinal: Las actitudes se pueden manifestar después de un proceso de capacitación y/o desarrollo. Son muy utilizadas en cursos o programas de desarrollo gerencial y directivo. Se pueden evaluar con escalas que las miden de una manera eficaz, así mismo es la observación directa el mejor método para recoger esta información.

- Lista de control
- Cámara de Gesell
- Ficha anecdótica
- Escalas estimativas
- Pruebas psicométricas
- Pruebas proyectivas

Conductual: Es aquí en donde se manifiestan los aprendizajes, cualesquiera que estos hayan sido. La manera más efectiva y por excelencia es la observación. De esta manera se puede comprobar el efecto que tuvo en las personas un programa de capacitación. (WILLIAM, 1993)

Evaluar estos campos del aprendizaje muchas veces se torna difícil porque el

capacitando no las puede manifestar todas en el entorno del curso y el instructor no se proyecta fuera de él a menos que el programa del curso así lo establezca. En estos casos la opción recomendable sería definir desde la concepción del sistema de evaluación en cual(es) se van a proyectar las acciones evaluativas.

Es necesario que cualquier instrumento que se utilice para evaluar cuente con las tres reglas para que un instrumento o técnica sean confiables: transparencia, validez y confiabilidad. (WILLIAM, 1993)

Pudiera pensarse que en el desarrollo de las clases en un curso de capacitación para un despliegue informático el trabajo fundamental recae sobre la explotación directa del sistema por el estudiante (componente analítico-práctica). Sin embargo, la componente teórica y conceptual debe tener un peso grande en la concepción del programa del curso y por tanto en la evaluación.

III. Metodología

En esta sección se hará una descripción de la evaluación en los cursos de capacitación para el despliegue del SITPC. En cada uno de los epígrafes se analizarán elementos que caracterizan este proceso de evaluación, así como las experiencias obtenidas.

Principios de la actividad evaluativa planificada para el curso

1. Determinar actividades evaluativas dentro de los tipos Evaluación Frecuente y Evaluación Final.
2. Asegurar que todos conozcan lo que pasa con la actividad evaluativa. La evaluación no debe ser una actividad misteriosa.
3. Ser positivo. El ser evaluador no significa que solamente busca lo negativo.
4. Proveer retroalimentación o resultados en forma preliminar en los casos cuando esta información pueda ser útil para el desarrollo del programa
5. En evaluaciones frecuentes, antes de hacer preguntas, asegurar que se comprenda cuáles pueden ser las consecuencias, y estar dispuesto a tratar esas consecuencias. La aplicación de preguntas puede resultar en reacciones,

actitudes y consecuencias no planificadas.

6. Mostrar una actitud seria. Demostrar que se ejerce el trabajo profesionalmente.
7. Cuando sea posible, expresar su agradecimiento a los que hayan participado en la evaluación.
8. Tolerar la ambigüedad. No siempre se consiguen respuestas adecuadas a las preguntas aplicadas.
9. Adoptar métodos evaluativos a corto plazo desde el punto de vista de evaluación de lo aprendido por los participantes por parte de los instructores.

Técnicas evaluativas aplicadas

Observación del aprendizaje: Se empleó con el objetivo de identificar las fortalezas y habilidades de los capacitandos. Se consideró apropiado el uso de una guía confeccionada individualmente por cada instructor, que proporcione una lista de elementos a observar. Esta información ayudó a los instructores medir cómo evolucionó el estudiante en el desarrollo de habilidades más desde el punto de vista psicomotor que cognoscitivo.

Exposición de contenidos: Se emplea con vistas a que el estudiante diserte sobre algún tema específico y demuestre lo aprendido, luego en función de ello el instructor evalúa. Se enfoca en el campo cognitivo del aprendizaje. Es fuertemente usado para evaluar elementos teórico-conceptuales y habilidades de comunicación y expresión oral. Fue en ocasiones combinando con otras técnicas a fin de tener una evaluación más completa y exacta en temas de razonamiento lógico y aprehensión del conocimiento.

Ejecución: El empleo de esta técnica estuvo enfocado a medir como el capacitando aplica los conocimientos a la hora de explotar el sistema. Teniendo en cuenta que el curso está orientado a capacitar sobre el uso de una aplicación informática pues medir el dominio en la ejecución de las actividades del proceso de la entidad en el sistema es tarea fundamental. Un aspecto importante adoptado aquí fue la determinación de roles basándose en los roles del sistema, de esta manera el capacitando se especializa en el uso del sistema adoptando el papel de uno de los roles del mismo, la

técnica pretende evaluar su nivel de especialización en el uso de funcionalidades específicas del sistema.

Evaluación diagnóstica: Se usó para determinar el nivel de conocimiento inicial de cada participante y proyectar las actividades formativas en función de mitigar las deficiencias detectadas. Saber en qué aspectos poner mayor énfasis. Conocer estilos de aprendizaje y nivel de partida cognoscitivo de los estudiantes.

Discusión/debate: Desarrollar el espíritu crítico es importante, hacer al estudiante crear conjeturas, cuestionamientos, construir criterios, aceptar críticas y concebir un concepto final fue el objetivo fundamental de la aplicación de esta técnica. Le permitió al instructor ver como se desenvuelve el capacitando en un entorno hostil, contradictorio y qué posiciones adopta, valorando su receptividad y su habilidad para emitir criterio basados en razonamientos.

Cuestionario integrador: Es la técnica usada como evaluación final en la que se determina hasta qué punto el estudiante ha vencido los objetivos del curso. Esta evaluación final tiene un gran peso en el análisis posterior de los resultados del curso, pues mide de forma integral el aprendizaje del estudiante y por supuesto la calidad del curso propiamente dicho. Fue concebida con una componente teórico-conceptual y otra analítico-práctica.

Autoevaluación: La meta en el uso de esta técnica es obtener juicios del propio estudiante acerca de su desempeño en determinada situación. Al crear autocríticas el estudiante está desarrollando valores, incluso si u desempeño fue positivo puede adoptar posiciones que eleven su autoestima y espíritu de superación. Por otro lado, si reconoce en qué ha fallado pues tendrá claros los elementos en los cuales debe mejorar y enfocar más su estudio individual.

IV. Conclusiones

Muchas veces pensamos que lo tenemos fácil a la hora de crear un sistema de evaluación creyendo que ya todo está dispuesto sobre la mesa. La realidad nos demuestra que cada proceso formativo tiene sus particularidades y en función de ellas

se debe proyectar la acción evaluativa.

Mucha es la teoría existen alrededor del tema de la evaluación de cursos de capacitación. Pero y que tal si lo que pretendemos evaluar no es el curso sino la apropiación del conocimiento que es lo más importante de todo. Enfocarse en una de las dos variantes nos permite encontrar sus diferencias. La segunda es un poco más restringida y viene dada por elementos más cercanos a la didáctica.

Los cursos de capacitación para despliegues informáticos muchas veces son concebidos superficialmente y por supuesto el sistema evaluativo del curso sigue la misma tónica. Estos cursos tienen la característica de no ser extensos así que los métodos de evaluación deben ser a corto plazo. En el presente trabajo se plantearon algunas ideas sobre las características del proceso evaluativo y algunas técnicas recomendables en este tipo de cursos. La experiencia obtenida indica que estas técnicas deben enfocarse, como es de suponer, en medir si el estudiante o capacitando está en condiciones de afrontar el despliegue del sistema en el entorno real de la organización que se pretende informatizar.

Se debe lograr un equilibrio entre la medición del aprendizaje de los aspectos teórico-conceptuales y los analítico-prácticos, dado que las habilidades y capacidades que debe desarrollar depende en gran medida de la base conceptual que tenga. Son elementos que el capacitando necesita para lograr un buen desempeño al realizar su actividad destino.

V. Referencias

Kruchten, P. (2000). The Rational Unified Process An Introduction, Second Edition. Addison Wesley.

Motta, S. M. (1 de 7 de 2011). Un proceso para la evaluación del Entrenamiento Organizacional. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Rose, H. (1984). Un Plan para la Evaluación del Entrenamiento. Concepción: PRODEM.

WILLIAM, W. (1993). Administración de Personal y Recursos Humanos. McGraw Hill.

Zilberstein Toruncha, J. (2009). Aprendizaje desarrollador. La Habana: Editorial Universitaria.

28.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TERAPEUTAS OCUPACIONALES EN COLOMBIA.

CRITICAL PEDAGOGY AND PROFESIONAL TRAINING OF OCCUPATIONAL THERAPISTS IN COLOMBIA.

Yury Arenis Olarte Arias, Universidad Manuela Beltrán,
Yury.olarte@docentes.umb.edu.co / yaolartea@yahoo.es

Eje Temático: Educación y Pedagogía

Subtema: Enfoques y modelos pedagógicos

Resumen

Este texto presenta un proceso analítico en relación a la coherencia paradigmática que ha orientado el ejercicio teórico y práctico de la profesión entre la formación, acción y reflexión, a propósito de los 50 años de la Terapia Ocupacional en Colombia. Se desarrolla un ejercicio de análisis a la formación en la profesión y su relación con el contexto colombiano; entendiendo como eje articulador el

paradigma crítico y el pensamiento complejo para la transformación social. Se propone entonces, un proceso de formación en Terapia Ocupacional desde la pedagogía crítica que oriente a los profesionales a sentipensarse y orientar su ejercicio desde una Terapia Ocupacional Social Crítica que comprenda y construya nuevos horizontes de sentido desde, con y para la diversidad humana, teniendo en cuenta que la salud, el bienestar, la calidad de vida y la felicidad superan la visión de ausencia de enfermedad y vulnerabilidad.

Palabras Claves: Pedagogía Crítica, Terapia Ocupacional, Formación Profesional

Summary

This paper presents an analytical process in relation to the paradigmatic coherency that has guided the theoretical and practical exercise of the occupational therapy profession according to training, action and reflection, regarding the 50-year anniversary of the Occupational Therapy as a profession in Colombia. It develops an analytical exercise to training in the profession and its relationship with the Colombian context; understanding the critical paradigm and the notion of complex thinking as a linchpin. A process of formation in Occupational Therapy is then proposed from the practice of critical pedagogy, as a guide for professionals to sense/think their exercise and build new horizons of meaning, from, with, and pro human diversity, noting that health, welfare, quality of life and happiness surpass the vision of absence of disease and vulnerability.

Key words: Critical Pedagogy, Occupational Therapy, Professional Training

Introducción:

Esta ponencia presenta un ejercicio reflexivo al proceso de formación profesional de los terapeutas ocupacionales en Colombia, en relación a las dinámicas

paradigmáticas que han orientado el quehacer profesional y su relación con el contexto real de las comunidades. Se presenta de forma general el carácter de profesión y profesionalización y, se desarrolla en la construcción particular de la terapia ocupacional. A partir de ello, se propone como marco lógico de acción educativa la pedagogía critica en el campo de las pedagogías reflexivas, desde dos tendencias; la perspectiva práctica o de reflexión en la práctica y la perspectiva crítica o de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. A partir, de estas conceptualizaciones se sitúa el proceso de formación y las prácticas profesionales del terapeuta ocupacional, exponiendo la necesidad de una articulación entre la teoría y la práctica y la academia y la sociedad, de tal manera que, se responda a las particularidades del contexto actual colombiano.

Para lo anterior, se propone la necesidad de un ejercicio reflexivo continuo, desde, en y sobre la práctica, no solo educativa, sino que trascienda al ejercicio profesional. Para esto, se hace necesario involucrar la noción de reflexividad desde el inicio de la formación profesional para fomentar desde el aprendizaje basado en la experiencia el pensamiento crítico y la acción social transformadora. Este proceso se hace buscando la respuesta a la pregunta ¿cómo concebir la coherencia paradigmática entre la teoría y la práctica profesional en los procesos de formación, acción y reflexión de terapeutas ocupacionales en Colombia, teniendo en cuenta, la situación actual del país? A partir, de esta base para el análisis, se plantea una hipótesis de articulación paradigmática en los escenarios de acción propuestos, la cual lleva a la pedagogía critica como puente de relación y desarrollo. Así, se propone un ejercicio transversal de formación sustentado en la concepción de sujeto ético-político que se forma para el desempeño como terapeuta ocupacional crítico que promueva la justicia social, la garantía de derechos, la equidad, la salud, el bienestar y la calidad de vida.

Desarrollo

El carácter de profesión adjudicado a la Terapia Ocupacional, denota un grado de profesionalización del oficio, teniendo en cuenta que, según la Real Academia de la Lengua, el término profesión, proviene etimológicamente del latín professĭo, -ōnis, que significa acción y efecto de profesar. En este sentido, se ha definido el termino como, una actividad permanente que sirve de medio de vida (Fernández, 2001), complementario a esto, Schön (1983) amplia el concepto al plantear que, una profesión implica la aplicación de principios generales a problemas específicos, y afirma que las profesiones son ocupaciones altamente especializadas que tienen un campo sustantivo del conocimiento y una técnica de producción o aplicación de este, en la que el especialista o profesional reivindica su dominio. Entonces, la profesionalización será resultado de un proceso pedagógico reflexivo que analice de forma sistemática la propia práctica, oriente hacia una actitud de perfeccionamiento continuo, evidencie un dominio en un conjunto de competencias profesionales y demuestre capacidad para tomar decisiones adecuadas (Tejedor, 2009).

Por tanto, el carácter de profesión denota a la Terapia Ocupacional una demanda implícita a la reflexión de la práctica, desde la práctica y sobre la práctica, estableciendo un puente con la investigación, ya que, las disciplinas se profesionalizan al involucrar la investigación a partir de sus prácticas (Schön, 1983). La profesionalización entonces, se sustenta en un ejercicio reflexivo de la teoría y la práctica en terapia ocupacional, principio que debe forjarse desde los procesos de formación en la profesión, para favorecer el desarrollo de acciones terapéuticas incidentes y con sentido y significado para los sujetos y comunidades. De esta manera, las instituciones universitarias como entes pedagógicos que promocionan la calidad de la educación y la evolución de las profesiones deberán favorecer el aprendizaje desde un eje articulador lógico entre los propósitos filosóficos de las profesiones y las realidades sociales.

En el caso de la Terapia Ocupacional en Colombia es indispensable reflexionar sobre la pertinencia de los contenidos curriculares para la resolución de asuntos sociopolíticos y económicos cruciales para el país, teniendo en cuenta la compleja

realidad social, la comprensión de las ocupaciones habituales de las personas y la orientación hacia el bienestar y la calidad de vida. No puede alcanzarse un desarrollo profesional óptimo a menos que el profesional tenga sensibilidad y formación en todos los aspectos de la realidad y la vinculación de estos con el desempeño ocupacional humano y con la experticia de los terapeutas ocupacionales (Trujillo, 2002), ya que, son las condiciones actuales de la población colombiana, las que deben orientan las decisiones paradigmáticas de la profesión, alineando cada vez más los procesos de intervención a las necesidades humanas actuales, teniendo en cuenta que, generar un vínculo solido entre el conocimiento académico y el saber popular propio de los contextos, favorece dinámicas de transformación social necesarios ante escenarios de injusticia social, los cuales se relacionan estrechamente a necesidades de supervivencia y garantía de derechos humanos fundamentales insatisfechos.

En este sentido, se propone como modelo pedagógico para la formación de Terapeutas Ocupacionales en Colombia, la pedagogía critica en el marco de las pedagogías reflexivas, las cuales comprenden paradigmas alternativos de concepción y de cambio. Estas corresponden a iniciativas de pensamiento que conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una visión global, relacional y sistémica, en donde el desempeño de los agentes educativos está determinado por la influencia dialógica del contexto en el que se desarrolla. De esta manera se identifican como paradigmas pedagógicos de orientación reflexiva, el de perspectiva práctica o de reflexión en la práctica y el crítico o de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Estos paradigmas se sustentan desde la visión del ser humano como un ser complejo y social, que se desempeña como un profesional intelectual, autónomo y crítico de su ejercicio, en función de la realización humana del individuo y de las sociedades. La pedagogía de reflexión en la práctica se construye de un entramado de teorías constructivistas y humanísticas, con los principios pedagógicos de aprender mediante la acción y formar profesionales reflexivos que combinen la capacidad de búsqueda e investigación con las actitudes, de modo que el conocimiento de la realidad surja de la experiencia de la misma (Pérez, 1993).

La perspectiva de la práctica reflexiva, sustentada por Schön (1992) desarrolla una nueva epistemología de la práctica profesional, que sitúa los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva, entendiendo el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problema concreta. Este proceso de reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. Es decir, un meta-análisis de la praxis profesional, en donde se desarrolle reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, la cual puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción (Schön, 1992). Para que exista la perspectiva pedagógica del practicante reflexivo, es fundamental que el profesional se articule completamente con el paradigma crítico, para así, poder apropiarse y lograr cultivar actividades que conecten el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción de las prácticas profesionales.

La perspectiva crítica o de reflexión en la práctica para la reconstrucción social es el enfoque que propone al profesional como un pensador crítico, que enmarca su práctica en una acción autónoma y emancipadora y al mismo tiempo promueve la autonomía y la emancipación de los sujetos y comunidades con las que trabaja. Esta propuesta orienta hacia la transformación de la práctica profesional mediante la transformación de los profesionales desde el proceso de formación, para potenciar la construcción de profesionales desde la visión del intelectual reflexivo y ético-político. La enseñanza y la formación se entiende aquí, como espacio para el desarrollo de conciencia social ciudadana en pro de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la sociedad actual.

En este enfoque se pretende desarrollar la capacidad reflexiva mediante un proceso de investigación - acción sobre la propia práctica y las condiciones

económicas, sociales y políticas que rodean la intervención del profesional. De este modo, la formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del futuro profesional (Ortega, 2009). La Pedagogía Crítica es entonces, la corriente que invita a pensar en un nuevo paradigma educativo, de ejercicio académico y profesional que entiende como sujetos ético-políticos a los profesionales y a su práctica como espacio social de construcción de vínculos, que permite, practicas afianzadas en una reflexividad dialógica, la gestión de relaciones sociales solidarias y la construcción de un pensamiento crítico para la edificación de comunidades fundamentadas en la dignidad, democracia, justicia, solidaridad y responsabilidad (Giroux, 2002).

Se contempla desde esta visión que la educación debe brindar al profesional en formación alternativas de intervención política en el mundo, que desarrolla a nivel social, cultural y humano a través de acciones disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares con las comunidades, promoviendo la transformación ética de la humanidad. En este sentido, la pedagogía crítica responde a estos principios educativos y los relaciona con los dilemas contextuales del mundo, ya que promueve la conexión de la academia con la cotidianidad. Así, el trabajo educativo desde un paradigma crítico procura entender e intervenir en los problemas específicos derivados de los contextos reales, muestra la importancia de la conexión entre teoría y práctica y concibe el ejercicio profesional como una práctica ética y política, crucial para el desarrollo de competencias humanas para la construcción de ciudadanía y cohesión social (Freire, 2006). Es indispensable que los profesionales críticos reconozcan las formas de dominación política, social, cultural y económica en las que se desenvuelven, para construir acercamientos y acciones reflexivas que transformen dichas dinámicas. Como lo plantea Freire (2006), refiriéndose a los educadores y parafraseándolo en relación a los profesionales en Terapia Ocupacional; los profesionales deben generar un cambio en su actitud profesional y construir coherencia entre el discurso y la praxis, para pasar de ser un profesional objeto a ser un profesional sujeto de la historia.

La Terapia Ocupacional en Colombia no es ajena a las demandas pedagógicas impuestas por un modelo educativo permeado por el sistema económico capitalista, por ende, el proceso de formación actual atiende a un aprendizaje por competencias. Concepto que se entiende desde dos acepciones según la Real Academia de la lengua española; la primera, competir: es la disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo, que aspiran obtener, y la segunda, competente: es la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. En el campo educativo el término competencia se entiende desde las dos definiciones. Sin embargo, la pedagogía crítica tiene relación con la segunda acepción, ya que el concepto hace referencia a la formación integral del ciudadano y a la capacidad que desarrolla una persona para desempeñarse y evidenciar que puede resolver un problema particular dado en un contexto específico y cambiante (Pinilla, 2010).

Al respecto, Perrenoud (2004) expone que el término va más allá de la simple y mera adquisición de conocimientos y habilidades, ya que es una expresión que incluye de forma significativa todas las dimensiones del ser humano y da movilidad de conocimientos, habilidades, saberes, información, actitudes, valores y diferentes esquemas cognoscitivos a situaciones análogas, para poder afrontarlas y dar posibles soluciones. Además, la competencia es un constructo complejo, multifacético, multivariado, multidimensional, que se relaciona con una situación multidisciplinaria (Brailovsky, 2004).

En este sentido, la profesión de Terapia Ocupacional responde a la formación por competencias de una forma inicial, siendo una profesión joven en el país, la estructuración paradigmática y pragmática frente al tema está en continua construcción y reflexión. La propuesta de Begoña (2001), clasifica para los terapeutas ocupacionales en tres niveles las habilidades profesionales; las generales, las específicas y las expertas. Las primeras relacionadas al conocimiento común por todas las profesiones de la salud (observación, solución de problemas, comunicación, investigación, administración, entre otras), las segundas, que responden a aquellas que aunque las desarrollen otras disciplinas, la terapia ocupacional las utiliza de una

forma particular (gestión del caso, valoración – evaluación, relación e intervención terapéutica) y las terceras, las habilidades utilizadas de forma especializada por los terapeutas (análisis y adaptación de actividades y del entorno). Sin embargo, en la practica educativa y profesional de Terapeutas Ocupacionales se evidencia la necesidad de conocer y socializar de forma clara las habilidades que se requieren para la profesionalización y las competencias que se demandan desde la academia en el ejercicio de enseñanza-evaluación-aprendizaje, con el fin de armonizar el proceso formativo, los propósitos y principios de la profesión, las prácticas laborales y las necesidades del país. De esta manera, podemos hablar de una continua búsqueda por la coherencia y armonía entre la teoría y la práctica y la academia y la cotidianidad/realidad social, para lograr la formación de terapeutas ocupacionales críticos que ejerzan una terapia ocupacional social crítica, como forma de entender y entenderse en el mundo en cualquier campo de acción laboral.

Conclusiones

El proceso de transformación paradigmática desde la formación de los profesionales en Terapia Ocupacional pretende armonizar el proceso formativo con el ejercicio profesional, favoreciendo la coherencia y llenando de sentido y significado el desempeño ocupacional. Formar profesionales a partir de una pedagogía crítica y didáctica humana favorecerá practicas éticas y políticas incidentes en los contextos. Así, el terapeuta se entiende como un guía que posibilita el empoderamiento, la autogestión y la autosostenibilidad de soluciones oportunas a problemas reales de las comunidades. Lo anterior, se vuelve pertinente en el momento actual del país, ya que, la transición a la paz, demanda una cualificación de todos los profesionales, con una amplia relevancia en las profesiones de la salud y las ciencias humanas y sociales. Entonces, la renovación paradigmática desde la formación hasta la acción laboral del terapeuta ocupacional se hace pertinente frente a las demandas sociales actuales y las fisuras evidenciadas en la articulación del por qué y el para qué de la formación y el desempeño profesional en las diferentes áreas y campos de acción. Lo anterior, se evidencia al intentar entender el modelo de enseñanza-evaluación-aprendizaje en contraste con el propósito de la formación profesional y las demandas del mercado

laboral colombiano.

La formación de terapeutas ocupacionales en el país presenta una asociación estrecha al modelo biomédico y mecanicista. Por tanto, se desarrolla sin una secuencia pedagógica y didáctica clara. La fundamentación teórica se entiende desde un modelo educativo tradicional, el ejercicio de formación práctica involucra tendencias constructivistas en niveles intermedios de la formación y al final se profundiza en las demandas investigativas, sin embargo, no es evidente la articulación entre estos saberes, su significado para la identidad profesional y el sentido transformador ante las problemáticas actuales del país. Aunque, para las instituciones formadoras el ejercicio pueda estar claro y lleno de sentido y significado, los estudiantes, eje fundamental del proceso, presentan vacíos de sentido y significado con respecto a la identidad profesional y la intención transformadora y ético-política de la terapia ocupacional, fomentando incoherencia en el quehacer profesional por falta de comprensión de los propósitos de la profesión con relación a la justicia social, los derechos humanos, el bienestar, la salud y la calidad de vida.

En el ejercicio profesional se mecanizan en su mayoría los procesos de intervención, alejando las acciones profesionales de los sujetos y dinámicas sociales, políticas y económicas del territorio, obstaculizando el pensamiento crítico y el ejercicio de reflexión en y sobre la acción. Con respecto al contexto, la intervención centra sus esfuerzos en atender los problemas históricamente asociados a la terapia ocupacional, desconociendo las transformaciones sociales que han modificado los fenómenos problemáticos. Entonces, ¿Qué se articula con qué? ¿Cómo promover esa armonía paradigmática que oriente la construcción de identidad profesional y pertinencia social? La posible respuesta recoge esfuerzos significativos de terapeutas colombianos y de muchos otros extranjeros, que trabajan en la construcción de un hilo conductor transversal a todo el proceso de subjetivación de identidades personales y colectivas de los profesionales, para asegurar un ejercicio profesional con sentido y significado ocupacional y en pro del bienestar, la justicia social y los derechos humanos de las comunidades.

El reto está latente y la invitación a la académica demanda adaptar a las necesidades actuales los procesos educativos con las profesiones de ciencias de la salud, llevar los procesos pedagógicos y didácticos a una reflexión crítica desde y para la acción. Promover ejercicios de formación profesional desde la pedagogía crítica que permita la concepción de Terapeutas Ocupacionales sociales críticos que desarrollen procesos de acompañamiento desde la reflexividad, el saber situado, el pensamiento crítico, la interseccionalidad y la ética del cuidado, ya que, está más que interiorizado en ellos, por un aprendizaje desde la experiencia. Estructurar un puente argumentativo entre formar desde la pedagogía critica a ser terapeutas ocupacionales sociales críticos para un contexto colombiano complejo que lo demanda, impulsando acciones de intervención que reconozcan al otro desde dimensiones de poder transversal, a partir de relaciones pragmáticas y dialógicas como la educación popular y la investigación-acción-participativa.

Bibliografía.

1. Begoña, P. (2001). Destrezas y habilidades profesionales del Terapeuta ocupacional. En: Polonio B, Durante P y Noya B., (eds.), Conceptos Fundamentales de Terapia Ocupacional. 1ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; p. 133 - 151
2. Brailovsky, C. (2004). Educación Médica: evaluación de las competencias. Aportes para un Cambio Curricular. Argentina. 103-121.
3. Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa (1). México.
4. Freire, P. (2006). El grito Manso. Siglo XX editores: Argentina.
5. Giroux, H. (2002). Pedagogía Pública y política de la resistencia: Notas para una teoría crítica de la lucha educativa. Revista opciones pedagógicas. Colombia. 25, 44 – 58.
6. Ortega, P. (2009). Peñuela D y López D. Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. El Búho: Bogotá-Colombia.

7. Pérez, A. (1993). Capitulo XI: La función del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, S. y Pérez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Morata: México.
8. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Grao: Barcelona.
9. Pinilla, A. (2010). Recuperando la identidad del médico internista. Revista Acta Médica Colombiana. 35, 143 – 153.
10. Schön, D. (1983). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós: Barcelona. 1983.
11. Schön, D. (1992). Consecuencias para mejorar la formación de los profesionales. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós: España.
12. Tejedor, J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. Revista Estudios sobre Educación. 16, 79-102.
13. Trujillo, A. (2002). Terapia Ocupacional conocimiento y práctica en Colombia. 1ª ed. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia., p 469 – 540.

29.

LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS PROGRAMAS POR CICLOS PROPEDÉUTICOS EN EL ÁREA DE INGENIERÍA EN TELECOMUNICACIONES: CASO FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR SAN MATEO[67]

Por: Cecilia Garzón Daza[68]

INTRODUCCIÓN

La Educación en Colombia es y será una prioridad para el gobierno, pues de ella depende el surgimiento de la sociedad y el posicionamiento del país en la globalización del conocimiento. Las instituciones educativas a nivel profesional, a través de sus programas académicos propenden y reafirman este objetivo, en las diferentes modalidades de formación técnica profesional, tecnológica y profesional, con miras a contribuir al desarrollo económico y social del país; a través, de una formación para el trabajo liderada por el Ministerio de Educación.

Razón por la cual las instituciones de "educación superior juegan un papel importante en el avance y desarrollo del país. Hacer de estas un entorno de calidad y prosperidad, fomentando el crecimiento educativo de la nación, brindando herramientas importantes para la creación de un territorio más educado" (Sánchez, 2015, pág. 3) se ha convertido en una constante que se ha valido de todos los

[67] Artículo reflexión que corresponde a la investigación de la tesis postdoctoral en educación del mismo nombre para la universidad Santo Tomás.

[68] Doctora en educación de la Universidad Pedagógica de Tunja. Docente investigadora de la Fundación San Mateo, Directora de Autoevaluación Universidad Católica de Colombia.

cambios que se han suscitado, gracias al pronunciamiento de la Ley 749 de 2002 que reglamenta la formación por ciclos propedéuticos, establecidos para los ciclos en técnico profesional, tecnológico y universitario, en los cuales se brinda una formación integral correspondiente al respectivo ciclo y conducente a un título que habilita tanto para el desempeño laboral correspondiente a la formación obtenida, como para continuar en el ciclo siguiente superando la concepción de programa terminal.

Así, la integración de los diferentes niveles de formación, ha llevado a la exigencia de establecer las competencias específicas requeridas para cada nivel, interpretadas como las capacidades que han de demostrar los estudiantes, en el desempeño de habilidades, pensamientos, carácter y valores en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos en el ámbito personal, social y laboral.

En este orden de ideas, las competencias constituyen el aspecto neurálgico del presente artículo de reflexión, en cuanto a que, de éstas dependen el diseño de los programas por ciclos propedéuticos en el área de Ingeniera de Telecomunicaciones, las cuales permiten integrar la necesidad de formar personas con actitudes y destrezas para un saber hacer un saber gestionar y un saber científico.

Al respecto, es importante resaltar que las sociedades están asumiendo nuevos paradigmas en la educación, propuestas por el desarrollo tecnológico. Con base en esta perspectiva, Colombia ha fortalecido el sistema educativo implementando diferentes propuestas internacionales, como el Proyecto Tunning, de carácter independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto europeas como latinoamericanas; así, el proyecto Tunning para iniciar los cambios educativos y desarrollar competencias en los programas de formación profesional, ha señalado:

> (…) que trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier carrera y que son considerados importantes en el desarrollo social. Con esto, sugirió que hay ciertos atributos como las competencias genéricas para América Latina que son importantes para esta transición, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad para organizar y planificar el

> tiempo, capacidad de comunicación oral y escrita, habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, capacidad de investigación, entre otros (Olano, 2007, pág. 7).

De esta forma, lo señalado por el proyecto TUNNING se compagina con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional, cuando al hablar de competencias en la educación superior establece cuatro competencias genéricas: comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía y ciencia; tecnología y manejo de la información.

> (…) con la formulación de estas cuatro competencias genéricas se busca responder a las necesidades del mundo globalizado, en el que las distancias se han acortado con los medios de comunicación y de transporte, las fronteras económicas y laborales tienden a difuminarse y la educación busca cada vez con más fuerza la internacionalización de los saberes, las profesiones, las titulaciones y los mercados de trabajo (Ministerio de Educación Nacional, 2009a, pág. 1).

Es así, como las competencias genéricas son las que permiten a los ciudadanos adaptarse a los desafíos que le presenta la sociedad cada día, tener un pensamiento "flexible, saber interpretar, enfrentar y resolver situaciones problemáticas y afrontar las incertidumbres. Así mismo, le facilitará ser protagonistas de su propio aprendizaje, dado que mediante estas desarrolla capacidades esenciales en la sociedad del conocimiento" (Ministerio de Educación Nacional, 2009a, pág. 2) y, además, sirven de pilar para las competencias específicas dirigidas al área de conocimiento que se esté abordando. Aspectos que permiten formular la siguiente pregunta de trabajo: ¿De qué manera el desarrollo de las competencias específicas del programa de Ingeniería en Telecomunicaciones por ciclos propedéuticos de la Fundación San Mateo contribuye a la formación para el trabajo?

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la resolución 2773 de 2013 define las características específicas de calidad para los

programas de formación profesional de pregrado en ingenierías, pero no integra las competencias específicas para cada una de las ingenierías, existiendo algunos casos aislados como los de la ingeniería industrial e ingeniería civil que cuentan con estas competencias, generándose un gran vacío para las demás y en especial para la Ingeniería de Telecomunicaciones que es una de las más jóvenes.

Es así como, se encuentra un espacio para generar una revisión sistemática, en lo que ha competencias específicas se refiere en los programas por ciclos propedéuticos en el área de Ingeniería de Telecomunicaciones.

Para tal fin se propone el siguiente objetivo general: identificar el desarrollo de las competencias específicas del área de ingenierías en telecomunicaciones por ciclos propedéuticos. El cual se desarrolla, a partir de los siguientes objetivos específicos: analizar las competencias específicas de cada uno de los ciclos (técnico profesional, tecnológico y universitario) frente a la formación para el trabajo, describir la oferta de los programas por ciclos propedéuticos de telecomunicaciones en la ciudad de Bogotá y determinar si las competencias específicas establecidas en el programa de Telecomunicaciones por ciclos propedéuticos de la Fundación San Mateo fortalecen la formación para el trabajo.

Objetivos que se abordan, partiendo del hecho que el desarrollo de las competencias específicas debe ser una exigencia de los diferentes programas académicos técnico, tecnológico y universitario, las cuales deben ser las mismas para el área específica del conocimiento, caso la Ingeniería de Telecomunicaciones en armonía con los ciclos propedéuticos.

Para tal fin la propuesta metodológica es a través de un estudio explicativo, el cual va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones “entre conceptos dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Su interés es explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este, o porque dos o más variables están relacionadas” (Hernández S, Fernández C y Baptista L, 2010, pág. 134). Lo anterior, a través de un método documental que permite la revisión, lectura, y análisis de la información (Hernández S, Fernández C y Baptista L, 2010, pág. 207) necesaria para desarrollar el artículo.

CICLOS PROPEDEÚTICOS: UN CAMBIO SIGNIFICTIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

LA FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS

Antes de entrar en materia, vale la pena expresar que el ciclo se interpreta como la ocurrencia de fenómenos que oscilan en el tiempo, tradiciones y hechos que se repiten. En educación, el ciclo es “el periodo que comprende un determinando número de meses o años de estudio, en el que se integran o articulan varios cursos con el fin de dar unidad al proceso educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 10).

Propedéutico, es el ejercicio previo o curso preparativo de introducción a alguna ciencia; ejercicio expuesto y sistematizado de manera concisa; o es el conjunto de reglas que sirven de introducción a una ciencia. En educación, “se ha entendido por núcleos propedéuticos la complementación adicional previa a un plan de estudios para garantizar éxito en los niveles superiores” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 10).

Así, el Ministerio de Educación Nacional (2010) ha señalado que los ciclo son:

• Complementarios, prerrequisito del siguiente y es requerido para el desarrollo del perfil profesional posterior;

• Secuenciales, son aquellos que presentan un orden establecido, ya sea por el proceso de construcción del conocimiento cuando son elaborados en términos de competencias disciplinares. “Esto significa que dos ciclos constituyen una unidad, en la cual el primero es propedéutico del segundo y el segundo complementario del primero. Se entiende que cada ciclo en sí es terminal” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 12).

Lo anterior, tiene dos fines de un lado recordar el significado de cada uno de estos términos y del otro la comprensión y alcance del ciclo propedéutico en la

formación profesional. De ahí, que la formación por ciclos propedéuticos en la educación superior colombiana, tuvo su origen como una forma de solucionar las inequidades presentadas en los niveles técnico y tecnológico. Así, desde 1995 se comienza a identificar un conjunto de problemas que afectaban negativamente las posibilidades de desarrollo de estas modalidades de educación superior. Uno de los problemas principales era el carácter "terminal" de la formación corta ofrecida (3 años), lo que impedía a los egresados continuar estudios de nivel profesional.

Esta situación incidía significativamente en el bajo estatus social y educativo de los programas técnicos y tecnológicos, "lo que impedía el desarrollo de este tipo de instituciones y programas; además, hacía evidente la inequidad de oportunidades educativas entre los estudiantes de estas modalidades y los otros estudiantes del nivel superior" (Ocazionez, 2006, pág. 1).

Entonces, a través del diseño curricular por ciclos propedéuticos, se encuentra una nueva alternativa para que el estudiante continúe con su cadena formativa hasta el nivel universitario en el ámbito de la educación superior, pero que también puede aplicarse a otros niveles educativos como la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la formación de postgrado.

Esta formación consiste en brindarles a los estudiantes la posibilidad de realizar un "programa determinado mediante ciclos, cada una de las cuales es acreditada para facilitar la inserción laboral-profesional; y, a la vez, cada fase desarrolla determinadas competencias para continuar la formación en una fase posterior y más avanzada, componente propedéutico" (Tobón, 2005, pág. 22).

De ahí que, los aspectos que se deben tener en cuenta en una política por ciclos propedéuticos para la educación superior, están contenidos en un modelo de cinco variables, las cuales se describen de forma sintética en la Tabla 1 que se muestra a continuación (Tobón, 2005, pág. 25).

Variables para determinar un Ciclo Propedéutico en Educación Superior	
Especificidad	- Grado de focalización del ejercicio profesional - Contextos de trabajo

	- Varía desde una gran focalización en actividades muy puntuales (ciclo de técnico profesional) hasta el abordaje de procesos generales en múltiples y diversos contextos (postgrado).
Gestión administrativa	- Grado de gestión y administración - Varía desde poco grado de gestión administrativa en el ciclo de técnico profesional hasta un alto grado de gestión administrativa en el ciclo profesional terminal de pregrado y en los ciclos de postgrado.
Investigación	- Grado de aplicación de metodologías científicas - Tipo de resultados de investigación - Varía desde el empleo de algunas técnicas investigativas para contextualizar el ejercicio profesional en el nivel de técnico profesional hasta el empleo de metodologías rigurosas de investigación para producir nuevo conocimiento científico en el ciclo del doctorado.
Argumentación científica	- Consiste en el grado de argumentación del ejercicio profesional desde el marco del conocimiento científico - Varía desde una comprensión general de las teorías para contextualizar el ejercicio profesional en el ciclo de técnico profesional hasta una argumentación científica rigurosa y detallada de los procesos en el ejercicio profesional terminal.
Trabajo transdisciplinario	- Grado de articulación de saberes de varios enfoques, subdisciplinas y disciplinas para abordar problemas.

- Varía desde un bajo grado de relación y articulación de saberes en el técnico profesional (el trabajo es más que todo desde una sola línea disciplinaria) hasta un grado elevado que se da en el ciclo profesional terminal (interdisciplinariedad), y en la maestría y doctorado (más transdisciplinariedad).

Tabla 18. Variables para determinar un Ciclo Propedéutico en Educación Superior
Fuente (Tobón, 2005)

Así, el fortalecimiento de la educación técnica, tecnológica y universitaria, se ha convertido en la agenda del gobierno en una prioridad, debido a la importancia que esta clase de formación tiene en el mercado laboral, pues constituyen una gran fuente de mano de obra calificada que debe ser requerida por los sectores económicos; razón por la cual, se requiere la implementación de políticas nacionales en el sector educativo, que impulsen estos niveles educativos.

LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ESTABLECIDAS EN LOS NIVELES DE FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDEÚTICOS EN LA INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIONES

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Actualmente en la educación superior se encuentran tendencias formativas que advienen cambios profundos, como en el caso de las competencias, las cuales han dado pie a consolidar modelos de transición a nivel curricular, evaluativo y de interacción entre diferentes actores de la comunidad educativa. No obstante, la articulación de este enfoque se presenta en algunos casos de manera sesgada y polisémica en acopio al contexto y la cultura de cada comunidad académica.

En la última década, las competencias se han constituido en el eje articulador del sistema educativo de Colombia. El MEN define competencia como el “conjunto de conocimiento, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitiva, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el

desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores" (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 31).

Por consiguiente, una educación en contexto y alineada con la sociedad del conocimiento debe buscar en los docentes las capacidades que les permitan coexistir con los avances de la ciencia y la tecnología. Por ende, se hace imprescindible "una educación que permita desarrollar la adaptación al cambio, así como un aprender que resalte la flexibilidad mental para operar con información abundante y diversa, pues no se puede olvidar que los estudiantes viven inmersos en este mundo" (Sánchez, 2001, pág. 321).

De ahí que, el perfil del docente debe estar orientado al uso y perfeccionamiento de todas las técnicas docentes, y a estar en constante proceso de investigación y evaluación de su propio quehacer pedagógico. Lo anterior, teniendo en cuenta que las competencias integrales hacen referencia al:

> (…) conjunto de valores, normas, conocimientos, conocimientos técnicos prácticos, conocimientos técnicos emparentados con la profesión, lenguajes, roles, habilidades, capacidades de intervención, culturas determinadas, actitudes, identidad, visiones y prácticas vinculadas directamente al desempeño laboral estructurados dinámicamente y que tienen necesariamente el carácter de transversales, genéricas, de competencias claves y que le permite a las organizaciones complejas gestionar adecuadamente los acontecimientos a los cuales se ve enfrentado a diario el docente en su ejercicio profesional (…) (Yanes, 2006, pág. 55).

En efecto, el profesional hoy en día parece no tener las competencias adecuadas para resolver los intrincados y complejos problemas que le presenta la sociedad, que deben estar orientadas a las exigencias de la nueva realidad que integra la ciencia y la tecnología. Es por ello, que los docentes deben contar con las competencias específicas "para saber buscar, valorar y seleccionar, estructurar y aplicar la información, para sobre la base de conocimientos previos y la praxis elaborar conocimientos útiles que le permitan afrontar las problemáticas en el aula de clase"

(Yanes, 2006, pág. 168).

Así, se hace necesario considerar elementos reflexivos y críticos en torno al discurso de las competencias que se desarrollan en los programas por ciclos propedéuticos en técnico profesional, tecnológico y universitario en el área de Ingeniería de Telecomunicaciones; teniendo en cuenta que la importancia del desarrollo de las competencias específicas, constituyen una oportunidad de cambio y actualización en los planes de estudios dirigidos a un saber hacer, un saber gestionar y un saber científico, indispensables para la inserción laboral.

> (…) para ello, se hace necesaria la articulación de todos los niveles de enseñanza alrededor del desarrollo continuo de las competencias generales, específicas y laborales. Igualmente, de forma integrada con el desarrollo de las competencias laborales se trabaja en la articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano y también en el fortalecimiento de la educación superior, técnica y tecnológica. Además, el Plan Sectorial 2006 – 2010 revolución educativa, establece la necesidad de la formación en competencias laborales que impulsen la estrategia de la articulación de la educación media con la educación superior, el SENA y la educación para el trabajo y el desarrollo humano – ETDH (CONPES 3674, 2010, pág. 13) (…).

Entonces la formación técnica, tecnológica y universitaria se ha afianzado en la articulación de las prácticas propias del sector productivo en la formación de jóvenes graduados del nivel básico y medio, con el fin de continuar su formación ya sea a través de la vinculación a la educación superior técnica, tecnológica y universitaria o a la educación para el trabajo y desarrollo humano – ETDH –, siempre y cuando se tengan en cuenta las competencias específicas.

De ahí que, el tema de las competencias específicas en contexto con los ciclos propedéuticos debe continuar siendo una constante, para lograr optimizar en Colombia la formación en los diferentes programas y que, a su vez, exista una

correlación con los señalados en México en el programa de Ingeniería de Telecomunicaciones, teniendo como ejemplo la Universidad de Guadalajara y la Fundación San Mateo en Colombia de cara a la globalización del conocimiento y los avances tecnológicos que deben alinearse hacia objetivos comunes que brinden una formación integral que no requiera la homologación del título en ninguno de los dos países como una respuesta positiva al dinamismo del mundo actual.

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL INGENIERO EN TELECOMUNICACIONES EN LOS TRES NIVELES TÉCNICO, TECNOLÓGICO Y UNIVERSITARIO

LA INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIONES POR CICLOS EN COLOMBIA

Dado el dinamismo del mundo actual y los avances tecnológicos, se ha hecho necesario ampliar las líneas en ingeniería como la ingeniería en telecomunicaciones. Los profesionales egresados de este programa poseen una formación multidisciplinaria en áreas tales como la administración y economía que le dan destrezas en dirección, organización, administración y exploración de telecomunicaciones para la ejecución, supervisión y evaluación de proyectos relacionados con las telecomunicaciones.

El mercado laboral actual demanda o proyecta demandar profesionales con competencias en las áreas específicas de los conocimientos anteriormente referenciadas; más aún si se tiene en cuenta la constante evolución de las telecomunicaciones.

> (…) las telecomunicaciones, la informática y los medios masivos de entretenimiento, fueron los sectores de mayor dinamismo a escala mundial en la década pasada, caracterizados por el crecimiento muy superior a otros sectores económicos, impulsados por una creciente demanda de soluciones de comunicaciones oportunas y de buena

calidad, sustentado también por un vertiginoso desarrollo de nuevas tecnologías y servicios (…) (Teuta, 2005, pág. 118).

Tradicionalmente, a medida que la tecnología evoluciona se ha ido desarrollando redes e infraestructuras para cada uno de los servicios de telecomunicaciones – telefonía, datos, televisión –. De modo que, la "tendencia actual es la de enfocar el negocio y los servicios en las necesidades del cliente. Tendencia que se ve respaldada en el hecho económico y tecnológico que diluyó las fronteras entre los sectores de telecomunicaciones, tecnologías de la información" (Teuta, 2005, pág. 119), lo que se ha denominado convergencia de servicios.

Bajo esta panorámica, el sector de las telecomunicaciones ha adquirido una gran importancia en la economía nacional, "Colombia cerró el tercer trimestre de 2014 con un crecimiento económico anual de 4.2. Por su parte la actividad económica y las telecomunicaciones tuvo crecimiento en el mismo periodo del 3.9 con una participación en el PIB de 3.13%" (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2015, pág. 19).

Dinamismo que ha permitido que las competencias laborales en este campo, sean cada vez más específicas, orientadas a generar ventajas competitivas en el mercado mundial, una constante transformación en la innovación, producción y organización laboral y una transformación en la gestión de recursos humanos.

Aspectos que han hecho que la formación profesional en esta área del conocimiento, sea cada vez más exigente. En esta nueva realidad, la formación profesional debe ser integral, especializada; con ocasión del constante cambio y el alto nivel de incertidumbre en los nuevos mercados de trabajo que requieren habilidades que exigen que la formación este orientada a cumplir éstos desafíos.

Es por ello, que el mapa ocupacional para el sector de las telecomunicaciones está compuesto por "tres eslabones de procesos productivos, cada uno de los cuales se conforma por un conjunto de cargos y ocupaciones relacionadas. Los 3 eslabones de procesos productivos del sector son: desarrollo de software, comercialización y licenciamiento de software y servicios de software" (Observatorio Laboral y

Ocupacional [SENA], 2015, pág. 3).

División que, de acuerdo al área de desempeño, exige unos niveles de cualificación con los cuales se relacionan cada una de las ocupaciones, que según la clasificación nacional de ocupaciones – CNO – es la siguiente (Véase tabla 2):

MATRIZ C.N.0			AREAS DE DESEMPEÑO	
			0 -DIRECCIÓN Y GERENCIA	
			0213-Gerentes de Sistemas de Información y Procesamiento de Datos	
			2	6
			CIENCIAS NATURALES,APLICADAS Y RELACIONADAS	
NIVELES DE CUALIFICACIÓN	1 (A)	Ocupaciones Profesionales (Título Universitario, Posgrado)	2145 - Ingenieros de Sistemas, Informática y Computación 2171 - Analistas de Sistemas Informáticos 2172 - Administradores de Sistemas Informáticos 2173 - Programadores de Aplicaciones Informáticas	
	2 (B)	Ocupaciones de supervisión y coordinación (Título Técnico y Tecnólogo)	2242 - Técnicos en Electrónica y Telecomunicaciones 2281 - Técnicos de Sistemas	6233 - Vendedores de Ventas Técnicas

Tabla 19. Matriz ocupacional

Fuente: Observatorio Laboral y Ocupacional [SENA] (2015)

Este panorama exige día a día unas competencias específicas que sirvan a los fines del área de telecomunicaciones; esto teniendo en cuenta que “las competencias modernas no se enseñan en un curso solamente, sino que son el reflejo de un ambiente productivo, empapado en la atmósfera de las empresas, en los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad, en la incorporación de las pautas de trabajo y producción” (Teuta, 2005, pág. 117).

Así, la Formación por ciclos propedéuticos debe estar relacionada con las tendencias del mundo laboral; por lo tanto, la característica fundamental de la organización de los programas técnico profesional, tecnólogos y universitarios se relacionan con el aprendizaje continuo, la adaptabilidad a nuevas y diversas oportunidades ocupacionales y profesionales.

Con los ciclos propedéuticos los estudios superiores se logran de una forma más dinámica, caracterizado por la relación entre la teoría y la práctica, “directamente orientados al mundo de la producción, innovación Tecnológica y el desempeño laboral, brindando la posibilidad de alternar estudio y trabajo” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 13).

A partir, de la introducción de la formación propedéutica dentro del esquema educacional colombiano, con miras al fortalecimiento de la formación técnica y tecnológica, se encuentran, que los ciclos y niveles hacen referencia a planes de estudio diseñados de forma coherente y coordinada en pro del mundo laboral, que le permite a la formación técnica, tecnológica y universitaria la oportunidad de responder a los cambios que se han realizado en la educación superior en busca de un país cada vez más competitivo.

DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL INGENIERO EN TELECOMUNICACIONES EN EL NIVEL TÉCNICO, TECNOLÓGICO Y UNIVERSITARIO

La Ingeniería en Telecomunicaciones es una de las carreras que más dinamismo tiene, debido a que la misma se estructura con base a los múltiples y acelerados cambios del mundo actual, exigiendo una formación que responda a la rapidez con la que va el mundo en materia tecnológica.

Así, las competencias específicas para el nivel técnico en telecomunicaciones, capacidad para redactar, desarrollar y apoyar proyectos orientados al sector de redes y servicios. Además de poseer conocimiento y comprensión de reglamentos técnicos y normas de obligatorio cumplimiento. Capacidad de análisis y valoración del impacto social y medio ambiental de soluciones técnicas; conocimiento básico en gestión de recursos humanos, organización y planificación de proyectos y finalmente, poseer la capacidad para el trabajo multidisciplinar.

En el nivel tecnológico las competencias específicas deben estar orientadas hacia el área de la tecnología, capacidad de construir, explorar y gestionar servicios y aplicaciones de telecomunicaciones, comprendidas como sistemas de captación,

gestión y presentación de servicios audiovisuales e información multimedia. Capacidad de especificar, realizar y mantener sistemas y equipos e instalaciones de televisión, audio y vídeo, tanto en tecnología fija como móvil. Capacidad para crear, codificar, gestionar, difundir y distribuir contenidos multimedia, haciendo uso de criterios de usabilidad y accesibilidad de los servicios audiovisuales de difusión e interactivos.

A nivel universitario el ingeniero de telecomunicaciones debe tener la capacidad para aplicar la electrónica como tecnología de soporte en sistemas o equipos de almacenamiento, grabación, reproducción y presentación de información multimedia. Capacidad de evaluar las prestaciones de servicios, de equipos de audio y video profesionales.

De las competencias específicas plasmadas en los diferentes niveles se tiene que el nivel técnico se orienta a los saberes básicos en el área específica de conocimiento, sin dejar de lado que las mismas pueden integrar niveles de mando; el tecnológico integra el componente de gestión y amplia las áreas de conocimiento, y la profesional complementa el ciclo dando la posibilidad de dirección y evaluación.

Por último, lo significativo de las competencias específicas para cada nivel, es cada una, es complemento de la siguiente formando el engranaje perfecto para la formación para el trabajo, gracias a que ningún nivel es cerrado, por el contrario, son la puerta a maximizar la formación académica de las personas. Hasta dónde se quiere llegar depende de cada quien.

DESCRIPCIÓN DE LA OFERTA DE LOS PROGRAMAS POR CICLOS PROPEDÉUTICOS DE TELECOMUNICACIONES EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Admitir el desafío de favorecer y promover el fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica “y con ello la oferta de programas en el país, requiere conocer el contexto económico y las necesidades empresariales, para orientar dichos programas a la oferta laboral, afianzando estos niveles de formación” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 14).

Es así, como la oferta educativa en el país, actualmente y según los datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES[69]- cuenta con 282 instituciones de educación superior distribuidas de la siguiente manera de acuerdo al carácter de la misma: Instituciones Técnicas Profesionales con el 11%; Instituciones Tecnológicas con el 17%; Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas con el 43% y las Universidades que corresponde al 29%.

Adicionalmente, el sistema de educación superior colombiano además de contar con las cuatro clasificaciones de instituciones, éstas a su vez ofrecen seis niveles diferentes de cualificación superior. "Las instituciones de las categorías más altas pueden ofrecer programas adecuados para categorías inferiores, pero no a la inversa" (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2016, pág. 279).

De este modo, las universidades ofrecen programas académicos de pregrado y posgrado para obtener títulos de maestría y doctorado; las instituciones universitarias y escuelas tecnológicas ofrecen programas de pregrado hasta el nivel de título profesional y especialización; las instituciones tecnológicas brindan programas hasta el nivel tecnólogo que se diferencia del nivel técnico profesional por su base científica y las instituciones técnicas profesionales brindan formación de nivel técnico para trabajos u ocupaciones específicas.

Los últimos dos grupos se conocen en conjunto como Instituciones Técnicas y Tecnológicas. Cada una de las anteriores categorías se clasifican en instituciones públicas y privadas. En el 2016 según SNIES[70] existen 79 Instituciones Oficiales y 203 Privadas (Véase tabla 3).

Tipo de Institución	Oficial	Privada	Cantidad
Institución Técnica Profesional	8	23	31
Institución Tecnológica	10	38	48
Institución Universitaria/Escuela	29	91	120

[69] Consultado el 21 de septiembre del 2016, con el criterio de Búsqueda: Estado de la Institución: Activa
[70] Consultado el 21 de septiembre del 2016, con el criterio de Búsqueda: Estado de la Institución: Activa

tecnológica			
Universidad	32	51	83
Total	79	203	282

Tabla 3. Instituciones de educación superior, por tipo 2016
Fuente: Elaboración Propia con datos del SNIES del 21 de septiembre del 2016

Hechas las observaciones anteriores, se tiene que la oferta del programa en Ingeniería de Telecomunicaciones en Bogotá de Acuerdo al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES – es ofertada por 24 instituciones universitarias de diferentes niveles y cuyo balance relacionado al capital humano para desarrollo productivo regional, en el área específica de conocimiento, se encuentra inmerso en los programas de innovación: tecnologías de la información y comunicaciones – TIC.

> (…) Al reconocer la importancia de la innovación para la generación de valor agregado a través del uso del conocimiento, el Gobierno Nacional ha ejecutado una política de desarrollo para impulsar la transformación productiva de la economía hacia sectores intensivos en conocimiento. Estos sectores incluyen servicios tercerizados a distancia (BPO), tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la biotecnología, las industrias creativas y la salud, entre otros (…) (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 33).

Para el sector de las TIC en particular, en Colombia se han otorgado 203.242 en programas asociados a las telecomunicaciones, la administración de redes de internet y la administración de sistemas de información (Véase tabla 4).

Nivel de formación	Titulaciones	TIC		Promedio nacional	
		Salario	Vinculación	Salario	Vinculación
Técnico Profesional	14.251	$ 949.845	67,9%	$ 1.003.609	64,4%
Tecnólogo	61.288	$ 1.004.833	67,4%	$ 1.069.599	67,9%
Universitario	98.442	$ 1.802.542	82,3%	$ 1.604.583	78,8%
Especialización	27.963	$ 2.771.869	93,7%	$ 2.724.971	92,4%
Maestría	1.249	$ 3.190.087	94,5%	$ 3.659.083	92,7%
Doctorado	49	$ 5.899.643	87,5%	$ 5.470.376	92,9%
Promedio	203.242	**$ 1.650.481**	**77,3%**	**$ 1.814.350**	**78,7%**

Tabla 4. Titulaciones, vinculación y salario promedio del sector TIC vs promedio nacional

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2013)

Este sector presenta indicadores de vinculación laboral y salario de enganche que están cerca del promedio nacional, sin embargo, “aún son inferiores, pero las expectativas que genera este sector y su aporte a la inserción de los mercados internacionales a través de las telecomunicaciones permitirá el fortalecimiento de las competencias necesarias para competir en un mundo cada vez más globalizado e interconectado” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 34).

Por último, dentro de los programas técnicos profesionales que encabezan la lista de los graduados con la más alta vinculación y el mejor salario promedio de enganche a 2012 es el técnico profesional en telecomunicaciones con un salario inicial de $1.572.152.

EL PROGRAMA DE INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIONES EN LA FUNDACIÓN SAN MATEO Y SU INJERENCIA EN LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

El sistema nacional de información de la educación para el trabajo y desarrollo humano se creó a partir de la Ley 115 de 1994 reglamentado por el Decreto 4904 de 2009 que tiene por objetivo complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales a los estudiantes conduciendo su formación a la obtención de certificados de aptitud ocupacional.

Así, el Ministerio de Educación Nacional define la educación para el trabajo y desarrollo humano como un “proceso formativo organizado y sistemático mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, especificas o transversales” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág. 1).

La misma comprende la formación constante, personal, social y cultural, que “se fundamenta en una concepción integral de la persona, en la cual una institución organiza un proyecto educativo institucional y que se estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág. 1).

En este sentido, los programas para la formación laboral tienen por objeto preparar a las personas en áreas específicas de los sectores productivos y desarrollar competencias laborales específicas relacionadas con las áreas de desempeño referidas en la clasificación nacional de ocupaciones, que permitan ejercer una actividad productiva en forma individual o colectiva como emprendedor independiente o dependiente.

En este sentido, el observatorio laboral del SENA contiene la estadística de las ocupaciones laborales por sector económico; en donde, el mapa ocupacional por área de desempeño se muestra en la tabla 5:

Área de desempeño	Código ocupación	Nombre Ocupación
Dirección y Gerencia	0013	Directores y Gerentes Generales de Servicios Financieros, de Telecomunicaciones y Otros Servicios a las Empresas
	0131	Gerentes de Empresas de Telecomunicaciones
Ciencias Naturales y Aplicadas	2134	Ingenieros Electrónicos y de Telecomunicaciones
	2242	Técnicos en Electrónica y Telecomunicaciones
Operación De Equipos, Transporte y Oficios	8212	Contratistas y Supervisores, Electricidad y Telecomunicaciones
	8324	Instaladores y Reparadores de Redes y Líneas de Telecomunicaciones
	8325	Trabajadores de Instalación y Reparación de Equipos de Telecomunicaciones
	8326	Operarios de Mantenimiento y Servicio de Televisión por Cable
	8393	Ajustadores y Reparadores de Equipos Electrónicos
Procesamiento, Fabricación y Ensamble	9222	Supervisores, Fabricación de Productos Electrónicos
	9382	Ensambladores, Fabricantes e Inspectores de Equipos y Componentes Electrónicos

Tabla 5. Área de desempeño para Telecomunicaciones

Sena (2016)

A continuación, se muestra la tabla 6 por nivel de cualificación

Nivel de cualificación	Código ocupación	Nombre Ocupación
Profesional	2134	Ingenieros Electrónicos y de Telecomunicaciones
Técnico y Tecnólogo	2242	Técnicos en Electrónica y Telecomunicaciones
	8212	Contratistas y Supervisores, Electricidad y Telecomunicaciones
	9222	Supervisores, Fabricación de Productos Electrónicos
Operarios y Auxiliares	8324	Instaladores y Reparadores de Redes y Líneas de Telecomunicaciones
	8325	Trabajadores de Instalación y Reparación de Equipos de Telecomunicaciones
	8326	Operarios de Mantenimiento y Servicio de Televisión por Cable
	8393	Ajustadores y Reparadores de Equipos Electrónicos
	9382	Ensambladores, Fabricantes e Inspectores de Equipos y Componentes Electrónicos

Tabla 6. Nivel de cualificación para telecomunicaciones

Fuente: SENA (2016)

Lo señalado, permite establecer el proceso de formación integral y permanente de las personas, aunado a la formación para el trabajo que busca una propuesta académica – laboral que contribuya a las necesidades y expectativas de vida de las personas, en pro de cubrir con personas calificadas las demandas del mercado laboral del sector productivo, para el caso telecomunicaciones, cuidando de ofrecer las particularidades y características de su entorno.

Lo señalado permite establecer que la Fundación para la Educación Superior San Mateo – FUS – es una institución de educación superior de carácter privado, reconocida mediante la personería Jurídica No 14135 de octubre 16 de 1987, expedida por el Ministerio de Educación Nacional.

La labor académica de la FUS "está orientada en la formación integral en el nivel técnico profesional, habiendo obtenido la redefinición Institucional por parte del Ministerio de Educación Nacional, con la Resolución No 5060 de junio 24 de 2010, para poder ofrecer programas por ciclos propedéuticos" (Fundación San Mateo, 2014, pág. 24).

La Fundación para educación superior San Mateo ofrece programas por ciclos secuenciales y complementarios – anteriormente llamados ciclos propedéuticos –, los cuales están diseñados para atender los retos de cobertura, calidad e inclusión en la educación superior en Colombia, dada la facilidad de escalonamiento hacia la carrera universitaria o profesional. Así, dentro de los programas que ofrece se encuentra la Ingeniería de Telecomunicaciones, cuyo modelo pedagógico es el siguiente:

Figura 1. Carreras por ciclos secuenciales y complementarios
Fuente: Fundación San Mateo (s.f.)

En este orden de ideas, y con el fin de ofrecer un programa acorde al modelo pedagógico. El pensum, se ofrece en las tres etapas de formación que maneja la Fundación para la educación superior San Mateo (Véase figura 2):

Figura 2. Pensum académico de la Ingeniería de Telecomunicaciones
Fuente: Fundación San Mateo (s.f.)

Pensum que se complementa con el perfil laboral del Ingeniero de Telecomunicaciones de la San Mateo quien tendrá competencias para “el Diseño, implementación, análisis y administración de sistemas de transmisión de datos ajustados a los requerimientos, normas técnicas y regulación del sector; Dirección de proyectos técnicos en el área de las telecomunicaciones; Consultor y asesor en proyectos de telecomunicaciones; y Creador de su propia empresa.” (Fundación para la Educación Superior San Mateo, s.f.).

Integra el perfil ocupacional del ingeniero de telecomunicaciones las competencias específicas en: Diseño, implementación, análisis y administración de sistemas de transmisión de datos ajustados a los requerimientos, normas técnicas y regulación del sector. Dirección de proyectos técnicos en el área de las telecomunicaciones. Consultor y asesor en proyectos de telecomunicaciones y creador de su propia empresa.

CONCLUSIONES

En la dinámica de la educación colombiana, se encuentra el interés por orientar la educación superior a una formación de para el trabajo; en cuyo caso se ha encontrado un gran campo de acción, a través de los aportes que las instituciones técnicas y tecnológicas han hecho a la educación superior.

De ahí que, la formación por ciclos propedéuticos es una gran alternativa en la educación superior, ha logrado destacar la importancia y oportunidades en los desafíos educativos que se proyectan, en cada una de las instituciones que brindan esta formación, tal como es el caso de la Fundación San Mateo la cual promueve la productividad y competitividad, a través de sus programas como el de Ingeniería de Telecomunicaciones.

Aspecto en el cual, las competencias específicas resultan determinantes, debido a que éstas promueven la especialidad en el quehacer del profesional, las cuales deben seguir siendo el eje central de esta formación y que no pueden ser desconocidas por ninguna institución educativa.

El programa de ciclos propedéuticos en el área de Telecomunicaciones de la Fundación para la educación superior San Mateo contiene en su pensum académico los lineamientos y áreas de desempeño conforme a las exigencias de la formación para el trabajo, tal como se pudo observar en las áreas de desempeño y niveles de cualificación propuestos por el observatorio laboral del SENA.

Es así como se hace necesario que el programa de Ingeniería de Telecomunicaciones, continúe con la actualización curricular; toda vez, que este programa se encuentra inmerso en uno de los sectores económicos que más dinamismo tiene; de esta forma, se estará al día en las competencias específicas que día a día se transforman y que no pueden quedar rezagas y menos aun cuando se trata de instituciones universitarias que promueven la formación técnica y tecnológica.

BIBLIOGRAFÍA

CONPES 3674. (2010). Lineamiento de Política para el fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano. Colombia: Departamento Nacional de Planeación.

Fundación para la Educación Superior San Mateo. (s.f.). Obtenido de http://www.sanmateo.edu.co/ingenieria-en-telecomunicaciones.html#pop4

Fundación para la Educación Superior San Mateo. (s.f.). Obtenido de http://www.sanmateo.edu.co/ingenieria-en-telecomunicaciones.html#pop4

Fundación San Mateo. (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2015 - 2021. Bogotá, D.C: Fundación San Mateo.

Hernández S, Fernández C y Baptista L. (2010). Metodología de la Investigación (5 ed.). México: Mc Graw Hilll.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Educación técnica y tecnológica para la competitividad. Bogotá, D.C: Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (Diciembre de 2009a). Educación Superior. Competencias genéricas. Boletin informativo(13), 1 - 20.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Política Pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos). Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Perfil académico y condicines de empleabilidad: graduados de educación superior (2001- 2012) y certificados de educación para el trabajo y el desarrollo humano (2010 - 2012). Bogotá, D.C: Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Formación por ciclos propedeúticos. Bogota D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (31 de mayo de 2016). Educación para el trabajo y desarrollo humano. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-234968.html

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2015). Aspectos Macroeconómicos del sector TIC. Bogotá, D.C: MINTIC.

Observatorio Laboral y Ocupacional [SENA]. (2015). Telecomunicaciones. Bogotá, D.C: SENA.

Ocazionez, A. (Agosto de 2006). El concepto de formación por ciclos propedeúticos en las UTS. Obtenido de uts.edu.co: http://uts.edu.co/documentos/academico/concepto_formacion_ciclos.pdf

Olano, A. (2007). Proyecto Tunning: una propuesta de competencias jurídicas para Colombia. Colombia: Universidad de la Sabana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). Revisión de políticas nacionales de educación . París: OCDE.

Sánchez, D. (2015). Buena nota para la educación superior en Colombia. En C. A. Nariño, Gestión y excelencia educativa Colombia 2015. (págs. 4-- 5). Cali: Corporación Autonóma de Nariño.

Sánchez, J. (2001). Aprendizaje visible, tecnología invisible. Santiago de Chile: Dolmen.

SENA. (2016). Mapa ocupacional Telecomunicaciones. Obtenido de http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/70_telecomunicaciones.pdf

Teuta, G. (17 de septiembre de 2005). Perfil ocupacional en el sector telecomunicaciones y la oferta educativa colombiana. Revista facultad de Ingeniería(34), 114 - 129.

Tobón, S. (2005). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedeúdicos. Venezuela: Universidad de los Andes.

Yanes, G. (2006). Las TIC y la crisis de la educación. Algunas claves para su comprensión. Obtenido de http://virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf

30.

LOS CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD DE INDONESIA ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

Mtra. Evi Yuliana Siregar

Universidad La Salle Ciudad de México y El Colegio de México

esivegar@colmex.mx

RESUMEN

Este es una parte de avance del proyecto de investigación. El tema girará en torno de los cambios educativos que ha hecho la Universidad de Indonesia ante la reforma educativa que se implementó desde el año 2000, después de que la crisis financiera dio un fuerte golpe al país. El propósito es analizar los cambios educativos en tres aspectos: 1) organización pedagógica, 2) organización administrativa y 3) organización laboral, examinando cuestiones sobre la calidad y equidad educativa, en la práctica sobre comercialización del conocimiento universitario y privatización, así como los impactos de estos cambios en las actividades de los profesores y los alumnos. En este proyecto de investigación se plantea realizar un extenso análisis bibliográfico, y posteriormente efectuar un trabajo de campo entre los años 2015 y 2017 en donde se realizará un sondeo con entrevistas individuales con personas claves y análisis del contenido. La investigación se enfoca en revisar los datos de la

Facultad de Humanidades de la Universidad de Indonesia.

Palabras claves: Indonesia, educación superior, reforma educativa, cambio educativo.

ABSTRACT

The present document is a small part of research project's progress. The theme of this research project is about the educational changes that the University of Indonesia has made responding to the education reform implemented in 2000, after the financial crises hit the country. The purpose is to analyze the educational changes in three aspects: pedagogical, administrative and labor organization, focusing on the question of educational quality and equity and practice of commercialization of university knowledge and privatization; it will also analyze the impacts of those changes for Faculty and Students. In this research project the work will be divided into two phases: an extensive review of the literature on the topic and fieldwork during 2015-2017, which include interviews with key persons, with a content analysis. The research project will be focused on reviewing data from the Faculty of Humanities of the University of Indonesia.
Keywords: Indonesia, higher education, education reform, educational change.

1. La crisis financiera en Sureste de Asia

La crisis financiera en Sureste de Asia el final del siglo pasado empezó con la devaluación de la moneda nacional tailandesa, baht, el 2 de julio de 1997. Ese fenómeno anunció la crisis económica más importante no sólo del Sureste de Asia, sino también de toda la región asiática en la década de los noventas. La crisis fue un golpe de sorpresa para todos. Los economistas del mundo no esperaban una crisis tan profunda como ésta, como tampoco la propia Asia sospechaba de eso, porque viendo el progreso de desarrollo económico en los países de Sureste de Asia a

principios de 1997, todo caminaba bien. El Fondo Monetario Internacional incluso consideraba una perspectiva positiva, pues evaluaba que los países de esa región eran los que habían tenido éxito en la aplicación de la política fiscal con mucho cuidado y habían tenido tasas de ahorro interno bastante altas, por lo que fueron considerados como ejemplos para otros países en desarrollo (FMI, 1998a, p. 3).

Muchos expertos habían intentado explicar lo que pasó en Sureste de Asia. Dentro de todas las explicaciones que se han ofrecido, comentaron que la crisis en esa región era bastante compleja. El FMI (1998a) creía que los países de Sureste de Asia eran víctimas de su propio éxito y sospechó que el crecimiento constante que se había logrado desde el inicio de los noventas, por ejemplo, pudieron subir la tasa de crecimiento económico y bajar la tasa de inflación (ver la información completa en Tabla 1), hizo que los expertos de la región no evaluaran adecuadamente los problemas y deficiencias de su estructura financiera. Otros intentaron explicar a través de la teoría de temor, que provocó la especulación entre las monedas asiáticas, y esas circunstancias llevaron a la depreciación de la moneda en sí, a través del gasto masivo sobre las inversiones amenazadas por la devaluación de la moneda nacional tailandesa bath (Guillermo y Lederman, 1998, pp.17-20). Otros más culparon al modelo económico del liberalismo extremo, que permitió a las empresas privadas obtener préstamos del extranjero demasiados grandes y de corto plazo (Rosenberg, 1997, p. 22).

Tabla 1. Indicadores macroeconómicos de algunos países seleccionados

Nombre de país	Crecimiento (porcentaje/año)	Inflación (porcentaje/año)	Balance Fiscal (porcetaje/PIB)	Saldo de la cuenta corriente (porcentaje/PIB)
Durante 1975-1985 (en promedio)				
China	7.9	2.7	- 1.0	0.4

Indonesia	5.7	13.4	0.3	- 0.2
Corea del Sur	7.6	13.5	- 2.2	- 3.7
Malasia	6.3	4.8	- 5.3	- 3.2
Filipinas	2.9	15.6	- 2.0	- 5.1
Singapur	7.2	3.4	1.9	- 7.2
Tailandia	6.6	7.2	- 3.7	- 5.5
Brazil	4.1	101.2	---	- 3.6
Chile	2.2	81.0	0.9	- 6.5
México	4.7	39.5	- 5.2	- 2.3
Durante 1986-1996 (en promedio)				
China	9.9	11.6	- 1.9	0.4
Indonesia	7.4	8.2	- 0.5	- 2.8
Corea del Sur	8.6	5.7	- 0.1	0.9
Malasia	7.8	2.6	- 2.4	- 2.6
Filipinas	3.7	8.9	- 2.3	- 2.5
Singapur	8.4	1.9	9.1	9.5
Tailandia	9.1	4.5	2.1	- 4.9
Brazil	2.6	983.1	- 1.3	- 0.6

Chile	7.7	15.8	2.6	- 3.1
México	2.0	45.7	- 4.0	- 2.8

Fuente: Tomado de Fondo Monetario Internacional, 1998b.

2. La crisis financiera y los cambios en las políticas públicas en Indonesia

La crisis económica en Indonesia fue el resultado del colapso del sector financiero en el Sureste de Asia. Tubagus (1997) explicó que en el inicio la economía de Indonesia era bastante estable y no se había afectado por los problemas que sucedieron en los países vecinos, por lo que el gobierno de Indonesia no se dio cuenta rápidamente la falta de confianza y el cese de la fluidez financiera en efectivo, así fallaron las primeras decisiones de política económica, como usar la liquidación y elevar las tasas de interés, siguiendo el modelo que se utilizaba para fortalecer el tipo de cambio rupia frente al dólar. Aunque el gobierno tailandés manejó cuidadosamente su situación interna, después de que estalló la caída del baht, el nivel de confianza de los inversionistas en Asia, particularmente Sureste de Asia, bajó dramáticamente, incluso surgieron percepciones de los altos riesgos de invertir en los países de esa región.

A pesar de que la economía de Indonesia demostró grandes ventajas para los inversionistas, su deuda externa había crecido mucho, particularmente en sector privado, por la debilidad estructural del sistema financiero, corrupción, colusión, nepotismo, y descontrol por parte de la reforma financiera. Todo esto llevó a la pérdida de confianza de la comunidad internacional e incluso, del propio pueblo de Indonesia. El valor de la moneda nacional de Indonesia frente el dólar americano que aún estaba en nivel de Rp2,500.00 por dólar en agosto de 1997 cayó hasta Rp17,000.00 por dólar americano en 22 de enero 1998. En marzo 1998 el total de la deuda externa alcanzó a 138 mil millones de dólares americanos, donde tan solo unos 72.5 mil millones de dólares americanos era la deuda del sector privado y dos terceras parte de ésta eran de corto plazo, que vencían en el mismo año, es decir, en 1998, mientras que en ese momento las reservas de divisas quedaron en 14.44 mil millones de dólares americanos. Durante tan solo unos meses, más de 70% empresas quedaron en

bancarrota y 20 millones de personas perdieron su empleo, y el ingreso per cápita bajó hasta 610 dólares americanos. Calculaban que si la crisis continuaba, dos terceras partes de población quedarían en una pobreza extrema[71]. De acuerdo con el reportaje de FMI (1998b), la crisis financiera en Indonesia se convirtió en la más profunda en la región del sureste asiático, pues el país experimentó la más alta caída de valor de la moneda nacional y cantidad de deudas externas e internas (ver la información completa en Tabla 2).

Tabla 2. Desarrollos macroeconómicos de ASEAN+1 durante 1997- primer semestre de 1998

Nombre de país	Desarrollo durante el año 1997				Proporción de Deudas por PIB 1997 (porcentaje)*	Desarrollo durante periodo enero-junio 1998				Proporción de Deudas por PIB 1998 (porcentaje)*
	Tasa de interés	Inflación	Crecimiento	Tipo de cambio		Tasa de interés	Inflación	Crecimiento	Tipo de cambio	
Deudas Externas										
Indonesia	8	7	5	- 52	47	13	43	- 12	- 50	88
Corea del Sur	8	4	6	- 43	40	10	6	- 5	6	39
Malasia	8	3	8	- 33	29	10	4	- 5	- 1	39
Filipinas	9	6	5	- 29	26	10	7	---	- 5	30

[71] Las informaciones fueron tomadas de un reportaje hecho por un grupo de periodistas en Indonesia. Vea la información completa en http://www.seasite.niu.edu/indonesian/reformasi/krisis_ekonomi.htm.

Tailandia	9	6	---	- 44	48	9	5	- 8	16	35
					Deudas Internas					
Indonesia	27	7	5	- 52	14	44	43	- 12	- 50	11
Corea del Sur	13	4	6	- 43	3	21	6	- 5	6	13
Malasia	8	3	8	- 33	- 3	11	4	- 5	- 1	3
Filipinas	13	6	5	- 29	1	20	7	---	- 5	4
Tailandia	16	6	---	- 44	10	24	5	- 8	16	27

* Es una estimación de crecimiento acumulativo de la proporción de las deudas al respeto con el PIB de cada país.

Fuente: Tomado de Fondo Monetario Internacional, 1998b.

Sin embargo, Indonesia no solamente tenía que enfrentar un caos económico, sino también social y político. A partir del 4 de mayo de 1998, el movimiento de anti-Soeharto fue cada vez más intenso y extendido en todo el país. La confrontación con los estudiantes era cada vez más severa, y el clímax ocurrió cuando mataron a cuatro estudiantes de la Universidad Trisakti, el 12 de mayo. El 13 de mayo el pueblo pidió la renuncia del Presidente Soeharto y el 18 de mayo los estudiantes universitarios lograron a tomar el Palacio Nacional de Senadores/Diputados, por lo que, el 21 de mayo, finalmente el Presidente tuvo que abandonar su cargo después de estar 32 años en el poder como autócrata, no obstante, ocurrían elecciones sin opciones. La agenda del cambio que demandó el pueblo, a través del movimiento estudiantil,

consiste en: realizar un juicio a Soeharto y sus aliados, eliminar la función dual del ejército nacional, lanzar una nueva autonomía estatal, respetar el estado de derecho, limpiar el gobierno de la corrupción, colusión y nepotismo.

Al salir Soeharto surgió un gobierno con un Presidente interino poco más de un año, encabezado por Bacharuddin Jusuf Habibie, quien era el vice-presidente en el gobierno de Soeharto. Con el fin de resolver los problemas económicos, junto con los problemas políticos-sociales, así como numerosos conflictos internos generados por el cambio político, y reestablecer la paz social en todo el país, el nuevo gobierno propuso un conjunto muy amplio de reformas al Estado Indonesio. Esa propuesta fue llamada reformasi ('la reforma'), que consistió en implementar el concepto de la descentralización y la autonomía, poniendo énfasis en el balance del poder político entre el gobierno central y gobiernos estatales (Resosudarmo, 2005; Kingsbury y Avelino, 2003; LIPI, 2006). Por lo tanto, el 7 de mayo de 1999 el nuevo gobierno lanzó la Ley Número 22 (después, el año 2004 se renovó con la Ley Número 32) que dictaba la implementación de un sistema descentralizado y la autonomía estatal, con lo que inició un cambio estructural en las políticas públicas de Indonesia. Los temas sobre la descentralización y la autonomía han sido dos ejes importantes para la reforma en las políticas públicas en Indonesia, pero ¿Por qué se convirtieron en temas importantes en la agenda de la reforma política en ese país? ¿Qué significan la descentralización y la autonomía para Indonesia? Para entenderlo, es necesario analizar las políticas del gobierno de Soeharto.

El gobierno de Soeharto inició su poder prácticamente en 1 de octubre de 1965, después de que ocurriera un conflicto interno muy profundo dentro del Ejército Nacional de Indonesia y el anuncio de que Soeharto dirigió el ejército para establecer la situación política nacional, que lo convirtió en el segundo presidente del país, hasta que terminó el 21 de mayo de 1998. Durante su gobierno, mantuvo una política centralizada bajo un régimen de control militar. Entre reglamentos importantes que implementó Soeharto para asegurar su poder, están los siguientes: establecer tres partidos políticos, donde uno de ellos era del gobierno y los empleados del gobierno debían votar por él en las elecciones; y la ley de subversión que se aplicaba fácilmente a toda la ciudadanía.

El pueblo estuvo excluido del proceso político del país, a tal grado no tenía libertad de expresarse, dejando a Soeharto como el actor principal y único en el escenario político y desarrollo del país. Y no solo esto, durante su gobierno se personificó por sí solo y de manera distorsionada como representante del pueblo, por lo que, todas las repercusiones del desarrollo del país sólo pretendían mantener la continuidad de su poder. Su régimen autoritario era cada vez más notable, principalmente en la víspera de la elección del año 1997 cuando se involucró en la división política del Partido Democrático de Indonesia dirigido por Megawati Soekarnoputri, la hija del ex Presidente Soekarno, quien fuera destituida después de la muerte de siete generales que llevaron a la conquista del poder por Soeharto. Ahí empezó a surgir finalmente una confrontación del pueblo y de parte de la clase política en Indonesia, en contra del gobierno. Cuando Soeharto anunció su renuncia, la petición más importante que solicitó el pueblo era eliminar la política de Soeharto y crear un sistema descentralizado y autónomo. El nuevo gobierno aceptó ésta propuesta para reconstruir la necesaria confianza del pueblo (Haris, 2006, p. 5).

De acuerdo con el Director General del Asunto de Autonomía Estatal de Indonesia, en términos generales, el planteamiento de la descentralización y la autonomía tenía dos objetivos: lo político y lo administrativo; primero, para posicionar al gobierno estatal como responsable de la educación política para el pueblo a nivel local, que al final de cuenta era también una contribución al nivel nacional; segundo, posicionar el gobierno estatal como una entidad propia de gobierno en nivel local, que funciona para servir al pueblo de manera eficaz, eficiente y económicamente sustentable (Ratnawati, 2006, pp. xi-xii). Bajo esa ley, el gobierno central no solamente reconoce el derecho de los gobiernos estatales para realizar sus proyectos de desarrollo estatal, sino también muestra su agenda política que incluye la participación del pueblo (Haris, 2006, p. 5). Haris (2006) comentó que los conceptos de descentralización y autonomía habían surgido desde el inicio de la construcción de Indonesia como nación independiente. Muhammad Hatta, quien después se convirtió en primer vice-presidente de Indonesia, había anunciado su idea sobre una política descentralizada y autónoma en su libro Kumpulan Karangan Amsterdam-Jakarta-Surabaya publicado en 1932. En ese libro Hatta (1994) propuso el concepto de descentralización, como la

base para la construcción del país, dado que Indonesia posee una gran diversidad cultural y social y que está separada por numerosas islas; la autonomía serviría para que todos los grupos tuvieran derecho de definir sus propios destinos[72]. Por lo tanto, la descentralización significa ceder la autonomía a los gobiernos locales para ejercer su política y economía (Haris, 2006, p. 11). Sin embargo, según Haris (2006), es obvio que los conceptos de descentralización y autonomía que ahora estamos hablando, están apegados con la petición de la reforma política total con el fin de alcanzar un estado democrático y la prosperidad y justicia para todo el pueblo, por lo que, el concepto no es el objetivo en sí mismo, sino un instrumento para la democratización del país. En la práctica, el concepto de la autonomía que se plantea, no es una autonomía total, sino limitada, porque el gobierno central considera que los gobiernos estatales no son competentes en algunos asuntos, tales como la política exterior del país, o en la cuestión de la defensa regional, en el sistema de justicia, en asuntos monetarios y fiscales, en religión y otros asuntos como la política y el control de desarrollo nacional, el presupuesto de balance financiero, el sistema administrativo nacional y la economía nacional, el desarrollo de recursos humanos, el uso de recursos naturales y su alta tecnología estratégica, así como la conservación y la estandarización nacional. Además de la Ley Número 22/1999, el nuevo gobierno también lanzó la Ley Número 25/1999 sobre el balance financiero entre los gobiernos central y estatales, para la implementación de la descentralización. De acuerdo con esa ley, entre el gobierno central y estatal habría sistema de presupuesto proporcional. Con esto, al parecer, el concepto de la descentralización que se derivaba de Muhammad Hatta fue cumplimentado.

Otro cambio en las políticas públicas de Indonesia se reflejó notablemente en la reforma constitucional, particularmente en materia de política electoral. Justo después de que Soeharto renunció y fuera reemplazado por Habibie, el pueblo insistió en que se llamara a nuevas elecciones inmediatamente. Entonces el gobierno de Habibie decidió llevar a cabo las elecciones en 7 de junio de 1999, ya que el principal interés

[72] El texto es una publicación del Departamento de Cooperación de la Republica de Indonesia tomado del libro original de Muhammad Hatta, *Kumpulan Karangan Jakarta-Amsterdam-Surabaya*, publicado en 1932.

de realizar la elección general era para obtener la confianza del pueblo y la sociedad internacional. Una cosa que distingue a las elecciones de 1999 con las elecciones anteriores desde el año 1971 es que las elecciones de 1999 participaron hasta 48 partidos políticos. En realidad, el número era mucho menor que el total de partidos políticos registrados en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (que eran 141 partidos), y eso fue posible debido a que la reforma dio libertad para establecer partidos políticos, pues durante el gobierno de Soeharto solo se limitaba a tres partidos políticos. En la elección 1999 por primera vez ganó el Partido Democrático de Indonesia con un 33.7% de votos, mientras que el partido Golkar recibió un 22.4% de votos (Ananta, Arifin y Suryadinata, 2005, p. 10). El año 2000, Indonesia tuvo un nuevo presidente, Abdurahhman Wahid, que era uno de los personajes que impulsó la reforma en el país. Cabe señalar que junto con las nuevas elecciones se dieron nuevas propuestas de ley sobre partidos políticos, elecciones y reestructuración de la Asamblea Consultiva del Pueblo y del Consejo de Representantes del Pueblo. A partir del año 2004, el pueblo de Indonesia finalmente ha podido elegir directamente sus presidentes, y a partir de ese año también se implementó la nueva ley de que el presidente solo puede ser elegido por dos periodos consecutivos.

Al parecer esos cambios fueron establecidos para garantizar la tranquilidad del pueblo y reestablecer la situación de paz, no obstante, esa reforma también fue "forzada" por las agencias internacionales, por lo que, al igual a la política, el nuevo gobierno tuvo que adoptar otro modelo económico: un modelo que favoreciera al crecimiento económico, que tuviera un mejor sustento entre la población y que pudiera elevar el poder adquisitivo de la clase media con una competencia más sana, y para plantearlo, era necesario contar con un sistema político democrático (Damanhuri, 1999). Es un requisito dictado por organismos como el Fondo Monetario Internacional y de otras agencias internacionales. Estas agencias condicionaron el apoyo financiero para rescatar la economía del gobierno a la implementación de estas políticas y de una reforma política. En el reportaje que hizo FMI (1998b), la agencia dio recomendaciones a los países de Asia de realizar una reforma estructural que se divide en cuatro: en el sector financiero y corporativo; en las políticas de competencia y de gobierno; en el comercio y en las políticas sociales. Entre las recomendaciones

que ofreció la agencia se encuentran: establecer procedimientos competitivos para la privatización, anunciar la prohibición de los límites a la utilización de los fondos públicos para rescatar a las empresas privadas y acelerar la privatización o cerrar las instituciones públicas no viables (FMI, 1998b, p. 105). Según Sanjoto (1999) y Sjahrir (1999), para reestablecer la economía del país el nuevo gobierno de Indonesia recibió un total de 43 mil millones de dólares del mismo FMI, así como del Banco Mundial y del Banco Asiático de Desarrollo, y otros 13 mil millones de dólares más de Singapur, Japón, Estados Unidos, y de otros países. Era difícil de rechazar las recomendaciones de FMI. La aceptación de esas recomendaciones por parte del gobierno de Indonesia se reflejó claramente en su agenda política de Megawati y esto hizo que su gobierno recibiera muchos apoyos internacionales (Manning y van Diermen, 2000, p. 4).

Los estudiosos indonesios concluyeron que, para restaurar la economía, retener la confianza de los inversionistas y promover el crecimiento económico, el gobierno debe crear una estabilidad macroeconómica, un buen gobierno (good governance) y una política pública de mercado amigable (Tubagus, 2003, p. 266). Sobre el segundo elemento, el buen gobierno (good governance), es el principio de todo el cambio. No obstante, ¿Qué es el buen gobierno y cómo se plantea? Según el Banco Mundial (1992), el buen gobierno es un proceso de desarrollo sólido y responsable bajo una gestión que posee principios de la democracia y mercado eficaz, que evita el mal uso de presupuesto y corrupción, y usa disciplinadamente el presupuesto y crea un marco legal y político para las actividades económicas. El Programa de las Naciones Unidas (PNUD) para el Desarrollo explica que, para realizar el buen gobierno, se debe contar con 9 elementos, que son: la participación ciudadana y una orientación hacia un consenso, una visión estratégica, la sensibilidad, la eficacia y eficiente, la rendición de cuenta y transparencia, la equidad y el marco legal (PNUD, 1997). Si la relacionamos con el planteamiento de descentralización y autonomía, sobre todo la autonomía estatal, es una muestra de que el gobierno de Indonesia está en la práctica del concepto señalado.

3. Reforma educativa del nivel superior en Indonesia

A pesar de que el FMI aconsejó a Indonesia proveer más gasto en el sector de salud y

educación (FMI, 1998b, p. 105), el Presidente de Indonesia emitió una primera disposición oficial, la Número 61/1999, en la cual el gobierno de Indonesia dio a conocer un nuevo estatuto para las Instituciones de Educación Superior públicas (en adelante IES) llamada Badan Hukum Milik Negara (en adelante BHMN, 'entidad legal del Estado'). Este nuevo estatuto significó un cambio, una nueva era de la política nacional escolar frente a los gobiernos precedentes, hacia a una nueva política que significaba la creación de una política escolar 'autónoma'. Sin embargo, ese derecho de ser 'autónoma' implicó que el gobierno se distanció de sus anteriores funciones, porque dejó de ser responsable de financiar los gastos educativos, y como consecuencia, las IES públicas que recibieron el nuevo estatuto debían buscar sus fuentes financieras para cubrir los gastos educativos, y primeramente, que se plantearan un nuevo sistema de cuotas de ingreso, así como un incremento en las colegiaturas y la petición de donaciones a los nuevos alumnos que iban a ingresar a la universidad. A pesar de que el discurso proponía que ese ingreso de la nueva cuota se utilizara para mejorar los proyectos de investigación, y así se garantizara la producción de conocimiento universitario, todo esto puede ser mejor considerado como una práctica de privatización. No obstante, las facultades no han considerado el fenómeno como privatización.

> BHMN nació desde el año 2000. Desde entonces entró en vigor el concepto de "donación" que la universidad la usaba para desarrollar los proyectos de investigación. Pero, años después la cuestionaron, por lo que se creó nuevo reglamento en el año 2012, y el concepto de "donación" se eliminó… con ese nuevo reglamento las IES BHMN que antes no recibía presupuesto del gobierno como los demás IES públicos, ahora lo reciben, pero el presupuesto es para pagar salarios de los profesores y empleados de gobierno… BHMN no es una privatización... el presupuesto educativo viene del gobierno y de la sociedad y lo que se recibe de la sociedad es para satisfacer la necesidad interna. (U. Yuwono, profesor titular, 7 de julio 2015)

El nuevo estatuto BHMN oficialmente entró en vigor en año 2000, y el gobierno de Indonesia lo aplicó solo a cuatro IES públicas, dentro de las cuales están la

Universidad de Indonesia, la Universidad de Gadjah Mada, el Instituto de la Agricultura de Bogor y el Instituto Tecnológico de Bandung. Sin embargo, hasta diciembre de 2001 el gobierno envió la propuesta y apenas hasta el año 2003 salió la ley que describe el concepto de la autonomía. De acuerdo con el Articulo 53 de la Ley Número 20/2003 sobre sistema de la educación nacional, las IES son entidades legales para la educación superior, que dan servicios de educación superior, y son instituciones sin fines de lucro, pero que pueden manejar sus finanzas en manera independiente. Unos años después, el gobierno aplicó el estatuto a otras tres IES públicas: Universidad de Sumatra del Norte (en el año 2003), Universidad Pedagogía de Indonesia (en el año 2004) y Universidad Airlangga (en el año 2006). De acuerdo con el reglamento de ese nuevo estatuto, los tres elementos nuevos que tienen que crear las IES BHMN son:

1. Majelis Wali Amanat ('Junta de gobierno'), que es un órgano universitario que funciona con representantes del gobierno y de la sociedad, cuyas sus tareas son elegir o destituir al rector, evaluar el trabajo del rector y su equipo, dar consejos al ministro sobre la gestión universitaria, entre otros.
2. Senat Akademik ('senado académico'), que es un órgano universitario con representantes de cada facultad cuyas sus tareas se enfocan en asuntos académico.
3. Autonomía en manejo financiero y académico, que es un poder para manejar sus propios recursos con principio de eficiencia y rendición de cuentas.

La idea de implementar el concepto de BHMN en estas instituciones era que las IES, con ese estatuto, se convirtieran en proyectos pilotos y ejemplos para las demás IES públicas. El cambio de estatuto de las cuatro IES públicas, en teoría, tenía el fin de ampliar el derecho de desarrollarse de acuerdo con sus capacidades. Sin embargo, en la práctica, la implementación de ese estatuto es que el gobierno creó una nueva política educativa, particularmente en el aspecto de presupuesto educativo. A partir de ese año, la sociedad toma parte de la obligación de dar su contribución para el presupuesto educativo. El concepto de BHMN tampoco había sido clara, por lo que la gente cuestionaba, sobre todo del presupuesto recibido del pueblo que se suponía se usaba para el desarrollo de la investigación. En el mismo año 2000, el gobierno de

Indonesia también inició su campaña política en sector educativo y apareció un nueva "modalidad" en la educación nacional de ese país: la competencia. El discurso del gobierno sostenía que Indonesia debía ser parte de desarrollo mundial, por lo tanto, la orientación de la educación nacional debía basarse en la tendencia mundial y hoy en día el concepto sobre la competencia era importante. Por lo tanto, creó la Ley de Educación Nacional Número 20/2003 sobre la competencia. Sin embargo, no era claro lo que el gobierno pretendía con ese concepto: ¿Qué era la competencia? ¿Era como una nueva modalidad mental del currículum nacional? ¿Y cómo se planteaba? ¿Qué objetivo quería obtener con eso? Aunque el discurso surgió desde el año 2000, todavía hasta el año 2002 la Secretaría de la Educación Nacional de Indonesia tampoco declaró nada al respeto. Hasta que apenas en año 2012 se empezó a aclararlo.

En el año 2009 el gobierno de Indonesia anunció la Ley Badan Hukum Pendidikan (en adelante BHP, 'entidad legal de la educación'), para el manejo de las IES. De acuerdo con ese reglamento las IES deberían trabajar con los siguientes principios:

1. Que las IES son instituciones sin fines de lucro, no obstante, si cada IES obtiene un saldo positivo, puede invertir parte de sus riquezas para sus proyectos de calidad educativa,
2. Que las IES son autónomas, así tienen una libertad y poder para manejar sus actividades académicas y no-académicas de manera independiente.
3. Las IES deben practican la rendición de cuentas para mostrar sus responsabilidades frente la sociedad,
4. Las IES deben ofrecer informaciones transparentes y a tiempo de acuerdo con la ley y la norma,
5. Las IES deben asegurar la calidad educativa sistémicamente y continuamente para cumplir con los requisitos que pide el estándar de la educación nacional,
6. Las IES deben ofrecer un mejor servicio,
7. Las IES deben dar un acceso para todos para garantizar la equidad,
8. Las IES deben considerar el concepto de la diversidad,
9. Las IES deben ofrecer una educación para toda la vida,

10. Las IES deben ser parte de ser responsable de la educación para el pueblo.

De acuerdo con la Ley BHP 2009, se planteó un nuevo mecanismo para la división de las IES, en tres grupos: las IES del gobierno central, las IES del gobierno estatal y las IES de la sociedad. La ley también describe que el gobierno central, el gobierno estatal y la sociedad tienen la misma responsabilidad de financiar la educación superior, donde el gobierno central junto con el gobierno estatal solo se responsabiliza por cubrir la mitad de los gastos operativos a través de un fondo concursable, mientras que la sociedad se responsabiliza de cubrir una tercera parte de los gastos operativos. Para cubrir todos los gastos operativos, las IES podrían crear un portafolio de inversión a través de los proyectos educativos.

Sin embargo, en 2010 el gobierno tuvo que cancelar la Ley BPH 2009, pues había fuertes críticos de parte del pueblo, y sobre todo de los expertos en educación, por sus preocupaciones hacia la práctica de comercialización y privatización de la educación superior. La Ley BHP 2009 finalmente fue anulada por la Corte Constitucional en marzo de 2010. Luego, en el año 2012 surgió la Ley Número 12/2012 sobre la educación superior. De acuerdo con esta, tanto gobierno central como gobierno estatal deberían financiar la educación superior y el presupuesto para la educación superior provendría de los presupuestos nacional y estatal. La sociedad podría apoyar para cubrir los gastos educativos, pero a través de una donación voluntaria. Para cubrir los gastos operativos las IES podrían establecer cuotas de colegiatura, pero los alumnos pagarían una cantidad de acuerdo con su capacidad financiera. Para dar más apoyo al financiamiento educativo, el gobierno facilitaría la colaboración entre las IES y las empresas privadas, y daría incentivos a las empresas y la sociedad cuando apoyaran los proyectos universitarios. Otro asunto importante de esa ley es establecer tres estatutos de IES públicas: Perguruan Tinggi Negeri Badan Hukum (en adelante PTN-BH, ‘institución de educación superior pública de la entidad legal’), Perguruan Tinggi Negeri Badan Layanan Umum (PTN-BLU, ‘institución de educación superior pública del servicio público’), Perguruan Tinggi Negeri Satuan Kerja (PTN-Satker, ‘institución de educación superior pública de la unidad de trabajo’). Hasta el año 2016 se registraron 11 IES que tienen estatuto PTN-BH, 24 IES que tienen estatuto PTN-

BLU y 86 IES que tienen estatuto PTN-Satker). Cabe mencionar que todas las IES que anteriormente tenían estatuto BHMN directamente entraron al grupo PTN-BH, incluyendo a la Universidad de Indonesia.

En el año 2012 el Presidente de Indonesia emitió una disposición oficial Número 8 sobre el Marco de la Calificación Nacional de Indonesia. A través de ese reglamento, se mostró que el gobierno apenas lograr tener un concepto sobre la competencia educativa que se había planteado en el año 2000. Basado en ese Marco de Calificación Nacional, la competencia es la capacidad laboral que tiene un egresado que satisface la necesidad del mercado de trabajo. En ella también se menciona sobre la Iniciativa de Calidad Educativa Nacional que se dirige a la necesidad del mercado de trabajo, a través del proyecto curricular 2008.

> … en la disposición oficial presidencial Número 8 del Año 2012 el concepto sobre la competencia literalmente está claro, con el fin de desarrollar una capacidad competitiva en los estudiantes. Basada en el Marco de la Calificación Nacional, la competencia es la capacidad laboral que tiene un egresado que satisface la necesidad del mercado de trabajo. (U. Yuwono, profesor titular, 7 de julio 2015)

A través ese reglamento, se puede interpretar que la competencia es el concepto estratégico para la calidad educativa. La competencia se refiere a la capacidad de los egresados de poder satisfacer la necesidad del mercado de trabajo. Entonces, el nuevo enfoque de la educación superior en Indonesia está sustentado en la satisfacción del mercado de trabajo. Basado en ese enfoque se plantea el desarrollo escolar que se divide en nueve etapas con el fin de alcanzar cierto nivel de competencia:

1. Nivel 1: haber terminado la Secundaría.
2. Nivel 2: haber terminado la Educación de Media Superior.
3. Nivel 3: haber obtenido un diploma (de conocimiento técnico) de un año.
4. Nivel 4: haber obtenido un diploma (de conocimiento técnico) de dos años.
5. Nivel 5: haber obtenido un diploma (de conocimiento técnico) de tres años.

6. Nivel 6: haber obtenido título de licenciatura o cualquier diploma del mismo nivel.
7. Nivel 7: haber obtenido una especialización.
8. Nivel 8: haber obtenido título de maestría.
9. Nivel 9: haber obtenido título de doctorado.

Este concepto de competencia también lleva a un nuevo paradigma en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Ahora el foco importante, entonces, ya no está en las materias de las clases, ya que, para generar la competencia, el currículum, en todos los niveles escolares, está dividido a su vez en dos líneas generales: hardskill y softskill, donde el softskill domina más que hardskill. Yuwono define el softskill de la siguiente manera:

> Hay dos factores importantes para la enseñanza y el aprendizaje: hardskill y softskill, donde el softskill domina más que hardskill porque es importante para obtener la competencia … y así se espera alcanzar el learning outcomes, como resultado del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. En el (nuevo) currículum también habrá un método aprendizaje activo… ya no cuenta con el (antiguo) método pasivo, que solo absorber información y de manera deductivo. Ahora los estudiantes activamente buscan fuentes de aprendizaje en manera autodidáctica, con método colaborative learning, donde ellos mismos puedan valorarse, como parte de la sociedad. Esto es el softskill. (U. Yuwono, profesor titular, 7 de julio 2015)

El profesor también explica que, en la educación superior, el concepto de hardskill y softskill se interpretan de la siguiente manera: que las IES deben construir sus propios currículums con las siguientes características:

1. poseer perfil nacional (entre 40%-80% del contenido total)
2. poseer perfil regional (máximo hasta 40% del contenido total)
3. poseer perfil universitario (10%-30%)

Otra cosa que se puede percibir, es que el gobierno de Indonesia tiene una intención de hacer un proceso de estandarización educativa, a través de evaluación,

certificación y acreditación para los maestros y profesores y las IES públicas. Esto se puede ver en la implementación del concepto sobre la calidad educativa a través de la Ley Número14 del Año 2005, que obliga a los maestros y profesores someterse al Programa de Evaluación de Competencia para Maestros realizado por Sub-secretaria de Educación Medio Superior y Programa de Certificación para Docentes realizado por Sub-secretaria de Educación Superior. Al parecer no ha habido negación por parte del pueblo sobre el programa de evaluación, certificación y acreditación, incluso la Universidad de Indonesia encabezó iniciar estos programas. Yuwono comenta que "la Secretaria de la Educación Nacional debe evaluar la calidad a través de un programa de certificación, y todo esto ya se ha trabajado en Indonesia, donde la Universidad de Indonesia es pionera" (U. Yuwono, profesor titular, 7 de julio 2015).

4. La construcción del concepto de autonomía universitaria

De acuerdo con el rector actual de la Universidad de Indonesia, el concepto sobre la autonomía no es algo nuevo para la institución, pues la universidad ya se había pensado con esta idea mucho antes de la era de reformasi, a través de un proyecto universitario llamado Trilogi Pembangunan Universitas Indonesia (´Trilogía de Desarrollo de la Universidad de Indonesia') que contiene tres metas de largo plazo, a saber: la integridad, la autonomía y la investigación. Por lo tanto, cuando la Universidad de Indonesia se convirtió en la IES BHMN, no fue tomada por sorpresa, incluso la universidad ha sido pionero en implementar el concepto sobre autonomía (M. Anis, rector, 15 de julio de 2016).

Para la Universidad de Indonesia, ser autónoma significa que la institución tiene la libertad de decidir su camino, es decir, su desarrollo universitario, y que la institución tiene la libertad de organizarse de acuerdo con la visión y misión que se establecen, por lo que, ahora nada de recibir el orden del gobierno de cómo organizarse (M. Anis, rector, 15 de julio de 2016). Como universidad autónoma, la Universidad de Indonesia cumplió con los requisitos que el gobierno plantea, ya que cuenta con cuatro órganos colegiados para ejecutar el estatuto, que son: un rector quien ejecuta las tareas universitarias; la junta de gobierno quien determina las políticas universitarias; senado académico quien controla y observa la calidad académica y de investigación; y la junta

de profesores quien maneja los asuntos de ética y desarrollo de las ciencias. A parte de definir las políticas universitarias, la tarea de junta de gobierno es elegir el rector y determinar el proyecto de desarrollo universitario de largo plazo, de 20 años. Por otro lado, el rector, después de ser elegido, concretiza esas políticas universitarias de largo plazo a un plan estratégico de corto plazo que dura cinco años, que es el plazo que dura cada rectorado.

Otro requisito que debe cumplirse es realizar rendiciones de cuenta. Como autónoma, la institución tiene la libertad de manejar sus asuntos financieros, pero debe realizar rendiciones de cuentas. Para ello, la institución recibe auditorías por parte de instituciones externas. Hasta ahora la Universidad de Indonesia ha recibido auditorías por parte de la Comisión de Control Fiscal Nacional y contadores públicos. Por otra parte, la universidad también ejecuta programas de evaluación y monitoreo interno realizado por el Departamento para el Aseguramiento de la Calidad. El proceso y resultado son transparentes, y de acuerdo con el resultado que se obtiene el Departamento para el Aseguramiento de la Calidad, ejecuta los programas que necesita con el fin de mejorar la calidad estandarizada. Todas las Facultades deben estar al menos en la categoría A.

Por ser autónoma, la Universidad de Indonesia también tiene libertad que crear sus propios reglamentos y uno de ellos es reclutar sus “propios empleados”. Cabe mencionar que en Indonesia los profesores de IES públicas son empleados de gobierno y el gobierno paga directamente los salarios de ellos y determina sus carreras. A partir del año 2007 la Universidad de Indonesia había creado “profesores de la universidad”. No obstante, la institución aún no tiene legislación propia para los profesores universitarios, por lo que aún no se sabe si ellos deben rendir cuentas con base en la Ley de Trabajo o no.

> … estamos trabajando en hacer la legislación de los profesores universitarios. Estamos pensando que si los profesores universitarios deben rendir (cuentas con base en) la Ley de Trabajo o no. Sin embargo, consideramos que los profesores no son obreros. Son cerebro de la universidad. Los profesores deben ser soberanos, pues tiene sus propios terrenos. También presionamos al

> gobierno para que se haga la legislación sobre los empleados autónomos, como lo que hace la Oficina de la Comisión de Anti-Corrupción. Ellos son independientes y tienen sus propios sistemas de reclutamiento y sistema de manejo los recursos humanos, y no deben rendirse a la Ley de Trabajo, a pesar de que los empleados son de gobierno. (M. Anis, rector, 15 de julio de 2016).

A pesar de que la Universidad de Indonesia ha ejecutado las tareas universitarias bajo el concepto de la libertad, el rector reconoce que en realidad el concepto de autonomía en la educación superior y su implementación aún no está claro, porque el gobierno de Indonesia aún no tiene contemplada una legislación completa sobre el tema. El tema en sí es nuevo, pues jamás a lo largo de la historia se habían presentado iniciativas sobre el tópico. Es por eso, que algunos expertos piensan que la implementación de la autonomía en las IES es como un modelo de privatizar la educación superior. No obstante, el rector lo negó porque la privatización tiene que ver con las actividades lucrativas.

> …el gobierno aún no tiene una legislación clara sobre qué es el PTNBH, porque es algo nuevo. El gobierno no ha hecho ninguna legislación al respeto antes. Hay gente que interpreta el PTNBH como modelo de privatización, pero no lo es, porque son instituciones no lucrativas. (M. Anis, rector, 15 de julio de 2016)

Conclusión temporal

La reforma en las políticas públicas de Indonesia de 1998, fue una decisión que inicialmente causada por la crisis financiera que golpeó el país en manera inesperada. La decisión de hacer el cambio, en parte, fue por la presión interna y tomó como objetivo re-establecer la estabilidad económica-social-política nacional, pero, por otra parte, fue por la presión de las agencias internacionales. Por lo tanto, el gobierno no estaba preparado con los conceptos que se plantearon en la reforma, y fueron respondiendo sobre la marcha. Aun así, y a pesar de que hizo un gran giro en muchos aspectos, con importantes consecuencias, aparentemente la reforma se planteó en

manera muy fácil, y no hubo resistencia por parte del pueblo. Quizá el pueblo aceptó la necesidad de cambio, porque sobre todo le interesaba por la estabilidad económica-social-política del país.

En el sector educativo, la reforma cambió totalmente el perfil de la educación superior, sobre todo en la gestión educativa, y las IES fueron obligadas a realizar un gran giro. La Universidad de Indonesia respondió a la reforma, planteando nuevos conceptos, como por el ejemplo: la creación de juntas de gobierno, senados académicos, la creación de un nuevo perfil de profesores universitarios, un nuevo currículum, crear oficinas de aseguramiento de calidad, y la realización de las auditorias y rendición de cuentas.

Viendo el proceso contra el tiempo, la búsqueda de una nueva cara para la educación superior ha sido lenta porque aún no ha terminado. Han pasado 16 años y el gobierno y las IES siguen trabajando en la construcción de varios de los conceptos que se plantearon desde el inicio. La lentitud quizá tiene que ver con el proceso del establecimiento de los cambios económicos y políticos del país, pero el problema es que tampoco hay claridad de las metas de saber a dónde dirigirse. Al parecer, están construyendo un camino como si fueran ciegos.

Referencia

Banco Mundial (1992). “Governance and Development”.

Ananta A., Arifin E. N. y L. Suryadinata (2005). Emerging Democracy in Indonesia. Singapúr: ISEAS

Damanhuri, D. S. (1999). Pilar-pilar Reformasi Ekonomi Politik: Upaya Memahami Krisis Ekonomi dan Menyongsing Indonesia Baru. Jakarta: Penerbit Pustaka Hidayah y Centre for Information and Development Studies.

Fondo Monetario Internacional (1998a). World Economic Outlook, edición de mayo. Washington D.C.: FMI.

Fondo Monetario Internacional (1998b). World Economic Outlook, edición de octubre. Washington D.C.: FMI.

Guillermo, P. y D. Lederman (1998). Financial Vulnerability, Spillover Effects, and Contagious: Lessons from Asian Crisis for Latin America. Estudios de America Latina y Caribe. Washington D.C.: World Bank.

Haris, S. (2006). “Format Baru Otonomi Daerah” en Membangun Format Baru Otonomi Daerah. Jakarta: LIPI.

Hatta, M. (1994). Ke Arah Indonesia Merdeka: Kebangsaan dan Kerakyatan. Jakarta: Dekopin.

Kingbury, D. y H. Aveling. Autonomy and Disintegration in Indonesia. Londres-Nueva York: Routledge Curzon.

LIPI (2006). Membangun Format Baru Otonomi Daerah. Jakarta: LIPI.

Manning, C. y P. van Diermen (2000). Indonesia in Transition: Social Aspects of Reformasi and Crisis. Singapúr: ISEAS.

Ratnawati, T. (2006). Potret Pemerintahan Lokal di Indonesia di masa perubahan. Jakarta: Pustaka Pelajar.

Resosudarmo, B. P. (2005). The Politics and Economics of Indonesia’s Natural Resources. Singapúr: ISEAS.

Rosenberger, L. R. (1997). “Southeast Asia´s Currency Crisis: A Diagnosis and Prescription” en Contemporary Southeast Asia: A Journal of International and Strategic Affairs, 9 (3), diciembre. Singapúr: ISEAS. pp. 223-251.

Sanjoto (1999). Reformasi dalam perspektif Sanjoto. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.

Sjahrir (1999). Krisis Ekonomi Menuju Reformasi Total. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.

Tubagus, F. (1997). “Survey of Recent Development” en Bulletin of Indonesian Economic Studies, BIES 33 (2), agosto, pp. 3-39.

Tubagus, F. (2003). “Escaping the Debt Trap” en Governance in Indonesia: Challenges Facing the Megawati Presidency. Singapúr: ISEAS. pp. 229-266.

PNUD (1997). “Governance and Sustainable Human Development”.

31.

MINDFULNESS PARA DIRECTIVOS

Claudia Vázquez Hernández

ABSTRACT

El análisis de este texto se debe a la importancia que tiene el que nos encontremos enfocados en el momento que estamos viviendo; ya sea para escuchar atentamente en una plática, el atender indicaciones de cualquier tipo, al realizar una actividad tanto mental como física, sólo por citar algunos ejemplos.

Específicamente el resumen se enfoca al sector educativo y con énfasis en la parte correspondiente a los Directivos, esto es debido a que en este caso somos las personas en las que recae directamente la mayor responsabilidad en cualquier Institución Educativa. Ninguno de los directivos nos encontramos exentos de estar en situaciones que pueden ser frustrantes, que pongan al límite nuestros sentimientos, nuestro tiempo, etc. De ahí la necesidad de enfrentarlos en el mejor estado de tranquilidad que nos sea posible, para que nuestro rendimiento y la toma de decisiones sea la correcta.

Esta práctica llamada Mindfulness nos lleva a la posibilidad de crear mejores escenarios y experiencias en la vida propia. Es una herramienta que permite detenernos, disfrutar, ser claros y objetivos en lo que se encuentra a nuestro alrededor y aunque no podemos evitar que se presenten circunstancias difíciles será parte crucial el crear los pensamientos que nos ayudarán a enfrentar dichas situaciones y convertirnos en una persona altamente efectiva.

The analysis of this text is due to the importance that we are focused on the moment we are living; either to listen attentively during a talk, attending any kind of indications, when realizing any kind of activity such as mental or physical, just to mention some examples.

Specifically the summary focuses on the education sector with emphasis on corresponding to the Principals, this is because we are the ones who directly bear the greatest responsibility in any educational institution.

Non of us as Directors are exempt from situations that can be frustrating, the ones that put the limit on our feelings, our time, etc., that is why the demand to confront them in the best serenity state of mind that can be possible for us, therefore our performance and decision-making would be correct.

This mindfulness practise lead us to the possibility of creating better scenarios and experiences in our life, it is a tool which allow us to stop, enjoy, be clear and objective with what is surrounding us, and although we cannot avoid difficult circumstances would be crucial part to create the kind of thoughts that will help us deal with this kind of situations and for us to become a highly effective person.

PALABRAS CLAVE

Atencion Plena, ejecutivo, sentimiento, emociones, valores, paz, solidaridad, justicia, rendimiento, ética, estrés, trabajo en equipo, metas, comportamiento, concentración, toma de decisiones, herramienta.

KEY WORDS

Mindfulness, executive, feelings, emotions, values, peace, solidarity, justice, performance, ethics, stress, team work, goals, behaviour, focus, decision making, tool.

INTRODUCCIÓN

El contar con una atención plena es una herramienta necesaria y valiosa, nuestra calidad de vida se está viendo deteriorada por el ritmo tan apresurado que llevamos, la cantidad de información que se nos bombardea al día a día por los distintos medios de comunicación, las labores propias del trabajo y las situaciones personales, la suma de todo esto son el conjunto de factores que no permiten que nuestra mente se enfoque a lo que se requiere en el momento que es necesario.

Es por esto que el artículo está enfocado al sector Directivo en el área educativa, el cual se considera como un puesto ejecutivo de alto rendimiento; al ser Directivo de una Institución Académica, se debe contar con un manejo adecuado del estrés y manejo inteligente de las emociones lo cual producirá que mantengamos un rendimiento correcto al nivel en que nos desenvolvemos, esto generará la comunicación asertiva, el comportamiento ético y la nutrición consciente.

Se tiene como eje fundamental en cualquier esfera de relación laboral, personal, social, etc., se mantengan los principios de paz, solidaridad y justicia en todos y cada uno de los actos u omisiones que se presenten en tal actividad, en el caso de Directivos que se encargan de toma de decisiones, dirección de un equipo de trabajo, realización plena de un ambiente académico y laboral adecuado para el logro de objetivos, entre otros.

En la mayoría de los casos las emociones son las que nos controlan a nosotros, lo cual provoca reacciones que nos llevan al estrés y angustia, si trabajamos en la atención plena entonces nosotros seremos quienes manejemos tales emociones, lo cual nos llevará a vivir una vida que se base en la aceptación, el descubrimiento y desarrollo, en nuestra manera de conducirnos con nosotros y con los demás, que sea

parte fundamental para generar en cualquier esfera de nuestra labor o actividad personal el ser justos, solidarios, serenos con los que nos rodean, por lo tanto esto generará ser personas altamente efectivas.

Es por estas situaciones planteadas que se presenta una opción llamada Mindfulness, pero qué es? Se define exactamente como la “Atención Plena”, o su equivalente en anglosajón Mindfulness, el cual es interpretado como estado inherente de conciencia que implica la atención focalizada, momento a momento, en la propia experiencia, la cual es recogida tanto del mundo interno como del mundo externo (Kabat-Zinn, 2003).

Lo que aporta Mindfulness a un Directivo es la atención intensificada al momento presente, con una actitud de apertura y de aceptación, sin que se presenten juicios en ese momento presente, evitando la dispersión, concentrar toda la energía y recursos en los objetivos planteados, empleando todo el potencial creativo, siendo así efecto positivo de manejar el estrés de forma efectiva por lo tanto lo que se obtiene como resultado es una persona de alto rendimiento.

Algunos de los beneficios que otorga Mindfulness son los siguientes:

* Estar enfocado y concentrado en metas
* Tener mayor claridad mental para la toma correcta de decisiones.
* Lograr serenidad y por consecuencia manejo adecuado del estrés.
* Mejorar la capacidad para gestionar los cambios y la incertidumbre.
* Aumentar receptividad cerebral de forma tal que se puedan captar oportunidades interesantes para la Institución.
* Mejorar la capacidad creativa e innovadora.
* Desarrollar liderazgo personal.

Todo lo anterior es tan importante para los que nos encontramos desempeñando estas labores directivas, ya que pretendemos lograr esa

estabilidad que finalmente nos brindará beneficios, tanto personales, sociales, laborales, como económicos, esta propuesta se encuentra enfocada de tal manera que sea de apoyo al Director quien es la pieza fundamental para que se lleven a cabo las correctas acciones en su centro educativo.

Personas como los emprendedores, empresarios, directivos y demás relativos, son considerados como agentes de cambio, es por esto la necesidad de trabajar esas capacidades interiores para ser una persona efectiva, solidaria, justa e inspiradora.

En el momento en que un profesionista o cualquier persona que se inicie en el campo laboral tiene como deseo en la mayoría de los casos el ser la cabeza de la empresa, la organización, la institución, etc en la cual trabajan, considerando en primera instancia que es el puesto que mejor salario tiene y menos estrés, fuerza física o mental pudiese manejar, imaginando una oficina de lujo, una silla cómoda y gente a su alrededor para apoyarle en cualquier cosa que necesite.

Cuando en muchos de los casos no es así y en nuestra realidad lo es menos, debido a que si en verdad una persona quiere ser un verdadero agente de cambio es cuando más trabajo, más conflictos, más esfuerzo, más dedicación, más estrés y menos apoyo, menos tranquilidad, menos pagos y menos comodidades se tienen.

Como un claro ejemplo podríamos decir que un día normal para cualquier Directivo en una Institución de México se inicia al abrir el correo electrónico y encontrar éste saturado, llamadas en la oficina y teléfono móvil, reuniones, proyectos, determinación de presupuestos, fechas límites para entrega de documentación, etc., lo que nos hace ser un blanco fácil de sentirnos rebasados de trabajo por estas múltiples situaciones.

Dentro de las actividades que podríamos destacar como responsabilidad propia al ser los Directivos Escolares serían:

-Elaboración y llenado de documentación oficial para nuestro Instituto como para quien nos rige (Jefes de enseñanza, Supervisores, Jefes de Sector, Jefes de Departamento Estatal)

-Revisión de proyectos.

-Cierre de negociaciones.

-Persuadir a un futuro cliente y responder a sus inquietudes.

-Exponer tanto los cumplimientos como los incumplimientos del trabajo.

-Explicar estadísticas.

-Reuniones con Directivos de sector público y privado.

-Reuniones con los miembros del propio equipo.

-Despidos o reasignación de puestos

Debemos reconocer que por estas y demás actividades, en varias ocasiones se pierde el control y la pasamos mal, esto repercute a nuestra mente y en la mayoría de los casos en nuestra salud, es por esto que necesitamos un conjunto de habilidades y herramientas que nos permitan construir la capacidad de atravesar la complejidad y el estrés siempre enfocado correctamente.

Ahora bien, la práctica de mindfulness tiene como objetivos generales el de saber alcanzar rápidamente un pensamiento que sea centrado, profundo y eficaz, mediante cinco fases; la conciencia, la práctica, las habilidades, la destreza, la estabilización y el seguimiento.

La primer fase consiste en enfocarse en lo verdaderamente importante y así ganar claridad mental, en definir los objetivos y metas para la práctica meditativa.

En la segunda fase es en la que se concretan los detalles de la práctica formal, encontrando el momento oportuno según el ritmo de vida propio, aceptando las dificultades que pueden aparecer.

La tercer fase, en la que se enfocan y direccionan las acciones, trabajo en la atención y consciencia con las habilidades entrenables y neuroplasticidad, el manejo de control de ansiedad y nerviosismo utilizando el estrés positivo, construir hábitos benéficos para la mente y para el físico.

La cuarta fase, constituye una actitud mental en la modificación de los fenómenos, tener la flexibilidad y aceptación del cambio, el desarrollo de la creatividad y de la intuición, la optimización de tiempo es importante y se trabaja en enfrentar la distracción.

La última fase, es la que brinda los tips para poder sostener los cambios que se llevaron a cabo y el cómo poder seguir mejorando.

El Directivo debe estar presente y atento, en la escucha activa, en el poder de la palabra, en la empatía, en el altruismo, en sus sentimientos, en la educación, en la inteligencia cardiaca o emocional, en el manejo del estrés, en este caso del distrés.

El distrés o "estrés negativo" es aquel estrés que nos desequilibra y tensiona

más allá de la sana medida y que desencadena una alteración fisiológica y psicológica que nos paraliza, agobia y dificulta nuestra vida, por esto las afectaciones a nuestra salud.

Existen actitudes básicas que se desprenden de la práctica de Mindfulness y estos constituyen los principales soportes:

- La aceptación: Que es ver las cosas como son en el presente, mostrarse receptivo y abierto a lo que se sienta, piense y vea, a aceptarlo porque está ahí y en ese momento.
- Ceder/Soltar/Dejar ir: Es el no apegarse, dejando a un lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia. Lo único que se debe hacer es dejar la experiencia tal y como es.
- No juzgar: La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de nuestra propia experiencia. Siendo conscientes del constante flujo de juicios y de reacciones a experiencias tanto internas como externas para de esta forma poder salir de ellas. Principalmente limitándonos a observar el ir y venir de pensamiento y juicios, no hay que actuar sobre ellos, ni bloquearlos, ni aferrarse, simplemente se observan y se dejan ir.
- Confianza: El desarrollo de una confianza básica en uno mismo y en sus sentimientos forma una parte integrante del entrenamiento. Hay que confiar en la intuición y en la propia autoridad, aunque se puedan cometer algunos “errores” en el momento, es preferible que buscar siempre guía en el exterior.
- Mente de principiante o curiosidad: Para ver la riqueza del momento presente, el Mindfulness enseña a promoverla a través de lo llamado “mente de principiante”, que es una actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades.
- No esforzarse: En el momento en que se utiliza el Mindfulness como un objetivo o como un medio para algo, se está dejando de meditar, por paradójico que parezca meditar es el no hacer, por eso cualquier esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad no es más que un pensamiento más que está entorpeciendo la atención plena.

- Paciencia: La paciencia demuestra que comprendemos y aceptamos el hecho de que, a veces, las cosas se tengan que desplegar cuando les toca. Permitir que las cosas sucedan a su debido tiempo.
- Amor o compasión: es importante que la compasión esté llena de una actitud amorosa y cordial, no de sobre-exigencia o prepotencia, otros autores le llaman compasión.

CONCLUSIÓN

Prácticamente en todo momento en nuestra actividad laboral como Directivos es frecuente que mientras estamos realizando una actividad, nuestro pensamiento comience a vagar hacia esas tareas que tenemos pendientes, este vagabundeo mental que nos traslada a esa reunión de equipo de profesores que tenemos programada o bien el contrato que tenemos que firmar con determinado profesor, la fecha y documentos que debemos entregar a nuestro Supervisor; estos y otros posibles ejemplos hacen nudos en nuestra mente y surge la dificultad de centrar nuestra atención en el aquí y ahora y que, a veces sin querer, terminan tomando el protagonismo de nuestra conciencia consiguiendo evadirnos de nuestra principal tarea que en este caso es tomar conciencia de la actividad que estamos realizando actualmente.

Las funciones ejecutivas son un componente central que relacionan la capacidad de un individuo para regular sus pensamientos, emociones, instintos y acciones (Posner &Rothbart 2009), para que haya un logro o éxito adecuado la llave es la habilidad de resolver los conflictos de tal manera que las emociones no compitan con la tendencia de nuestras respuesta a estímulos no captados de manera correcta.

Existen distintas maneras de llevar a cabo mindfulness para “desconectarnos” de lo que no es necesario y enfocarnos para reconocer la importancia de lo que se está haciendo en el justo momento.

BIBLIOGRAFÍA

VAN DE VEER, E., VAN HERPEN, E., & VAN TRIJP, H. M. (2016). BODY AND MIND: MINDFULNESS HELPS CONSUMERS TO COMPENSATE FOR PRIOR FOOD INTAKE BY ENHANCING THE RESPONSIVENESS TO PHYSIOLOGICAL CUES. JOURNAL OF CONSUMER RESEARCH, 42(5), 783-803. DOI:10.1093/JCR/UCV058

TANG, Y., YANG, L., LEVE, L. D., & HAROLD, G. T. (2012). IMPROVING EXECUTIVE FUNCTION AND ITS NEUROBIOLOGICAL MECHANISMS THROUGH A MINDFULNESS-BASED INTERVENTION: ADVANCES WITHIN THE FIELD OF DEVELOPMENTAL NEUROSCIENCE. CHILD DEVELOPMENT PERSPECTIVES, 6(4), 361-366. DOI:10.1111/J.1750-8606.2012.00250.X

MOROZOV, E. (2014). THE MINDFULNESS RACKET. NEW REPUBLIC, 244(23), 7-9.

HOLAS, P., & JANKOWSKI, T. (2013). A COGNITIVE PERSPECTIVE ON MINDFULNESS. INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY, 48(3), 232-243. DOI:10.1080/00207594.2012.658056

TEPER, R., & INZLICHT, M. (2013). MEDITATION, MINDFULNESS AND EXECUTIVE CONTROL: THE IMPORTANCE OF EMOTIONAL ACCEPTANCE AND BRAIN-BASED PERFORMANCE MONITORING. SOCIAL COGNITIVE & AFFECTIVE NEUROSCIENCE, 8(1), 85-92.

32.

PAZ, JUSTICIA Y SOLIDARIDAD VERSUS SADISMO SOCIAL

Dr. en Psic. Eduardo De la Fuente Rocha

Profesor-Investigador de la UAM-Xochimilco, Departamento de Educación y Comunicación, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Correo electrónico fuentee@correo.xoc.uam.mx,

edelafuente83@yahoo.com.mx

Resumen

En la actualidad múltiples dirigentes sociales se han coludido con el crimen organizado. El móvil ha sido la ambición de riqueza y poder. Tales dirigentes experimentan un vacío que tratan de llenar constantemente pasando por encima de los derechos del otro. Los únicos que importan son ellos. El presente trabajo tuvo como objetivo el analizar la forma como se gestan en algunos dirigentes sus tendencias perversas que evolucionan hacia un sadismo máximo que no encuentra límite, aún ante la muerte del otro. Sadismo y masoquismo es una forma cotidiana de la manipulación social; feminicidios, desapariciones forzadas, secuestros, etc. son las expresiones de tal sadismo.

El sustento teórico partió del psicoanálisis, se utilizó un modelo analógico que equiparara la evolución de los procesos de perversión del pintor irlandés Francis Bacon con el desarrollo perverso de los dirigentes que pasan por encima de los

derechos humanos. De este modo aplicamos un proceso de investigación cualitativa, que por una parte se basó en un diseño narrativo sustentado en la historia de vida de Francis Bacon aportada fundamentalmente por G. Deleuze, así como las entrevistas que realizó Sylvester al artista en los setentas y por otro en los hechos que día a día vive actualmente la sociedad en México. El estudio muestra cómo tanto en las personas que se relacionaron con el pintor Francis Bacon como en la población mexicana se desarrolló una tendencia masoquista que llevó tanto en uno como en otro caso a la aniquilación del otro sometido. El trabajo propone para la promoción de la justicia, la paz y la solidaridad el fortalecimiento mediante procesos sociales de las relaciones intersubjetivas que se sustenten en la autovaloración y en la autoestima de cada sujeto así como en el respeto a la valoración y la estima del otro.

Introducción

Desde la antigüedad se pueden encontrar ejemplos en que los dirigentes se han corrompido por diferentes motivos: por preservarse en el poder, por expandir sus territorios, por amasar un capital mayor o incrementar su riqueza, por venganza, etcétera. Como ejemplo podemos mencionar el desafortunado caso del Papa Borjia (Alejandro VI), padre de Lucrecia y César Borjia. Ninguno de los tres se detenía para utilizar la seducción y el crimen con tal de conseguir sus metas.

Así como vemos en el caso de los Borjia, México no escapa a este modelo de ambición ligado al crimen. En la actualidad múltiples dirigentes sociales se han coludido con el crimen organizado. El móvil ha sido la ambición de riqueza y poder. Estos sujetos viven un vacío que buscan llenar constantemente pasando por encima de los derechos del otro. Tratar de entender los mecanismos psicológicos que se instalan en estos dirigentes implica por una parte el llevar a cabo una revisión de los aspectos psicológicos que algunos especialistas han aportado en relación a las conductas sádicas y perversas constituyendo así un sustento teórico.

El sustento teórico para este trabajo partió del psicoanálisis, retomando los estudios de Sigmund Freud relativos al sadismo, entre ellos “tres Ensayos sobre una teoría sexual (1905), La represión (1915), Pulsiones y destinos de pulsión (1915), Pegan a un niño (1919), Más allá del principio del placer (1920), El problema económico del masoquismo (1924)”. Asimismo se retomaron los conceptos de Otto Kernberg Relaciones amorosas, normalidad y patología (2009) y Jean Allouch El sexo del amo, la sexualidad desde Lacan (2009).

Enseguida se desarrolla en este trabajo una relación de algunos de los múltiples hechos en el que pudieran estar implicados dirigentes de alto nivel con conductas perversas o corruptas. Posteriormente para realizar el presente estudio analítico, que permitiera entender la gestación de la perversión en algunos dirigentes, se utilizó un modelo analógico que equipara la evolución de los procesos de perversión del pintor irlandés Francis Bacon con el desarrollo perverso de los dirigentes que pasan por encima de los derechos humanos.

Se utilizó un proceso de investigación cualitativa, que por una parte se basó en un diseño narrativo sustentado en la historia de vida de Francis Bacon aportada fundamentalmente por G. Deleuze, así como las entrevistas que realizó Sylvester al artista en los setentas y por otro en los hechos que día a día vive actualmente la sociedad en México. El estudio muestra cómo tanto en las personas que se relacionaron con el pintor Francis Bacon como en la población mexicana se desarrolló una tendencia masoquista que llevó tanto en uno como en otro caso a la aniquilación del otro sometido. De la forma ya señalada se busca dilucidar sobre procesos que conllevan este proceso perverso, desde un marco social y en otro individual; enfocándonos en la conexión de perversión con sadismo. Conviene indicar que este trabajo cobra pertinencia por la situación actual de México lastimado por estas conductas perversas, que lejos de cambiar van en aumento, por lo cual es importante entender este fenómeno para así poder elaborar propuestas que permitan el abatimiento del problema.

Sobre teoría respecto a perversión

Para Freud (1915) la represión es un proceso que impide que se mantenga en la consciencia un pensamiento, una emoción o un recuerdo que pueden estar asociados a lo desagradable o inadmisible. La represión se puede presentar de dos maneras, la primera cuando el contenido psíquico ni siquiera llega a la consciencia formando así una fijación. La segunda que es propiamente la represión se refiere a aquellos contenidos psíquicos que en algún momento fueron conscientes pero por inadmisibles se guardan en el inconsciente del sujeto.

Los procesos represivos generan un fuerte desgaste psíquico pues es necesario que la consciencia permanentemente los esté alejando de sí. Por ello si el individuo pudiera de una manera adecuada hacerlos consciente sin angustia quedaría disponible un monto de afecto, es decir energía psíquica disponible para ser utilizada por el sujeto. El contenido psíquico reprimido tendrá tres destinos posibles: queda totalmente reprimido, se expresa como un afecto matizado o emerge como angustia. Estos desequilibrios emocionales emergen sin causa aparente pues la psique los ha separado al contenido de su investidura energética para poderlo reprimir. Lo reprimido por inadmisible podría tener una salida particular que es la expresión de la misma energía en forma de agresión calmando así la angustia del sujeto reprimido al tiempo que propicia la manifestación de conductas perversas.

Por otra parte Freud en su ensayo “Pulsiones y destinos de pulsión” (1915) establece una clara diferencia entre el estímulo y la pulsión, señalando que el estímulo viene de afuera generando una reacción. Por ejemplo una zona en el cuerpo que es lastimada por un pinchazo genera la separación de la parte lastimada de la fuente de dolor. De manera inversa la pulsión no viene del exterior del sujeto, sino de su interior y trata de satisfacer una necesidad modificando al contexto exterior. El que se atienda la necesidad que proviene del interior del sujeto genera placer y en caso contrario displacer.

Dentro de las necesidades pulsionales están las de vida y muerte correspondiendo a las primeras las de supervivencia y de sexualidad y en la segundas las de defensa para la auto conservación. En la medida que el individuo va siendo atendido desde el inicio de su vida en sus necesidades básicas su cuerpo tanto interior como exteriormente se va llenando de satisfacción y por tanto se va erotizando. En la medida en la que hay carencias una de las reacciones puede ser la del enojo causada por la insatisfacción y que puede investir al sujeto, tanto interior como exteriormente de agresión hacia el medio. Las satisfacciones que posteriormente a lo largo de su vida genere el sujeto no podrán cubrir sus necesidades de placer pleno. El sometimiento del mundo externo se convertirá en una necesidad constante y creciente que no se saciará. Es por ello que en los sujetos perversos las necesidades de someter al mundo exterior nunca quedan totalmente satisfechas.

Los sujetos perversos pueden lograr en ocasiones una satisfacción autoerótica o utilizar al otro como objeto de su propia satisfacción erótica pero nunca será plena, pues la posibilidad de la experiencia de un verdadero placer queda negada. Este tipo de sujetos puede ser la consecuencia de vivencias traumáticas, de falta de atención o de modelamientos e influencias decisivas de otros perversos en la conformación psíquica del sujeto.

En el texto “Pegan a un niño” (1919) Freud señala que el origen del sadismo y el masoquismo se gesta en el momento en el que un infante tiene oportunidad de presenciar cómo otro niño es golpeado por un adulto que no conoce. Posteriormente lo identificará como su propio padre, esta circunstancia al inicio deviene en un alivio pues es a otro a quien han agredido, sin embargo esta circunstancia le confiere una suerte de predilección sobre el otro, creando una fantasía que le complace auto señalándose como el amado del progenitor, y que el niño que ha sido golpeado es uno que el dueño de la fantasía odia - una formación sádica-. Una vez investido este

placer se conforma en una auto complacencia, la cual el niño rememora para seguir obteniendo placer, este implicaría un primer rasgo perverso.

Con posterioridad en niño que fantasea al haber erotizado esta acción del padre se posiciona en el lugar del niño agredido, este siente placer convirtiéndose así inconscientemente en masoquista. Esta fantasía evoluciona pues ahora el agresor puede ser un remplazo del padre, además su propia persona ya no aparece y ahora existen varios niños. En principio la perversión es un rasgo normal por el que atraviesa el infante como parte del amor incestuoso que se da durante el Complejo de Edipo, al culminar esta etapa y al haber sido transgredida por medio de la fantasía donde accede al padre a través del azote queda una secuela correspondiente a la culpa o complejo de inferioridad. Esta operación donde el impulso sádico retorna al sujeto transformada en una autoagresión desemboca en el masoquismo, por medio de la represión.

El masoquismo tiene tres variantes, la erógena que supone estar en un lugar frágil y angustiante frente al padre pues puede ser devorado, esto en un estadio oral; el deseo de ser agredido por el padre (sádico anal), finalmente la castración aparece como un atravesamiento en las fantasías masoquistas, dando paso al estadio fálico con ello el deseo de posesión avanza en el siguiente estadio –genital-. La segunda variante es el femenino en el que se pone al sujeto en una posición femenina desvalida para ser poseído. El tercero es el moral que va ligado al sentimiento de culpa.

“Más allá del principio del placer” es un texto publicado en 1920 en el que Freud describe la compulsión a la repetición por vez primera, este concepto había sido ya observado en su práctica y condensa las particularidades de la pulsión. Dice que la pulsión se manifiesta como pulsión de vida y muerte que denomina propiamente como Eros y Tánatos respectivamente; de esta afirmación deviene el origen de la destructividad. En la perversión el sujeto se encuentra atrapado constantemente la

búsqueda del principio del placer dado que la pulsión contraria –displacer- equilibra la vida del sujeto está supeditada por esta; quedando el sujeto imbuido en un círculo que desencadena una compulsión a la repetición. Otto Kernberg en su trabajo “Relaciones amorosas, normalidad y patología” (2009) dice que las pulsiones tienen una base heredada pero las experiencias que se viven en las edades más tempranas en relación con la madre y con los primeros objetos serán determinantes. Reforzando así la idea de que las formaciones anteriormente descritas poseen un impacto definitivo en el devenir del sujeto.

Jean Allouch “El sexo del amo: La sexualidad desde Lacan” (2009) nombra a la sexualidad del dominante por encima de los otros, inalcanzable; por ello no se puede tocar, no se permite el acceso a este amo. Pero esto es una posición ilusoria e insostenible dado que tal lugar de gobierno o ley sobre otros significaría un completo control de sí y de otros, un lugar de un Dios a fin de cuentas no puede ser real.

Francis Bacon.- gestación de perversión

La finalidad de presentar algunos datos biográficos del pintor irlandés Francis Bacon es para comprender de qué manera y cuáles son los aspectos importantes en la gestación de una perversión, además de tener una visión un poco más clara de cómo evoluciona. Lo anterior debido a que este artista presenta una estructura psicológica perversa. Después de ello se comenta sobre sujetos perversos en la política de México.

Francis Bacon era un pintor irlandés nacido en 1909. Su padre era un militar retirado que se dedicaba al cuidado y entrenamiento de caballos. Hombre de personalidad agresiva que probablemente propició que el pequeño Francis observara cómo golpeaba a otros niños o a los caballos, hecho que corresponde a lo que dice Freud en “Pegan a un niño”, donde el pequeño al ver que otro está siendo azotado tiene la

idea ilusoria de que al darse esto sobre otro, es él el amado por el padre; quedando grabado en él como un acto placentero, que posteriormente se convertirá en satisfacción auto erótica. Esta formación pudo haber propiciado el hecho de la posterior atracción sexual hacia su padre (Thames & Hudson; 1987).

Otro hecho importante en la vida de Francis es que de los 5 a los 16 años junto con su familia estuvo viviendo de manera intermitente entre Irlanda e Inglaterra; con lo cual podemos decir que no tenía un sentimiento de arraigo. Aunado a esto, se le describe como un niño enfermizo que padeció asma crónica con lo cual no era constante su asistencia al colegio. Se le administraba morfina ya que sus ataques asmáticos eran fortísimos.

En la adolescencia Bacon mostraba rasgos homosexuales, ya que por un lado estaba el anteriormente mencionado interés sexual por su padre y por otro sus prácticas sexuales con diferentes mozos de una caballeriza de su padre. Todo esto nos muestra a un sujeto con rasgos perversos; puesto que en su deseo está ocupar el lugar de la figura materna, desplazarla; ello se refuerza por el hecho de que en ninguna de las entrevistas que se le realizaron hace mención de su madre. Cuando el padre se enteró de la orientación homosexual de Francis – cuando él tenía 16 años - lo envió a vivir lejos de su familia a Europa con un amigo de ellos, con esto pretendía que su hijo dejara de lado esas preferencias; sin embargo no sucedió así pues el pintor seduce a este amigo (Peppiatt, 1964).

De lo anterior se hacen dos observaciones importantes. La primera que llama la atención es cómo el padre de alguna manera cede a su hijo a un homosexual, no sabemos si esto fue hecho desde la consciencia o desde la inconsciencia. La segunda observación relevante es que al ser entregado por el padre al amigo, este funge como su tutor y el hecho de que Francis lo haya seducido implica una destrucción de la prohibición del incesto. Esto nos da la idea de una estructura perversa que se fue

desarrollando en los años posteriores, ya que vivió una vida con pocos límites.

Alrededor de los 18 y 19 años Francis vivió intermitentemente entre Berlín y París, en este último tuvo la oportunidad de visitar el museo Condé en donde le maravilló una pintura de Poussin llamada “La masacre de los inocentes”; de este óleo llamó poderosamente su atención la expresión de grito de la mujer que está siendo agredida por un guardia de Herodes mientras que le es arrebatado y destrozado su hijo. El fondo del cuadro se compone únicamente de personajes femeninos desesperados por proteger a sus hijos. En dicha pintura se ve cómo es el único personaje masculino quien mata a los menores a obediencia de intereses del poder. Se hace mención de este óleo ya que posteriormente estos rasgos perversos que denota se reflejarán en las relaciones de Bacon con otros sujetos.

A la edad de 20 años el pintor se encontraba estudiando pintura con Roy De Maistre, justo en esa época Francis destruye gran parte de su obra, la razón fue que no recibió el reconocimiento que él consideraba merecer. Este mismo comportamiento lo tuvo en años posteriores entre 1940 y 1944 donde nuevamente destruye su obra. Con esto podemos ver que una parte importante de la personalidad de Bacon es la destrucción. El estilo de sus pinturas hace pensar en la deconstrucción de la imagen corporal. Pareciera que importa mucho que esta destrucción se encuentre presente en su vida.

Justo en esa época la historia nos habla de los horrores del nazismo y toda la destrucción de humanos que llevó a cabo, en todo esto se encontraban inmersos los individuos, algunos se llegaban a identificar con ese horror o de la crucifixión de los otros sujetos, Bacon admira esto último y se hace notar en su trabajo de 1945 “Tres estudios de figuras junto a una crucifixión” que es un cuadro que logra causar una gran inquietud a quien lo admira. Toda esta violencia la lleva Bacon a cuestas. Esta pintura era considerada aquella con la cual el artista lograba una madurez como pintor; a partir de ahí decide que su trabajo irá en torno al tema de la muerte en la

vida. En la vida de Bacon su erotismo exige que haya destrucción, las pulsiones no se encuentran polarizadas, sino que se encuentran siendo parte de un todo que no se ha logrado separar. Tener conductas sádicas o masoquistas es una manera de expresión de los sujetos, lo cual implica haber sido tocado o golpeado por el padre. Bacon pinta a un sujeto y lo expone endeble, con deformidades e incluso mutilado, con ello logra la expresión de la fragilidad natural del ser humano.

Su obra va evolucionando hasta llegar a pintar poniendo especial atención en la cabeza y la boca, esto sucede cuando el pintor cuenta con alrededor de 40 años de edad. La boca hace patente el dolor desgarrador y la presencia. Los cuerpos mutilados que pintaba, pareciera que se van despedazando; sin embargo permanecen. A un sujeto perverso esto no interesa, el placer lo encuentra en el dolor del otro, ver que el otro sufre, se despedaza lo llena de una satisfacción que lo lleva a sentirse pleno.

La personalidad de Francis no resultaba en lo absoluto típica pues no era dado a llamar la atención. Gustaba de una vida plena, de vez en cuando le parecía necesario tomar algunos riesgos; uno de esos riesgos era que cuando se encontraba sin dinero, gustaba de apostar en los casinos y si ganaba pagaba algunas de sus deudas o sus gastos por un corto tiempo. En este pintor podemos ver cómo se juega entre la creación y la destrucción, puesto que su obra se construye con base a la muerte. Si se lograra dar una explicación de su pintura probablemente estaría dando una descripción del inconsciente, sin embargo éste es imposible de explicar.

En el año de 1952 Peter Lacy se convirtió en el primer amante del pintor, esto duró ocho años; Lacy era un piloto con rasgos sádicos y destructivos, por tanto la relación se caracterizó por la presencia de la violencia. Peter destruyó innumerables veces los cuadros de Francis y también lo agredió directamente influido por el excesivo consumo de alcohol, en una de esas ocasiones Bacon fue lanzado por Lacy contra un

vidrio y el pintor quedó severamente lastimado de uno de sus ojos, posterior a esto el amor hacia el piloto se incrementó (Higgins, 2009). El piloto se terminó suicidando en el año de 1962 en Tanger, Francis presentaba su primera retrospectiva cuando se enteró de esta noticia.

Un segundo amante de Bacon fue George Dyer a quien conoció debido a que le encontró robando en su taller, le propuso que se acostara con él y a cambio podría robar todo lo que deseara siempre que así lo quisiera. Así empezó una relación intensa y para nada estable en el año de 1963. George era depresivo y ya había tenido un par de intentos de suicidio. Finalmente lo consiguió en 1971 combinando alcohol con pastillas para dormir, esto sucedió en otro momento importante para Francis, pues se inauguraba una retrospectiva de él en París (Higgins, 2009).

Tres años después de la muerte de Dyer, Bacon inicia una nueva relación con John Edwards. Esta relación fue más estable que las dos anteriores y se puede decir que había un vínculo un poco más sólido. Edwards heredó los bienes del pintor, quien falleció el 28 de abril de 1992 en Madrid, España por problemas cardiacos. Lo que motivó la vida de este famoso pintor fue precisamente la sensación de la muerte, en sus palabras "… creo que me dijiste una vez que la gente capta siempre una sensación de muerte en mis pinturas… entonces quizá yo tenga siempre un sentimiento de la muerte porque si la vida estimula, debe estimularte como una sombra de su opuesto…" (Sylvester, 2009).

En los datos que presentamos sobre la vida de este famoso pintor podemos ver que la perversión se originó en sus antecesores, luego se fue desarrollando durante su vida mientras él se encargaba de romper las leyes y creando otras maneras de comportarse que se regían únicamente por sus propias normas. Con todo ello se ve que él necesitaba destruir para así irse construyendo, por eso es que la vida y la muerte estaban tan presentes en sus obras. El sadismo y el masoquismo formaban

parte de su personalidad perversa, ya que admitía ser destruido pero también se deleitaba observando la destrucción del otro. Esto se denota en el hecho de que gustaba de relacionarse con personas destructivas, agresivas que llegaban para complementarlo. A continuación se presentarán situaciones que se han dado en México, relacionadas con elementos perversos a partir de autoridades, grupos criminales o agentes que afectan a la sociedad mexicana.

México en manos de perversos

La perversión de quienes a través del poder hallan su expresión, la vida humana y su importancia se pierde entre las manos de aquél que asesina cual verdugo, convirtiendo en trozos y cenizas paquetes[73] en los que fueron convertidos seres humanos. El ejecutor es el arma, el títere de aquél "amo" que gustó no ensuciarse las manos. Sin embargo la perversidad del sicario no es diferente al de aquel poderoso a quien le responde, pues ambos tienen en sí mismos sadismo. Únicamente "el amo" tiene algo que el otro no: mayor poder económico.

En este país se habla con frecuencia del narcotráfico y de las mafias que están tras estas grandes organizaciones fuera de la ley, estas historias contadas sobre el narco con frecuencia aparecen en las primeras planas de los periódicos cuando una de sus operaciones es descubierta, en el momento que la guerra por territorio se sale de sus manos o cuando se requiere exponer a alguna organización en particular. Sin duda tras las sórdidas noticias o relatos que rayan en el heroísmo de las autoridades, aparecen opacadas por el secreto a voces que se haya tras de sí: la implicación del gobierno e intereses económicos, donde sólo se hacen de la vista gorda por generosas ofertas, y de este modo participen, apoyen e incluso formen fuerzas de

[73] *El sicario,* es un documental franco-estadounidense de 2010 dirigido por el cineasta italiano Gianfranco Rosi , Les Films d'Ici, Centre National de la Cinématographie (CNC) Arte France Robo Films, 21 One Productions. Charles Bowden, escritor y periodista especializado en temas de narcotráfico y autor del libro *La ciudad del crimen.* Las conversaciones fueron registradas por el cineasta italiano Gianfranco Rosi. El resultado es el documental *El sicario, Room 164.*

dichas organizaciones delictivas. Si bien existen reportajes aún presuntos, en el cotidiano del mexicano podemos escuchar discursos genéricos de un gobierno coludido, vendido al mejor postor.

La perversidad acompaña el desconocimiento del otro como igual, dado que se le aplasta y destruye como algo sin valor, la humanidad queda desconocida y el poder hecho material a través del factor económico adquiriendo una suerte de suplemento vital, por tanto tal como las organizaciones delictivas, las organizaciones corruptas cualquiera que sea su origen o estado, mantienen ese poder vigente, esa moneda de cambio o aspiración a costa de lo que sea, aun cuando eso conlleve una monstruosidad. La vida queda resguardada para unos cuantos que tuvieron la suerte de no interponerse en su camino.

El verdadero perverso es su propia ley, por tanto el placer de éste está supeditado por el goce; es algo que a toda costa habrá de perdurar y en este mundo a través de la economía y el poder adquisitivo ha encontrado su principal conducto o catalizador para acceder a lo que éste requiera. No parará, no importa a cuántos despoje, el perverso no estará satisfecho completamente; continuará en su búsqueda y ambición, no importa cuánto dolor genere, cuantas pérdidas o muertes estén en su paso, no se detiene.

En el 2011 fue exhibida en México "El sicario, Room 164" durante el marco del festival de cine de Guadalajara[74], en este documental se expone la vida de un hombre mexicano que estuvo trabajando como sicario en Ciudad Juárez para una banda de narcotráfico. En el testimonio del sicario además de encontrarse con la relatoría su vida, se escucha de manera lamentable la magnitud de la estructura que sostiene el narcotráfico en México, instituciones encargadas de vigilar que las leyes se cumplan, gobiernos en diferentes entidades, academias constituidas para entrenar a fuerzas

[74] http://expansion.mx/nacional/2012/02/24/el-sicario-revela-como-funciona-el-crimen-organizado-en-mexico

defensoras que operan como semilleros, entre otras, vastas instituciones de gobierno aparecen expuestas y el escenario tras este testimonio al final resulta desolador. El crimen es solo el modus, el motivo- el poder, las justificaciones… La perversión no necesita una justificación solo así misma y lo que quiere.

Este hombre encarna en sí únicamente un bosquejo del aparato perverso que domina la sociedad mexicana, es solo una munición dentro de un gran ejército y sin embargo arrancó más de 500 vidas, mutilando, torturando, desapareciendo, asesinando y despojando de cualquier dignidad que la vida de una persona mereciera, siendo uno entre muchos otros. El impacto de tal confesión expone la capacidad de infligir dolor a costa de poder, al menos la del sujeto, dado que al considerar la jerarquía, corresponde pensar que arriba de él o a su par hay tantos seres capaces de barbaries semejantes. Estas no solo pueden manifestarse a través de vidas arrebatadas en formas directas, dado que el despojo a través de desvío de fondos, renteo o sobornos, es un dinero que no llega a su destino y que por tanto tendrá un daño colateral en las personas.

La delincuencia y los actos delictivos escapan de lo micro y se convierten a lo macro cuando en pos de la seguridad provocada por los robos, despojos, secuestros entre otros actos de esta naturaleza, también se ve incrementada la necesidad de designar mayor presupuesto a la protección de las personas, incrementando el gasto per cápita. Un ejemplo de lo anterior ocurre en Oaxaca según CNN quienes reportan a esta ciudad, junto con Puebla y Chihuahua como estados con alto costo por inseguridad[75], derivando el aumento en el gasto-presupuesto en materia de seguridad, lo que pone de relieve es que en un balance si se asigna mayor gasto a un área, se deja con menores recursos a otras ¿Quién controla el negocio de las armas?

[75] http://expansion.mx/nacional/2016/10/03/oaxaca-puebla-y-chihuahua-los-estados-con-el-costo-mas-alto-por-la-inseguridad

Referir el concepto corrupción en publicaciones internacionales permite enfocar la atención en situaciones que no se adecúan a las normas y es esta la situación que se vive en México, cuando la revista Forbes (2013) señala que México es la nación más corrupta de América Latina según la Organización Transparencia Internacional. Si nos cuestionamos respecto a los motivos que llevan a que nuestro país sea señalado de esta manera basta con revisar situaciones que se han dado tanto a nivel gubernamental en sus funciones de administrar en los ámbitos que les compete y donde no tendría por qué haber relación.

Pensando justamente en las situaciones que se han dado hechos que hoy son de dominio público a partir de la actuación de personajes que han tenido un cargo y hemos advertido que han realizado un desempeño que va más allá de lo que les corresponde conviene señalar lo siguiente:

Compras de artículos cuyos precios o lugares de adquisición van más allá de lo cotidiano, resulta que hace más grande aún el abismo entre las posibilidades del ciudadano común y estas personas adquiriendo artículos de vestimenta, accesorios o de servicios en tiendas exclusivas en el extranjero. Revisar este hecho remite a la necesidad de cubrir esas faltas a nivel emocional, la gran falta es resuelta a partir de grandes compras. Si tomamos en cuenta que unas personas, aunque aclarando más bien es pocas personas tienen esa posibilidad de hacer compras donde los precios resultan exorbitantes; dentro de la situación nacional, podemos señalar que hay gran disparidad. Las personas del país, el ciudadano común es probable que tenga sus respectivas faltas, solo que la forma de cubrirlas se liga con las posibilidades que tiene.

La oportunidad para cubrir necesidades en un ciudadano común en México viene a darse a partir de las condiciones que nuestro país ofrece y a nivel social; actualmente en general poca gente tiene posibilidad de hacerlo de una manera completa. Es decir que la posibilidad de tener satisfacciones se encuentra limitada, por lo tanto el nivel de

frustración es alto. Manejar, tolerar la frustración e imposibilidad para cubrir necesidades sobre todo de orden básico, como lo es comida, alimentación, vestido, salud es una cuestión que entrecruza elementos de tipo ético, moral, biológico dentro de las condiciones sociales actuales.

En este sentido podemos preguntarnos respecto a la falta de empatía de gente que se ve con poder y que abusa de este, que elimina la posibilidad de ponerse en el lugar de los ciudadanos afectados por un desvío de recursos para dirigirlos a intereses personales. Actitud egocéntrica, perversa o antisocial existe, y sobre todo cabe rescatar el hecho de que México sobresale dentro de los países de América Latina en estos hechos. ¿Por qué hay este tipo de situaciones en un medio, en un país que cuenta con una situación que de alguna forma no es igual a la de otros países? México quizá tiene mejor posición a nivel económica, de oportunidades, de servicios en comparación con otros países como Guatemala, El Salvador o Argentina, el asunto es ¿Por qué hay mayor corrupción? ¿Por qué en especial nosotros vivimos esos desfalcos de nuestros gobernantes?

Si comparamos las condiciones -no sólo de posible riqueza por actividad económica o por la posesión de recursos naturales que podrían permitir obtener riqueza- llegamos a la idea de que ese no es el asunto que se vincula directamente. Tal vez porque los gobernantes advierten que hay un potencial y por eso toman lo que está a su alcance ¿Tendrían que ver menos recursos para evitar tomarlos acaso? No sabemos eso. Lo que sí es un hecho es que ellos toman, y comúnmente toman mucho. En todo caso habría que revisar nuestra historia donde hemos sido objeto de saqueos, joyas u objetos sagrados se han extraído y hoy algunos incluso están en otros países.

Cabe señalar que esas acciones de extraer objetos que dan riqueza, que dan sentido a una cultura, precisamente nos conduce a una situación que se ha venido dando a un grado en que existe cierta regularidad del hecho de robar, de saquear. ¿Será una

cultura del saqueo dentro de quienes nos gobiernan, de quienes tienen cargos relacionados con la administración de los recursos? A pesar de que existan actores sociales que alzan la voz cuestionando, criticando respecto al fenómeno, de cualquier modo sigue dándose este proceso.

Lo anterior nos lleva a retomar los hechos de la actualidad, en cuanto a que hemos sabido del enriquecimiento ilícito. Ya sea porque incluyan homicidio, malversación de recursos, abuso de poder, autopromoción, crimen organizado, lavado de dinero o aumentar deuda de la entidad que se gobierna. Ese abuso de poder para satisfacer intereses propios da cuenta de un sadismo social, sadismo personal que se vive y que no solo afecta a nivel directo a los ciudadanos de México, sino que nos coloca dentro del mundo como un país donde esto es algo que tiene grandes escalas. De igual modo cabe señalar sobre las implicaciones emocionales a nivel individual y colectivo.

Otro aspecto que da cuenta de la situación que actualmente se vive en México es la que corresponde a casos de mujeres desaparecidas en distintas partes del país. Si por un lado tenemos en consideración que se trata de mujeres, es decir que son personas que tienen características como capacidad de dar cobijo, maternidad, afecto, contención, etc. Vinculando estos aspectos ya señalados con la situación del país pareciera que hay una necesidad de anular esos elementos a nivel social, como si lo frío, lo que no da afecto, lo que no da vida ni contiene es lo que tiene cabida en la actualidad. ¿Por qué las cosas son así? ¿Qué relación existe entre las necesidades sociales y esa desaparición de mujeres? Más allá de que se trata de actos criminales que afectan a nuestro país, a la sociedad, por la injusticia, la poca falta de claridad que se da a la búsqueda del móvil para estos hechos nos queda señalar varias cuestiones:

En primer lugar eso que cada vez es más cotidiano en nuestro país llamado impunidad. La falta de justicia a hechos criminales hace sentir a la población más vulnerable y con poca capacidad para responder a esas condiciones en que vivimos

en este presente. Otro elemento importante está relacionado con quienes actúan, quienes asesinan, eliminan a estas personas. Se trata de acciones que llevan a pensar sobre la falta de empatía que existe en la actualidad respecto a los demás, a sus derechos, a su valor como ser humano, como ciudadano. Es ese elemento que hace daño al otro, que ve a los demás como cosas, objetos disponibles para manipularlos al antojo. Se trata entonces de conductas que no asumen al otro como semejante; siendo así entonces existe para ellos esa posibilidad, de usarlos.

Respecto al número de estos acontecimientos cabe preguntarse por qué es que pueden compararse con Siria o Pakistan, países que se encuentran en guerra y que por lo tanto la creciente alta de estos casos se compara con lugares donde existe guerra civil, cuando en nuestro país aparentemente no lo estamos. Sin embargo la dinámica social hace pensar en que la magnitud del fenómeno es tal.

Otro elemento que resulta preocupante es los secuestros a los autobuses de transporte que se ha dado Oaxaca o Michoacán, donde se ha realizado la quema de las unidades por lo que no es posible seguir este servicio por parte de las empresas que brindaban este servicio. Es decir que incluso se han visto en la necesidad de suspender operaciones debido a que no tendría caso dejar que sus autobuses quedaran reducidos a cenizas tras esta situación de inseguridad. De este modo podemos decir que la afectación se ha dado no sólo dentro de los grupos que gobierna, que tienen una función administrativa; sino que también existe por parte de los grupos criminales que operan, en este caso en particular en la zona correspondiente a Michoacán. Aunque cabe señalar que se ha dado en otros lugares tales como Oaxaca, Guerrero, Estado de México y Veracruz. La situación que se repite es la siguiente: las autoridades ven que hay quema de autobuses, que los toman pero no hacen nada.

Ese no actuar que se puede distinguir da cuenta de la capacidad nula de las

autoridades para responder a lo que socialmente se supone es el deber: proteger la integridad de los ciudadanos. Esa falta de respuesta que existe entre los acontecimientos indeseables, que afectan a los ciudadanos, así como empresas sobresale y solo deja esa situación de inseguridad, incapacidad del sistema gubernamental para satisfacer las necesidades de auxilio que necesita la población. Existe un discurso de que las autoridades deben mantener la justicia, fomentar la paz y buen manejo de situaciones del ciudadano en su cotidianidad; aunque la realidad, lo que se ve es que eso no sucede, el aparato policiaco muchas veces es incluso quien ingresa a hechos corruptos sin cuidar la integridad del ser humano, sino más bien insertan a las personas a condiciones que las ponen en riesgo en un torrente de incoherencias, contradicciones y favoritismos enlazadas fuera de lo objetivo, de la ley jurídica y de ética social.

Lo anterior nos conduce a reflexionar respecto a esa cultura que se nos ha introyectado: el que se ha anunciado con un rol específico que finalmente no se ve realizado, más bien aparenta hacerlo, existe una posibilidad de que lo desempeñe pero la realidad es que su conducta es sobre todo contradictoria. Esa contradicción se parece a una situación que podríamos llamar de mentira, de un doble discurso y que haya poca credibilidad respecto a la función de quien está encargado de hacer que se cumpla la ley.

Si las normas de un colectivo no están llevadas a cabal realización en la vida social, entonces tenemos que hay una situación que se pone por encima de las reglas, que podría llamarse antisocial; también hace pensar que hay un conocimiento de las reglas pero a pesar de esto se impone otro tipo de ellas. Esta descripción remite a una estructura de tipo perverso, pues las normas propias son las que se imponen por encima de las de los demás, de las ya establecidas. Este sistema que juega a decir que está para hacer cumplir las reglas pero que no las acata podemos identificarlo con otra variante: hacer daño. Ocasionar malestar a los demás también tiene relación con aspectos de tipo sádico.

Lastimar a los semejantes lleva a pensar en un agrado por el dolor ajeno. La pregunta latente sería entonces ¿Dónde queda la contraparte que sería en este caso el masoquismo? Precisamente sobre ese aspecto reprimido o que no se actúa parece que tiene una presencia en la ausencia. Identificar únicamente la acción que daña a los demás pero no la que disfruta por ser dañado remite a una gran cantidad de posibilidades.

En primer lugar tenemos que esta población que ataca, secuestra, roba y hace mal uso de los recursos actúa desde el lugar sádico, pero el masoquista lo permite. Pensar en que los que somos afectados disfrutamos con experimentar ese daño tiene muy poca coherencia y raciocinio, pues no se nos ha solicitado opinión, mucho menos autorización. Lo vivimos como hecho violento, desde ese lugar llegamos a la idea de que no hay concordancia con el otro, con la contraparte masoquista.

Otro elemento que sí tiene más fortaleza corresponde a la idea de la acción perversa, pues esta no requiere que el otro autorice ni opine, simplemente actúa. Si quien está en un lugar de autoridad o de líder en grupos criminales tienen esa modalidad de acción, encaja perfectamente: como perverso que pasa por encima de los demás en una conducta violenta. Esto corresponde a una mayor lógica en que la violencia prepondera.

Por lo anteriormente señalado donde se habla del sicario que viene desde cuerpos policiacos, para servir al crimen organizado, por parte de las conductas abusivas de personas que se encuentran en puestos o mandos que permiten saquear o enriquecerse a partir de dinero del país, de las desapariciones de mujeres en distintas partes de la República, así como los atropellos realizados a los autobuses de transporte al público. Podemos decir que se trata de hechos que se viven en México,

donde aún sin tener una guerra civil, parece que sí se está viviendo algo que aún no tiene ese nombre pero que la situación ya sea por conducta perversa, antisocial o sádica finalmente es violenta y agrede a la población que sin participar directa o indirectamente vive consecuencias de diverso orden.

Como podemos dar cuenta, los actores con el papel perverso destruyen para conformarse como destructores; así como se identificó en Bacon, aquí sucede algo parecido hay una oscilación entre vida y muerte. Estas conductas perversas están atravesadas por elementos sadomasoquistas. Los dirigentes o integrantes del narco saben que tienen posibilidad de ser destruidos al ser juzgados y que simultáneamente ellos destruyen, dañan a los demás.

Perversión y sadismo social

México, es un país en el que tradicionalmente desde la época precolombina se ha incorporado a la muerte en rituales y fiestas. En la época prehispánica fue nombrada por los Mexicas con el nombre de Mictecacihuatl, cuyo significado es el de "Señora de la Tierra de los Muertos" Otro ejemplo lo encontramos en el caso del día de muertos. A partir del inicio del siglo XXI la muerte ha sido mayormente incorporada a los credos populares, en la figura de una santa a la que se le nombra como la Santa Muerte a la que piden su protección diversas personas entre ellas, las que pretenden evitar una muerte violenta.

Tal es el caso, entre otros, de oficiales de policía y traficantes de droga, quienes además invocan su protección contra las brujerías, pues ella protege a las almas de los individuos que se desempeñan en actividades obscuras y en el bajo mundo. Esta inclinación mayor por adorar a la muerte, halla su explicación psicológica en el interés que habita aún los sujetos perversos por la destrucción, de tal manera que esta devoción es una manifestación del estado psicológico por el que atraviesa la

psicología actual de los líderes perversos en México.

La agresión en México es cada día mayor. El estado, cada día, muestra mayor incapacidad para contener al crimen y garantizar la integridad de la población. En el año 2011 se cometieron de acuerdo a los datos del INEGI 22 millones de delitos cometidos en un 66% por personas de menos de 25 años. La mitad de estos delitos se realizaron a mano armada. La ambición de los dirigentes, su deseo de enriquecerse rápidamente y de posicionarse por encima de otros poderosos favorece constantemente las conductas corruptas y delictivas en muchos de ellos. Es necesario señalar que la participación de dirigentes en apoyo a la corrupción y a la delincuencia no es privativo de México ni de la época actual. Pueden fácilmente mencionarse este tipo de conductas a lo largo de la historia aquí y en otros países.

CONCLUSIONES

En este trabajo se puede ver la manera en la que se gesta la perversión de un sujeto a partir del deseo de ser el preferido, lo que da pie a la rivalidad y odio sobre los otros. Los deseos agresivos reprimidos, en estos individuos, retorna y evoluciona en la manifestación de conductas sádicas y masoquistas.

Las conductas agresivas son modeladas y reforzadas por los encargados del infante a través de sus propias agresiones vertidas sobre él o sobre otras personas. La modelación agresiva y perversa la puede ejercer el propio Gobierno, los sistemas de justicia corruptos, las actuaciones prepotentes de algunos encargados del orden, como es el caso de miembros del ejército y de la policía, quienes modelan no sólo agresión sino también impunidad, lo que alienta aún más a la expresión de la violencia.

En la familia los padres, en la política los padrinos, cuando son perversos son

elementos de preservación y solidificación del sistema de corrupción perversa. Este proceso no solamente se repite, sino que se agranda y especializa pues incrementa la participación ambiciosa de nuevos agentes. Es importante destacar el hecho de que la represión de la conciencia de agresión se resuelve en un disfrute erótico a través de la misma. La muerte del otro o su sufrimiento llena de placer al perverso y le hace sentir triunfador y preferido sobre el resto de las personas. El poseer los objetos del otro sin restricción está bañado de un erotismo perverso.

Sadismo y masoquismo conviven en el perverso con acciones cargadas de un erotismo que excita al sujeto ante la sensación del propio sometimiento o del sometimiento ajeno, llegándose a expresar en vivencias sexuales sádicas como es el caso de los feminicidios o en formas agresivas encubiertas por una aparente sexualidad como es el caso de la pasividad homosexual. El sadismo de los dirigentes perversos proyecta la propia culpa sobre otros agrediéndolos pero quedando al final de la acción una profunda insatisfacción que intensifica la culpa y por consecuencia a las nuevas formas de agresión. La culpa que genera el deseo de autocastigo se vuelve a proyectar hacia el exterior incrementado en el medio social los ataques violentos.

Se propone una reflexión acerca de la gestación de estos procesos pretendiendo coadyuvar en la fundamentación futura de propuestas que permitan el abatimiento de este terrible mal social.

Bibliografía

Allouch, J. (2009). El sexo del amo, la sexualidad desde Lacan. Buenos Aires: Ediciones literales.

Assoun, P.L. (2005). Lecciones psicoanalíticas sobre masoquismo. Buenos Aires:

Nueva Visión

Bleichmar, H. (2003). Introducción al estudio de las perversiones, la teoría del Edipo en Freud y Lacan. Ediciones Buenos Aires: Nueva Visión

Castilla del Pino, C. (1983) Introducción al masoquismo. En Leopold von Sacher-Masoch. La venus de las pieles. Libro de Bolsillo (pp. 7.68) Madrid: Alianza.

Doat, L y Japkin, S. (1992) Acerca del masoquismo en Freud. Consultado de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-119-158uds.pdf

Domene, D. R. El dolor, Apuntes de Psicología de la salud. Recuperado el 10 de Septiembre del 2014 de: http://www.aniorte-nic.net/apunt_psicolo_salud_9.htm

Dor, J. (1995). Estructura y perversiones. Buenos Aires: Gedisa.

Esposados (2014), Dolor y placer, Radio Mente Abierta, recuperado el 16 de junio del 2014 de: http://www.radiomenteabierta.com/audio/ludico/asc06-16-2014.mp3

Gómez Villa, L. (2010). El sadomasoquismo como práctica sexual consensuada, la experiencia de las lesbianas, Cuadernos de BDSM, especial N| 1. Consultado de: http://cuadernosdbsm.sadomania.net/

Karothy, R. H. (1979) Contribuciones a la Psicopatología de las perversiones sexuales. Revista de Psicología, 7, p. 34-37. Consultado de:

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2431/pr2431.pdf

Kernberg, O. (2009). Relaciones amorosas, normalidad y patología. Buenos Aires: Paidos.

Lacan, J. (1957). Pegan a un niño y la joven homosexual, Clase 7, Seminario 4, La relación de objeto. Consultado de:

http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.wordpress.com/2013/03/21/obras-completas-dejacques-lacan/

López Timoneda, F. (1995-1996). Definición y Clasificación del dolor, Clínicas urológicas de la Complutense, N° 4, Pp 49-56. Madrid. Consultado de:

http://revistas.ucm.es/index.php/CLUR/article/viewFile/CLUR9596110049A/1479

Mora Espinosa, R. I. (2012). Algunas cuestiones sobre el masoquismo en Lacan, Acheronta. Consultado de: http://www.acheronta.or/acheron27.htm

Rangel, L. (2010). El masoquismo: una estructura circular, En-claves del pensamiento, año IV, núm. 8, pp. 2943. Consultado de:

http://wwwscielo.org.mx/pdf/enclav/v4n8/v4n8a2.pdf

Reich, W. (1957). Analisis del carácter. Buenos Aires: Paidos.

Sigmund, F. (1905). Tres ensayos sobre teoría sexual. Obras completas, tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1915). La represión, Obras completas, tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión, Obras completas, tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1919). “Pegan a un niño”, Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales, Obras completas, tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1920). Más allá del principio del placer, Obras completas, tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1924). El problema económico del masoquismo, Obras completas, tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1926<1925>). Inhibición, síntoma y angustia, Obras completas, tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1950 <1895>). Proyecto de psicología, Obras completas, tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.

Soto Rodríguez, M. A., Salas Chaves, M. I. y Murillo Somogyi L. M. (2012). Recorrido histórico sobre la perversión, una arqueología del término en el psicoanálisis, Revista electrónica de estudiantes, Escuela de psicología, Universidad de Costa Rica. 7(1): 175-197. Consultado de: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/1811

Stekel. W. (1954). Sadismo y masoquismo, psicología del odio y la crueldad. Buenos Aires: Imán.

Vassallo, V. La vivencia de dolor. Recuperado el 10 de Septiembre del 2014 de:

http://www2.kennedy.edu.ar/departamentos/psicoanalisis/letraanalitica.htm

Página web consultada:

http://www.mexicosocial.org/index.php/mexico-social-en-excelsior/item/88-inseguridad-las-v%C3%ADctimas-y-los-victimarios.html . Consultado el 5 de octubre de 2016.

33.

PEDAGOGÍA DEL VUELO: ¿ REALIDAD O FICCIÓN?

LAS PRACTICAS DOCENTES Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE CALETA OLIVIA

Basado en el libro Pedagogía del vuelo ¿realidad o ficción? publicación sobre crítica educativa 2016.

Autora Independiente: Velázquez, María Marta_ martavelazquez06@yahoo.com.ar

TE. (0297 154778239 – Caleta Olivia – Pcia de Santa Cruz- Argentina

Resumen

Se concibe la Pedagogía como teoría que enseña a accionar en contextos actuales, por ello hoy traje para compartir con ustedes, algunas bases teóricas para una Pedagogía del Vuelo, en torno a una temática seleccionada para tal fin : " Las practicas docentes y la enseñanza de la literatura en nivel secundario".

La Pedagogía del Vuelo fue escrita por quien les habla, inspirada en la obra Literaria "Los pájaros perdidos ", escrita por el autor Prof. Rasgido, Daniel,(2015).

Desde la "Pedagogía del vuelo ", se expone la revisión y el debate de las prácticas docentes y la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria, con el objetivo de "deconstruir" el accionar pedagógico-didáctico que se ofrece en el aula.

Se concibe la idea de cambio como un concepto sustancial, entendiendo que las sociedades cambian, los sujetos, la cultura, la lengua, los docentes, los alumnos, las prácticas de enseñanza y la manera de concebirla.

Se considera que se debe pasar de un sujeto “pasivo” (aquel que está dentro de la jaula) a un sujeto “activo” (aquel que ha logrado salir de la jaula). Por lo tanto se concibe que las prácticas docentes en general y las de la Literatura pasen de ser una mera exposición de contenidos a enseñar, a la construcción de diversas estrategias creadas por el docente para propiciar espacios de aprendizaje, donde el alumno logre desarrollar y ampliar sus competencias, comunicativas y Literarias.

Desde la “Pedagogía del vuelo”, se proponen diversas estrategias:

- ✓ “Para aquellos pájaros que se olvidaron de volar” (para el docente con un camino recorrido)
- ✓ “El pájaro debe saber volar para poder enseñar a volar” (para el docente que recién se inicia)
- ✓ Secuencia gradual de estrategias denominada las Comunidades Interpretativas, , dirigidas al trabajo didáctico desde la enseñanza literatura.

En este trabajo no se busca responder a todos los interrogantes que se pudieran presentar en el lector a partir de la lectura de la Pedagogía del vuelo, pero si realizar una breve aproximación a esta temática como así también centrarme en algunos aspectos para poder avanzar en el desarrollo de la propuesta desde la investigación en el campo de las ciencias sociales.

Por último hare referencia a la experiencia – taller, denominada “Creadores de sentido”, llevada a cabo en el marco de la Feria del Libro anual de Caleta Olivia durante el año 2016.

Introducción

En la presente ponencia se hará el tratamiento de diversas dicotomías presentes en las prácticas docentes y su incidencia en la enseñanza en el nivel secundario. Cabe señalar que estas dicotomías no son independientes sino que están estrechamente vinculadas unas con otras estableciendo una relación de interdependencia, en la Pedagogía del Vuelo podemos apreciar cómo se da esta relación-

Se considera que las practicas docentes están sujetas a diversos aspectos

dicotómicos, entendiéndose esta por definición “a los opuestos que se atraen”, o algo que está muy diferenciado entre sí”.

Estas dicotomías a su vez están influenciadas por enfoques teóricos en relación al contexto social, cultural, filosófico, al aprendizaje, al rol docente y a las decisiones que va tomando el docente en la organización de la enseñanza.
Por otro lado el enfoque de la pedagogía del vuelo propone un conjunto de estrategias diversas, dirigidas a la organización pedagógica de una clase, como así también para el abordaje de la enseñanza de la literatura con la incorporación de la poesía como medio para potenciar las siguientes competencias en el alumno : comunicativa, sociales, expresión, lenguaje, en otras posibles.
A si mismo se invita a la reflexión por parte del profesor sobre las competencias profesionales adquiridas en la formación inicial del profesorado y las otorgadas por la experiencia.

Palabras Clave

Pedagogía - Vuelo

Realidad – Ficción

Certezas anteriores – in-certezas

Cambio

Desarrollo

A través de este conjunto de dicotomías esbozadas se abre una amplia temática que debe servir para interpelar, propiciar el debate y la reflexión entre los profesores a la hora de abordar el presente y el futuro de la enseñanza en la escuela secundaria.

F/R	C/ I	M/ G
Ficción / Realidad	Certeza/ In-certeza	Moral / Goce

N/V LC/LI AL P/ AL A

Nuevo / Viejo Lect. Comp./ Lect. Inmaduro Alumno pasivo / alumno activo

E / I E/ C L /L Evolución /

Involución Entender/ comprender Lengua / Literatura

D A / D N A / A

Docente S.XX / Docente S. XXI Alumno S.XX / Alumno S. XXI

A continuación iré desarrollando algunos de los pares dicotómicos:

Realidad / Ficción

Se concibe la ficción, como la creación de un espacio propio de reflexión, donde el docente pájaro iniciara el diálogo consigo mismo, entorno al proceso de deconstrucción de la práctica de la enseñanza.

Mediante el cual desarmara el rompecabezas y mezclara nuevamente las piezas para volver a armar como lo hace un arquitecto, y así comenzar a resignificar las acciones pedagógicas donde finalmente se dará el proceso de creación y recreación.

Quizás mas a un nivel ficcionario debido a que muchas veces creemos ser conscientes de determinadas acciones, pero que – a veces no lo son - .

Por lo tanto se considera que la ficción les permitirá reencontrarse consigo mismo, en este proceso en el que se desenvuelven las acciones y recuperarlas a un nivel de consciencia.

Otro rasgo sustancial de esta ficción es aquella que se da más a un nivel científico de los marcos teóricos, que forman parte de la preparación preliminar de los profesores ¿Porque pienso como pienso?, ¿Porque actúo como actuó?

Por otro lado pensar la pedagogía como realidad es la puesta en escena de conceptos y estrategias de enseñanza, donde finalmente se aúnan reflexiones y se inicia el proceso de deconstrucción de las “seudo-teorias” pedagógicas y así abrir el camino a la construcción.

Certezas/ in-certezas

Retomo los aportes pedagógicos de Freire, Pablo de su libro: “cartas a quien pretende enseñar” (2002). Allí el autor hace referencia a las cualidades indispensables, para el buen desempeño de los educadores.

Por lo tanto se considera que en la formación docente se deberían fortalecer ciertas cualidades que son indispensables para el desempeño docente.

Una de ellas es la humildad, ya que esta exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. Practicar la humildad pero desde el florecimiento de la seguridad insegura de los cautos.

Así mismo es importancia hablar de las certezas in-ciertas, significa que como educadores corremos constantemente el riesgo de caer en el extremo se esa inseguridad y nos mostramos con esa mascara llena de omnipotencia.

Como educadores hay que detenerse a pensar en la práctica de lo humano, en los mensajes que circulan en nuestra vida cotidiana, en este mundo globalizado, que nos propone un actor social que consume todo lo que se le ofrece, llegando a influir en la construcción de un imaginario social, en cada uno, generando cambios en las costumbres e interacciones sociales y familiares.

Comparto los aportes de la filosofía humanizadora de la educación, enfoque que propone repensar las prácticas de la enseñanza, para ventilar las creencias cada tanto, es decir nuestro sistema de creencia y sacudirlo hasta vaciar las verdades que suponemos seguras.

Por ello me pregunto ¿qué remedio tenemos a nuestro alcance para volver concretamente a alcanzar nuestra energía creadora, y afinar la sensibilidad y a ver lo invisible?

Por ultimo considero que es necesario recuperar el valor de la pedagogía, en el acto de enseñar, ya que esta nos permite dar dirección a las propuestas de enseñanza, como así también el docente reconquistara” el poder en la toma de decisiones” y en ese mismo acto afianzara la autoridad pedagógica en el

aula.

Moral / Goce

Otra dicotomía que está envuelta entre luces y sombras, es la relacionada a la lengua y la Literatura.

Al respecto, Gustavo Bombíni sostiene que en las últimas décadas, se ha producido un cambio sustancial en la enseñanza de la lengua y de la literatura, ya que se ha comenzado a considerar que la Didáctica que las aborda es una "Didáctica de objeto doble", o sea la lengua y la literatura tienen sus propias especificidades y son dos objetos cada uno con su propio estatuto. Esto quiere decir que la literatura debe constituirse como un espacio autónomo, particular, protagonista en las aulas.

En cuanto a la literatura, y por lo anterior esbozado, no se adhiere a que la enseñanza de esta, tenga una finalidad univoca, enciclopedista, cargada de historia o que sea moralizante, ni mucho menos que sea un medio para un fin determinado, como lo fue en diversos periodos de nuestra historia Argentina.

Sostengo una Literatura que debe ser entendida como una práctica estética compleja, esto quiere decir que debe ser enseñable, teniendo como finalidad el goce estético y el disfrute de las obras literarias, como así también, tener en cuenta la pluralidad de sentidos que establece.

Asimismo, se considera al lector como un sujeto competente, protagonista, es decir, aquel que puede realizar diversos desempeños de comprensión, establecer analogías o inferir; que busca las respuestas a sus preguntas para ampliar sus horizontes y sus mundos posibles; que reflexiona activamente sobre la literatura transformándose y transformándola.

Conclusiones:

Las perspectivas desde este enfoque es dialogar con el público en general de los profesionales de la educación y al público en particular de los profesores del nivel superior y secundario del área de Lengua y Literatura.

Compartir interrogante como así también reflexiones sobre el destino de la educación y sobre nuestro propio destino, preocupación e intranquilidad que nos invita a repensar la labor docente e intervenir activamente.

Por último y para finalizar con esta ponencia, quiero compartir un breve video denominado el “hilito” por flor, para que ustedes establezcan algunas comparaciones con lo expuesto y puedan reflexionar y ver con otros ojos las prácticas diarias.

Bibliografía consultada

- ✓ BOMBINI, Gustavo (1996). “Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura”, en Lectura y vida, Año 17, Nº 2.
- ✓ BOMBINI, Gustavo (1989). La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- ✓ BOMBINI, Gustavo (2000) Campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Buenos Aires. UBA.
- ✓ CAIRNEY, T.H. (1996) La enseñanza de la competencia lectora. Madrid. Ediciones Morata.
- ✓ FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio (2013) Por una Pedagogía de la pregunta. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- ✓ FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio (2002) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- ✓ GAWEL, Virginia y SOSA Eduardo. Módulos prácticos Centro Transpersonal de Buenos Aires.
- ✓ VAELLO ORTS, Juan (2011) Cómo dar clase a los que no quieren. Santillana Educación S.L.

Documentos consultados

- ✓ Gobierno de la Provincia de Santa Cruz. Consejo Provincial de Educación (2000). Educación General Básica. Diseño Curricular.
- ✓ Gobierno de la Provincia de Santa Cruz. Consejo Provincial de Educación (2015). Diseño curricular de lengua y literatura para el ciclo básico de la educación secundaria.

34.

PREPARANDO ALUMNOS POR Y PARA LA VIDA A TRAVÉS DE LA PAZ.

RESUMEN

El presente ensayo expresa algunas reflexiones de varios autores acerca de los valores, los cuales dan sentido a nuestra vida. Los valores son los ejes fundamentales por los cuales se orienta nuestra vida y son la clave de nuestro comportamiento en la sociedad; el proceso socializador nos permite el aprendizaje de los valores, adquirir hábitos, actitudes y creencias; la familia es el principal grupo social en donde los vamos a adquirir. En este ensayo se destaca la importancia del proceso educativo, mediador esencial para la difusión de los valores, y el que ayuda a establecer nuevas formas de pensar y actuar sobre la infancia y la adolescencia, así cómo y para qué educar en valores, tendiente a una educación más humanizada.

Finalmente, se hace referencia a un valor fundamental en la vida, la paz, que requiere ser enriquecida mediante acciones vinculadas a estilos de vida saludables.

Palabras Clave: Educar – Valores – Vida – Paz

ABSTRACT

This essay expresses some reflections of several authors, about the values which give meaning to our lives. Values are essential on which our life is oriented and are the key to our behavior in society; the socializing process allows us learning values, habits, attitudes and beliefs; family is the main social group where we will acquire them. In this

paper submitted to us, the importance of the educational process is emphasized, because it plays the role of mediator to disseminate the values and it helps to establish new ways of thinking and acting on childhood and adolescence, as well as teaching values to get a humanized education.

Finally, the peace is an essential value of life that needs to be enriched through actions related to healthy lifestyle.

Key Words: Teaching – Values – Life – Peace

INTRODUCCIÓN

La vida es el don primero y más excelso, el don que nos hace ser y estar, en el cual inicia una nueva aventura que envuelve el misterio de existir y que ha sido confiada al hombre mismo de tal forma que es preciso que tome conciencia de su inestimable valor y lo acoja responsable y alegremente.

Desde la biología la vida es la capacidad de nacer, crecer, reproducirse y morir. En este sentido, la vida es aquello que distingue a hombres, animales y plantas, por ejemplo, de los objetos como una roca o una mesa.

Se conoce el término educar a la actividad que consiste en transmitir determinados conocimientos y patrones de comportamiento con el fin de garantizar la continuidad de la cultura de la sociedad. La palabra educar es de origen latín “ducere” que significa “guiar o conducir” en el conocimiento.

Pero, ¿qué es educar para la vida’. José Martí mencionaba que: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es decir preparar al hombre para la vida”.

En la actualidad vivimos en una decadencia y pérdida de valores. Este hecho permite destacar la importancia de implementarlos dentro de nuestras aulas. Para educar es

necesaria la profundización reflexiva, sincera y plena; se necesita un trabajo integral, familia, sociedad, docentes, que introduzcan a los alumnos en la realidad del ser mismo.

En los últimos tiempos, la escuela se ha ido modificando y se ha convertido en un espacio con canales de participación y comunicación más flexibles que promueven nuevas formas de enseñanza.

Aquí vale preguntarse, por qué educar en valores en nuestros centros educativos, según Garza J y Patiño, S (2000) refieren que:

> La escuela y sus aulas se convierten en una excelente oportunidad de educar para la paz, al enseñar y promover los valores que fortalecen el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables, y es por esto que se presta especial atención al proceso de socialización que ocurre entre todos los miembros de la comunidad educativa, y se pretende orientar la formación de los niños y jóvenes hacia los valores y actitudes que posibiliten un desarrollo social más justo y equitativo.

La importancia de educar para los valores se ha dado ya que el hombre ha perdido la orientación que le daban los instintos y las tradiciones, por lo que debe redescubrir los valores que le ayuden a hacer frente a las exigencias de su vida actual, ya que los valores actúan como directrices para la conducta humana, al definir la educación en valores lo vemos como un replanteamiento cuya finalidad esencial es humanizar la educación, es decir, preparar a nuestros alumnos para la vida y por la vida.

OBJETIVO

El objetivo del siguiente ensayo es brindar herramientas para incentivar la reflexión sobre los valores de mayor importancia para una sana convivencia, dirigida a directivos, docentes y a la comunidad educativa en general.

El ejercicio de los derechos es muy importante de aplicar para una ciudadanía responsable y democrática. En la escuela, los niños y adolescentes tienen una

posibilidad única de desarrollar las competencias necesarias para integrarse y contribuir a consolidar una sociedad democrática, justa y solidaria.

El educar en valores se convierte en una enseñanza de permanencia, que debe acompañarnos siempre con todas las situaciones académicas que llevemos con los alumnos, se deben transmitir, ponderar y cultivar, a través de una actitud ejemplificante hacia ellos, hagamos nuestras escuelas más humanizadoras.

¿Para qué educar en valores?

La educación integral implica la ampliación de los objetivos educativos de carácter intelectual para dar cabida a otras dimensiones de la persona. Los objetivos educativos incluyen capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal y de inserción e integración social.

El currículo escolar, atento a la realidad, incorpora una serie de valores socialmente vigentes sobre los que urge sensibilizar y educar a los futuros ciudadanos, de ahí depende que nuestros niños, adolescentes y jóvenes aprendan a resolver sus conflictos por vías pacíficas.

Los valores son construcciones que subsisten y se realizan en el ser humano, por y para éste. En consecuencia, las cosas naturales o creadas por el sujeto, sólo adquieren un valor al establecerse la relación entre aquellas y éste, quien las integra a su mundo como cosas humanizadas, es decir, las cosas no son valiosas por sí mismas, sino que tienen el valor que nosotros les damos.

Es muy importante que los alumnos adquieran “herramientas” y procedimientos para este fin y que vayan asumiendo valores que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia, los seres humanos no se juegan el futuro en los conocimientos ni en las destrezas técnicas, sino en los comportamientos. La ciencia y la tecnología son nada sin la ética. La persona necesita encontrar el sentido de lo que vive, la finalidad de lo que pasa en sí mismo y a su alrededor.

Necesita razones o argumentos para actuar en cualquier situación. Descubrir todo esto es descubrir la vida. Enseñar a discernir el sentido de las cosas es educar para la

vida. En la medida en que la escuela lo consiga, ayudará a los alumnos a construir su propia felicidad.

La escuela como medio para aprender de la vida y la difusión de valores.

El ser humano vive condicionado por la cultura que asimila a través del proceso socializador de los grupos a los cuales pertenece. Dicho proceso favorece el aprendizaje de valores, actitudes, creencias, hábitos necesarios en la persona para participar eficazmente como miembro: individual y/o grupal.

El aprendizaje de los valores se alcanza en la vida de relación con los demás, las relaciones interpersonales se convierten en la plataforma del proceso de formación de los mismos, surgen originalmente en el grupo familiar y se amplía progresivamente con los demás grupos estructurantes de la sociedad.

Moleiro, M (2001) identifica al menos cuatro colectivos que tienen gran influencia en la formación de nuestros valores: “la familia, la escuela, los medios de comunicación y el grupo de los iguales que varían según la edad” (Pág. 12)

La familia como grupo primigenio de la sociedad, juega un papel determinante en el proceso de formación de valores. Allí se gestan valores tales como: la colaboración, el compartir, la solidaridad, entre otros.

Sin embargo, escuela es “un medio de formación de valores, es el lugar donde el educador debe mantener una actitud transmisora, siendo lo más importante el ejemplo coherente entre lo que dice y lo que hace, esta sinergia entre el decir y el hacer honesto del educador, en cualquier escenario, es lo que lo dignifica ante los alumnos y lo convierte para ellos, en una persona creíble y “significativa”

Toda educación es formación en valores, pues los mismos son las directrices del mundo humano, y donde el proceso educativo es el eje central para el aprendizaje de los mismos.

Garza, J y Patiño, S (2000) al referirse a la educación especifican que en esta época

existen algunas tendencias de cambio como son: “De formar individualmente a educar para lo social y de desarrollar sólo la inteligencia a formar un ser integral” (Pág. 30). Asimismo mencionan, que a partir de estas tendencias resulta explicable la importancia, que actualmente tiene la educación en valores, educación que trata de dar una respuesta diferente a la dada por la educación tradicional en la que sólo importa la acumulación de conocimientos en detrimento de la formación holística del ser humano, que lo percibe como un ente afectivo, social y espiritual.

Con los Temas Transversales se trata de dar respuesta educativa a una serie de situaciones o necesidades, que están condicionando decisivamente, en la actualidad, el desarrollo de la sociedad y la vida de las personas: la salud, el medioambiente, el consumo, las relaciones sociales, los derechos humanos, la paz, la educación vial, los medios de comunicación, la afectividad y sexualidad, la igualdad de los sexos... son temas actuales, importantes para la vida. La escuela tiene que asumirlos, porque no se puede vivir ni educar de espaldas a la vida, a lo que piensan, desean y necesitan las personas.

Los docentes deben asumir la necesidad de educar para la vida, yendo mucho más allá de una enseñanza meramente académica. En este contexto, los Temas Transversales serán uno delos instrumentos escolares más eficaces para la educación de nuestros alumnos.

¿Cómo vamos a educar en valores?

Como se menciona al principio de este ensayo, nos enfocaremos a un valor fundamental en nuestra vida, la paz.

Se mencionan algunas ideas que puedan orientar de forma general hacia como educar en valores y después el valor de la paz:

- A través de experiencias, vivencias de la realidad de parte de alumnos y docentes, de tal manera, que se compartan intereses comunes para así

descubrir más fácilmente los valores que se poseen.

- Humanizando la educación para lograr el crecimiento interior del estudiante.
- Promoviendo en cada persona la capacidad de reflexionar, que le permita asumir sus propios valores como guía de conducta.
- Fomentando la convivencia social a través de actividades extracurriculares entre alumnos y docentes desde la educación primaria. Inculcándolos y creando estrategias para su reflexión en todos los niveles educativos desde el preescolar.
- Incorporando a la familia y comunidades en la difusión y fortalecimiento de los valores dentro de las áreas educativas.
- A través del modelaje que tenga el docente no sólo en las aulas de clase sino fuera de ella.

Trabajo por la Paz

El ser humano, social por naturaleza, necesita aprender a relacionarse con los demás. Se trata de una necesidad básica. El éxito de la vida radica en la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente.

La intención aquí es promover una conciencia pública mundial y un clima espiritual y social general que propicie la paz, así como también buscar soluciones para afrontar y superar las acciones de violencia. En este marco, se propone especialmente el desarrollo de una nueva educación para los niños, niñas y adolescentes, ya que se trata de las personas más indefensas ante el avance de la violencia y porque es a ellos a quienes debemos proteger y formar para la construcción de un futuro mejor, construir una nueva cultura de la no violencia capaz de devolver la esperanza a toda la humanidad y, muy en particular, a los niños de nuestro mundo.

¿Qué es la Paz?

La paz puede ser definida, en cierta forma, por aquello que no es. En este sentido, la paz es ausencia de guerra.

La paz como ausencia de guerra asume dos formas: una referida a la paz interior-social de un país (orden, control, seguridad) y otra que remite a la defensa militar exterior y que privilegia intereses de orden internacional.

La paz también puede definirse en función de lo que sí es.
Desde esta perspectiva positiva, la paz es defender los derechos humanos como la mejor y más justa manera de convivir y de erradicar o reducir toda forma de violencia que atente contra ella.

La educación para la paz será uno de los objetivos prioritarios de la escuela del futuro. La educación del siglo XXI, afirma la Comisión Internacional de la UNESCO, Delors J. (1996) sobre la educación, debe apoyarse en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
- Aprender a hacer, a fin de adquirir, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

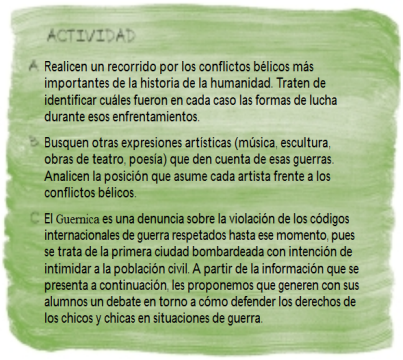
Principios de la educación para la Paz.

- El cultivo de los valores: “Educar para la paz supone cultivar en los alumnos

valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones.

- Aprender a vivir con los demás: “La educación de la paz hay que concebirla como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía”
- Facilitar experiencias y vivencias: facilitar a los alumnos la experiencia y vivencia de la paz en el ámbito escolar, debe propiciarse un clima que genere actitudes de confianza, seguridad y apoyo mutuo, de igualdad, justicia, solidaridad y libertad.
- Educar en la resolución de conflictos: Será conveniente, incluso necesario, educar para el conflicto, estimulando la utilización de formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una sana competencia personal y colectiva.
- Desarrollar el pensamiento crítico: El educador ha de perder el miedo a manifestar sus puntos de vista y sus ideas ante lo que ocurre mundialmente, a criticar lo que juzgue criticable. Hacerlo no es incurrir en dogmatismo.
- Combatir la violencia de los medios de comunicación: Hay que combatir la violencia visible y manifiesta en los espectáculos actuales: cine, televisión, comics. Combatirlos quiere decir, sobre todo, criticarlos, contribuir a crear una opinión contraria a determinadas diversiones.
- Educar en la tolerancia y la diversidad: Educar para la paz es educar en la internacionalización, la tolerancia y el reconocimiento en la diversidad. Conviene, por tanto, evitar a toda costa que los nacionalismos, hoy en auge, se conviertan en causa de enfrentamientos sin fin.
- Educar en el diálogo y la argumentación racional: La enseñanza actual, pragmática en exceso y con miras a la inmediatez y a resultados contables, equipa mal a unos niños, niñas y jóvenes que, dentro de poco, tendrán que empezar a mover las piezas de la existencia propia y ajena

Actividad para trabajar la Paz (ejemplo):



ACTIVIDAD

A. Realicen un recorrido por los conflictos bélicos más importantes de la historia de la humanidad. Traten de identificar cuáles fueron en cada caso las formas de lucha durante esos enfrentamientos.

B. Busquen otras expresiones artísticas (música, escultura, obras de teatro, poesía) que den cuenta de esas guerras. Analicen la posición que asume cada artista frente a los conflictos bélicos.

C. El Guernica es una denuncia sobre la violación de los códigos internacionales de guerra respetados hasta ese momento, pues se trata de la primera ciudad bombardeada con intención de intimidar a la población civil. A partir de la información que se presenta a continuación, les proponemos que generen con sus alumnos un debate en torno a cómo defender los derechos de los chicos y chicas en situaciones de guerra.

Conclusión

A modo de conclusión, educar para la paz exige, ni más ni menos, desarrollar en nuestros alumnos lo más genuino de su persona. La armonía consigo mismo, con los demás y con el medio nos lleva frontalmente a la educación integral. Toda educación será, por tanto, educación para la paz. Cualquier progreso educativo será una mejora de la convivencia humana.

Necesitamos unos objetivos que nos marquen las capacidades concretas que queremos fomentar en nuestros alumnos con la Educación para la Paz. Ellos deberán orientar y dinamizar todo nuestro trabajo escolar. A continuación se hace una propuesta de once objetivos para la educación para la paz:

12) Descubrir, sentir, valorar y vivir con esperanza las capacidades personales como realidades y como medios eficaces que podemos poner al servicio de los demás y que pueden contribuir a un desarrollo positivo y armónico de la vida y del humanismo.
13) Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma positiva de autoafirmación de la personalidad, y ser capaz de canalizarla, permanentemente, hacia conductas y actividades que promuevan y favorezcan

el bien común.

14) Desarrollar la sensibilidad, la afectividad y la ternura en el descubrimiento y en el encuentro con las personas que nos rodean, tanto a un nivel más próximo, como a un nivel más universal.
15) Sentir el gozo que produce el encuentro interpersonal cuando se desarrolla en un clima de afectividad, de confianza, de respeto, de colaboración y de ayuda mutua.
16) Construir y potenciar unas relaciones de diálogo, de paz y de armonía en el ámbito escolar y, en general, en todas nuestras relaciones cotidianas.
17) Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto que puedan presentarse, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y siendo capaces de tomar decisiones, frente a ellas, para solucionarlas de una forma creativa, fraterna y no violenta.
18) Desarrollar la atención y el interés ante el hecho de la diversidad de las personas y de las culturas de los pueblos, reconociendo y potenciando esa diversidad como un gran valor, y actuando siempre, frente a ella, con una actitud abierta, respetuosa y tolerante.
19) Promover, desde el conocimiento de lo propio y desde la autoestima, el conocimiento de otras realidades sociales, culturales y personales, colaborando en la autoafirmación, en el desarrollo y en el enriquecimiento de los pueblos.
20) Conocer y potenciar los derechos humanos y desarrollar la sensibilidad, la solidaridad y el compromiso frente a aquellas situaciones, próximas y lejanas, en las que se atenta contra ellas.
21) Mostrar especial atención y sensibilidad ante las situaciones de violencia, de injusticia y de subdesarrollo que se viven hoy en el planeta.
22) Conocer y colaborar activamente con aquellas organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, que se comprometen en la lucha contra la miseria y la injusticia en el mundo y, especialmente, con el desarrollo de los pueblos menos favorecidos.

Bibliografía consultada:

- Elena Duro (2002) UNICEF va a la escuela para construir una cultura de Paz y Solidaridad. Buenos Aires, Argentina: UNICEF. Recuperado el 01 de Agosto de 2016, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela4.PDF
- Garza, T. J. y Patiño, G. S. (2000). Educación en Valores. México Editorial Trillas.
- José Luis Zurbano Díaz de Cerio (1998) Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia. Editorial Gráficas Ona. Pamplona. Recuperado el 05 de Agosto de 2016, de: http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Zurbano_BASES_DE_UNA_EDUCACI%C3%93N_PARA_-LA_PAZ_Y_LA_CONVIVENCIA.pdf
- Moleiro, M (2001). Relatos para Educar en Valores. Caracas Venezuela. Editorial San Pablo.

35.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS MEDIADO POR LAS TIC

GLORIA ASTRID MORENO CORTÉS
GUILLERMO TOMÁS SANTACOLOMA RIVAS
Docente Investigadora Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

RESUMEN

Este trabajo de investigación busca ofrecer una propuesta didáctica que optimice el aprendizaje autónomo del inglés mediado por las TIC, en razón al ejercicio y experiencia que se tiene en las áreas de inglés e informática, en donde se ha logrado identificar que los estudiantes de pregrado no aprovechan el tiempo de su trabajo independiente, en su mayoría carecen de hábitos de estudio y fallan en métodos que les permitan realizar una secuencia sistematizada en su aprendizaje. A pesar que se encuentran inmersos en el manejo de las nuevas tecnologías y reconocen las facilidades que brindan estos recursos, no los aprovechan y en ocasiones se sienten subutilizados para aplicaciones académicas.

El marco metodológico, corresponde a una investigación de naturaleza descriptiva-cualitativa porque pretende definir el significado del problema con un diagnóstico aplicado a los estudiantes, que permitirá reconocer las debilidades y fortalezas que tiene la población objeto de estudio en cuanto a la calidad de actividades, relaciones, medios, materiales, hábitos e instrumentos que utilizan los universitarios a la hora de aprovechar el trabajo independiente.

Al obtener los resultados de dicha exploración y tener un estado del arte, se revisarán los aspectos relevantes del aprendizaje autónomo en contraste con la realidad encontrada. De tal manera y como última fase de la investigación se ofrecerá una propuesta didáctica que abarque la aplicación de las TIC y sus herramientas como

materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los aprendices y así coadyuvar en el aprendizaje del inglés.

El marco teórico de este proyecto, se enmarca en tres aspectos conceptuales la didáctica para el aprendizaje del idioma inglés, aprendizaje autónomo y el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se considera que el aporte de la investigación permitirá a partir del logro de su objetivo, diseñar una propuesta didáctica desde las TIC con el fin de desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios para optimizar el manejo del inglés y de esta forma beneficiar no solo a los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, sino a otras instituciones que lo deseen tomar como referente.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, Aprendizaje del Inglés, Mediaciones pedagógicas, Didáctica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación se enfoca esencialmente en la pregunta ¿Cómo pueden los estudiantes universitarios aprovechar las TIC como mediación para el aprendizaje autónomo del inglés? Para dar respuesta a esta pregunta, se hace necesario plantear otros interrogantes que se refieren a ¿Cuáles son los hábitos de trabajo independiente de los alumnos en el aprendizaje del inglés?, ¿Cuáles son las herramientas TIC más utilizadas por los estudiantes? ¿Cuál es el uso que los discentes hacen de las TIC en el proceso de aprendizaje del inglés? y ¿Son las TIC una mediación en el proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes?

De acuerdo con lo anterior y con la experiencia que se tiene como docentes universitarios del área de inglés e informática, se puede describir que la situación problémica atañe de manera directa a circunstancias que de una u otra manera están afectando al aprendizaje y al no aprovechamiento de los recursos tecnológicos en la

educación superior. Una de las causas que afectan esta última consideración está estrechamente ligada con las dificultades que se enmarcan en:

Distracciones. En múltiples ocasiones los estudiantes se dedican a jugar, consultar su correo personal o interactuar en redes sociales, en lugar de desarrollar sus actividades académicas.

Dispersión. La navegación por los sitios de Internet, inclina a los estudiantes a desviarse de los objetivos de su búsqueda, por tanto, se observa que, para muchos temas, los resultados que se obtienen no son los óptimos puesto que la libre interacción de los aprendices con los materiales virtuales confunden el conocimiento con la acumulación de datos no siempre de calidad y a menudo descontextualizado.

Plagio. Se observa que, en la presentación de trabajos realizados por los estudiantes en su tiempo independiente, es frecuente que se presente la sustitución de la producción propia por la ajena, pues en muchos casos, y especialmente en los trabajos escritos, los estudiantes presentan escritos que han realizado con alguna herramienta de traducción virtual y que no corresponden a su autoría.
Por último, existen falencias en la organización del trabajo independiente. Los alumnos se resisten a emplear el tiempo necesario en las búsquedas y no planean, monitorean, ni evalúan el alcance de sus búsquedas que les permitan valorar por sí mismos el nivel de avance o de logro en sus propósitos de formación. Ello va muy ligado con la falta de autonomía que deben tener los universitarios para coadyuvar a su propio aprendizaje extracurricular, en la mayoría de casos no existen hábitos y actitudes propositivas para este manejo.

Así los estudiantes se enfrentan a rutinas precarias que reducen el aprendizaje a esquemas y comportamientos tradicionales desmotivantes y pocos creativos, en donde el educando no aprovecha todas las posibilidades que están ofreciendo las TIC, pues consideran que estas son herramientas más de recreación que de fines académicos. Ello no se aparta del sistema educativo en el que viven y que en

ocasiones cuentan con maestros que se hacen al margen de nuevas posibilidades didácticas enmarcadas en las tecnologías para el aula de clase.

No obstante, se considera que ante esta situación puede haber posibilidades que brinden salidas al problema descrito y que permitan analizar dichas falencias y vacíos para desarrollar en los estudiantes la capacidad de un aprendizaje autónomo para el inglés, aprovechando las bondades que oferta la Internet, ahora, el diseño de nuevas estrategias didácticas puede fortalecer el trabajo independiente de los universitarios, afianzar los conocimientos adquiridos en clase presencial y así consolidar un aprendizaje más eficaz y eficiente del inglés como lengua extranjera.

JUSTIFICACIÓN

El proyecto, PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS MEDIADO POR LAS TIC se justifica porque se da respuesta concreta a la problemática descrita en la cual los universitarios carecen de hábitos autónomos, métodos de estudios, aprovechamiento de las TIC con fines académicos.

Esto se puede estimular a través de una gestión del conocimiento como parte intangible de alto valor y establecer las directrices para utilizarlo y así obtener los beneficios competitivos que demanda el proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad.

En el caso particular del aprendizaje del inglés, el incremento en la utilización de herramientas tecnológicas de enseñanza ha abierto nuevos espacios de exploración que lleva a los aprendices, de ser receptores pasivos de la información a convertirse en participantes, en un proceso de aprendizaje enriquecedor en el cual desempeña un papel primordial la facilidad de relacionar sucesivamente distintos tipos de información, personalizando la educación, al permitir a cada alumno descubrir su propio ritmo de trabajo y así ser gestor de su propio conocimiento, evitando que se presenten situaciones como: distracciones, dispersión, plagio, falta de planeación,

desconocimiento en alcance de competencias entre otros. Se observó que en la presentación de trabajos realizados en tiempo independiente es frecuente que se presente la sustitución de la elaboración propia por la elaboración ajena, pues en muchos casos, y especialmente en los trabajos escritos, los estudiantes presentan escritos que han realizado con alguna herramienta de traducción virtual.

Es así como la realización de este proyecto, se considera relevante puesto que pretende reconocer en los estudiantes: los hábitos de trabajo independiente en el aprendizaje del inglés, así como las herramientas TIC más apropiadas para ello; el uso que hacen de las TIC en el proceso de aprendizaje del inglés y, si ellos consideran las TIC como una mediación eficaz y eficiente en el proceso de aprendizaje del inglés. De acuerdo con los resultados que arroje la aplicación del instrumento que se utilizará, se categorizarán los aspectos más relevantes relacionados con el trabajo independiente y se diseñarán las estrategias que promuevan en los estudiantes el uso apropiado de las herramientas existentes y / o la incorporación de otras nuevas que apoyen el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en inglés, de igual forma a realizar consultas eficaces, intercambiar información que afiance su aprendizaje y a mirarse a sí mismos como aprendices permanentes.

OBJETIVOS

General

Diseñar una propuesta didáctica desde las TIC con el fin de desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios para optimizar el manejo del inglés como lengua extranjera.

Específicos

-Identificar a partir de un diagnóstico los hábitos de trabajo independiente que tienen los estudiantes universitarios.

-Reconocer el manejo que los aprendices de inglés están dando a las TIC como

herramientas para el aprendizaje autónomo del inglés.

-Formular estrategias para el aprendizaje autónomo del inglés apoyadas en el uso u apropiación de las mediaciones TIC.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este proyecto, se enmarca en los siguientes aspectos fundamentales: La didáctica para el aprendizaje del idioma inglés, aprendizaje de una lengua extranjera. aprendizaje autónomo y el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica para el Aprendizaje del Idioma Inglés

De acuerdo con Imideo G Nérici, la palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629. El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amos Comenio, en su obra Didáctica Magna, publicada en 1657. Así, pues, didáctica significó, principalmente, arte de enseñar. Y como arte, la didáctica dependía mucho de la habilidad para enseñar, de la intuición del maestro o maestra. Más tarde la didáctica pasó a ser conceptualizada como ciencia y arte de enseñar, prestándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a cómo enseñar mejor.

En este sentido, Hernández (2009, p. 39), “la Didáctica comprende el proceso de preparación, organización y ejecución de una serie de actividades a cargo del docente y de sus estudiantes, para que los contenidos que pretenden ser enseñados sean accesibles y se conviertan en aprendizajes”. Así, se visualiza la didáctica como un proceso que debe realizarse cuidadosamente con colaboración de todos los participantes de esta experiencia, tanto docentes como discentes. Una estrategia didáctica es un conjunto de todas aquellas técnicas y actividades que faciliten alcanzar una determinada meta de aprendizaje.

Del mismo modo, Hernández (2009, p. 40) expone que “para que la tarea sea exitosa, el docente debe tomar en cuenta no solo las características particulares de los participantes de la estrategia, sino también, el área específica de la que su materia forma parte, porque dependiendo de ello se pueden utilizar distintos elementos que apliquen para las lecciones en cuestión”

Con relación al planteamiento de Hernández, en cuanto a su teoría sobre la estrategia didáctica, Delgado y Solano (2009, p. 4) destacan una serie de elementos que comprenden su diseño, estos son: El docente o profesor, el discente o alumnado, el contenido o materia, el contexto del aprendizaje, las estrategias metodológicas o didácticas. Todos estos componentes son liderados por un objetivo académico planteado cuidadosamente tomando en cuenta esta distinción, es decir, el propósito de la misma considera todos estos factores para así llevar a cabo una experiencia didáctica significativa para todos los participantes.

Una estrategia didáctica puede ser de aprendizaje o de enseñanza. Delgado y Solano (2009) citan el trabajo de Díaz y Hernández (1999) cuando definen que una estrategia de aprendizaje se basa en una serie de habilidades o pasos que el estudiante adquiere intencionalmente para aprender y solucionar demandas académicas, mientras que las estrategias de enseñanza son ayudas que el docente proporciona al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información.

De acuerdo con lo anterior, Rodríguez Fernández (2000) plantea optimizar el procesamiento de la información, existen algunas exigencias didácticas, tales como: estructurar el proceso a partir del protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad., orientar al alumno hacia la búsqueda activa del conocimiento, mediante un sistema de actividades que propicien la búsqueda y exploración del conocimiento desde posiciones reflexivas, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.

Es necesario también partir del diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno,

es decir, atender a las diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira. De otra parte, se hace necesario estimular la formación de conceptos, y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, así como el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.

De otra parte, Rodríguez Fernández también expone la importancia de motivar al estudiante hacia la actividad de estudio y mantener su constancia, así como desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo. Por lo tanto, es importante vincular el contenido del aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.

En este sentido, plantea el autor, es esencial considerar la competencia comunicativa integral y sus dimensiones, así como las funciones comunicativas y el contexto como objetivos rectores de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, en un marco donde la comunicación en esta lengua extranjera sirva, también, como medio, en relación con este fundamento, es necesario utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, para reforzar la labor instructiva y educativa del maestro y la independencia cognoscitiva y estratégica del alumno.

Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Al precisar el concepto de adquisición de una lengua extranjera, se tienen que contrastar los conceptos de adquisición y de aprendizaje para distinguirlos o para considerarlos equivalentes. A veces se utiliza el término adquisición para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, mientras que el término aprendizaje, que en ocasiones se usa para lo mismo que el anterior, tiende normalmente a vincularse a una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional (Krashen, 1981).

Entre los enfoques teóricos más destacados sobre el aprendizaje de una lengua extranjera se puede resumir los siguientes, Richards and Rogers (1986: 14 -128):

- Audio lingual: Sostiene que la lengua es un sistema de estructuras gobernadas por reglas que están jerárquicamente organizadas; además sustenta el principio de que el aprendizaje de una lengua es cuestión de formación de hábitos.
- Respuesta física total: Este enfoque considera que el aprendizaje de la lengua extranjera es igual al aprendizaje de la lengua materna, esto es, inicialmente se presenta un periodo silencioso en el que se capta y asimila la información, seguida de una etapa de producción basada en la repetición y el sistema ensayo-error.
- Community language learning: Defiende el hecho de que existen diferencias fundamentales entre el aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera. Sostiene, además, que el aprendizaje es un proceso social de desarrollo que va desde la dependencia infantil hasta la independencia adulta.
- El enfoque comunicativo: que apoya la tesis de que el aprendizaje de una lengua extranjera se presenta cuando esta es verdaderamente significativa y funcional, es decir, considera tanto el aspecto sicolingüístico como sociolingüístico.

Para la Teoría Cognitiva de Aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo a la psicología cognitiva el aprendizaje es “la percepción, adquisición, organización y almacenamiento del conocimiento, de tal manera que este se convierta en una parte activa de la estructura cognitiva del individuo”. Sin lugar a dudas, esta definición enfatiza la función primordial de la mente en el procesamiento de la nueva información.

Los procesos mentales superiores, como la formación de conceptos y la resolución de problemas, son difíciles de estudiar. El enfoque más conocido ha sido el del procesamiento de la información, que utiliza la metáfora computacional para comparar las operaciones mentales con la informática, indagando cómo se transforma la información, almacena, recupera y se transmite al exterior.

Según los paradigmas de la psicología cognitiva convencional, la nueva información se adquiere a través de un proceso de codificación que involucra la selección, la adquisición, la construcción y la integración: (Weinstein & Mayer, 1986 315 – 327). Por medio de la selección, el individuo enfoca su atención sobre la información específica que le interesa y la envía a la memoria activa (working memory); en la etapa de adquisición, esta información es transferida a la memoria permanente (long-term memory).

Aprendizaje Autónomo

Según Jesús Beltrán, (2002) aunque no hay una definición de aprendizaje plenamente satisfactoria y absolutamente compartida por todos los especialistas, sí existe una definición que recibe el máximo consenso: se entiende por aprendizaje "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica" (Kimble, 1971; Beltrán, 1984).

De otra parte, Schunk, (1991) define aprendizaje como el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales.

De otra parte, en referencia al aprendizaje autónomo, y de acuerdo con lo que reseña Lileya Manrique Villavicencio, del Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú Perúmía: “Constance Kamil en el texto titulado “La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la Teoría de Piaget” destaca la idea del desarrollo de la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual de la persona. Asimismo, señala que se alcanza la autonomía cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Mientras que la autonomía

moral trata sobre lo “bueno “o lo “malo”; lo intelectual trata con lo “falso” o lo “verdadero”.

La esencia de la autonomía es que las personas lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones, considerando la mejor acción a seguir que concierna a todos. La heteronomía en el campo intelectual significa seguir los puntos de vista de otras personas en forma acrítica, creer en lo que se dice, aunque no sea lógico. Cuando contrastamos nuestros puntos de vista, damos sentido a nuestras construcciones, fundamentamos nuestros razonamientos y opiniones, negociamos soluciones a determinados problemas, así es que logramos autonomía intelectual. La creación de una teoría nueva es un ejemplo extremo de autonomía intelectual (Kamil; s.a).

Desde otra perspectiva, pero complementaria a la señalada por Piaget, la autonomía en el aprendizaje se entiende como aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo, C y Castelló, M; 1997). Por tanto, una persona autónoma es “aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas; 1994:13).

En la base de la definición de autonomía se halla la posibilidad del estudiante de aprender a aprender, que resulta de ser cada vez más consciente de su proceso de cognición, es decir, de la metacognición. La metacognición es un proceso que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Ambos se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que les conduzca a resultados satisfactorios de mejora del estudio personal (Monereo y Barberá, 2000).”

De otra parte, Arguelles, (2005) expone que el aprendizaje autónomo es un aprendizaje que permite al individuo ser autor de su propio desarrollo, con la

capacidad de mostrarle los caminos, estrategias, herramientas y momentos que considere pertinentes en el transcurso de su aprendizaje.

De otra parte, A. Gasalla (2010) expone que “La falta de una utilización adecuada de técnicas de trabajo intelectual en el desarrollo del aprendizaje es un hecho fácilmente constatable; no se enseña a estudiar. Uno de los aspectos que más se esgrime como deficiencia del período de educación básica y media, es que los alumnos lo terminan sin saber trabajar con autonomía e independencia, sin haber aprendido estrategias que los ayuden a realizar un aprendizaje autónomo. Las investigaciones más recientes parecen indicar que las habilidades de estudio que poseen los estudiantes han sido adquiridas azarosa y progresivamente a través del proceso de ensayo y error:

> A menudo nos encontramos con estudiantes que fracasan en sus aprendizajes aun estudiando con esfuerzo y voluntad. Creemos que es fundamental poder crear una actitud adecuada en los alumnos para emprender el estudio y, en este sentido, adquiere suma importancia trabajar con ellos estrategias de aprendizaje que hagan posible la apropiación del saber cuándo se precise. Esto implica secuenciar procedimientos, técnicas y habilidades para la adquisición, almacenamiento y utilización personal de los conocimientos.

De igual forma, Robert Pardo, director de la Escuela de Pedagogía en Inglés UDLA infiere que un aprendiz autónomo debería cumplir con algunas características como:

> Un aprendiz autónomo o estratégico planifica sus acciones de aprendizaje, las desarrolla y reflexiona sobre lo realizado, todo lo cual está acompañado de elementos motivacionales; se percibe eficaz en esas tareas, está orientado a objetivos y ha desarrollado una visión realista de sus habilidades como aprendiz. Tiene además creencias claras sobre qué es aprender y cómo se aprende mejor. Así, este aprendiz es activo al utilizar estrategias, observar sus desempeños y automatizar procesos.
>
> Se caracteriza, además, por ser social y curioso, su autonomía por tanto no

> implica de manera algún aislamiento; sabe cuándo estudiar en forma individual y cuándo estudiar en grupo. En esta época de recursos digitales distribuidos, conoce y utiliza además los recursos de las bibliotecas de la universidad, los recursos de otras bibliotecas y los recursos que proporciona la Web en forma creciente. En este sentido, el aprendiz autónomo gestiona las distintas fuentes y oportunidades de aprendizaje.

De igual forma explica cómo debe formarse un aprendiz autónomo:

> Se forma con demandas académicas y espacios y oportunidades para responder a ellas. Por tanto, en su desarrollo tiene influencia el modo en que se piensan los programas, las asignaturas y las clases. Existe el espacio para el trabajo personal y las tareas, trabajos y evaluaciones permiten crecientes espacios de responsabilidad y autonomía. Considera aplicar los contenidos, tomar perspectiva, reflexionar sobre ellos, a través, por ejemplo, de estudios de casos, trabajo colaborativo, basado en problemas u orientado a proyectos.

Así mismo, el aprendizaje autónomo se fundamenta en el aprendizaje significativo, que de acuerdo con la teoría de David Paul Ausubel (1976) es el proceso por el cual un individuo elabora e internaliza conocimientos (haciendo referencia no sólo a conocimientos, sino también a habilidades, destrezas, etc.) sobre la base de experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades.

En este sentido, plantea el autor, que los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva de los estudiantes. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero de igual forma, es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

De otra parte, también plantea las ventajas del aprendizaje significativo dentro de las cuales se encuentran: Este tipo de aprendizaje Produce una retención más duradera

de la información, facilita el alcanzar nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido, de igual forma, la nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo, este tipo de aprendizaje es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno y la estrecha relación con el aprendizaje autónomo, se refiere a que es personal, ya que de la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

Aplicación de las Tic en el Aprendizaje

Las tecnologías de la información y la comunicación TIC la unión de los computadores y las comunicaciones desataron una explosión sin precedentes de formas de comunicarse al comienzo de los años 90. A partir de ahí, la Internet pasó de ser un instrumento especializado de la comunidad científica a ser una red de fácil uso que modificó las pautas de interacción social.

Por Tecnologías de la información o Tecnologías de la información y de la comunicación TIC se entiende un término dilatado empleado para designar lo relativo a la informática conectada a Internet, y especialmente el aspecto social de éstos. Ya que Las nuevas tecnologías de la información y comunicación designan a la vez un conjunto de innovaciones tecnológicas, pero también las herramientas que permiten una redefinición radical del funcionamiento de la sociedad.

Para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC son medios y no fines. Es decir, son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los aprendices.

Precisamente dentro de la investigación titulada: “Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio de aprendizaje” los

autores Carlos Marcelo García y José Manuel Lavié presentan y destacan el hecho de que las TIC son herramientas de educación que se constituyen en instrumentos de gran utilidad puesto que permiten la creación de productos formativos que configuran el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es así como se pueden encontrar diferentes usos dentro de los cuales se destacan:

Posibilitan abrir un amplio rango de nuevas formas en que se puede presentar y compartir la información y que estudiantes y profesores pueden interactuar en la no-presencialidad, sin tener contacto físico, pero conectados o comunicados digitalmente, rompiendo, de esta manera, los conceptos de tiempo, distancia y espacio, sin olvidar que el propósito de la tecnología en la educación no son los dispositivos tecnológicos sino la investigación y el desarrollo pedagógico asociada a sus múltiples ventajas.
Permiten incorporar textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos, sonido; es un sistema abierto, ya que permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, algo que los libros de texto no poseen; puede ser sincrónico y asincrónico, ya que permite que los alumnos puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento independientemente del lugar en que se encuentren, o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada alumno.

De acuerdo con lo anterior, los recursos son accesibles, lo que significa que no existen limitaciones geográficas, ya que utiliza todas las potencialidades de la Internet, los alumnos pueden recuperar en sus propios computadores personales. Las potencialidades de la red permiten que los alumnos puedan utilizar recursos y materiales didácticos esparcidos por el mundo en diferentes sitios de la Red. También permite poder recurrir a formadores que no necesariamente tienen que estar en el mismo espacio geográfico donde se imparte el curso, de otra parte, también tienen la posibilidad de hacer un alto seguimiento del trabajo de los alumnos, ya que los formadores organizan la formación con base en tareas que los alumnos deben realizar y remitir en tiempo y forma establecida permitiendo una comunicación horizontal entre los alumnos, debido a que la colaboración forma parte de las técnicas de formación.

Por lo tanto, la incorporación de las TIC en el ámbito educativo es utilizada como herramienta de reflexiones, propuestas y experiencias en cuanto a lo que la tecnología representa como apoyo a la educación tanto presencial como a distancia.

Sin embargo, el aspecto más importante que se debe considerar es que en la educación subyace una responsabilidad social y debe procurar desarrollar su gestión de forma abierta y flexible, con amplia cobertura, calidad y pertinencia, haciéndose cada vez más eficiente en sus funciones pedagógicas, administrativas, investigativas, de docencia y de proyección social, con el fin de incrementar su capacidad de respuesta a las necesidades y a los retos del mundo moderno.

Los autores además tienen en cuenta que la incorporación de estas tecnologías se constituyen en un "cambio de paradigma pedagógico" dejando de concentrarse específicamente en el hecho de la enseñanza para dar paso a una visión que privilegia principalmente el hecho del aprendizaje en sí mismo, retomando a Parker, quien afirma que:

> Al estudiante que una vez fue pasivo, se le requiere ahora que sea un sujeto activo, autónomo desarrollando conocimiento personal. El rol de la Universidad se está revolucionando debido a la mediación de la tecnología dentro de los contenidos de los cursos y a la aparición del estudiante autónomo (…) Las estrategias actuales de educación a distancia están sustituyendo los modelos antiguos, por otros en los que recae mayor responsabilidad en los alumnos. Ahora se pide a los estudiantes que examinen el pensamiento y los procesos de aprendizaje, que recopilen, registren y analicen datos; que formulen y contrasten hipótesis; que reflexionen sobre lo que han comprendido, que construyan su propio significado (…) La diferencia está en que la clase electrónica destaca el aprendizaje más que la enseñanza, y la clave para el aprendizaje está en lo que los estudiantes hacen en lugar de en lo que el profesor hace (Parker, 1997:7-8).

El estudiante se convierte en el principal protagonista del éxito o fracaso de su proceso de aprehensión de realidades cognoscitivas, tal transformación es la clave esencial para el desarrollo adecuado del aprendiz de manera autónoma y comprometido con su proceso.

METODOLOGÍA

La metodología de este proyecto es de carácter descriptivo cualitativo porque según Mayan (2001) este define el significado de un fenómeno y procesos. Para el caso de este trabajo se indagará, reconocerá e identificará los hábitos de estudio que utilizan los universitarios, su labor independiente y el manejo que le están dando a los recursos tecnológicos que ofrece la red para el aprendizaje del inglés en pregrado.

De igual forma, se fundamenta en la investigación cualitativa porque se estudiará la calidad de las actividades, relaciones, medios, materiales o instrumentos en un determinado contexto o problema (Vera, 2004), lo cual llevará a una exploración de la dinámica en que se da la problemática de estudio, el aprendizaje de la lengua extranjera en la educación superior. Lo anterior significa que, no sólo se trata de estudiar las TIC como mediación para el aprendizaje, sino también encontrar cómo se integran los aspectos relevantes del trabajo autónomo para lograr un mejor aprendizaje, para así plantear una propuesta didáctica que atienda dicha integración. Lo que implica no sólo estudiar el qué sino el cómo se manifiesta este fenómeno para ofrecer una posibilidad pedagógica al caso (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Aplicación del Instrumento

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos en esta investigación fue la encuesta descriptiva que permitió conocer los hábitos de estudio de los estudiantes, las motivaciones y aspectos que influyen en el aprendizaje del inglés; el uso académico que los estudiantes le dan a las TIC y cuáles son las herramientas TIC

más utilizadas. Ello atañe a un diseño de prueba diagnóstica para luego proponer una posible solución al problema.

El instrumento se aplicó a 360 estudiantes de seis programas de pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca: Tecnología en Asistencia Gerencial-presencial, Administración de Empresas Comerciales, Economía, Turismo, Delineantes de Arquitectura e Ingeniería y Diseño Digital. Esta selección se hizo considerando que dichos programas tienen un número relevante de estudiantes que cursan niveles de inglés dentro del plan de estudios y una intensidad horaria representativa, dos ellos lo cursan durante seis semestres con tres horas semanales y el resto toman inglés durante dos semestres de la carrera con una intensidad de tres horas semanales.

Análisis de Resultados

A partir de los referentes teóricos tomados para el trabajo y el cotejo realizado con los resultados de la encuesta y se encontró que:

En cuanto a la didáctica para el aprendizaje del idioma inglés:

El 78.1% de los estudiantes considera que hace falta por parte del docente promover el desarrollo de habilidades para fortalecer algunos recursos que ellos utilizan en el aprendizaje, como las canciones en inglés, como también aplicaciones o páginas web con cursos gratuitos seguidas por videos o películas con subtítulos en inglés, pues en algunos casos las utilizan, pero no saben de qué forma hacerlo para optimizar la adquisición de nuevas destrezas en el manejo del inglés.

Según esto, los estudiantes encuentran que las actividades que utiliza el docente les ayuda con el aprendizaje del idioma inglés en aula, pero que hace falta brindar una guía para manejar actividades extracurriculares en su tiempo libre y/o para su trabajo independiente, por lo que al 91.9% de los estudiantes le gustaría se realizaran charlas

o conferencias sobre cómo aprender a manejar el tiempo libre para fines académicos.

Para el 95.0% de los estudiantes es importante contar con el apoyo de los tutores nativos que actualmente acompañan los procesos de aprendizaje del inglés en la Universidad, como una forma de afianzar sus conocimientos y proceso académico.

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera:

-Los estudiantes consideran que es relevante aprender inglés como lengua extranjera; expresaron que las razones más importantes para adquirir conocimientos en este idioma son: el desarrollo de competencias en el ámbito laboral seguida del académico, social y cultural.

-En cuanto al nivel del manejo del inglés, el 54.2% de los estudiantes encuestados manifestaron tener un nivel básico de inglés. En este sentido, consideran que deberían tener inglés a lo largo de toda su carrera y no sólo en algunos niveles como actualmente se cursan.

-De otra parte, se indagó acerca de la participación en las actividades extracurriculares que ofrece la Universidad como apoyo de formación en inglés, el resultado arrojó que el 68% de estudiantes no participa en ninguna y solo el 7.2% en algunas actividades como inmersión y cursos de educación continuada.

-En este sentido también se inquirió sobre los cursos externos a la Universidad para mejorar el nivel de aprendizaje del inglés. De igual forma que en el punto anterior, un porcentaje representativo equivalente al 73.1% de los estudiantes no ha realizado cursos fuera de la Universidad que les permita afianzar los conocimientos adquiridos en el aula. Los pocos que refieren haberlo hecho, relacionan algunas instituciones donde han cursado algunos niveles de inglés, dentro de las cuales se destacan el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital ILUD y SENA.

En cuanto al Aprendizaje Autónomo

-El 96.9% de los estudiantes consideran importante el aprendizaje autónomo del inglés.

-El 88.3% de los estudiantes reconocen que el tiempo extra clase dedicado en el aprendizaje del inglés no es suficiente y que no lo utilizan porque en su mayoría no saben administrar el tiempo de estudio, es decir, se evidencia que los estudiantes no desarrollan métodos de autorregulación que les permitan planear, monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje, por lo tanto, no hay disciplinas ni hábitos de estudio establecidos.

-Lo anterior se afianza en el resultado que arrojó la encuesta al indagar por el tiempo que se dedica para la práctica y mejoramiento del inglés, lo cual determinó que el 58.6% solo dedica de 2 a 4 horas semanales. El 30% refiere que no dedica tiempo extra, de lo cual se puede inferir que los estudiantes no tienen hábitos de estudio extra clase y no hacen un plan de su trabajo independiente que les permita afianzar lo visto en clase presencial.

-De otra parte, el 38.1% manifiesta que no utiliza el tiempo extra clase para practicar el inglés porque no saben administrar el tiempo y el 25.3% no lo hace por pereza.

-De lo anterior se puede deducir que es necesario brindar a los estudiantes estrategias metodológicas para el manejo de su tiempo extra clase que conlleve hacia la motivación del aprendizaje significativo con referentes de su entorno personal, familiar, cultural, entre otros y así desarrolle un trabajo independiente que los invite a consultar espacios virtuales donde puedan hacer una mayor exploración y un mejor aprendizaje del idioma inglés.

-Dentro de esta misma consideración y especialmente los estudiantes de la jornada

nocturna manifiestan que al trabajar y estudiar el tiempo libre es mínimo y que tienen muchos trabajos para realizar, por lo que el tiempo es insuficiente para la práctica y afianzamiento del aprendizaje autónomo del inglés.

En cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés:

-El 91.9% de los estudiantes partícipes en el estudio reconocen la importancia del empleo de las TIC en el aprendizaje del inglés, así mismo, refieren que las habilidades que más les interesa desarrollar en su orden son: auditivas, de pronunciación, lectura, escritura y gramaticales.

-En este sentido, los métodos que más han utilizado para fortalecer el inglés son las canciones en inglés y aplicaciones o páginas web con cursos gratuitos seguidas por videos o películas con subtítulos en inglés.

-Dentro de las herramientas tecnológicas que más utilizan los estudiantes para el aprendizaje del inglés están en su orden: Duolingo, Wordreference e Inglés Mundial. Sin embargo, refieren que les gustaría que la Universidad implementara más herramientas informáticas que les permitiera el desarrollo de este estudio.

-Se brindaron 3 opciones de respuesta para la pregunta, qué método considera es el más adecuado para aprender inglés, siendo el ítem correspondiente a presencial el que más porcentaje obtuvo con un 87.8% seguido del ítem virtual con un 10.8%, lo cual confirma la necesidad de afianzar las estrategias que permitan a los estudiantes un acompañamiento permanente y secuencial de sus docentes en su tiempo extra clase utilizando las TIC como mediación pedagógica para desarrollar habilidades en el aprendizaje del inglés estableciendo la autorregulación en su proceso académico.

Dentro de las observaciones generales que realizaron los estudiantes se relacionan las más relevantes y se transcriben tal como fueron relacionadas:

-El programa y en general toda la universidad debería no sólo ofrecer niveles dentro de la carrera sino como electivas o cursos independientes presentes en toda la carrera como requisito para la graduación.

-Me gustaría que durante toda la carrera hubiese varios niveles de inglés para así tener más práctica frente al idioma extranjero, ya que los dos niveles que están implementados en el horario son muy básicos para una formación profesional. – ventaja.

-Debería la universidad fomentar más el idioma extranjero, abriendo espacios amplios de interacción con los nativos.
-Considero importante el acompañamiento de los docentes, pedagogías dinámicas el aprendizaje se vuelve más enriquecedor y divertido.

-Las lenguas son dinámicas, y para aprenderlas hay que utilizar todo tipo de herramientas, y la web 2.0 y la 3.0 son la mejor opción para apoyar la metodología presencial (uso de las TIC, aplicaciones móviles).

-Hace falta más interés de los estudiantes.

-Importante investigaciones para esta temática.

PLAN DE ACCIÓN

La información recopilada durante el análisis del estudio permitió diseñar un plan de acción que permita dar solución a las preguntas problema objeto de este estudio. Se detectó claramente la falta de autonomía que presentaban los estudiantes, así como el deficiente uso de las TIC para el aprendizaje de inglés, que se dedujo era ocasionada

por varias razones: falta de motivación y de significado a sus trabajos independientes, ausencia de hábitos de estudio que les permitieran autorregular sus tiempos y espacios.

En este sentido se planteará una reformulación del diseño del trabajo independiente que motivará a los estudiantes a desarrollar sus guías y trabajos de una forma ordenada, secuencial de forma eficaz y eficiente, apoyados en el uso de diferentes herramientas que les permitirá afianzar y aumentar sus prácticas en inglés, partiendo de sus conocimientos previos y utilizando temas que sean significativos y que representen parte de su contexto y entorno. Para hacer esta reformulación el plan de acción se basará en la agrupación de estrategias planteada por O'Malley, J. y Chamot, A. (1990).

La primera fase de esta implementación se iniciará en el primer semestre de 2017, con los estudiantes de segundo nivel del programa Tecnología en Asistencia Gerencial. Se planea progresivamente hacerlo en el segundo período académico con estudiantes de III y IV semestre, hasta cubrir todos los niveles del programa.

Se utilizarán los temas de las lecciones 5-10 del texto que se está aplicando como herramienta de trabajo Intelligent Business Course Book. Editorial Pearson Longman adaptando el trabajo a temas que tengan significado para los estudiantes y donde se les dará la oportunidad de crear e innovar su estilo de aprendizaje.

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN PLAN DE ACCIÓN
APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS MEDIADO POR LAS TIC

1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

ESTRATEGIAS	INSTRUMENTOS	RECURSOS WEB

La **REPETICIÓN,** estrategia que sirve para identificar y para memorizar.	**Guías de trabajo No. 1** Tema: Countable and Uncountable nouns Vocabulario: Career skills – relación de sustantivos contables y no contables en el contexto de los estudiantes. Forma gramatical : Countable and uncountable nouns use of any, some, how much, how many.	**Wordle**: Permite a los estudiantes crear vocabulario de temas que se están trabajando y organizarlos de acuerdo con su propio estilo y gusto. **http://www.wordle.net/gallery**
El **REAGRUPAMIENTO** de elementos según diversos criterios. En el caso de las lenguas: semánticos, sintácticos, etc.	**Guía de trabajo No. 2** Tema: Pastado simple Vocabulario: Projects Forma gramatical: Forma afirmativa. Verbos regulares e irregulares	**Dvolver:** Los estudiantes pueden crear diálogos y pequeñas escenas aplicando las estructuras y vocabulario estudiado**.** **http://www.dvolver.com/moviemaker/make.html**
La **SÍNTESIS** interna es una actividad periódica de reformulación interior cuya finalidad es facilitar la memorización.	**Guía de trabajo No. 3** Tema: Pastado simple Vocabulario: Bright ideas. Propuesta de nuevos productos o servicios. Forma gramatical: Forma negativa e interrogativa. Verbos regulares e irregulares.	**Listen and Write:** Los estudiantes pueden crear sus propias actividades para dictar o escuchar textos reales. **http://www.listen-and-write.com/**
La **DEDUCCIÓN** consiste en aplicar reglas conocidas para resolver problemas nuevos del mismo tipo. Va de lo general a lo particular.	**Guía de trabajo No. 4** Tema: Adjetivos –Adverbios Vocabulario: Descripción de lugares personas y acciones del contexto de los estudiantes. Forma gramatical: Presente en combinación con pasado.	**Makebelief Comics:** Los estudiantes pueden crear sus propios diálogos y unirlos a un contexto real. **http://www.makebeliefscomix.com/Comix/**
La **INDUCCIÓN** o **GENERALIZACIÓN** consiste en la formulación de reglas generales a partir de la observación de un número de casos entre los que se perciben ciertas regularidades. Va de lo particular a lo general.	**Guía de trabajo No. 5** Tema: Compound nouns Forma gramatical: presente continuo	**MailVu:** Los estudiantes pueden enviar sus tareas utilizando video grabado por ellos mismos, creando situaciones propias. **http://mailvu.com/**

2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS[76]

ESTRATEGIAS/PROCESO	**INSTRUMENTOS**	**RECURSOS**
ORGANIZAR/PLANIFICAR: Es la forma de aprender para poder aprender de mejor manera.	**Guía de trabajo No. 1** Tema: Countable and Uncountable nouns	**Agendas de trabajo elaboradas por y para los estudiantes siguiendo los**

[76] García Salinas, J. y A. Ferreira Cabrera (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *8*(4), 17-4

MONITOREAR: Permiten revisar el nivel de aprehensión de conocimientos en consecuencia, establecer el propio ritmo de aprendizaje, puesto que ayudan a determinar cómo se aprende de mejor manera y permiten buscar oportunidades para practicar y concentrarse en la tarea evitando la distracción. Así mismo, este paso del proceso, permite verificar el progreso, esto apunta a reflexionar sobre la forma en que se está trabajando en una tarea. Preguntarse acerca de ¿estoy entendiendo lo que leo? o ¿tiene sentido lo que estoy realizando? ayudan a reflexionar sobre este aspecto. **EVALUAR** permite apreciar cuán bien se ha desarrollado la tarea, que tan efectivamente se ha aplicado las estrategias de aprendizaje y cuán efectivas fueron éstas.	Vocabulario: Career skills ntable and uncountable nouns use of any, some, how much, how many. **Guía de trabajo No. 2** Tema: Pastado simple Vocabulario: Projects Forma gramatical: Forma afirmativa. Verbos regulares e irregulares **Guía de trabajo No. 3** Tema: Pastado simple Vocabulario: Bright ideas Forma gramatical: Forma negativa e interrogativa. Verbos regulares e irregulares. **Guía de trabajo No. 4** Tema: Adjetivos –Adverbios Forma gramatical: Presente en combinación con pasado. **Guía de trabajo No. 5** Tema: Compound nouns Forma gramatical: presente continuo	**siguientes pasos:**[77] **a. Identificación de estrategias de motivación** Es el primer paso del proceso. Los estudiantes desarrollarán las siguientes acciones: • Valorar su capacidad de aprender inglés • Reconocer los motivos que los llevan a este aprendizaje • Identificar sus capacidades y habilidades. • Reconocer situaciones personales, familiares, sociales o culturales que puedan influir en su proceso de aprendizaje **b. Estrategias de planeación** • Establecer objetivos. • Determinar las condiciones de espacio que tiene para el estudio. • Revisar previamente las instrucciones de los trabajos independientes. • Reconocer el grado de complejidad de cada tarea. Identificar las estrategias de aprendizaje más convenientes. **c. Estrategias de autoevaluación** Revisar el plan de trabajo y medir tiempo vs. Metas alcanzadas.

[77] Adaptado de Manrique V. Lileya. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú Perú. LatinEduca 2004.com Primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia

		Identificar falencias y aciertos dentro del proceso. Re-diseñar plan de mejoramiento con base en el punto anterior.

3. ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS

ESTRATEGIAS	INSTRUMENTOS	PROCESOS
LA COOPERACIÓN. Se busca el trabajo en grupo y la ayuda mutua para compartir información o modelar una actividad de lenguaje. **PREGUNTAR PARA CLARIFICAR**. Se refiere a la entereza del participante por preguntar, bien a su profesor bien a otro estudiante, sobre todo aquello que le produce dudas, de esta manera puede solicitar una nueva explicación, refuerzo a un tema que no se ha comprendido bien o solicitud o brindar algunos ejemplos que satisfagan sus necesidades.	**Guía de trabajo No. 1** Tema: Countable and Uncountable nouns Vocabulario: Career skills ammatical Countable and uncountable nouns use of any, some, how much, how many. **Guía de trabajo No. 2** Tema: Pastado simple Vocabulario: Projects Forma gramatical: Forma afirmativa. Verbos regulares e irregulares **Guía de trabajo No. 3** Tema: Pastado simple Vocabulario: Bright ideas Forma gramatical: Forma negativa e interrogativa. Verbos regulares e irregulares. **Guía de trabajo No. 4** Tema: Adjetivos –Adverbios Forma gramatical: Presente en combinación con pasado. **Guía de trabajo No. 5** Tema: Compound nouns Forma gramatical: presente continuo.	Se iniciará su implementación así: a. Comunicaciones a través de la plataforma Moodle, mediante foros. b. Retroalimentación del docente. c. Trabajos colaborativos dentro de los mismos foros. d. Asignación de espacios dentro de clases para la solución de dificultades. e. Tutoría académica individual y grupal donde se realizó seguimiento no sólo al proceso de aprendizaje sino a los pasos utilizados en las agendas de trabajo

De acuerdo con los resultados obtenidos en el instrumento aplicado y en las observaciones de clase realizadas, el aprendizaje autónomo mediado por las TIC es uno de los factores críticos del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés y por ello los elementos claves para su desarrollo como la autorregulación, el desarrollo de estrategias metacognitivas y la aplicación de actividades para el fortalecimiento del aprendizaje significativo se convierten en componentes claves para lograr articular y hacer más efectivas y eficientes las herramientas tecnológicas que optimizan el aprendizaje del inglés.

Desde esta perspectiva, todos aquellos recursos tecnológicos y estrategias metodológicas que proporcionan los medios para potenciar el aprendizaje, alcanzan un mayor impacto y efectividad en la medida en que los docentes acompañen el proceso de enseñanza con actividades que motiven a los estudiantes a desarrollar sus trabajos con un significado real de aplicación en sus contextos.

Visto de esta forma, ese impacto y efectividad en el aprendizaje del inglés se deben reflejar en la aplicación de las estrategias metacognitivas por parte los estudiantes, donde de forma libre planeen, monitoreen y evalúen su propio proceso, esto con el acompañamiento metodológico del docente.

BIBLIOGRAFIA

ARGUELLES, D., &Nagles, N. (2006). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. Bogotá: Universidad EAN.

BELTRÁN, J. (2002) Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, Madrid, Síntesis.

CABERO, Julio, MÁRQUEZ, Dominga (1999). La producción de materiales multimedia en la enseñanza universitaria. Sevilla: Kronos.

CAREAGA, I. & González, M. (2008) Nuevas tecnologías y educación: Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos. México, Trillas, Pag.43-45.

FERNÁNDEZ, M. (1995)."La aplicación de las telecomunicaciones a la Educación Superior: la teleenseñanza". BIT, 92, 62,65"

GARCÍA, F, Revista de las tecnologías de la información y comunicación educativas (2000-2005) Ministerio de educación "Centro nacional de información y comunicación educativa"

GARCÍA, C, LAVIÉ, J, Formación y nuevas tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. Universidad de Sevilla. Consultado en: http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/ Formacion%20y%20NNTT.pdf

GASALLA, A. (2010). Docente y Tutora "Curso a distancia sobre técnicas y hábitos de estudio" Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).

HERNÁNDEZ, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (1998). Metodología de la investigación. México: Mac Graw Hill.

KAMIL, C (s.a) La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. Secretaría de Educación y Cultura- Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.

KRASHEN, S& Tracy D.Terrell. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Pergamon.

KRASHEN, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman: New York. Quarterly, Vol. 27 No 4, Winter, pages 722 – 72.

Manrique V. Lileya. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. LatinEduca 2004.com Primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia.
http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf.

MARQUÈS, G (2000) Revista DIM, Universidad Autónoma de Barcelona "Impacto De Las Tic En La Enseñanza Universitaria".

MARQUÈS, G (2008) "Las TIC y sus aportaciones a la sociedad". Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible en http://www.pangea.org/peremarques/tic.html.

MONEREO, C y Castello, M (1997). Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa, Barcelona, Edebé.

PARKER, A. (1997) A Distance Education How to Manual: Recommendations From the Field. Educational Technology Review,8, 7 – 10.

RODRÍGUEZ, E., Ibáñez, R. & León, A. (2011). Hacia una perspectiva de desarrollo profesional mediado por TIC para docentes de inglés. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Pag. 42-44.

ROSARIO, J, 2006, "TIC: Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual" Artículo web.

SCOTT, R.A., & Miranda, I. R. (2005). Estrategias cognitivas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Una aproximación didáctica - conceptual. (Ed.), Institución Universitaria CESMAG. San Juan de Pasto.

TAYLOR, N. (1983). Metacognitive ability: A curriculum priority. Reading Psychology. An International Quarterly 4. pp. 269-278.

Bibliografía:

1. Alvarado, Luismidia (2008), “Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas”, en Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Universidad Pedagógica Experimental, Libertador, Venezuela
2. Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.
3. Carr, W. (1993). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Sevilla, España: Diada
4. Carr, W. y S. Kemmis (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca
5. Delorme, C. (1984). De la animación pedagógica a la investigación-acción. Madrid: Narcea
6. Elliott, J. (1990). La investigación acción en educación. Madrid, España: Morata.
7. Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. España: Morata
8. Kurt, L. et al. (1992). La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos.

España: Popular Kemmis, S y R. McTaggart (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, España: Laertes

9. Pereyra M. (2008), La investigación Acción en Educación, Facultad de Ciencia Política y RR.II de la Universidad Nacional de Rosario
10. Rojas Soriano, R. (1995). Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología. México: Plaza y Valdés
11. Schemelkes, S. “Fundamentos teóricos de la investigación participativa”, en Picón, C. (Coord.) (1991). Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos. Pátzcuaro: Crefal-OEA/PREDE

36.

PROPUESTA PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE TRABAJO EN EL AULA, QUE FAVOREZCAN LA FORMACIÓN DE VALORES COMO LA PAZ, LA JUSTICIA Y LA SOLIDARIDAD EN EDUCACION PRIMARIA.

LIC. AYALA GONZÁLEZ JOSE CARLOS
ayala_gon@hotmail.com
Tel. Cel. 735 1722197
Universidad La Salle
Cuernavaca

RESUMEN

El objetivo de la siguiente propuesta de trabajo es ofrecer una alternativa pedagógica viable para la formación de valores ante una sociedad, en todos los niveles, que manifiesta una gran insensibilidad, construida desde edades tempranas, ante las relaciones interpersonales, el sentir y el existir del otro, como consecuencia del crecimiento económico, político, cultural, tecnológico y laboral de la misma. De forma inicial se analiza la realidad actual de la sociedad, así como algunas de sus características que sirven de punto de partida, para construir y diseñar una estrategia de respuesta que permita articular el currículo con la realidad social, de tal forma que el impacto rebase los márgenes de la escuela y los alumnos, así como el simple enfoque en la construcción de aprendizajes. En todo caso no se busca inventar o proponer algo nuevo en su totalidad, sino retomar y hacer uso de lo que ya se tiene, en este caso partir del propio Plan y Programas 2011. Al final se ofrecen algunas alternativas de proyectos de trabajo que los docentes, o los implicados en procesos de

enseñanza-aprendizaje, pueden utilizar como referencia, para iniciarse en el trabajo escolar enfocado a la formación de valores como la solidaridad, la paz y la justicia.

PALABRAS CLAVE
Sociedad, currículo, educación primaria, Formación Cívica y Ética, proyecto.

SUMMARY

The aim of the following work proposal is to provide a viable solution for the formation of values in a society, at all levels, which shows a great insensitivity, built from an early age to interpersonal relationships, feeling and existence of the educational alternative another, as a result of economic, political, cultural, technological and professional growth of the same. Initial shape the current reality of society is analyzed and some of its features that serve as a starting point to build and design a response strategy to articulate the curriculum with social reality, so that the impact rebase the margins of school and students, as well as the simple approach in the construction of learning. In any case it is not seeking to invent or propose something new in full, but take up and make use of what you already have, in this case from own Plan and Program 2011. At the end some alternative work projects are offered to the teachers, or those involved in the teaching-learning process, can be used as a reference, to start in school work focused on the formation of values such as solidarity, peace and justice.

KEYWORDS
Society, curriculum, primary education, Civics and Ethics, project.

INTRODUCCIÓN

El trabajo del docente, implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversas edades, ritmos y estilos de aprendizaje, diversidad cultural, diversos grados escolares, distintos niveles de competencia curricular, así como alumnos con Necesidades Educativas Especiales, lo cual representa más dificultades que ventajas

en el desarrollo de los procesos de enseñanza, ya sea de modo grupal, en pequeño grupo o individual, pues la misma constitución heterogénea del grupo poco permite favorecer la construcción de aprendizajes en y entre los alumnos, el avance en las demandas de la curricula oficial y sobre todo la formación de valores dentro del aula, a la vez que demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que se puedan articular y vincular con la curricula los contenidos de las diversas asignaturas y grados, como ya se dijo anticipadamente, para evitar la fragmentación de la enseñanza, construir y desarrollar competencias, y atender por igual a todos los niños. Desarrollar el ejercicio docente en diferentes niveles educativos facilita identificar las dificultades, las posibilidades y los retos, así como precisar y definir las necesidades de cada sistema a las que tiene que dar siempre una repuesta efectiva. Por ello es que se vislumbra la necesidad de ofrecer un trabajo alternativo, objetivo y realmente aplicable como un apoyo y orientación hacia la tarea realmente compleja de formar hombres dentro de una sociedad cada vez más inestable y cambiante.

Desarrollar una pedagogía enfocada en la formación de valores parece ser una alternativa de trabajo para dar respuesta a los tiempos críticos que enfrenta la sociedad, crear las condiciones para desarrollar los valores que permitan no sólo el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propias para la convivencia sana y pacífica, sino también que sirvan para construir aprendizajes de forma paralela. Para lograrlo es necesario guiar, orientar y asesorar la labor docente, desde el diseño de estrategias y alternativas didácticas que permitan realmente incidir de forma efectiva en dicha formación.

Finalmente se pone mayor énfasis en valores como la solidaridad, la justicia y la paz, por considerar que son los medulares para la construcción de las bases para el resto de los valores, de tal manera que puedan darse casi de forma automática, desde la dimensión individual hasta llegar a la colectiva.

Trabajar con otros debe cobrar vital importancia para poder competir, de forma armónica, en un mundo cada vez más globalizado; preparar a los alumnos para la vida en sociedad y la convivencia con un sentido de ciudadanía, para la construcción y participación en sociedades democráticas, pensadas y planeadas desde la escuela,

serían sin duda acciones de gran peso, que si la escuela logra desarrollar darán una respuesta, sino inmediata por lo menos sí a mediano plazo, para las dificultades y problemáticas que en el tejido social se están presentando actualmente. Al final se podrían formar ciudadanos como producto de un esfuerzo y trabajo colaborativo entre escuela, familia y sociedad, a partir de vínculos entre sí y buscando lograr metas comunes en pro del espacio que ocupamos. Este esfuerzo y propuesta de trabajo depende, sobre todo, de que los docentes asuman un real compromiso respecto a la gran tarea que, por ética, les corresponde para la contribuir a la formación sana e integral de hombres en sociedad, finalmente se espera que el docente deje de enfocarse sólo en preparar a los alumnos para apropiarse de conocimientos y aprendizajes, y se enfoque también en la formación de valores desde su propia trinchera.

1. NUESTRA REALIDAD.

Las escuelas han sido siempre un espacio privilegiado para el desarrollo e interacción del y los seres humanos, paralelo a la evolución, la instrucción, la formación y el crecimiento del hombre, la investigación y los grandes avances, las escuelas a su vez han tenido que transformarse en sus diferentes aristas y protagonistas, para dar respuesta a las demandas que poco a poco se van gestando. A partir de trabajos e investigaciones especificas es que la escuela ha optado por cambiar sus propias demandas y expectativas al poner énfasis y atención no solamente a elementos teóricos o conceptuales en la instrucción y formación de los alumnos, sino en elementos de tipo valoral, emocional y moral por ejemplo. A partir de los planteamientos establecidos por Jacques Delors (1996, citado por García y Klein, pág. 3), “en que los niños adquieran una serie de conocimientos, habilidades y actitudes como aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a colaborar y vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”, es que el trabajo escolar cobra un nuevo

sentido que conlleva y exige otro tipo de procesos y resultados.

Actualmente resulta de gran relevancia el analizar y priorizar la atención a las dificultades y la crisis a nivel social, en tanto sus relaciones interpersonales, sobre la carencia o falta de desarrollo de valores vinculados hacia el trato digno y humano, así como el poco apoyo que se recibe por parte del núcleo familiar para la formación o desarrollo de dichos valores, producto, quizá, de la evolución, construcción y dinámica de la misma familia en sí. Al parecer las nuevas generaciones están llenas de bienes materiales y tecnológicos al alcance de su mano, la comunicación ha dejado de ser solamente a través de la palabra y el contacto físico, las distancias se han acortado y la cercanía, virtual, hoy es ya parte de la cotidianidad, no obstante aunque estos son grandes beneficios, han venido acompañados de algunas contradicciones, por ejemplo; hoy se está cada vez más conectado y comunicado por cables y pantallas, pero cada vez más separado de manos y miradas, sin embargo los males de nuestro tiempo van más allá, y para estos Díaz (2001, citado por Córdova, p.p. 15, 16) nos puede servir de apoyo para tal concreción:

1.- Hay una ausencia de centro de gravedad sobre el que gire la sociedad.
2.- No hay cosmovisiones que expliquen la totalidad.
3.- Hay un relativismo marcado.
4.- Hay un pensamiento débil y manipulable.
5.- Hay un individualismo y egocentrismo extremos.
6.- Hay una ruptura y distanciamiento entre los miembros de las familias muy marcado.
7.- La tecnología parece absorber a las personas igual que la publicidad y la imagen.
8.- El lenguaje se diversifica y deforma.
9.- Hacer se torna más importante que saber y parecer es mejor que ser.
10.- El hedonismo como la forma de vida y el gozo provisional

> del mundo, acompañado del pragmatismo y consumismo sin límite.

Aunque esto parezca poco esperanzador, la formación de valores como la solidaridad, la paz y la justicia, debe ser una tarea que los educadores deben realizar de forma constante de tal forma que se anticipe el desastre, siempre que sea posible, desde el aula y su cotidianidad, para poder ir formando hombres con juicio autónomo y criterios congruentes con aquello que se les indica como bueno, de modo que se enriquezca su ser, se respete la dignidad y se enaltezca el alma del hombre desde su singularidad y sencillez.

Es necesario que el hombre vuelva retomar este sentido "humano" que le caracteriza y que por momentos ponga por encima de los bienes materiales los bienes del ser, desde edades muy tempranas, y no solamente como forma de estudio o contenido curricular, sino de modo vivencial y práctico, de tal modo que desde la cotidianidad de sus días se enaltezca la armonía, la crítica constructiva, el debate objetivo, la conciencia colectiva, y en consecuencia el hombre se vuelva una persona "humana" no solamente ante la alegría, la felicidad y la dicha sino, como mayor virtud, ante la desgracia, la desdicha, el desamparo, etcétera, como lo señala Savater:

> Este reconocimiento de la desgracia y el desamparo es propio del ser humano. Cuando decimos de alguien; "Es una persona muy humana" (lo que es una bobada porque todos somos igual de humano), significa que es sensible a la vulnerabilidad de los demás, que no les trata como si fuesen de goma. "la persona humana es la que cuando ve que te sangra la rodilla se preocupa y te advierte. (…) La libertad de elección y la vulnerabilidad de nuestra condición son las bases de la ética, y nos imponen unas obligaciones. (Savater, 2012, pág. 22)

Retomando lo que Díaz y Delgado, (1999, citados Valdez y González, pág. 134), nos

pueden aportar, para fortalecer el análisis, señalando que “la escuela como agente socializador, también transmite normas, valores y actitudes que pueden ser congruentes o contradecirse con los transmitidos por la familia, por lo que ambos espacios pueden influirse de manera importante”, de ahí la necesidad de reorientar el trabajo pedagógico enfocado en los valores y el trabajo de forma colaborativa y reciproca, sin embargo también resulta necesario que el docente y la escuela realmente asuman un compromiso respecto a la búsqueda de soluciones para la problemática y que rompan, cada uno desde su propia gestión, con los esquemas tradicionalistas que han venido imperando hasta la actualidad. “Estas viejas formas de educación se perciben aún en la transmisión del conocimiento de forma vertical y autoritaria, sin espacio a la crítica, y en espacios limitados (aulas de clase) con el fin de lograr la repetición del saber. Por ende, la transformación socioeconómica y cultural de la humanidad ha dejado atrás a la educación sin que esta llegue a comprender lo que implican todos estos hechos”. (Avendaño y Parada, 2012, pág. 161).

2.- LA POSIBLE SOLUCIÓN.

La educacion se entiende como un camino, de los muchos que podría haber, hacia la buena vida, en términos de dignidad y calidad, sin embargo una gran proeza seria llevar a dicha educacion, sobre todo la que imparte la escuela, a que cubra o desarrolle no sólo aspectos de tipo curricular o intelectual, sino en mayor medida aspectos emocionales y valórales. El aprendizaje, que inicia desde el nacimiento, se desarrolla con el crecimiento y termina junto con la muerte del hombre, le concede al ser humano la posibilidad de una vida llena de éxito, sin embargo llegar al éxito puede ser una alternativa difícil de alcanzar y, hasta ahora, destinada para unos cuantos. No obstante más allá del éxito como una meta final, preocupa el hecho de llegar a él a través de una vía son obstáculos ni vicisitudes, y que en consecuencia el éxito de algunos pueda servir al crecimiento integral del hombre mismo y este, a su vez, puesto al servicio de otros. Pero esto sólo se puede lograr a través de la formación y la actuación a través de los valores, y estos desarrollados desde las primeras edades y relaciones del hombre puede que sean una alternativa efectiva, es ahí donde la

escuela toma un papel protagónico, como un espacio de formación e interrelación, para llegar a uno sociedad realmente democrática

> La sociedad democrática busca la realización de todos sus miembros. No sólo de aquellos que han sido señalados como los más capaces. (…) Tiene una gran fe y grandes esperanzas en la inteligencia y el potencial de aprendizaje de cada uno. Y está dispuesta a rechazar la segregación y la selectividad, a pesar de la percepción (de algunos) del beneficio (a menudo de los mismos) de los sistemas selectivos. (OCDE, 2003. Pág. 30)

Centrar la atención y el trabajo en educacion primaria, tiene dos razones, la primera es que es en este nivel educativo donde se observa la mayor problemática y, la segunda, como lo señalan Bodine y Crawford (1998, citado por Garcia y Klein, pág. 9), "en el nivel de educación primaria, la mayoría de los niños han llegado a reconocer que la paz es un estado deseable", siendo este uno de los valores que se pretenden desarrollar a partir de la propuesta que se ofrece. Asimismo habría que señalar que es en la educacion primaria donde los alumnos realmente han adquirido ya una conciencia plena "del otro", de su sentir y su existir, y de que es necesario para la sana convivencia el establecimiento de acuerdos.

> Los primeros años escolares constituyen una época en la que los niños están desarrollando su capacidad para comprender que los conflictos son una parte natural de la vida y que constituyen oportunidades para resolver asuntos de una manera beneficiosa para todas las partes. La educación para la paz tiene su fundamento en estas premisas y se dirige a ayudar a los niños a promover tanto los hábitos de la mente como las habilidades concretas necesarias para resolver los conflictos y vivir en armonía con las personas con quienes comparten su hogar y su vida escolar. Los niños, ahora más que nunca,

> necesitan habilidades para vivir y trabajar juntos en un mundo que les demanda el manejo de conflictos, de las emociones intensas y la toma de decisiones para sí mismos y su comunidad. (García-Klein, 2014, p.p.9, 10)

Partiendo de lo anterior es que se pretende como finalidad llevar el trabajo docente todavía a un plano más ambicioso, se busca establecer, a la par de un trabajo pedagógico-curricular, un mecanismo de desarrollo de valores principalmente; solidaridad, justicia y la paz, aunado al desarrollo o avance de la curricula, sobre todo de las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética, de tal forma que el alumno, y probablemente quienes le rodean, se vayan apropiando de ellos, los vayan practicando y en consecuencia trasmitiendo de uno a otro, sin que esto se vuelva una tarea o actividad segregada de los contenidos planteados en dicha curricula.

Se retoma con especial énfasis la asignatura de Formación Cívica y Ética, con la plena conciencia de que puede ser una asignatura que de solución y respuesta a muchos de los conflictos de tipo social en los que se ve envuelta la comunidad escolar y la sociedad, si se desarrolla de forma efectiva, a sabiendas también, con conocimiento de causa, de que actualmente es una de las áreas que poco se trabaja o desarrolla desde la práctica pedagógica, al quedar, su abordaje, relegada sólo al mero análisis superfluo de lecturas en clase. De esta manera se quiere influir de forma sistematizada en los propósitos de perfil de egreso, que la misma asignatura enmarca y que nos plantean, ya de antemano, una meta a seguir.

> Con el estudio de la asignatura de formación cívica y ética de la educacion básica se pretende que los alumnos:
> (…) –Reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos. (SEP, 2011, pág. 117)

Asimismo se piensa organizar el trabajo y los grupos sin importar la edad o el grado que cursen, pues dicha formación de valores no debe ser específica para una u otra edad o grado escolar, dentro del nivel primaria, sino que se debe iniciar desde edades tempranas, y a partir de interrelación con seres de igual, mayor o menor edad para poder establecer criterios de diferenciación en la acción y la respuesta, según el propio nivel de pensamiento y razonamiento, así como de la situación y la perspectiva que cada uno, los alumnos y el maestro, le den. Desarrollando estos en virtud de la trascendencia o intensidad con que se vivan, y de lo justificado de los motivos que los sostengan, es que realmente se puede alcanzar una objetividad antes que una subjetividad, relativa a la situación, por ejemplo, se pueden establecer parámetros, solidarios, para juzgar a un alumno que robó algún material de otro, quizá por accidente, quizá con intensión, para utilizarlo al no tenerlo dentro de sus pertenencias. O establecer acuerdos de paz entre alumnos que se agreden uno al otro como un mecanismo de defensa o incluso de agresión misma. Finalmente la formación de valores se da en diferentes espacios y de diferentes maneras, siempre y cuando se trabaje con un sentido positivo para la construcción de los mismos, siguiendo el trabajo de Martínez (2001, citado por Ochoa, pág. 158),

> Educar en valores implica promover condiciones para aprender a construir los propios sistemas de valores, éstos se construyen a partir de los valores que nos rodean y que podemos dar cuenta de ellos por medio de las interacciones sociales que se dan en los diferentes espacios de educación: formales, no formales o informales. Esto hace que la escuela y el docente no sean las únicas fuentes de referencia para la construcción de valores; sin embargo, aún siguen siendo fuentes de gran incidencia para la educación de los futuros ciudadanos.

Empero no nos engañemos ningún acto, por más constructivo que se pueda tornar, puede justificarse si implica el daño de otro o la trasgresión de la propiedad privada y/o

la integridad física, moral, espiritual, psicológica, emocional, etcétera, por muy inverisímil que sea esta, precisamente esto es lo que se pretender evitar, erradicar o prevenir dentro de las propias aulas.

Así que, desde el análisis de la problemática, y tomando como referencia estos dos elementos básicos, la curricula y la formación de valores específicos, y en respuesta a las necesidades, desde el área de pedagogía, se opta por proponer y ejemplificar una reorganización curricular y una planeación multigrado, organizada por proyectos con un propósito especifico y globalizado, que dé como resultado un producto el cual pueda ser evaluado de forma cualitativa, primordialmente, y cuantitativamente, secundariamente todo el proceso de trabajo que se desarrolló, con miras hacia el mejoramiento de los resultados, en este caso de las actitudes y los valores de los alumnos, así como de la construcción de los aprendizajes esperados que exige la curricula. Se retoma o se propone el trabajo por proyectos al considerar la eficacia y eficiencia de estos para el trabajo pedagógico, partiendo de lo que concibe de Ricks, (2010, citado por Benitez, pág. 28), como proyecto; "es el proceso para establecer relaciones en un tema o bien a nivel macro, es decir, entre culturas", lo cual encaja de forma sustancial para el desarrollo de la propuesta, ya que en este caso lo que se pretende relacionar es el aspecto curricular con el social (valoral) y contextual, "donde las relaciones se establecen bajo tres dimensiones; alumno, escuela y cultura, adquiriendo las condiciones para las relaciones interculturales e interpersonales" (Hendrickson, 2010, citado por Benítez, pág. 28), elementos de gran apoyo para el trabajo por proyectos ya que se prevé un impacto en diversas direcciones. "Resulta entonces indispensable la interacción en dos dimensiones a nivel aula y a nivel escuela, ya que permite relacionar el conocimiento y su campo de aplicación, vincular ideas de otras áreas para lograr nuevas visiones, asociar necesidades y recursos, así como resolver problemas en un medio multicultural" (Ricks, 2010, citado por Benítez, pág. 28). De esta forma se propone un trabajo teórico-práctico, donde el vehículo o medio hacia el análisis, la formación y la construcción, de aprendizajes y valores, es lo que ocurre dentro del contexto educativo para poder transferirlo al contexto o medio social. Asimismo Thomas (1998, citado por Benítez, pág. 28), nos cobija la propuesta al señalar que; "otra de las bondades que ofrecen los proyectos es que ayudan a

fortalecer la creatividad, en el sentido de la flexibilidad para afrontar diversas tareas, la autonomía, la toma de decisiones, la capacidad de síntesis y la organización de pensamiento flexible frente situaciones nuevas haciendo uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este". De esta manera los proyectos resultan una herramienta más que efectiva para los objetivos que se pretenden alcanzar.

Si bien es cierto que el programa oficial ha facilitado la realización de la tarea, con una serie de propuestas y una organización curricular, todo ello no logra, en sí mismo, satisfacer las pretensiones que se podrían cubrir con la propuesta que se presenta, pues los programas, cada uno según el grado que se tome, están pensados para un sólo sector de alumnos; aquellos que poseen un cierto nivel de competencia curricular promedio, una edad determinada y un nivel de desarrollo afectivo y cognitivo determinado. No obstante que la propuesta misma exige ciertas adecuaciones curriculares, mismas que al profesor se le pueden dificultar realizar, si no cuenta con ciertos conocimientos o las habilidades para partir del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel macro y no micro, es decir pensar por ejemplo en la educacion primaria en sus seis diferentes grados, y no sólo en aquel que él atiende. Por ello es que resulta de gran relevancia la orientación hacia este diseño de proyectos, a partir de una propuesta específica y la ejemplificación de algunos proyectos para acompañar el proceso de formación del docente, respecto a la iniciación en la formación de valores, a partir del trabajo por proyectos.

3.- METODOLOGÍA.

Finalmente la propuesta de trabajo, el diseño de los proyectos, parte de dos asignaturas, principalmente, Español y Formación Cívica y Ética, vinculadas y articuladas entre sí, a partir de los aprendizajes esperados de los seis grados de educacion primaria. Dichos aprendizajes esperados se organizan en un sólo proyecto los cuales siguen el enfoque metodológico de la asignatura de Español, pero el contenido se centra en temas de la asignatura de Formación Cívica y Ética. De igual

forma se diseña un propósito, alternativo, a partir de dicho tema y aprendizajes esperados con una serie de productos esperados durante el desarrollo del proyecto, y un producto final, todo ellos de forma opcionales, ya que el docente puede tener en mente otros productos según las necesidades de su grupo de clase. La secuencia de actividades no se menciona ya que esta queda a libre albedrio del docente, puesto que se deben tomar en cuenta las características del grupo, sus necesidades; de los alumnos y el docente, el contexto, los productos esperados, el tiempo destinado al proyecto y los temas a tratar o valores a desarrollar, así que resultaría improductivo ofrecer una secuencia de actividades de forma arbitraria, aunado a que los mismos temas ofrecen una pauta o idea, más o menos clara, de cómo diseñar y desarrollar cada uno de los proyectos.

Así pues y para dar prisa a este análisis, dicha propuesta de trabajo se pretende que dé respuesta a los siguientes propósitos:

1. Lograr que los niños y adolescentes permanezcan y culminen su educación básica con calidad, atendiendo al perfil de egreso de la misma, en relacion a la formación de valores, sin que su edad o grado escolar sea un limitante.
2. Coadyuvar a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante proyectos de trabajo, recursos y prácticas educativas acordes a las necesidades y características de los alumnos, respetando su propio proceso de aprendizaje y su nivel de competencia curricular, pero sobre todo tomando como referencia el contexto mismo del alumno.
3. Ofrecer una alternativa de trabajo pedagógico, con enfoque multigrado, que dé respuesta a la preocupación del profesor que se enfrenta a una heterogeneidad de caracteres de los alumnos, así como de necesidades generales y específicas, etc.
4. Ofrecer al docente una propuesta de trabajo que le permita, eficazmente, desarrollar un trabajo multi y transdisciplinar con otras áreas de apoyo como; psicología, comunicación y lenguaje, trabajo social, partiendo de un mismo proyecto que se adapte a las actividades a desarrollar o procesos a favorecer en cada una de las áreas y procurando que la intervención sea integral, según el caso de cada grupo.

5. Dar respuesta a las necesidades de carácter curricular y valoral de los alumnos, priorizando y depurando aprendizajes esperados, de las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética, respetando siempre el perfil de egreso de la educación básica y el nivel de competencia curricular que el alumno posea y al que pueda, realmente, acceder.
6. Desarrollar en el alumno la formación de valores de forma práctica, paralela al desarrollo de los contenidos curriculares y/o aprendizajes esperados.
7. Retomar el trabajo por proyectos y modificar las practicas de evaluación al interior de las aulas.

En todo caso la propuesta no pretende dar una respuesta inmediata a las demandas de cada uno de los grados de nivel primaria, sobre de tipo curricular, sino contribuir al proceso del logro del perfil de egreso de educacion básica, principalmente en relacion a los valores, al menos de forma inicial en algunos de los propósitos:

> Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educacion Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.
> (…) b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problema, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos, y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista. (…)
> d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos. e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
> (SEP, 2011, pág. 43)

Así pues para poder ejemplificar de forma inicial lo que sería la propuesta pedagógica

multigrado, se presentan algunos ejemplos, que de forma inicial guiarán y orientarán al docente, mientras construye y se apropia de la propuesta de trabajo, para iniciarse en el desarrollo de proyectos articulados para educacion primaria, con miras hacia la formación de valores.

4.- EJEMPLOS DE PROYECTOS A DESARROLLAR.

Asignaturas: Español- Formación Cívica y Ética.					
Proyecto 1					
Ámbitos: Estudio, literatura y participación social.				Ámbitos: Aula	
Tipos de texto: Descriptivo, Expositivo, Narrativo.					
Nombre de proyecto: ¡dime quien eres y te diré quien soy!					
Propósito del proyecto:	Conocen diferentes formas de convivencia y reconocimiento mutuo, mediante la práctica sistemática de actividades lúdicas, curriculares y de investigación, dentro y fuera del contexto escolar, para mantener o mejorar su nivel de socialización.				
Aprendizajes esperados por grado.					
1º	2º	3º	4º	5º	6º
Español					
Identifica las palabras que inician con la misma letra de su nombre.	Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones.	Emplea directorios para el registro y manejo de información.	Emplea la silaba o la letra inicial de una serie de palabras para crear un efecto sonoro.	Identifica información complementaria en dos textos que relatan sucesos relacionados.	Identifica e infiere las características del personaje a través de la lectura de biografías y autobiografías.
Formación Cívica y Ética.					
Describe positivamente rasgos personales y reconoce y su derecho a una identidad.	Distingue cambios personales que se han presentado durante sus años de vida.	Aprecia las características físicas, emocionales y culturales que le dan singularidad y respeta las de otros niños.	Distingue en qué personas puede confiar para proporcionar información sobre sí mismo.	Valora los cambios en su desarrollo y respeta las diferencias físicas y emocionales.	Analiza la importancia de la sexualidad y sus diversas manifestaciones en la vida de los seres humanos.

<table>
<tr><td colspan="3">Secuencia de actividades:
(Las que el docente mejor considere)</td></tr>
<tr><td>Temas de reflexión.

• Mi nombre es.
• Un vistazo a mi historia.
• Único e inigualable.
• Díselo a quien más confianza le tengas.
• Mi crecimiento y desarrollo.
• Cambios en nuestro cuerpo y en nuestra imagen.</td><td>Productos esperados:

• Lista de asistencia.
• Tarjetero de nombres con fotografía.
• Redacción de autobiografía según las posibilidades del alumno.
• Directorio áulico.
• Redacción de nombres propios y palabras clave.
• Lectura de cuentos.
• Análisis del video: “el cazo de Paco”.

Producto final:
• Escultura en yeso.</td><td>Escala estimativa.

• Instrumentos de evaluación:
• Rubrica de desempeño.</td></tr>
</table>

5.- CONCLUSIONES

Con esta propuesta de trabajo no se busca cuestionar o poner en tela de juicio la labor, a veces titánica, que los docentes tienen que desarrollar en la valiosa tarea de formar hombres con una visión y un sentido socialmente aceptable, sino más bien dar cuenta de una posibilidad estratégica para dar una respuesta eficaz y eficiente ante la

demanda y la crisis social que se vive, no sólo en el contexto social sino, con gran tristeza, dentro de la escuela y las aulas. Se parte del hecho de que los docentes tienen a la mano los elementos teóricos y bibliográficos para poder brindar una respuesta efectiva ante tales demandas, tal es el caso de los Planes y Programa de Estudio 2011 de Educacion Primaria, no obstante no se trata de memorizan dichos contenidos sino de tener pleno conocimiento y dominio de estos para poder organizarlos y desarrollarlos en el aula a través de un trabajo por proyectos que llevan al alumno de la mano hacia la construcción de una sociedad más participativa, consciente y sensible ante la realidad del otro o los otros.

El trabajo docente de aquí en adelante puede resultar complejo, pues implica un cambio radical en la forma en que él diseña y articula sus planeas de trabajo, los cuales deben estar sustentado en el Plan y Programas 2001, así como en las necesidades y demandas de los alumnos, y todavía más aún, en las exigencias de la sociedad misma, para ello se sugiere desarrollar , y modificar, de ser necesario o incluso adaptar, las propuestas de trabajo que se ofrecen como alternativas iniciales, las cuales habrán de permitir al docente empezar en trabajo, en la formación de valores, en tanto se apropia de la propuesta y desarrolla una habilidad propia para el diseño de sus propios proyectos, según su realidad. Se sugiere asimismo revisar la teoría de la taxonomía de los verbos de Bloom (1956), para la redacción, acertada, de los propósitos de cada uno de los proyectos, a fin de trabajar a partir de una postura constructivista y de su correspondiente didáctica crítica, y no de forma tradicional, que finalmente es el esquema con el que también se busca romper.

Finalmente la orientación y propuesta que se ofrece es de tipo formativo hacia el docente, con un impacto, en mayor medida, en la formación de los alumnos, sin dejar de lado el enfoque y contenidos curriculares y la atención a la crisis actual, en términos de formación de valores a la que nos enfrentamos, misma que no debemos omitir, ocultar o maquillar, sino más bien afrontar a partir de un trabajo colaborativo, con la intervención de todos los implicados, y objetivo, con la participación de todos los posibles afectados.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Avedaño, W. R., Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento cognitiva. Educ. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 159-174.
- Benítez, Alma A., García, Martha L., Trabajos en Proyectos como Herramienta para Fortalecer las Habilidades Cognitivas en los Estudiantes. Formación Universitaria [en línea] 2011, 4 (Sin mes). Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534516004>
- Bloom, B. (1981). Taxonomía de los objetivos de la educación. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- Córdova, J (2013) De Eros a Sophía, Groppe, México.
- García C. Benilde, Klein K. Ivonne, La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa SaludARTE, Universidad Jesuita de Guadalajara. 2014 Marzo. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_la_construccion_de_ambientes_educativos_para_la_convivencia_pacifica_el_modelo_pedagogico del_programa_saludarte
- OCDE (2003). La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje. México: Editorial Santillana.
- Parada-Trujillo, Abad E., Avendaño-Castro, William R., El currículo en la sociedad del conocimiento. Educación y Educadores [en línea] 2013, 16 (Enero-Abril). Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614008>
- Peiró G., Salvador, OCHOA C., Azucena. La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea] 2012,
- 15 (Sin mes) :Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398013>
- Savater, F. (2012) Ética de urgencia. Barcelona, España: Ariel.
- SEP (2011), Plan de estudios 2011. Educación básica. Primera edición 2011. México, SEP.
- SEP (2011), Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar. Primera edición 2012. México, SEP.

- SEP (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado. Primera edición 2012. México, SEP.
- SEP (2011),. Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Segundo grado. Primera edición 2012. México, SEP.
- SEP (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Tercer grado. Primera edición 2012. México, SEP.
- SEP (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Cuarto grado. Primera edición 2012. México, SEP.
- SEP (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Quinto grado. Primera edición 2012. México, SEP.
- SEP (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Sexto grado. Primera edición 2012. México, SEP.
- Valdez M., José Luis, González A. L., Norma Ivonne, Sánchez V., Zaira P., Cambrón, Claudia. Los valores en niños mexicanos y franceses. Ciencia Ergo Sum [en línea] 2008, 15 (julio-octubre). Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10415203>

37.

PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN "LA EXPERIENCIA DE LA RADIO UNIVERSITARIA"

Daniel Mendoza Paredes

dmendoza@ulsaneza.edu.mx
Universidad Lasalle Nezahualcóyotl"

Resumen

La experiencia de conformar una propuesta mediática en escenarios universitarios ha llevado a la carrera de Pedagogía de la Universidad La Salle Nezahualcóyotl, a través de los contenidos y objetivos de la asignatura "Intervención Educativa en los Medios", correspondiente al área de Capacitación en el octavo semestre, a conformar un espacio inicialmente radiofónico por internet, con el propósito principal de fortalecer a la Institución universitaria frente a la sociedad, a través de un discurso provisto por el lenguaje posmoderno, dando como resultado la confección de una emisora denominada Indivisa Radio, teniendo como principal objetivo la valoración del contenido y la información que promuevan otro pensar, otras categorías de análisis de la realidad profesional. La experiencia en la producción de los contenidos que alimentan la barra programática lleva al desarrollo de temáticas con intencionalidades educativas, llevando a la audiencia desde la construcción de conceptos, hasta el

abordaje de la información sobre escenarios de aplicación profesional, ya sea, para la formación de agentes de dominio de dicha información para su propio quehacer, y también para la comprensión de la intervención profesional por parte de la comunidad y radioescuchas en general

Abstrac

The experience of forming a media proposal in university settings has led to the career of Pedagogy of the University La Salle Netzahualcoyotl, through the contents and, for the area of Training objectives of the course "Educational Intervention in the Media" in the eighth semester, to form an initially radio program online, with the purpose of strengthening the university to the society, through a speech provided by the postmodern language, resulting in the manufacture of a station called” Indivisa Radio” having as main objective assessment of content and other information that promote thinking, to other categories of analysis of professional reality. Experience in the production of content that feed the program bar leads to the development of thematic with educational intentions, taking the audience from building concepts, to addressing scenarios professional application, either for the training agents domain of such information for his own work, and also to understanding professional intervention by the community, and for listeners in general.

Introducción

Uno de los principales retos en la formación profesional es brindar a los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para interactuar con otros profesionales (tanto a nivel interdisciplinario como multidisciplinario), como con otros agentes sociales diversos (usuarios, beneficiarios o benefactores de sus servicios profesionales).

Una de las principales habilidades que le permite al profesional interactuar con su entorno es el dominio de su lenguaje, desde el expresivo que posibilita una comunicación interpersonal capaz de pronunciar sus emociones, opiniones y anhelos, pero también debe estar preparado para ejecutarlo a un nivel constructivo, que le permita articular sus ideas, erigir conocimientos con fundamento y sustento.

El dominio de su lenguaje profesional debe llevar a la comprensión de las múltiples posturas, así como conformar las propias; no sólo depende de la revisión de las mismas en los múltiples escenarios universitarios, sino también de la necesidad de recurrir a otros, e incluso como en la presente propuesta, de conformar nuevos escenarios preexistentes y matizarlos a fin de cubrir las demandas de formación y destreza a desarrollar en los estudiantes.

La comunicación como facultad humana se manifiesta como una acción funcional que permite una interacción simple con aquellas personas que conforman el entorno en donde nos encontremos. Es a través de estas interacciones que se va conformando un código entre los individuos que coadyuvan, por un lado, a precisar dicho código con el que se interactúa, y por el otro a que nuestro interlocutor nos instruya en el domino del código que él ya posee y los elementos del entorno que ya ha sido codificados.

La comunicación es algo que ha estado presente a lo largo de nuestra vida, tanto natural, como social colectiva; y es a medida que experimentamos y comprendemos el mundo y cómo este funciona, que articulamos ideas, mismas que como imágenes o esquemas representativos de la realidad conforman un nuevo reto para el intelecto humano. El nuevo reto que se presenta es la de compartir la idea que ha sido acuñada, y que con el simple intercambio no basta para que sea difundida. La idea en esencia posee un propósito que será el que deberá ser negociado.

Este propósito como componente fundamental de la comunicación y que sin esté todo el modelo comunicativo perdería todo sentido, es la de la intencionalidad por la cual se busca comunicar algo.

Los actos humanos (dentro de estos está la comunicación) de forma inherente poseen una intencionalidad, un propósito que imprime interés y compromiso a la actividad. Uno de los principales retos de la comunicación es precisamente permitir difundir la idea, pero con mayor precisión la intencionalidad.

La contribución de los medios de comunicación para la humanización de las relaciones humanas

Los medios de comunicación son capaces de promover un pensamiento ético y comunitario, dadas las diferentes dificultades que enfrenta el mundo en diversos ámbitos: económicos, ecológicos, raciales, políticos, educativos, religiosos, de salud y familiares, ente otros Los propios medios responden a las lógicas contextuales que les permiten operar, sobre todo en los ámbitos políticos y económicos, pero es a través de la conciencia, de la reflexividad y de la acción como será posible humanizar a los medios.

En la actualidad los medios aceptan y difunden acríticamente una multiplicidad de discursos; a manera de ensayos de la realidad, producido y transmitido como verdades universales; pugnan por representar de mejor manera la diversidad cultural aunque sea en forma estereotipada, posibilitando el rápido desuso de los productos mediáticos para propiciar el consumo de acumulación.

Desde esta perspectiva los medios son importantes sistemas simbólicos que buscan

la fascinación y el convencimiento, más que la coerción y la violencia, para promover la aceptación y proliferación de la acumulación del capital. La posmodernidad constituye una época que posibilita el ejercicio del poder económico y político, pero la descentralización y deslocalización de las fuentes de poder complejizan la forma de ejercerla es notable cómo los medios ahora más que nunca son portavoces de la pluralidad, de la diversidad.

Los medios de comunicación desempeñan un papel vertebrador de la mentalidad social y de la cultura; y que es, pues, necesario que orientemos la educación hacia el conocimiento y el análisis de ese tipo de sociedad en la que nos ha tocado vivir. Todo ello puede ser, sin duda, perfectamente compatible con la especialización científica y académica de los estudios universitarios.

El principal medio de intercambio de conocimientos es la comunicación oral, y aún varios los individuos seguimos formándonos a través de ella. De este modo el medio radiofónico constituye, en buena medida, una prolongación hertziana de esa cultura oral en la que se educa a la humanidad, de ahí proviene, en parte, sus posibilidades educativas.

En la escuela, la radio puede ser tanto utilizada como recurso tecnológico, aprovechando la programación de alguna emisora, como oportunidad para desarrollo de competencias y habilidades ligadas a la capacidad de producción de textos, adaptación de lenguajes, entrenamiento de la dicción, etc. Como oyentes de programas producidos por la comunidad estudiantil y académica, los alumnos pueden desarrollar actitudes de escucha reflexiva y crítica: identificar, seleccionar, relacionar e imaginar a partir de la audición.

La fundamentación pedagógica que sustenta el uso de la radio en la enseñanza

resulta clara: la presencia de los medios de comunicación audiovisual en nuestra sociedad y la consiguiente necesidad de favorecer una lectura crítica y creativa de los mismos, así como de abrir la escuela a la realidad del entorno. “Tenemos que aprender a escuchar –enfatiza María José Rivera–, a reconstruir [los] mensajes, analizarlos desde el prisma de nuestro entorno [...], desmitificando un medio que está a nuestro alcance” (1995, p. 296).

Para la Universidad La Salle Nezahualcóyotl se configuró un proyecto radiofónico, a partir de la asignatura de intervención educativa en los medios, correspondiente al octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía, en ambos turnos, la cual contempla un perfil organizativo comunicacional que diste de los modelos imperantes, tanto el comercial como el estatal.

Este proyecto propone un modelo de tipo “público” con las características propias dependientes de la universidad. Por público debería entenderse que este formato no está sujeto a las reglas del mercado, entre la oferta y la demanda publicitaria. Esto pondría en situación de riesgo los objetivos y propósitos de la emisora universitaria.

Por público también debería entenderse que no está sujeto a conducciones de tipo unipersonal, como ocurre en Radio Comercial y Estatal en donde los directores generales sólo reportan al nivel ejecutivo de la presidencia o al gobierno. Desde la concepción de público por lo tanto, debería reportar a organismos asesores, consultivos y ejecutivos por igual.

La Estación Indivisa Radio cuenta, para ello, con un comité editorial y el director reportará a los órganos administrativos y deliberativos de la universidad, con diferentes funciones que no burocraticen la actividad de la radio.

El perfil de la emisora contempla un lenguaje directo que abarca sin complicaciones lo expuesto en los fundamentos y objetivos. La radio es un medio público por sus condiciones de recepción y habría que arbitrar los medios para que una radio universitaria no deje de serlo. En este sentido se consideró que un público diferenciado para la Radio Universitaria para esta comunidad es el "joven" (entre 15 y 30 años), pero entendiendo que no es el único.

Público significa también un discurso pluralista y democrático que ante el muchas veces avasallante privilegio de los medios de comunicación de los últimos años, ofrezca un espacio a los múltiples sectores que ven acalladas sus voces y ratificarse como un espacio de interacción y representación social que se les niega en otros medios. La Radio Universitaria es un lugar para esas expresiones.

Las emisiones consideran un discurso pluralista que da lugar a las diversas expresiones ideológicas, cruzando generaciones y no están signadas por los contenidos Populares. Indivisa Radio considera a la música, las ideas y las notas como una expresión de la cultura y no como una mercancía industrial.

Esta radio es dinámica pero con profundidad; informativa, pero sin preocuparse por ser la primera en hacerlo. Se distingue por la fidelidad y la evidencia de la información, configurándose como una radio competitiva que se distingue por la confiabilidad de sus contenidos, que se encuentre más preocupada por el oyente que por el rating.

Los objetivos que signan la producción tanto de contenidos como de emisiones son:

1) Fortalecimiento institucional de la Universidad frente a la sociedad.
2) Constituirse como un nexo entre el conjunto de la sociedad y las variadas

instituciones que la componen, generando un espacio social de encuentro entre la sociedad del municipio, diversas organizaciones con las que se establezca un convenio, la universidad y su comunidad, como ámbito de confianza, de planteos y búsquedas de soluciones a las demandas de la colectividad.

3) Convertirse en un referente de consulta ante diferentes problemáticas, desde el aporte de las diferentes escuelas que integran a la comunidad La Salle Nezahualcóyotl.
4) Tener una acción de servicio ante las comunidades que integran la zona de influencia de la emisora. Tanto a nivel informativo como de otros contenidos.
5) Ofrecer un discurso alternativo a las comunidades, frente al discurso casi único del resto de los medios de comunicación. Valoraciones que promuevan otro pensar, otras categorías de análisis de la realidad.
6) Incrementar en los jóvenes que viven en la zona de influencia de la Universidad la matriculación en las carreras y ofertas que las facultades vayan disponiendo.
7) Lograr una identidad radial propia, integrada al conjunto de las radios de internet, pero a su vez, diferenciada de éstas.
8) Proporcionar experiencia y práctica a los estudiantes. Desde un espacio real de desarrollo profesional a aquellos estudiantes interesados en la comunicación mediática, informativa, documental y educativa.
9) Posibilitar una continuidad específica entre el proceso formativo y el desarrollo profesional desde una perspectiva dialéctica en donde el estudiante se forma y desarrolla la radio.

Indivisa Radio: la propuesta radial de la Universidad La Salle Nezahualcóyotl

Para resolver la ausencia de diversidad de contenidos y formatos innovadores, la clave no está en copiar lo que otros hacen o en llevar y traer a periodistas reconocidos, sino en la experimentación basada en ideas originales.

La Indivisa Radio se ha constituido como un gran laboratorio para la comunicación en aras de renovar la modalidad radiofónica universitaria. Desde luego, en esta intención no han faltado los objetivos de satisfacer las necesidades de la comunidad universitaria y de la población en su conjunto.

Si la estación universitaria no experimenta y encuentra nuevas formas de hacer radio, difícilmente podrá justificar su existencia y razón de ser ante la sociedad y la propia comunidad Universitaria. En cambio, si lo hace, puede ganar el interés de ambas y hasta su apoyo para mejorar constantemente su situación.

El fortalecimiento y preparación de los contenidos que se transmiten tienen la responsabilidad de justificar la existencia de la estación, además de ser un medio que sustenta un mayor aprecio de la sociedad y la capacidad para conseguir condiciones más apropiadas en la operación y el funcionamiento de la Radio Universitaria.

Se promueve la existencia de la música, los temas culturales y sociales, y el lenguaje postmoderno difundidos por la estación a fin de que no se pierdan en medio de la frivolidad ofrecida por los medios de comunicación privados y algunos pertenecientes al Estado; debe haber cambios de forma, más no de contenido.

Una consigna integral de la emisora, es la interacción con el público inexperto de diversos temas; ya que a través de las distintas emisiones se le introduce al contenidos, por ejemplo en materia del mundo de la música clásica; debido a que no todos saben qué es una sonata o el movimiento de una obra; hay que indicar a las personas a comprender, y a escuchar esa música.

Otro ejemplo es el caso de los temas culturales y sociales, se deben explorar nuevos

caminos a fin de hacerlos digeribles y amenos; la fórmula invitado-entrevista ya no es suficiente. Y cuando de tecnicismos se trate, una corta y creativa explicación será mejor que perder a un escucha.

Se debe estar reflexivo de tópicos que por pertenecer a disciplinas específicas y consideradas para profesionales específicos (como los propios de cada escuela y carrera), no podrán contar inmediatamente con un amplio público. Antes bien, se han diseñado estrategias de producción que han permitido vencer los temores de la gente con respecto a ésta y otras áreas del saber, como programas de orientación vocacional o programas que documenten el quehacer profesional y su relación con la vida cotidiana de nuestra sociedad.

En cuanto al lenguaje, es importante no dejar que éste continúe perdiendo terreno, el manejo del lenguaje en los medios electrónicos, lejos de propiciar un mejor y más rico empleo por parte de los radioyentes y televidentes, ha sido una influencia que degenera y limita el entendimiento del público.

Por tal motivo, Indivisa Radio, en vez de abandonar la utilización de vocablos que para la mayoría resultan desconocidos, busca la forma de hacerlos entendibles y de uso común, pues a la radio le corresponden, tareas ineludibles como el resguardo, saneamiento, ampliación y difusión de la lengua.

El estilo postmoderno conforma la ruta adecuada en la construcción y manejo de contenidos radiales, ya que promueven:

- El Antidualismo, promoviendo el pluralismo y la diversidad, asegura buscar los intereses de "los otros" (los marginados y oprimidos por las ideologías modernas

y las estructuras políticas y sociales que las apoyaban).

- El cuestionamiento constante y crítico de los textos, ya que estos contenidos reflejan los prejuicios y la cultura particular del escritor, es por ello que se deben trabajar con plena consciencia de sus objetivos y ser analizados desde su contexto particular, generando un juicio más reflexivo y examinador.

- Un giro lingüístico, debido a que el lenguaje moldea nuestro pensamiento y que no puede haber ningún pensamiento sin lenguaje. Así que el lenguaje crea literalmente una autenticidad.

- El uso de la verdad como perspectiva, entendida esta como una cuestión de perspectiva o contexto más que algo universal. No tenemos acceso a la realidad, a la forma en que son las cosas, sino solamente a lo que nos parece a nosotros.

Con la implementación de la radio en el ámbito universitario se ha buscado por un lado el dominio del lenguaje por parte del estudiante, que le permita tanto difundir el conocimiento disciplinar, así cómo articular y producir nuevas creaciones de su experiencia durante su trayecto de formación.

Al entender a la posmodernidad como un cambio de época, se hace necesario reflexionar sobre la contribución que potencialmente pueden realizar los medios de comunicación, para la humanización de las relaciones humanas. Se parte de que la posmodernidad es una continuidad de algunos aspectos del pensamiento moderno e ilustrado, pero esencialmente rompe con muchos de sus planteamientos, al no haber sido capaz la modernidad de alcanzar los anhelados ideales de orden y progreso.

Se sostiene que los medios de comunicación son capaces, y deben ser responsables,

de promover un pensamiento ético comunitario y planetario, dadas las diferentes problemáticas que enfrenta el mundo en diversos ámbitos: económicos, ecológicos, raciales, políticos, educativos, religiosos, de salud y familiares, ente otros. Los propios medios responden a las lógicas contextuales que les permiten operar, sobre todo en los ámbitos políticos y económicos, pero es a través de la conciencia, de la reflexividad y de la acción como será posible humanizar a los medios.

El medio de internet

Internet es un fenómeno tecnológico, cuyo vigor es cada vez más patente en la sociedad. En el caso de los medios de comunicación ha traído consigo una movilización muy importante porque, en su contenido ya incluye audio, y contiene imágenes así como texto.

Debido a esto, la web es una ventana al mundo, y si alguien se acerca a una emisora universitaria y no encuentra algo interesante, novedoso o creativo, es probable que nunca regrese. Si por el contrario, descubre elementos atrayentes, innovadores y con calidad, puede convertirse en una excelente conexión con el público que lo recomendará.

En este sentido, Indivisa Radio enfrenta interesantes retos, ya que "el productor radiofónico actual y del futuro debe, trabajar sobre dos modelos de comunicación: uno direccional, tradicional y local a través de la transmisión de sonido por aire; el segundo, bidireccional, dialógico, alternativo y global por medio de las redes sociales interactivas aprovechables en la red.

Soportada por las tecnologías de la información y la comunicación, la estación de

radio universitaria podrá llegar a lugares y públicos amplios y diversos; ofrecerles elementos para mejorar su calidad de vida sin pretender consolidarse como un ente educador, sino formador, y contribuir a la recuperación o mantenimiento de su identidad cultural, entre otras.

Las emisiones de la universidad deben buscar en la tecnología la posibilidad de llegar a más gente y cumplir con su función social recordando que si bien es importante cubrir cada vez más territorio, esto de nada sirve si no hay contenidos interesantes, innovadores y de ayuda para la sociedad.

Bien empleada, la tecnología puede convertirse en una herramienta de desarrollo social y no en un simple instrumento de presunción o manipulación, sino de transformación y mejora de la cultura.

La radio puede jugar un papel determinante en la recuperación y preservación de la identidad cultural, pues se trata de un medio con una gran capacidad de alcance y penetración, barato y fácil de producir, explota al máximo el lenguaje oral, genera conocimiento e incita a la reflexión. Al ser la palabra hablada su principal herramienta de trabajo, la radio, más que otros medios de comunicación, estimula la capacidad de percepción, imaginación y pensamiento de los individuos.

Criterios para la designación de roles en Indivisa Radio y su barra de programas

Con el fin de consolidar las prácticas pre-profesionales en Indivisa Radio y considerando la publicación de reglamentaciones vinculadas al área de extensión universitaria (señalar los puntos estatutarios si existen); se recomienda que la administración y demás áreas de gestión universitaria, establezcan los siguientes

criterios para los graduados, estudiantes y demás personas que ingresen al medio de comunicación institucional y busquen designación para todos los roles, que:

- Todas las personas ingresarán por medio de convocatoria.
- Las mismas se desarrollarán en las fechas que establezca conveniente los comités de gestión universitaria.
- En caso de difícil cobertura la designación será directa por la dirección y áreas de gestión de la universidad.
- Las designaciones serán renovadas cada periodo intersemestral de cada año independientemente al tiempo de ingreso de cada caso.
- El único rol que no será concursado es la Coordinación General de Radio Universidad cuya designación es responsabilidad directa de la Dirección o gestión Universitaria.

Los roles que se determinan a convocatoria serán:

- Productor (es)
- Cronista (s)
- Conductor (s)
- Columnista (s)
- Informativista (s)

Estos roles están sujeto al tiempo del o los programas que se autoricen en la barra de programación. En caso de ser determinado previamente la duración será publicada en la convocatoria. Las modalidades y exigencias para la función de cada rol serán especificadas en las convocatorias publicadas. Cuando las prácticas asignadas lleguen a dos años deberán ser concursadas nuevamente, con posibilidades de

participar la misma persona que cumplía dicha función (se deberá tener en cuenta los antecedentes y o evaluaciones realizadas durante el tiempo designado a los roles).

38.

POSCONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO EN EL MUNICIPIO DE ARAUCA

LINEA DE INVESTIGACIÓN

DERECHOS HUMANOS CON PERSPECTIVA DE LO PÚBLICO

Autor.

RUBEN DARIO MENDOZA LIZCANO[78]

Coautor

JESUS MARIA POVEDA PEREZ[79]

POSCONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO EN EL MUNICIPIO DE ARAUCA

Debido a la problemática de orden social que se ha venido viviendo, donde Colombia

[78] Abogado Especialista en: Derecho Administrativo, Docencia Universitaria. Candidato a magister en Derecho Procesal Constitucional. Universidad Nacional Lomas de Zamora Argentina.
2. Administrador Público: Candidato a magister en Desarrollo Humano, FLACSO Argentina.
[79] Administrador Público. Candidato a magister en Desarrollo Humano. FLACSO-Argentina

ha presentado un crecimiento notorio de la violencia y crimen organizado, ha generado que las nuevas generaciones que componen la actual sociedad desconozcan el significado de la palabra PAZ. Es por ello que los Gobiernos de Colombia, en los últimos años le han apostado en un intento fallido a los procesos de Paz.

Actualmente y ante el reto del nuevo proceso de PAZ adelantado con el grupo insurgente FARC y el Gobierno actual, éste apuntó como estrategia política social, a la elaboración de una catedra de PAZ a través de la ley 1732 de 2014 donde propone su implementación en todos los niveles de educación del país, y con el decreto 1038 de 2015 señala su forma de ejecución; el proyecto busca identificar el impacto de ésta norma y su aplicación en el Municipio de Arauca.

I. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que la Catedra de Paz, fue impuesta por la ley 1732 de 2014 donde propone su implementación en todos los niveles de educación del país, la cual fue reglamentada a través del decreto 1038 de 2015 en donde estipula como plazo máximo el 31 de diciembre de 2015, se hace necesario identificar en el Municipio de Arauca la recepción y aplicación de la misma, así como el enfoque pedagógico otorgado. Es por ello que se hizo necesario realizar solicitudes a las instituciones educativas del municipio para determinar el conocimiento de la ley y decreto citado, así como su implementación; luego de identificadas las instituciones que vienen aplicando la Catedra de Paz, a través de muestreo sectorizadas por ubicación zonal de los colegios, se realizará encuestas a los Directores, Profesores y Educando para determinar la apropiación de la Catedra de Paz.

Objetivo General

- Analizar las acciones que están tomando las instituciones Educativas en la implementación de una pedagogía de la paz para el posconflicto

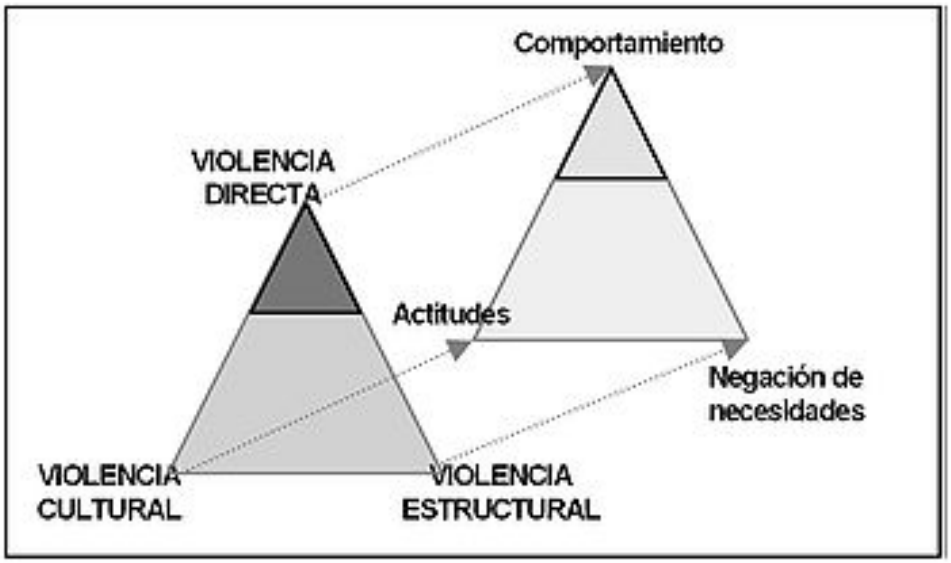
Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias de las Instituciones Educativas para la implementación de la cátedra de la paz
- Analizar la articulación de los Proyectos Educativos con los programas del posconflicto.
- Indagar la relación existente entre el Plan de desarrollo Municipal y el posconflicto desde el sector educativo

II. CONCEPTO PRELIMINARES

Para poder adentrarnos en el tema de la catedra de paz, se hace necesario traer a colación conceptos básicos sobre el mismo, tales como el concepto de PAZ y sus concepciones, es así como Johan Galtung llama paz positiva al despliegue de la vida y paz negativa a la superación de las tres formas de violencia, directa, estructural y cultural" (Galtung, 2003, p.11). La paz positiva hace énfasis en la justicia y el desarrollo, en la satisfacción de necesidades de seguridad, bienestar, libertad e identidad; por tanto, la paz deja de ser la ausencia de guerra para convertirse en un proceso que compromete múltiples visiones y perspectivas teóricas y metodológicas.

Son muy valiosas las contribuciones de Galtung a los estudios sobre la violencia, los conflictos y la paz. La violencia la define como todo lo que obstaculiza la realización completa del potencial humano, tanto física como mentalmente. Al avanzar en la definición diferencia tres tipos: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural; para mayor se trae a colación la gráfica realizada por éste.



De lo anterior se desprende que la violencia directa puede dividirse en verbal y física, y en violencia que daña cuerpo y mente o espíritu (…) La violencia estructural se divide en política, represiva y económica, de explotación; respaldada por la penetración, segmentación, fragmentación y marginación estructurales (…). La violencia cultural se divide por su contenido (religión, derecho e ideología, lenguaje, artes, ciencias formales/empíricas, cosmología –cultura profunda-) y por sus transmisores (escuelas, universidades, medios de comunicación) (Galtung, 2003, p.57).

Por otra parte para transformar la violencia cultural, Jiménez (2009) propone la paz neutra: de esta forma la paz actuaría "mediante el diálogo, coherencia de fines y medios, empatía, como el catalizador de las manifestaciones de violencia cultural operantes en las instituciones (…)" (p.159).

La Paz por medios pacíficos tiene que ser afrontada con mucha racionalidad y profundo respeto por el hombre y sus necesidades básicas (bienestar, libertad, identidad y sobrevivencia). El proyecto de Paz por medios pacíficos, pone al hombre como punto de partida, no a ideologías, credos, partidos políticos, países, etc.

La no violencia ha generado un proyecto por su coherencia entre medios y fines. Para Gandhi los fines y los medios debían siempre coincidir y estar sujetos a los mismos

principios éticos: la violencia solo puede generar violencia (la no violencia siempre generará no violencia) (Ghandi, 1973)

La no-violencia completa es ausencia completa de mala voluntad hacia todo lo que vive. La no-violencia es su forma activa, es buena voluntad hacia todo lo que vive. Amor perfecto". (Gandhi, 1920)

III. NUEVOS HORIZONTES INVESTIGATIVOS PARA LA PAZ

Desde diferentes orillas se producen críticas enconadas al pacifismo, algunas de ellas provienen de representantes notables de la filosofía política contemporánea como Negri (2007) quién considera el pacifismo como “un sentimiento noble pero vacuo”, “[y que] la paz puede ser un instrumento de dominio y explotación” [por lo tanto] “hay momentos en que la guerra y la resistencia son necesarias para ser libres y vivir en paz” (Negri, 2007, p.41). En general, las nuevas perspectivas ofrecidas por los estudios para la paz tienen como común denominador un giro epistemológico que consiste en pensar la paz desde la paz y no desde la violencia.

El giro epistemológico plantea la posibilidad de construir una teoría general de los conflictos que, en tanto característica inherente a los seres humanos, no derivan siempre en violencia, por el contrario la mayor parte de ellos desembocan en soluciones pacifistas que es necesario reconocer y potenciar (López, 2011).

El contorno ambiental ha generado un giro importante en la concepción de paz pues el desarrollo, entendido por las corrientes hegemónicas como proceso de acumulación y crecimiento económico (sustentado en lo que se ha llamado pensamiento único), genera una conflictividad que es causa y efecto de desigualdades (nuevas y viejas) y es, al mismo tiempo, la base de diversas formas de violencia y de cuestionamientos al modelo de sociedad y cultura imperantes. Puede afirmarse que la relación entre la cultura y la naturaleza es altamente conflictiva en razón a las ideologías del desarrollo que asumen la naturaleza como una gran despensa de bienes al servicio de la satisfacción de las inagotables necesidades humanas. Suele decirse que la actual crisis ambiental, al mismo tiempo global y local, interpela de manera profunda los términos actuales del desarrollo y su sustento en una racionalidad cuestionada.

Es probable que la crisis ambiental del desarrollo obligue a reconsiderar la conflictividad como una noción estrictamente antropocéntrica y en su lugar se proponga una conflictividad biocéntrica de manera que el conflicto no sólo se entienda como las divergencias de criterios, intereses, emociones y sentimientos entre los seres humanos, para darle paso a una conflictividad que involucre todas las formas de vida y el conjunto natural; de ahí que sea dable hablar de una cultura de paz como un cultivo de las relaciones con los otros y la naturaleza (Martínez 2000)

IV. RESEÑA HISTORICA NACIONAL PROCESO DE PAZ

El Primer intento de paz, fue realizado en el Gobierno del Presidente Laureano Gómez (Conservador "1950-1951"), sin duda uno de los puntos de quiebre en la historia de Colombia fue el Bogotazo, "Tras la muerte de Gaitán Se crea todo un movimiento de pacificación pero que se expresa de manera violenta". Las élites partidistas deciden llamar a las fuerzas militares para que tomen el poder de manera transitoria y concretar la pacificación del país. Esa paz incluye pedir a las guerrillas liberales del llano que se desmovilicen, pero sólo una parte lo acepta. La jerarquía que les hace ese pedido queda como traicionera y se quiebran sus relaciones con las bases.

Segundo intento de paz, la dictadura, el 13 de junio de 1953 el General Gustavo Rojas Pinilla (Segundo presidente militar) realiza Golpe de Estado al gobierno Laureano Gómez. Los llaneros se desarmaron a cambio de una "amnistía nacional" ofrecida por el general Gustavo Rojas Pinilla, se conoce como la primera amnistía (entregaron armas bajo mando de Guadalupe Salcedo "7000"). A pesar de ello, muchos líderes de dicha guerrilla fueron asesinados, entre ellos Guadalupe Salcedo. (González, 2012)

Tercer intento de paz, la excluyente, nace en 1958 el Frente Nacional: Ocasionaron el surgimiento de grupos guerrilleros como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Ejército de Liberación Nacional (ELN), Ejército Popular de Liberación (EPL) y Movimiento 19 (M-19).

Cuarto intento de paz, la represiva, Este escenario abarcó los gobiernos de López Michelsen (1974-1978) y Julio César Turbay (1978-1982). El gobierno del ex

presidente liberal Julio César Turbay creó una comisión de paz para iniciar conversaciones con la guerrilla. El ex presidente Carlos Lleras Restrepo, quien tenía la misión de liderar el proceso, renunció con el argumento de que no lo dejaron establecer contactos con la insurgencia.

Quinto intento de paz, la objetiva, En 1982 - Belisario Betancur (Presidente-Conservador “1982-1986) sancionó la Ley 35 “Por la cual se decreta una amnistía y se dictan normas tendientes al restablecimiento y preservación de la paz”. En donde se otorgaba la amnistía general a los autores, cómplices o encubridores de hechos constitutivos de delitos políticos cometidos antes de su vigencia. En 1984 se crea, con el acuerdo de la Uribe, la Unión Patriótica, exterminado casi en su totalidad. “Por primera vez, un presidente consideró las cusas objetivas de la violencia en Colombia: el tema de la tierra, desigualdad… Hasta entonces, incluso políticos conservadores llegaron a decir que en el país no había lucha de clases, sino envidia. Belisario reconoció las causas estructurales del conflicto”

Sexto intento de paz, sin tregua, durante el gobierno de Virgilio Barco Vargas (Presidente-Liberal “1986-1990”) y César Gaviria (Presidente-Liberal “1990-1994”). Se abre un espacio de paz y se desmovilizan grupos como el M-19, el movimiento armado Quintín Lame, una parte del EPL y el PRT. Muchos de ellos piden inclusión social y política; es la apertura para una paz que origine la Constituyente de 1991. Aunque dicha constitución nace viciada, pues siguen las acciones de las FARC y el ELN” Carlos Pizarro Leon gómez desmovilizado del M-19, Fue uno de los candidatos presidenciales asesinados por la extrema derecha.

Séptimo intento de paz, la Constitución, periodo entre 1990 César Gaviria (Presidente-Liberal “1990-1994”) y 1998 (Ernesto Samper, Presidente-Liberal “1994-1998”) Éste intento de paz consistió en unas fuerzas que habían decidido dejar la lucha armada y trataron de incluirse en el escenario político mediante garantías otorgadas por una nueva carta Magna. Pero no les queda fácil: siguen las persecuciones contra los desmovilizados y se encuentran con pocas garantías de participación. “Muchos de ellos quisieron seguir insistiendo en la legalidad; si lo hubieran preferido, habrían vuelto al monte a tomar las armas”.

Octavo intento de paz, “el plan garrote” Andrés Pastrana (Presidente-Conservador “1998-2002”), hace referencia al Plan Colombia, el acuerdo bilateral entre Bogotá y Washington suscrito al inicio del gobierno de Andrés Pastrana que pretendía terminar con el conflicto armado interno a través de la guerra contra los grupos ilegales que se habían vuelto organizaciones del narcotráfico. “Argumentan que esto es un problema de narcotráfico y que las Farc ya no son guerrilla ideológica sino narcotraficante. Eso da todo un giro al conflicto”

Noveno intento de paz, El Caguán, el famoso episodio de ‘La silla vacía’ dejó ver que los diálogos de paz en el Caguán no empezaban con pie derecho, El desenlace de este intento el país lo recuerda claramente. Una amplia zona de distensión que sirvió a los subversivos para fortalecerse militarmente, y debilitarse al mismo tiempo en sus motivaciones ideológicas. Perdieron legitimidad y se convirtieron en organización de terror en gran parte del país.

Décimo intento de paz, “las paces entre amigos” Álvaro Uribe Vélez (Presidente-Partido de la U “Partido Social de Unidad Nacional” 2002-2010), durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe, quien lanzó una ofensiva militar contra la guerrilla con el apoyo de Estado Unidos, se inician diálogo con el ELN en Cuba. Entre el 2004 y el 2005 hubo facilitación de México y en el 2007 se intentó restablecer el proceso con ese grupo rebelde en Venezuela con la mediación del presidente Hugo Chávez, pero una vez más las aproximaciones fracasaron. Las AUC hicieron la primera declaratoria de cese unilateral de hostilidades el 29 de noviembre del 2002, y el 15 de julio 2003 el gobierno y las AUC, firmaron el “Acuerdo de Santafé de Ralito”, por medio del cual se comprometen a desmovilizarse gradualmente hasta desaparecer como grupo armado en 2005. Semana (2005).

Décimo primero intento de paz, “Diálogos de paz en Cuba”, Gobierno de Juan Manuel Santos (Presidente-partido de la U “2010-actualidad”), mantiene conversaciones exploratorias de paz con las FARC-EP, para poner fin al conflicto. El mandatario agrega que el ELN puede ser parte de un proceso de paz. La agenda del proceso de negociación gobierno-FARC, son los siguientes puntos: 1. Política de desarrollo agrario Integral; El desarrollo agrario integral es determinante, para impulsar la

integración de las regiones y el desarrollo social y económico equitativo del país. 2. Participación política; Derechos y garantías para el ejercicio de la oposición política en general, y en particular para los nuevos movimientos que surjan luego de la firma del acuerdo final. A) Derechos y garantías para el ejercicio de la oposición política en general, y en particular para los nuevos movimientos que surjan luego de la firma del acuerdo final. B) Mecanismos Democráticos de Participación Ciudadana. C) Medidas efectivas para promover mayor participación en la política nacional. 3. Fin del Conflicto, con un A) Cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo. B) Dejación de las armas, reincorporación de las FARC-EP a la vida civil. C) Revisión de la situación de las personas privadas de la libertad que pertenecen a éste grupo. D) El gobierno nacional intensificará el combate para acabar con las organizaciones criminales y sus redes de apoyo. E) El gobierno nacional hará las reformas y los ajustes institucionales para hacer frente a los retos de la construcción de la paz. F) Garantías de seguridad. 4. Solución al problema de las drogas Ilícitas. A) Programas de sustitución de cultivos de uso ilícitos. B) Programa de prevención del consumo y salud pública. C) Solución del fenómeno de producción y comercialización de narcóticos. 5. Víctimas A) Derechos humanos de las víctimas. B) Verdad. 6. Implementación, Verificación y refrendación. A) Sistema de implementación, dándole especial importancia a las regiones. B) Comisiones de seguimiento y verificación. C) Mecanismos de resolución de diferencias.

Como se evidencia son varios los intentos de procesos de paz adelantados en los últimos años, muchos de ellos han fracasado por el no cumplimiento de lo prometido, otro por el exterminio y aniquilación de los líderes de los procesos, otros por la desconfianza de los negociadores, es por todo lo anterior que el actual proceso tiene puntos importantes a desarrollar, muchos de los cuales ya han sido parte de otros procesos adelantados, no obstante lo sucedido en nuestra historia reciente, se comparte lo señalado en el Foro de Terminación del Conflicto Armado y construcción de paz en las regiones, realizado por la Universidad Nacional en Tumaco (Nariño), al indicar el director del Centro de Pensamiento y Seguimiento a los Diálogos de Paz Alejo Vargas Velásquez, “Es preferible una paz imperfecta que una guerra perfecta” ,

V. ANALISIS DE LA CATEDRA DE PAZ

La catedra de PAZ en Colombia fue impuesta a través de la ley 1732 de 2014 donde propone su implementación en todos los niveles de educación del país, y a través del decreto 1038 de 2015 señala su forma de ejecución y el plazo para hacerlo, no obstante estas apreciaciones más adelante trataremos específicamente esta norma, pero previo a ello se hace necesario identificar que es la catedra de paz, desde la óptica pedagógica.

La educación sin duda puede ser una herramienta fundamental para alcanzar los objetivos del postconflicto y la pacificación de la sociedad, a través de inculcar nuevos valores sociales y democráticos. Pero también dependiendo del enfoque con que se aborde, se puede convertir en un arma de doble filo, ya que la educación también puede ayudar a promover conflictos, mediante la utilización de currículos sesgados que se encarguen de enaltecer los valores de una raza o de una comunidad religiosa, en detrimento de otras. (Infante, 2013).

De acuerdo con el texto de Buckland (2005), la educación desempeña un papel importante en varios de los factores que construyen resiliencia de los conflictos en las sociedades. La educación tiene el potencial de ser un factor que contribuye en un conflicto violento, pero también tiene el potencial de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos, al igual que puede ayudar a promover nuevas relaciones sociales que construirán resiliencia al conflicto.

Debemos tener presente que la educación puede ayudar a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas; promover el crecimiento y el desarrollo equitativo, y construir una cultura de diálogo en vez de una de violencia. El asegurar que los colegios y los sistemas educativos tengan un papel constructivo requiere un gran conocimiento de la manera como los conflictos afectan los sistemas educativos.

Ahora bien, una razón más para tratar de no aislar la paz, en una sola asignatura y dejarla trabajando de manera aislada, es lo que señala Galtung respecto a la transdisciplinariedad, ya que como él sostiene, las paredes que dividen el

conocimiento humano en compartimentos separados, tarde o temprano, caerán porque, «la realidad, la totalidad y la problemática de la condición humana, no se divide en compartimentos»

Con los Estudios para la paz y los conflictos, al igual que el estudio de las enfermedades en los estudios de la salud, la historia está impulsada a buscar información general no solo para la comprensión más profunda de las cosas singulares sino para tejer complejas cadenas causales a través del tiempo y detallar los vínculos funcionales en el espacio (Galtung, 2007). Es decir poner en diálogo método inductivo y deductivo

Señalado lo anterior se hace imprescindible para la investigación determinar en Colombia, como ha sido diseñada el modelo estructural educativo de la catedra de paz, para ello es trascendental indicar que la ley 1732 de 2014 indicó los siguiente aspecto; a) La Cátedra de la Paz se ceñirá a un pensum académico flexible (artículo 3); b) Las instituciones educativas de preescolar, básica y media, incluirán en sus planes de estudio la Cátedra de la Paz (artículo 4); c) El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación de las entidades territoriales, preparará por lo menos cada 10 años, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandamientos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo (artículo 5);

d) Las entidades territoriales certificadas en educación, en ejercicio de las funciones de inspección y vigilancia que hayan sido delegadas, verifican que las instituciones educativas implementen y desarrollen la Cátedra de la Paz (artículo 6); es pertinente indicar que mencionada ley otorgó un plazo de 6 meses a partir de la publicación de la ley del 01 de septiembre de 2014, el cual se cumplió el 01 de marzo de 2016. Resulta oportuno indicar que si bien el gobierno Nacional expidió extemporáneamente el decreto 1038 de 2015, publicado el 25 de mayo, éste no ha sido demandado ante el Honorable Consejo de Estado en acción de nulidad por inconstitucionalidad, competencia de ésta corporación para conocer los decreto ordinarios expedidos por el presidente, ya que a la Corte Constitucional le corresponden su análisis contra los decreto con fuerza de ley" (artículo 241 N°5 C.P.) y debe decidir sobre la

constitucionalidad de los decretos legislativos que dicte el Gobierno con fundamento en los estados de excepción (artículo 241 N°7 C.P.).

Ahora bien entrando ya en el decreto 1038 de 2015, debemos indicar que éste reglamenta la cátedra de la paz señalando en su artículo lo siguiente: 1 indica "La Cátedra de la Paz, será obligatoria en todos los establecimientos educativos "Públicos y Privados". 2. Su objetivo es fomentar un proceso de apropiación de conocimiento y competencia relacionado con el territorio, la cultura, contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de Contribuir en el "Diálogo, Aprendizaje y Reflexión" de los siguientes temas; Cultura de la paz, Educación para la paz y Desarrollo sostenible. 3. Otorgó un plazo hasta el 31 de diciembre de 2015, para implementar dentro del Plan de Estudio de los establecimientos educativos, la asignatura de Cátedra de la Paz, permitiendo que las Áreas adscritas sean; a)Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia b) Educación Ética y en Valores Humanos c) Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

4. En cuanto a su estructura y contenido indica que los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y Derechos humanos. b) Uso sostenible de los recursos humanos. c) Proyección de las riquezas culturales y las naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos. e) Prevención del acoso escolar. f) Diversidad y Pluralidad. g) Participación política. h) Memoria histórica. i) Dilemas morales. j) Proyectos de impacto social. k) Historia de los acuerdos de paz Nacionales e Internacionales. l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. 5. El ICFES deberá incorporar a partir del 2016 dentro de las pruebas del saber el "Componente de competencia ciudadana, la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz".

6. El ministerio de Educación podrá expedir "referente, lineamientos, guías y orientaciones en relaciones con la Cátedra de la Paz e integración dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Estudio."

7. Respecto de la capacitación y Formación Docente para la Cátedra de la Paz., señala que las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado

con los Comités Territoriales de Capacitación a Docentes y Directivos Docentes, deberán: a) Identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad; b) Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos; c) Valorar y evaluar cada dos (2) años, mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes. En cuanto a las Instituciones de Educación Superior señala el artículo 9 que "Desarrollaran la Cátedra de la Paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo".

Todo lo anterior y con fundamento en el artículo 23 de la ley 115 de 1994, los contenidos deben ser obligatorios de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Como se observa de la norma establecida para la catedra de la paz, brilla por la libertad de las instituciones educativas para establecer el contenido curricular de la catedra de la paz, así como el acompañamiento será por las entidades territoriales, la pregunta a relatar sería, ¿las entidades territoriales vienen haciendo debidamente acompañamiento a las instituciones educativas en cuanto al enfoque a impartir en la catedra de la paz?; si la respuesta es afirmativa, significa que debido a la multiculturalidad del país la catedra de la paz se desarrollara conforme el enfoque social de la región, ahora bien, si las entidades territoriales no están realizando un debido acompañamiento, significa que ni siquiera en una misma región se manejará una estandarización o enfoque de la cátedra de la paz, dejando a libre albedrío a las instituciones educativas, lo cual es un gran riesgo para cumplir con el objetivo propuesto. Resulta entonces que no importa cual fuere la respuesta resultaría importante para otro tema de investigación investigar primero como el ICFES

incorporará en las pruebas del saber el “Componente de competencia ciudadana, la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz”, siendo que las regiones tendrán tanta libertad y en segunda medida cual es el verdadero acompañamiento que el Ministerio de Educación estará dando al respecto.

De la respuesta obtenida no se evidencia capacitaciones a las instituciones educativas del municipio de Arauca por parte del departamento de Arauca, ni por parte del Ministerio de Educación hasta el momento, obteniendo que los Colegios con sus Directivos y Profesores realicen un gran esfuerzo para poder establecer la cátedra de la paz, pero este esfuerzo se pierde su horizonte en el contexto regional y mucho más en el nacional, ya que no existe unanimidad de criterio para la realización de los contenidos de la materia y su trazabilidad.

Evidenciando que la mayoría de los colegios que otorgaron respuesta no anexaron el PEI, se establece la necesidad de realizar unan encuesta a los Directores, Profesores para ver la apropiación de la catedra de la Paz en la institución, y en los educandos para determinar el impacto de la cátedra en estos.

VI. AVANCES DEL PROYECTO

En primer lugar, cabe destacar en Arauca hay personas que han trabajado en el diseño de un currículo para la paz, pero esto no se ha hecho luego de que el gobierno haya emitido la ley y el decreto reglamentario sobre la cátedra de la paz, sino que ha sido una elaboración de mucho tiempo atrás, y por eso es pertinente nombrar al Temístocles Pérea quién en el año 2009 con el apoyo de la secretaria de educación departamental publicaron una serie de cartillas abordando la temática de la paz. El primer Módulo llamado Educación para la paz, contiene una serie de iniciativas para implementar en las I.E. del departamento de Arauca.

El módulo contiene un marco teórico sobre educación para la paz, donde explica la paz positiva y lo que esta implica, también aborda la paz en la escuela, desde una escuela activa y una pedagogía crítica y finalmente se adentra en los temas de mediación y resolución de conflictos.

Como primera medida se debe indicar que en el Departamento de Arauca no se

encuentra certificado en educación ningún municipio, por lo cual la entidad departamental es la encargada de asumir la responsabilidad en cuanto a los lineamientos de la cátedra de la paz a establecer.

Adelantada las peticiones necesarias para las instituciones educativas se ha evidenciado que la entidad territorial departamento de Arauca, no dio respuesta en tiempo a lo pedido, y cuando la otorgó señaló: "1. El 01 de enero del año en curso la secretaria de educación departamental emitió la circular número 0013 en la que hace un llamado a las instituciones educativas sobre la implementación de la cátedra de la paz y su decreto reglamentario, primer paso en la que se inicia la educación y preparación de las comunidades educativas para el posconflicto. 2. En la página web de la SED, se implantó y habilitó una aplicación con los contenidos o ejes temáticos concernientes a la cátedra de la paz, para que fuese de conocimiento público. 3. El 15 de febrero del año en curso, la oficina de comunicaciones de la SED, informa a todas las comunidades educativas, a través de los correos electrónicos los diferentes link y accesos en la web sobre los documentos pertinentes a la cátedra de la paz. 4. La secretaria de educación Departamental es la única entidad certificada en educación, en consecuencia el Municipio de Arauca, no está certificado.

Al ministerio de educación Nacional se le solicitó, asignar un profesional experto en el tema, para que haga acompañamiento y oriente la propuesta pedagógica, como una opción educativa que garantice la construcción de una paz, estale y duradera".

Como se observa de la respuesta anterior solo el Departamento de Arauca como entidad territorial es la competente para cumplir con las obligaciones de orientación en la pedagogía de la Cátedra de la Paz a desarrollar.

Ahora bien adelantada peticiones ante las 23 instituciones educativas, las cuales son 14 públicas y 9 privadas, obtenemos que varias no conocen el tema o no lo han implementado, otras no dieron respuesta y otras señalan que sí conocen, pero no aportan los datos específicos, como se evidencia a continuación:

INSTITUCIONES QUE NO IMPLEMENTAN LA CATEDRA DE LA PAZ		
	ENTIDAD	NOMBRE INSTITUCIÓN

ITEMS		
1	PÚBLICO	COLEGIO CENTRO SIKUANI
2	PRIVADO	COLEGIO SANTO DOMINGO SAVIO (SIC)
3	PRIVADO	INSTITUTO SEDELCO SIGLO XXI

INSTITUCIONES QUE NO OTORGARON RESPUESTA AL DERECHO PETICIÓN		
ITEMS	ENTIDAD	NOMBRE INSTITUCIÓN
1	PÚBLICO	GUSTAVO VILLA DÍAZ
2	PÚBLICO	COLEGIO CENTRO SANTO ANGEL
3	PÚBLICO	COLEGIO MONSERRATE
4	PÚBLICO	COLEGIO MATECANDELA
5	PÚBLICO	COLEGIO JOSÉ A.S.
6	PRIVADO	ISPOAR
7	PRIVADO	COLEGIO GAMMA
8	PRIVADO	COLEGIO L.B. SAN J. BOSCO

Y de las 12 instituciones que contestaron el derecho de petición, 8 públicas y 4 privadas, obtenemos que algunas indiquen que la asignatura CATEDRA DE LA PAZ está dentro del PEI, otras la tienen como cátedra independiente así:

ITEMS	ENTIDAD	NOMBRE - COLEGIOS	ÁREAS COMPLEMENTADAS	PEI - ADJUNTO	CÁTEDRA INDEPENDIENTE
1	PÚBLICO	NORMAL S. M. INMACULADA	CIENCIAS SOCIALES	NO	NO
2	PÚBLICO	GENERAL SANTANDER	CIENCIAS SOCIALES	SI	NO
3	PÚBLICO	CRISTO REY	CIENCIAS SOCIALES	NO	NO

4	PÚBLICO	SIMÓN BOLÍVAR	CIENCIAS SOCIALES	NO	NO
5	PÚBLICO	FRANCISCO J. DE CALDAS	CURRICULO BINOMIAL	SI	SI
6	PÚBLICO	SANTA TERESITA	SOCIALES Y ÉTICA	SI	NO
7	PÚBLICO	AGROPECURIO	ASIGNATURA GENERAL	SI	SI
8	PÚBLICO	CENTRO TRANSITO	CIENCIAS SOCIALES	SI	NO
9	PRIVADO	PABLO NERUDA	HISTORIA Y GEOGRAFÍA	SI	NO
10	PRIVADO	LA ENSEÑANZA	SOCIALES, ÉTICA Y VALORES	SI	NO
11	PRIVADO	CENTRO EMMANUEL	CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES, ÉTICA Y VALORES	SI	NO
12	PRIVADO	COMFIAR	PROYECTO DE AULA POR EL DIRECTOR DE GRUPO	NO	SI

De la respuesta obtenida aparentemente se encuentra una contradicción entre lo indicado por las instituciones educativas al evidencia no capacitaciones por parte del departamento de Arauca, pese a que la entidad territorial indicó que existía la circular 0013 del 01 de enero de 2016; asimismo, no se evidencia hasta el momento capacitación alguna por parte del Ministerio de Educación; lo cual genera que los Colegios con sus Directivos y Profesores realicen un gran esfuerzo para poder establecer la cátedra de la paz, pero éste esfuerzo se extravía en el contexto regional

y mucho más en el nacional, ya que no existe unanimidad de criterio para la realización de los contenidos de la materia y su trazabilidad.

Evidenciando que la mayoría de los colegios que otorgaron respuesta no anexaron el PEI, se establece la necesidad de realizar unan encuesta a los Directores, Profesores para ver la apropiación de la cátedra de la Paz en la institución, y en los educandos para determinar el impacto de la cátedra en estos.

Referencias Bibliográficas

Buckland, P. (2005). Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction. Washington: Banco Mundial.

Gandhi, M. (1973) Teoría y práctica de la noviolencia, Torino, Enaudi, p. 76

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Gernika Gogoratus.

González, L (2012). Amnistía para la paz. Consulta realizada en julio 2016. Recuperado en: http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2012/05/Amnist%C3%ADa-para-la-paz.pdf

Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. Universidad Santo Tomás / pp. 223-245.

Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. Versión electrónica, Convergencia Revista de Ciencias Sociales, IA. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Martínez, V. (2000, septiembre - diciembre). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, 7, 23. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Perea, T. (2009). La paz desde mi colegio. Educación para la paz. Gobernación de Arauca.

Baracaldo, D (2014). La mala suerte de los diez intentos de paz que ha tenido Colombia. Consulta realizada en julio 2016. Recuperado en:http://www.kienyke.com/politica/los-diez-intentos-fallidos-de-proceso-de-paz-en-colombia/

39.

REFLEXIONES SOBRE LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN AFECTIVA EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO UNIVERSITARIO ECUATORIANO

M. Sc. Lexinton Cepeda Astudillo

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo.

Correo electrónico: lcepeda@unach.edu.ec lexcep@gmail.com

Tema: Educación y Pedagogía.

Subtema: Calidad de la educación.

Ph. D. Digna Dionisia Pérez Bravo.

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo.

Correo electrónico: dignadperezb.dp@gmail.com y dperez@unach.edu.ec

Tema: Educación y Pedagogía.

Subtema: Calidad de la educación.

M. Sc Jorge Alberto Rassa Parra

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo.

Correo electrónico: jorge15rassa@yahoo.com y jrassa@unach.edu.ec

Tema: Educación y Pedagogía.

Subtema: Calidad de la educación.

M. Sc. Ruth Tatiana Fonseca Morales.

Institución: Universidad Nacional de Chimborazo.

Correo electrónico: tatiana28ag@hotmail.com y rfonseca@unach.edu.ec

Tema: Educación y Pedagogía.

Subtema: Calidad de la educación.

Resumen

El presente trabajo abordó el estudio de la Educación Superior en el Ecuador, a partir de los siguientes principios prioritarios: a) La producción de conocimientos y la inserción del profesional en la vida pública. b) La investigación formativa. c) El desarrollo de competencias para la reconstrucción, producción y la construcción de conocimientos, en la formación integral de los jóvenes universitarios desde la multidimensionalidad; asimismo, se estableció la teoría de la Pedagogía General, ciencia núcleo de las pertenecientes a la educación. Se enfatizó en el análisis de las estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), y se destacó la necesidad de una enseñanza que vaya más allá de los aspectos cognitivos, es decir, que no solo incluya conocimientos (la materia de estudio), sino también habilidades (aprender a hacer) y actitudes (aprender a convivir y aprender a ser). Además, se presentó la afectividad, mediante la toma en cuenta de las actitudes de los estudiantes, sus sentimientos y creencias, sus intereses y experiencias personales, así como la comunicación, motivación, empatía, respeto mutuo, solidaridad; autoestima, confianza, valores sociopersonales y de autonomía en la interacción entre los educandos y el educador.
Palabras claves: Pedagogía General, educación, Educación Superior, afectividad.

Abstract

In this paper is studied of higher education in Ecuador, from priority principles: a) The production of knowledge and professional insertion in public life. b) Formative research. c) Skills development for reconstruction, production and construction of knowledge, in the integral formation of young students from the multidimensionality, likewise, the

theory of General Pedagogy is established; as a core Science of the education sciences. It is emphasized in the analysis of the pedagogical strategies developed by UNACH teacher´s standing out the need for an education that goes beyond the cognitive aspects, that includes not only knowledge (the subject matter) but also skills (learning to do) and attitudes (learning to live together and learning to be). In addition, affectivity is presented, by taking account the attitudes, feelings and beliefs, interests and personal experiences of the students, as well as communication, motivation, empathy, mutual respect, solidarity; self esteem; confidence, sociopersonal values and of autonomy in the interaction between learners and educator.
Keywords: General Pedagogy, education, Higher Education, affectivity.

Introducción

La educación no puede considerarse solo un asunto de adiestrar mentes, ni una simple adquisición de conocimientos, ni un coleccionar o correlacionar datos; es la influencia que ejerce la sociedad sobre los individuos para su formación por medio de la escuela y otras instituciones sociales, para formar una concepción de la vida como un todo.

Por esta razón, afirmamos que su función se centra en formar hombres íntegros e inteligentes, en descubrir valores permanentes, demoler barreras sociales, despertar en el individuo la capacidad para comprenderse a sí mismo, por lo que su concepto resulta mucho más amplio.

Los apuntados anteriores conceptúan a la educación como el proceso de preparación del hombre para la vida en sociedad, que requiere de aprendizajes diversos, de conocimientos, habilidades, normas y valores que identifican al sujeto como miembro de una comunidad cultural, pueblo o nación.

En este contexto, la universidad debe estar concebida en relación con la sociedad actual y esta conexión siempre genera situaciones de riesgo asumidas por ambas partes. Las universidades en su función social crean, transmiten y difunden conocimientos; pero en otro sentido, están obligadas a transformar a la sociedad bajo los principios y valores fundamentales de la educación general. Por tanto, la sociedad requiere del sistema universitario la satisfacción de una serie de necesidades surgidas a partir de los cambios en el sistema económico, tecnológico, medioambiental y social.

La Educación Superior en Ecuador atraviesa un conjunto de transformaciones sustanciales que buscan generar un nuevo escenario basado en los principios de igualdad de oportunidades, calidad y meritocracia, incluidos como ejes transversales del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. La revolución del conocimiento resulta un postulado esencial en este plan, instrumento del Gobierno Nacional (2013); como también en la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), artículos 27 y 35 (2010), donde se establecen objetivos y principios fundamentales de la Enseñanza Superior y de la educación general ecuatoriana, basados en sus propias raíces culturales y tradiciones, con un fuerte componente axiológico, creativo, cooperativo, humanista, participativo, obligatorio, intercultural, democrático, incluyente, diverso, de calidad y calidez y solidario en las relaciones entre el educador y el educando, a partir de las experiencias, habilidades y la acción decidida de docentes y estudiantes universitarios frente a la necesidad de los cambios que beneficien y garanticen la calidad de la docencia universitaria ecuatoriana en el proceso de transformación actual (Pérez, D. Silveira; Y, Betancourt, E. y Ceballos, C. 2015).

Sin embargo, a pesar de que la educación en Ecuador está constitucionalizada, sin ser absolutistas afirmamos que en pocas literaturas ecuatorianas se analizan o han sido poco sistematizadas las siguientes interrogantes: ¿cómo se aplica la teoría pedagógica o de la educación en las universidades ecuatorianas?, ¿qué significa la Educación Superior Afectiva en el desarrollo de las competencias de los docentes?, ¿cuál es la necesidad de una Educación Superior Afectiva en la enseñanza ecuatoriana?

Esta situación conduce a la reflexión sobre cómo se encentran las universidades ecuatorianas rediseñando sus modelos pedagógicos y su gestión de aprendizaje en función de formar esos hombres y mujeres que demanda la sociedad.

En este sentido, es preciso explicar que el Consejo de Educación Superior (CES) es la institución ecuatoriana que planifica, regula y coordina el sistema de educación superior en el país y su principal objetivo es edificar un sistema de educación superior cuyo carácter público esté asegurado para el bien común de los ecuatorianos.

Esta organización, desde el año 2012, viene realizando transformaciones en busca de la calidad en el sector educacional, iniciando con la depuración del sistema

universitario, donde se evaluaron exhaustivamente todas las universidades del país, y en consecuencia se eliminaron 14 instituciones que no cumplían con los estándares exigidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), destacándose, entre los mayores problemas, la falta de calidad académica y la inexistencia de investigaciones científicas, y quedaron hasta la fecha en el sistema de instituciones superiores ecuatorianas (universidades y escuelas politécnicas) 59 instituciones:

- Públicas: 33 instituciones (Categorías A – 6, Categorías B – 11, Categorías C – 6, Categorías D – 6)
- Particulares autofinanciados: 18 instituciones (Categorías A – 2, Categorías B – 8, Categorías C – 7, Categorías D – 1)
- Particulares con renta y asignación del Estado: 8 instituciones (Categorías A – 0, Categorías B – 6, Categorías C – 1, Categorías D – 1)

Desde el año 2014 el CES implementó otras transformaciones importantes:

- Las evaluaciones sistemáticas a las instituciones superiores.
- Período de preparación en talleres a todos los directivos y docentes de las instituciones superiores, en temas centrales como:
    - ✓ Preparación de programas académicos.
    - ✓ Talleres de los currículos genéricos de las carreras de educación en el país.
    - ✓ Capacitación de plataformas informáticas. Las TIC´s en el proceso de enseñanza.
    - ✓ Rediseño de los programas de las carreras a nivel técnico, superior-técnico, superior y equivalente.
- Talleres de postgrados.

Estos cambios conducen a explicar fenómenos a partir de nuevos planteamientos, generar teorías que sirvan de referente al comportamiento de la gestión organizacional y viceversa, estudiando e incorporando a las universidades instrumentos, metodologías y filosofías de la enseñanza para mejorar el desempeño en la gestión de aprendizaje. Por tal razón, independientemente de que existe un modelo pedagógico evidenciado en

la LOES, no existe una adecuada identificación teórica, ni de buenas prácticas didácticas, destacándose una dicotomía entre ambas en el proceso educativo universitario, al prevalecer la enseñanza tradicional.

A partir de estas reflexiones podemos visualizar el panorama que se nos presenta. Ante una perspectiva caracterizada por constantes riesgos en la formación de futuros profesionales de la docencia, ¿quiénes son los educadores de estas generaciones que se enfrentan a un mundo laboral altamente calificado y competitivo?, ¿qué características y cualidades deben ser asumidas por los profesionales de la educación hoy? o ¿acaso es posible seguir educado mediante modelos tradicionales?

En respuesta a estas interrogantes nos apoyamos en un equipo de docentes interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) (universidad pública de Ecuador), para analizar las estrategias pedagógicas universitarias y constatar el quehacer de los educadores que tienen la responsabilidad de formar al ser humano en la sociedad del conocimiento, bajo la óptica de la educación crítica-reflexiva que permita al ser humano insertarse en la sociedad actual, la cual exige de profesionales eficaces y eficientes.

Por ello, el objetivo general de este trabajo es valorar la necesidad de la Educación Superior Afectiva en la enseñanza ecuatoriana y los objetivos específicos:

1. Identificar la contribución de la teoría pedagógica y didáctica a la Educación Superior Afectiva ecuatoriana.
2. Caracterizar la Educación Superior Afectiva necesaria en la enseñanza ecuatoriana.
3. Fundamentar la necesidad de la Educación Superior Afectiva en el proceso docente educativo ecuatoriano, específicamente en la Universidad Nacional de Chimborazo.

Se asume el método dialéctico materialista con el objetivo de establecer la correlación mutua entre lo afectivo y lo cognitivo, en vista de la transformación de la realidad universitaria ecuatoriana. Como método empírico, empleamos la observación, con el propósito de valorar la relación entre el educador y el educando en algunas clases de la UNACH, así como métodos del nivel teórico: lógico-abstracto, inductivo-deductivo y analítico-sintético.

Desarrollo

El punto de partida de esta investigación es la Pedagogía General en la Enseñanza Superior ecuatoriana, tiene un carácter integral y dialéctico y persigue el propósito de desarrollar un estudiante que piense, sienta, valore, cree, haga y, sobre todo, ame. Además, que le permita aprender y desarrollar una conciencia crítica y reflexiva que favorezca su creatividad, con un gran sentido de solidaridad humana y que logre un adecuado equilibrio entre la formación científico-técnica y su pleno desarrollo espiritual. Asimismo, que le permita al docente desarrollar la actividad pedagógica en la formación integral de los jóvenes universitarios desde la multidimensionalidad; a partir de los principios siguientes: la producción de conocimientos y la inserción del profesional en la vida pública, la investigación formativa y el desarrollo de competencias para la reconstrucción, producción y la construcción de conocimientos.

Los autores consideran que para poder comprender y, sobre todo, aplicar el objeto de estudio de esta investigación, están obligados a valorar a la Pedagogía general como ciencia independiente

La Pedagogía como ciencia surge después de un largo proceso de desarrollo de las distintas formaciones económicas y del conocimiento. Relevantes significados ha aportado la obra del pedagogo checo Juan Amos Comenius (1592-1670), quien elaboró un sistema educativo —Didáctica Magna— en el que se fundamenta la estructuración del proceso docente con novedosas concepciones pedagógicas. Así como los notables aportes de los destacados pedagogos y filósofos J. J. Rousseau (1712-1778) y J.R. Pestalozzi (1746-1827, Suiza), entre otros.

Los enunciados anteriores afirman que la Pedagogía es la ciencia núcleo de las Ciencias de la Educación, ya que es su objeto de estudio y se entiende como un proceso conscientemente organizado y dirigido hacia el logro de un fin; asimismo, establece la actividad del educador y del educando en relación con la concepción del proceso pedagógico y se vincula a un proyecto político-social históricamente determinado en la política educativa acorde a los intereses de la clase en el poder.

Además, se basa en un sólido conocimiento de la realidad social y del propio hombre, que pretende transformar y/o adaptar y posee una sólida fundamentación filosófica, psicológica y sociológica. Todos los puntos de vistas expresados sirven de base teórica y metodológica a los postulados de la Pedagogía (lo que no excluye su estrecho vínculo con los problemas epistemológicos o didácticos).

Otro aspecto que marca el carácter de ciencia es que posee su propio campo, principios, sistema categorial y leyes.

Por tanto, su campo de estudio está determinado por tres aspectos fundamentales:

El estudio de las leyes de dirección del proceso pedagógico (leyes de la educación); la determinación de los fundamentos teóricos del contenido y de los métodos de la educación, de la instrucción y la enseñanza, la formación y desarrollo y el reflejo de las técnicas de las ciencias pedagógicas, las cuales proporcionan al pedagogo el dominio de los métodos y procedimientos más modernos en el campo de la educación y la enseñanza, así como el complejo arte de la influencia pedagógica sobre el educando.

En esta investigación se destacan los principios siguientes: del carácter científico, de la sistematicidad, de la vinculación de la teoría con la práctica, de la vinculación de lo concreto y lo abstracto, de la asequibilidad, de la solidez de los conocimientos y del carácter consciente y de la actividad autónoma de los estudiantes.

En fin, la Educación, como categoría pedagógica, es una parte esencial de la vida, un componente de la práctica social; expresión de las costumbres, de las normas de convivencia social y de los valores que caracterizan al individuo como portador de una cultura, con el propósito de desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo al contexto y las experiencias vividas.

Ecuador, buscando consolidar las agendas de transformaciones en el sector educacional, ha implementado tres fases de cambios importantes en los que se ha logrado:

- Autonomía universitaria.
- Libertad de cátedra.
- Acceso a la docencia por concurso público de merecimiento y oposición.
- Creación de carreras.
- Escalafones académicos.

- Democratización de la Educación Superior y el conocimiento.
- Ofertas de becas de estudios en el extranjero.
- Supervisión, fiscalización y aseguramiento de la calidad.
- Implementación de la extensión universitaria.
- Gratuidades en las universidades públicas.

Sin embargo, nuevamente se desconocen las transformaciones en el orden pedagógico, no existe un documento que unifique las teorías pedagógicas por el cual se planifique la enseñanza de las generaciones del país.

En el análisis de las leyes orgánicas de la educación superior, nos llamó la atención un artículo en especial:

Título I; Capítulo 2:

1. Art. 6- Derechos de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras. - Son derechos de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras de conformidad con la Constitución y esta Ley los siguientes:
   a) Ejercer la cátedra y la investigación bajo la más amplia libertad sin ningún tipo de imposición o restricción religiosa, política, partidista o de otra índole.

Históricamente, la lucha por la autonomía universitaria y la libertad académica de los profesores e investigadores se ha asociado con la separación de la universidad del poder del Estado y de la Iglesia.

Este artículo hace referencia a esa libertad academicista que tanto anhelaban los docentes, pero es preciso hacer un enlace con un documento que unifique las teorías pedagógicas que deben llevar las instituciones superiores en el país. ¿Por qué insistimos en la unificación de teorías pedagógicas?, en primer lugar, para reflexionar en la prácticas cotidianas de los docentes universitarios ecuatorianos, y en segundo, todos los enfoques pedagógicos pueden tener aspectos recuperables positivamente, y también otros que no solo no son recuperables sino abiertamente negativos, porque llevan a una manipulación solapada y encubierta del hombre; esto es, que pretenden encerrar a la persona dentro de patrones que limitan su creatividad y mutilan su crecimiento.

Por tal razón, revalidamos que la teoría educativa ecuatoriana necesita de conceptualizaciones axiológicas, sociológicas, filosóficas, organizacionales y de la

psicología pedagógica actual, en los que pueden citarse: el histórico-cultural de corte vigotskiano; la pedagogía marxista más ortodoxa; la personología; el cognitivismo en general y la psicogenética de corte piagetiano y neopiagetiano. También se requiere de enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios, con tendencias afectivas, inclusivas, auténticas, autónomas, constructivistas y significativas.

Ante el avance vertiginoso de la ciencia, la técnica y la propia vida cotidiana, hablar de afectividad significa resaltar un profundo sentimiento de amor, respeto, cooperativismo y solidaridad hacia sus semejantes y hacia sí mismo; necesidades afectivas; comunicación interpersonal; autoestima; empatía; motivación; confianza; valores socio-personales; confianza; autonomía, entre otros.

Todo esto se dirige a una Educación Superior afectiva que garantice el desarrollo de la personalidad del educando y del educador, en estrecha interrelación con las necesidades sociales, los compromisos y por las responsabilidades que asumen ante la sociedad.

Por ello, planteamos que la Educación Superior Afectiva en Ecuador debe desarrollarse mediante un proceso dialéctico de apropiación de una cultura propia, es decir, estableciendo sistemas educativos fundamentados en las propias raíces culturales ecuatorianas; con una identificación plena entre la educación impartida y su auténtica cultura. Un sistema sin dicotomía entre educación escolarizada y no escolarizada con tendencias pedagógicas que favorezcan el acceso a la educación de los amplios sectores secularmente marginados. Igualmente, se debe concebir como un sistema de principios generales que responda a la realidad e intereses de los individuos, y le facilite poder conformar sus estrategias educativas particulares y que no se contradigan con los intereses comunes a todos.

Por tanto, a partir de las reflexiones anteriores, afirmamos que los docentes de las universidades ecuatorianas, en especial las públicas —entre ellas, el objeto de estudio de esta investigación—, sin absolutizar, carecen de una perspectiva afectiva y cognitiva, desde los postulados siguientes:

- Valoración del aprendizaje significativo ligado a las experiencias y vivencias de tipo personal y formativo-profesional articuladas a las prácticas y formación en

entidades fuera del centro educativo y de las influencias de la vida cotidiana en el grupo de clase y la escuela.

- Búsqueda de soluciones y propuestas ¿qué puedo hacer?
- Congruencia en las relaciones educativas, mostrándonos tal y como somos, sentimos y pensamos.
- Confianza en la persona y en la posibilidad de cambio.
- Empatía y la escucha activa como herramienta en las relaciones entre profesorado y alumnado y entre el alumnado.
- Comunicación efectiva.
- Aprendizaje sobre la situación ante un sistema de relaciones y de organización y funcionamiento en la vida escolar y profesional.
- Toma de conciencia de cómo repercuten las decisiones y/o actuaciones en los grupos e individuos.
- Formación entendida como un proceso de adquisiciones y posibilidades continuas de aprendizaje.
- Tratamiento de las dificultades o barreras con las que acude el estudiante, teniendo en cuenta su historia personal y escolar.
- Inclusión y aceptación de todas las personas que compartimos el espacio y el tiempo en la vida de la escuela.
- Ubicación en las diversas situaciones del día a día desde la aceptación de lo que sucede más que en la intención de cambiar a la otra persona.
- Asertividad como herramienta de aproximación y posibilitadora del encuentro entre las personas.

La exigencia para cumplir lo anterior, es la necesidad de incorporar a la gestión del aprendizaje teorías pedagógicas que conduzcan hacia la excelencia en la enseñanza-aprendizaje. Inmersa en estos retos se encuentra la UNACH, ubicada en la provincia de Chimborazo, identificada como centro público de categoría C con una composición de 4 facultades, que brindan un total de 29 carreras.

Muchos han sido sus esfuerzos en estos últimos años (2014-2016), específicamente de la Unidad de Planificación Académica (UPA), en lograr un pedagogo universitario que independientemente de su especialidad contribuya a la transformación de la

Enseñanza Superior ecuatoriana. Para ello se planificó, con la colaboración de seis docentes con grados científicos de M. Sc. y Ph. D., especializados en Ciencias Pedagógicas y de Educación, un programa de preparación y actualización de tendencias actuales de aprendizaje y enseñanza. De dicho proceso se desprendieron variadas situaciones de aprendizaje cuyo correcto tratamiento precisa de la concurrencia de los distintos cursos incluidos en la preparación permanente del profesorado de la universidad como: “Proyectos integradores de saberes”, “Diseño, desarrollo e innovación del currículo”, “Formación investigativa”, “Estrategias Didácticas Innovadoras en la Educación Superior”, “Filosofía de los valores e institucionalidad”, “Buenas prácticas en la evaluación educativa” y “Metodologías activas en el proceso de enseñanza– aprendizaje”.

Como resultado, a partir de la aplicación de técnicas de retroalimentación en los cursos impartidos de manera general, se constataron los principales problemas:

- ✓ Incoherente uso de la tecnología y el sentido de los medios en la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Insuficiente trabajo docente metodológico e investigativo.
- ✓ Uso recurrente de las conferencias magistrales como forma de organizar la docencia.
- ✓ Desconocimiento de estrategias didácticas de cómo enseñar a aprender.
- ✓ Inexperiencias en el trabajo colaborativo y efectivo de grupo.
- ✓ Insuficiente creatividad.
- ✓ Inseguridad en las formas evaluativas del aprendizaje por desconocimiento.
- ✓ Inexistencia de estrategias para la identificación de los valores en los contenidos de las clases como sistema de conocimiento actitudinal.
- ✓ Inadecuadas relaciones entre el profesor como asesor, conductor, tutor y los educandos.
- ✓ Desconocimiento de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, basados en las categorías de la Didáctica General.
- ✓ La gestión del aprendizaje en la universidad se encuentra en perfeccionamiento a través de capacitaciones sistemáticos al docente, con el propósito de alcanzar estándares de calidad en estrecho vínculo con la formación cognitiva, afectiva,

axiológica y motriz, a partir de la visión holística que se requiere para poder mirar los fenómenos desde una óptica más global que nos permita ver el proceso como una complejidad justo en la medida de lo que es.

En consecuencia, los contenidos impartidos en la enseñanza universitaria de la UNACH hacen alusión a un cuerpo teórico que debe asimilarse mediante un proceso sistémico, sistemático y objetivo.

La Educación Superior actual en Ecuador debe lograr un destacado vínculo entre lo afectivo-cognitivo, como unidad indisoluble en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un carácter dinamizador, problematizador, desarrollador, reflexivo, auténtico, sistémico, sistemático y valorativo, a partir de la teoría pedagógica y las prácticas didácticas.

Conclusiones

La Educación Superior ecuatoriana tendrá un efecto afectivo-cognitivo, cuando se apliquen adecuadamente las teorías pedagógicas y las buenas prácticas didácticas con un enfoque constructivista y significativo, que garantice el desarrollo holístico de la personalidad del estudiante, en estrecha interrelación con las necesidades sociales, los compromisos y las responsabilidades que asumen ante la sociedad, desde una perspectiva humanista, inclusiva, axiológica y teórico-metodológica.

Bibliografía:

Constitución de la República del Ecuador. (2008) Decreto Legislativo. Registro Oficial 449 www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4_ecu_const.pdf. Ecuador.

Dewey J. (1977). Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires: Argentina.

Durkheim, E. (1989). La División del Trabajo Social: México.

Información y contenido multimedia, publicados por la Agencia de Noticias Andes, son de carácter público, libre y gratuito. http://www.andes.info.ec/es/noticias/transformacion-educacion-superior-ecuador-sustenta-gratuidad-calidad.html

Ley Orgánica de Educación Superior. (2010). Suplemento del Registro Oficial No. 298. Ecuador. (búsqueda 19 de septiembre 2016).

Pérez, D. Betancourt, E. Silveira. Y. y Ceballos, C. (2016). Pedagogía o Educación Afectiva: necesidad impostergable en las universidades ecuatorianas. En Revista interdisciplinaria de Investigación y Saberes, Vol. V No. Especial (2016): p.p 34-41. Ecuador.

Plan Nacional del Buen Vivir (2013). La Planificación Nacional; Con Ecuador por el mundo; Planificamos el futuro; Objetivos Nacionales para el Buen Vivir. buenvivir.gob.ec. (búsqueda 19 de septiembre 2016).

Riviere, A. (1985). La sicología de Vigotsky, Madrid: España. uc.udc.es/bitstream/2183/11107/1/CC-63%20art%207.pdf. (búsqueda 19 de nov 2015).

Silveira, Y. Cabezas, D. Velazco, J. S. Pérez, Y. (2016). Gestión Universitaria con un enfoque comercial. Editorial CODEUS. ISBN. 978-9942-907-92-9. P.p. 5-10. Ecuador.

Zúñiga, L. P. (2006) Relación entre la afectividad y el aprendizaje https://engage.intel.com/docs/DOC-23628. (Búsqueda 15 de septiembre 2015).

40.

SENSIBILIZACIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS MEDIADO POR LAS TIC

GLORIA ASTRID MORENO CORTÉS[80]
GUILLERMO TOMÁS SANTACOLOMA RIVAS[81]

RESUMEN

Este taller se desarrolla producto de los hallazgos encontrados en un proceso de investigación académico desarrollado por los autores, investigación denominada Propuesta Didáctica para el Aprendizaje Autónomo del Inglés Mediado por las TIC. El taller busca ofrecer una sensibilización hacia una propuesta didáctica que optimice este proceso de enseñanza aprendizaje, generando un estándar que pueda ser aplicado a otras disciplinas.

Como primer paso se define el objetivo del taller, que en este caso será: Sensibilizar a la comunidad docente sobre el uso de la didáctica que conlleven al estímulo del estudiante hacia el aprendizaje autónomo del inglés aplicando de manera adecuada las TIC como mediación.

[80] Magister en Educación. Especialista en Lingüística aplicada a la docencia del inglés. Licenciada en Educación Básica. Docente Investigadora Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá. glorias98@gmail.com.co; gamoreno@unicolmayor.edu.co

[81] Magister en Informática Educativa. Especialista en Docencia Universitaria. Ingeniero de Sistemas. Docente Investigador Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá. gsantacoloma@unicolmayor.edu.co; gstacoloma@gmail.com.co

En segunda instancia, se define el recurso pedagógico que se elaborará en el taller. En este caso es una guía de procesos en el que se registran las estrategias para mejorar los resultados del aprendizaje esperado.

En tercer lugar, los coordinadores del taller, reunirán a los participantes en el sitio académico, para socializar los resultados del estudio investigativo y buscarán recoger información de diversa índole por parte de los asistentes permitiendo la interacción a través de un trabajo participativo y colaborativo.

Por último, se registrarán de manera sistemática los aportes del grupo para determinar la realidad de la problemática en sus contextos académicos y articularla con los hallazgos de la investigación, lo que permitirá llegar a posibles alternativas de solución para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

El taller pretende establecer una reflexión sobre las didácticas utilizadas por los docentes hacia el aprendizaje autónomo, métodos de estudio y aprovechamiento de las TIC, como generador de nuevo conocimiento para mejorar el trabajo independiente de los estudiantes.

CONTEXTUALIZACIÓN

Para el desarrollo del taller se tendrá en cuenta los cuatro ejes teóricos conceptuales que enmarcan la temática (ver anexo1) y los hallazgos que arrojó la aplicación del instrumento a 360 estudiantes de 6 programas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca:

Ejes temáticos:

- La Didáctica para el Aprendizaje del Idioma Inglés
- Aprendizaje de una Lengua Extranjera
- Aprendizaje Autónomo

Aplicación de las TIC en el Aprendizaje

Hallazgos:

En cuanto a la didáctica para el aprendizaje del idioma inglés:

El 78.1% de los estudiantes considera que hace falta por parte del docente promover el desarrollo de habilidades para fortalecer algunos recursos que ellos utilizan en el aprendizaje, como las canciones en inglés, como también aplicaciones o páginas web con cursos gratuitos seguidas por videos o películas con subtítulos en inglés, pues en algunos casos las utilizan, pero no saben de qué forma hacerlo para optimizar la adquisición de nuevas destrezas en el manejo del inglés.

Según esto, los estudiantes encuentran que las actividades que utiliza el docente les ayuda con el aprendizaje del idioma inglés en aula, pero que hace falta brindar una guía para manejar actividades extracurriculares en su tiempo libre y/o para su trabajo independiente, por lo que al 91.9% de los estudiantes le gustaría se realizaran charlas o conferencias sobre cómo aprender a manejar el tiempo libre para fines académicos.

Para el 95.0% de los estudiantes es importante contar con el apoyo de los tutores nativos que actualmente acompañan los procesos de aprendizaje del inglés en la Universidad, como una forma de afianzar sus conocimientos y proceso académico.

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera:

-Los estudiantes consideran que es relevante aprender inglés como lengua extranjera; expresaron que las razones más importantes para adquirir conocimientos en este idioma son: el desarrollo de competencias en el ámbito laboral seguida del académico, social y cultural.

-En cuanto al nivel del manejo del inglés, el 54.2% de los estudiantes encuestados manifestaron tener un nivel básico de inglés. En este sentido, consideran que deberían tener inglés a lo largo de toda su carrera y no sólo en algunos niveles como actualmente se cursan.

-De otra parte, se indagó acerca de la participación en las actividades extracurriculares que ofrece la Universidad como apoyo de formación en inglés, el resultado arrojó que el 68% de estudiantes no participa en ninguna y solo el 7.2% en algunas actividades como inmersión y cursos de educación continuada.

-En este sentido también se inquirió sobre los cursos externos a la Universidad para mejorar el nivel de aprendizaje del inglés. De igual forma que en el punto anterior, un porcentaje representativo equivalente al 73.1% de los estudiantes no ha realizado cursos fuera de la Universidad que les permita afianzar los conocimientos adquiridos en el aula. Los pocos que refieren haberlo hecho, relacionan algunas instituciones donde han cursado algunos niveles de inglés, dentro de las cuales se destacan el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital ILUD y SENA.

En cuanto al Aprendizaje Autónomo

-El 96.9% de los estudiantes consideran importante el aprendizaje autónomo del inglés.

-El 88.3% de los estudiantes reconocen que el tiempo extra clase dedicado en el aprendizaje del inglés no es suficiente y que no lo utilizan porque en su mayoría no saben administrar el tiempo de estudio, es decir, se evidencia que los estudiantes no desarrollan métodos de autorregulación que les permitan planear, monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje, por lo tanto, no hay disciplinas ni hábitos de estudio establecidos.

-Lo anterior se afianza en el resultado que arrojó la encuesta al indagar por el tiempo que se dedica para la práctica y mejoramiento del inglés, lo cual determinó que el 58.6% solo dedica de 2 a 4 horas semanales. El 30% refiere que no dedica tiempo extra, de lo cual se puede inferir que los estudiantes no tienen hábitos de estudio extra clase y no hacen un plan de su trabajo independiente que les permita afianzar lo visto en clase presencial.

-De otra parte, el 38.1% manifiesta que no utiliza el tiempo extra clase para practicar el inglés porque no saben administrar el tiempo y el 25.3% no lo hace por pereza.

-De lo anterior se puede deducir que es necesario brindar a los estudiantes estrategias metodológicas para el manejo de su tiempo extra clase que conlleve hacia la motivación del aprendizaje significativo con referentes de su entorno personal, familiar, cultural, entre otros y así desarrolle un trabajo independiente que los invite a consultar espacios virtuales donde puedan hacer una mayor exploración y un mejor aprendizaje del idioma inglés.

-Dentro de esta misma consideración y especialmente los estudiantes de la jornada nocturna manifiestan que al trabajar y estudiar el tiempo libre es mínimo y que tienen muchos trabajos para realizar, por lo que el tiempo es insuficiente para la práctica y afianzamiento del aprendizaje autónomo del inglés.

En cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés:

-El 91.9% de los estudiantes partícipes en el estudio reconocen la importancia del empleo de las TIC en el aprendizaje del inglés, así mismo, refieren que las habilidades que más les interesa desarrollar en su orden son: auditivas, de pronunciación, lectura, escritura y gramaticales.

-En este sentido, los métodos que más han utilizado para fortalecer el inglés son las canciones en inglés y aplicaciones o páginas web con cursos gratuitos seguidas por videos o películas con subtítulos en inglés.

-Dentro de las herramientas tecnológicas que más utilizan los estudiantes para el aprendizaje del inglés están en su orden: Duolingo, Wordreference e Inglés Mundial. Sin embargo, refieren que les gustaría que la Universidad implementara más herramientas informáticas que les permitiera el desarrollo de este estudio.

-Se brindaron 3 opciones de respuesta para la pregunta, qué método considera es el más adecuado para aprender inglés, siendo el ítem correspondiente a presencial el que más porcentaje obtuvo con un 87.8% seguido del ítem virtual con un 10.8%, lo cual confirma la necesidad de afianzar las estrategias que permitan a los estudiantes un acompañamiento permanente y secuencial de sus docentes en su tiempo extra clase utilizando las TIC como mediación pedagógica para desarrollar habilidades en el aprendizaje del inglés estableciendo la autorregulación en su proceso académico.

Dentro de las observaciones generales que realizaron los estudiantes se relacionan las más relevantes y se transcriben tal como fueron relacionadas:

-El programa y en general toda la universidad debería no sólo ofrecer niveles dentro de la carrera sino como electivas o cursos independientes presentes en toda la carrera como requisito para la graduación.

-Me gustaría que durante toda la carrera hubiese varios niveles de inglés para así tener más práctica frente al idioma extranjero, ya que los dos niveles que están implementados en el horario son muy básicos para una formación profesional. – ventaja.

-Debería la universidad fomentar más el idioma extranjero, abriendo espacios amplios de interacción con los nativos.

-Considero importante el acompañamiento de los docentes, pedagogías dinámicas el aprendizaje se vuelve más enriquecedor y divertido.

-Las lenguas son dinámicas, y para aprenderlas hay que utilizar todo tipo de herramientas, y la web 2.0 y la 3.0 son la mejor opción para apoyar la metodología presencial (uso de las TIC, aplicaciones móviles).

-Hace falta más interés de los estudiantes.

-Importante investigaciones para esta temática.

Se detectó claramente la falta de autonomía que presentaban los estudiantes, así como el deficiente uso de las TIC para el aprendizaje de inglés, que se dedujo era ocasionada por varias razones: falta de motivación y de significado a sus trabajos independientes, ausencia de hábitos de estudio que les permitieran autorregular sus tiempos y espacios.

OBJETIVO DEL TALLER

Objetivo General

Sensibilizar a la comunidad docente sobre el uso de la didáctica que conlleve al estímulo del estudiante hacia el aprendizaje autónomo del inglés aplicando de manera adecuada las TIC como mediación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reflexionar sobre la importancia y trascendencia del aprendizaje autónomo como apropiación del conocimiento.

Discernir sobre las acciones pedagógicos que pueden estimular el trabajo independiente en los estudiantes.

Ubicación:

Qué	Dónde	Para quienes	Cuándo
Taller	Universidad La Salle, México D.F.	20 asistentes al simposio internacional de educación - Redipe	Noviembre 2016

Perfil de entrada del usuario del proceso de formación

Los docentes del encuentro de investigación, son profesionales que se desarrollan en el ámbito del proceso de la enseñanza aprendizaje en la educación en diferentes niveles y disciplinas.

Criterio

Para efectos de socializar y visibilizar de manera práctica el desarrollo del trabajo de investigación, que en si es la generación de una acción pedagógica para resolver las deficiencias presentadas en el aprendizaje autónomo del idioma inglés mediado por las TIC, se planteará una alternativa para reformular el diseño del trabajo independiente que motive a los estudiantes a desarrollar sus guías y trabajos de una forma ordenada, secuencial de forma eficaz y eficiente, apoyados en el uso de diferentes herramientas que les permitirá afianzar y aumentar sus prácticas en inglés, partiendo de sus conocimientos previos y utilizando temas que sean significativos y que representen

parte de su contexto y entorno. Para hacer esta reformulación el plan de acción se basará en la agrupación de estrategias planteada por O'Malley, J. y Chamot, A. (1990).

Dinámica o meta que persigue

Efectividad en el manejo de los recursos educativos como mediación para optimizar el aprendizaje autónomo.

Para el desarrollo de la actividad, es necesario relacionarlo con el plan de acción aplicado a este problema objeto de estudio, que se resume de la siguiente manera:

Estrategias Cognitivas

ESTRATEGIAS	RECURSOS WEB
La REPETICIÓN, estrategia que sirve para identificar y para memorizar.	Wordle: Permite crear vocabulario de temas que se están trabajando y organizarlos de acuerdo a su propio interés. http://www.wordle.net/gallery
El REAGRUPAMIENTO de elementos según diversos criterios. En el caso de las lenguas: semánticos, sintácticos, etc.	Dvolver: Permite crear diálogos y pequeñas escenas aplicando las estructuras y vocabulario estudiado. http://www.dvolver.com/moviemaker/make.html

La SÍNTESIS interna es una actividad periódica de reformulación interior cuya finalidad es facilitar la memorización.	Listen and Write: Se pueden crear sus propias actividades para dictar o escuchar textos reales. http://www.listen-and-write.com/
La DEDUCCIÓN consiste en aplicar reglas conocidas para resolver problemas nuevos del mismo tipo. Va de lo general a lo particular.	Makebelief Comics: Con esta herramienta se pueden crear sus propios diálogos y unirlos a un contexto real. http://www.makebeliefscomix.com/Comix/
La INDUCCIÓN o GENERALIZACIÓN consiste en la formulación de reglas generales a partir de la observación de un número de casos entre los que se perciben ciertas regularidades. Va de lo particular a lo general.	MailVu: Permite enviar sus tareas utilizando un video grabado, creando situaciones propias. http://mailvu.com/

Estrategias Metacognitivas[82]

ESTRATEGIAS/PROCESO	RECURSOS
ORGANIZAR/PLANIFICAR: Es la	Agendas de trabajo elaboradas

[82] García Salinas, J. y A. Ferreira Cabrera (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *8*(4), 17-4

forma de aprender para poder aprender de mejor manera. MONITOREAR: Permiten revisar el nivel de aprehensión de conocimientos en consecuencia, establecer el propio ritmo de aprendizaje, puesto que ayudan a determinar cómo se aprende de mejor manera y permiten buscar oportunidades para practicar y concentrarse en la tarea evitando la distracción. Así mismo, este paso del proceso, permite verificar el progreso, esto apunta a reflexionar sobre la forma en que se está trabajando en una tarea. Preguntarse acerca de ¿estoy entendiendo lo que leo? o ¿tiene sentido lo que estoy realizando? ayudan a reflexionar sobre este aspecto. EVALUAR permite apreciar cuán bien se ha desarrollado la tarea, que tan efectivamente se ha aplicado las	por y para los estudiantes siguiendo los siguientes pasos:[83] d. Identificación de estrategias de motivación Es el primer paso del proceso. Se desarrollarán las siguientes acciones: • Valorar su capacidad de aprender inglés. • Reconocer los motivos que los llevan a este aprendizaje. • Identificar sus capacidades y habilidades. • Reconocer situaciones personales, familiares, sociales o culturales que puedan influir en su proceso de aprendizaje. e. Estrategias de planeación • Establecer objetivos. • Determinar las condiciones de espacio que tiene para el estudio. • Revisar previamente las instrucciones de los

[83] Adaptado de Manrique V. Lileya. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú Perú. LatinEduca 2004.com Primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia

estrategias de aprendizaje y cuán efectivas fueron éstas.	trabajos independientes. • Reconocer el grado de complejidad de cada tarea. Identificar las estrategias de aprendizaje más convenientes. f. Estrategias de autoevaluación Revisar el plan de trabajo y medir tiempo contra metas alcanzadas. Identificar falencias y aciertos dentro del proceso. Re-diseñar plan de mejoramiento con base en el punto anterior.

Estrategias Socio-Afectivas

ESTRATEGIAS	PROCESOS
LA COOPERACIÓN. Se busca el trabajo en grupo y la ayuda mutua para compartir información o modelar una actividad de lenguaje. PREGUNTAR PARA CLARIFICAR. Se refiere a la entereza del participante por preguntar, bien a su profesor bien a otro compañero, sobre todo aquello que le produce	Se iniciará su implementación así: f. Interacción de los participantes. g. Retroalimentación del docente. h. Trabajo colaborativo. i. Asignación de espacios para la solución de dificultades. j. Acompañamiento individual y grupal donde se realizará

dudas, de esta manera puede solicitar una nueva explicación, refuerzo a un tema que no se ha comprendido bien o solicitud o brindar algunos ejemplos que satisfagan sus necesidades.	seguimiento no sólo al desarrollo de la actividad sino a los pasos utilizados en las agendas de trabajo.

Estas estrategias deben llevar al desarrollo de las competencias a través de los saberes:

SABER	SABER HACER	SABER SER
Conocer las estrategias y sus diferentes procesos.	Identificar las funciones predominantes en cada uno de los diferentes procesos enmarcadas dentro de las estrategias. Determinar la proporcionalidad de los recursos que conllevan los procesos en su aplicación.	Actitud abierta al aprendizaje desde el punto de vista del sentido lógico según la necesidad real.

Esto nos lleva a determinar niveles de logros en la aplicación de las estrategias en el taller:

DOCENTE	ESTUDIANTE
Mentalización / Sensibilización	Elabora su propio punto de vista, aplica las estrategias dentro y fuera del aula de clase, expresa actitudinalmente su desarrollo pedagógico.
Asesoría	Argumenta, organiza el desarrollo de las estrategias.
Supervisión	Determina los aspectos importantes de la teoría, identifica su aplicación.
Ejecución	Comunica, socializa, expresa los conceptos adquiridos.

PLANEACIÓN

Pasos	Contenido	Tiempo	Materiales	Método / Técnica	Responsables
1	Bienvenida / inicio del taller			Verbal	Talleristas
2	Breve presentación de los participantes / expectativas	5 min		Verbal / participativo	
3	Presentación de los Talleristas:	10 min	Presentación	Verbal	

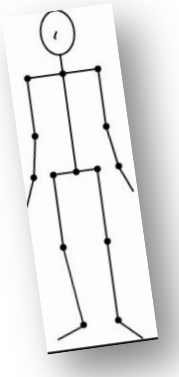
	¿quiénes somos? ¿qué nos estimula para realizar el taller?		multimedial		
4	Explicitación conceptual / Socialización de resultados	10 min	Presentación multimedial	Verbal	
5	Aplicación de la actividad	45 min	Papel de portafolio. Descripción de tareas. Internet.	Explicativo Lluvia de ideas Participativo	Participantes / Talleristas
6	Evaluación	20	Figura humana	Participativo	
7	Cierre				

DESCRIPCIÓN / DESARROLLO

1. Ejemplificación de la actividad
2. Distribución de los asistentes en grupos de trabajo
3. Secuencia de las actividades
4. Distribución de tiempo para las actividades
5. Asignación de Roles
6. Socialización de la actividad por grupos
7. Proceso de evaluación

EVALUACIÓN

De la temática



Se trata de describir tarjetas en grupos pequeños de dos o tres personas y colocar en la cabeza del muñeco todas las tarjetas relacionadas con lo que pensamos sobre el taller. En las manos colocamos todas las tarjetas relacionadas con lo que aprendimos a hacer. En el pecho colocamos las tarjetas que reflejan nuestras inquietudes. En el pie izquierdo colocamos los temores “meter la pata”. Al final tendremos una evaluación visualizada y participativa.

De la actividad

Se entregará ficha para que los participantes evalúen el desarrollo general de la actividad, en aspectos como:

Temática

Recursos

Metodología

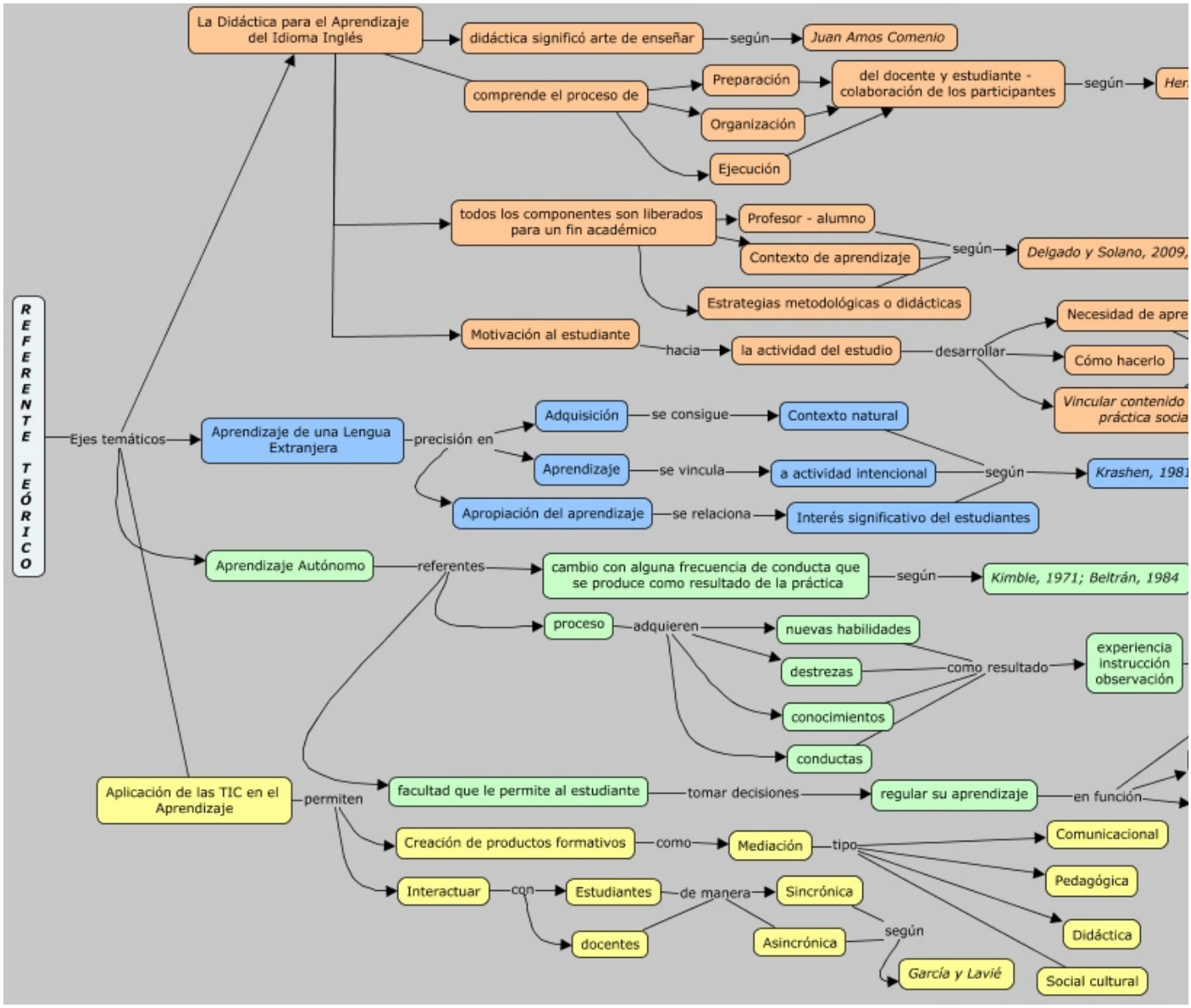
Manejo de tiempo y espacio

Interacción Talleristas – asistentes

RESULTADO ESPERADO

Después del desarrollo del taller se espera que la temática sea pertinente con la realidad social, cultural y educativa del contexto académico de los participantes, así mismo, que cada una de las fases desarrolladas en la actividad sea un aporte al mejoramiento de los procesos pedagógicos desde el ámbito del aprendizaje autónomo y, además, sea un factor multiplicador para ser difundido por los participantes en los diferentes espacios académicos.

ANEXO 1


REFERENTE TEÓRICO
Ejes temáticos
La Didáctica para el Aprendizaje del Idioma Inglés
didáctica significó arte de enseñar
según
Juan Amos Comenio
comprende el proceso de
Preparación
Organización
Ejecución
del docente y estudiante - colaboración de los participantes
según
todos los componentes son liberados para un fin académico
Profesor - alumno
Contexto de aprendizaje
según
Delgado y Solano, 2009,
Estrategias metodológicas o didácticas
Motivación al estudiante
hacia
la actividad del estudio
desarrollar
Necesidad de apre
Cómo hacerlo
Vincular contenido
práctica socia
Aprendizaje de una Lengua Extranjera
precisión en
Adquisición
se consigue
Contexto natural
Aprendizaje
se vincula
a actividad intencional
según
Krashen, 1981
Apropiación del aprendizaje
se relaciona
Interés significativo del estudiantes
Aprendizaje Autónomo
referentes
cambio con alguna frecuencia de conducta que se produce como resultado de la práctica
según
Kimble, 1971; Beltrán, 1984
proceso
adquieren
nuevas habilidades
destrezas
conocimientos
conductas
como resultado
experiencia
instrucción
observación
Aplicación de las TIC en el Aprendizaje
permiten
facultad que le permite al estudiante
tomar decisiones
regular su aprendizaje
en función
Creación de productos formativos
como
Mediación
tipo
Comunicacional
Pedagógica
Didáctica
Social cultural
Interactuar
con
Estudiantes
docentes
de manera
Sincrónica
Asincrónica
según
García y Lavié

41.

UN NUEVO ENFOQUE DE LA SOLIDARIDAD EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Claudia Leticia Romero Ulloa

Resumen

Este texto trata un nuevo enfoque de uno de los valores más importantes de la humanidad: la solidaridad; valor que no sólo implica el apoyo a causas o intereses ajenos, sino en un concepto más amplio, en donde una persona realiza, conscientemente, acciones de ayuda y apoyo a otros, sin esperar ni recibir nada a cambio, ya sea individualmente o asociado con otros. Abordando el concepto a nivel internacional; en México; en la sociedad; la familia y la escuela, realizando una propuesta para que el personal docente, administrativo y alumnos lo reflexionen, lo comprendan y lo apliquen dentro de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras clave: colaborativo, solidario, cooperativo, comunicación y desarrollo de roles.

Abstract

This text develops a new point of view for one of the most important humanity's values: solidarity. This value involves not only the support to a person or to a not personal objective, but when a person supports, consciously, actions for helping other people, sometimes without retribution, individually or associated with others. This concept will be worked nationally, taking into consideration Mexico's society, family and school, building a proposal for teachers, the administration employees and students to understand and apply this value in theirs lives at the National Pedagogic University (Universidad Pedagógica Nacional).

Key words: collaborative, solidary, cooperative, communication, and rol development.

Introducción

En todos los ámbitos, desde el internacional, social, familiar y escolar se maneja que somos solidarios, pero las acciones que realizamos dicen lo contrario. Somos una sociedad poco solidaria y a continuación citaré algunos ejemplos:

La mayoría de los automovilistas no son solidarios con el peatón, con los otros conductores ni con la autoridad, manejan a la defensiva y no le dan preferencia al peatón, rebasan sin ninguna consideración y si cometen alguna falta, recurren a la corrupción, para evadir su responsabilidad, originando accidentes constantemente.

Cuando vamos al banco y nos encontramos a algún conocido en la fila, buscamos que nos hagan nuestro trámite o intentamos incorporarnos a la fila en donde ellos vienen formados, realmente no estamos siendo solidarios ya que no consideramos a las demás personas que llegaron antes.

No somos solidarios ni tenemos la cultura de ayudar cuando se trata de donaciones ya sea de sangre o de órganos; generalmente cuando un familiar está enfermo llevamos donadores porque nos obligan y nos resistimos a donar nuestros órganos aunque esto implique salvar una vida.

En las campañas de la Cruz Roja, no existe consciencia de la cooperación voluntaria, a los niños y jóvenes hay que engañarlos con el intercambio de algún beneficio. A nivel superior, como en la Universidad Pedagógica Nacional, estos apoyos, generalmente son obligatorias y se establecen para los trabajadores las cantidades que deben aportar, dependiendo de la jerarquía o la plaza de trabajador que tengan.

Así como estos ejemplos, existen muchos más que muestran la falta de solidaridad y conciencia para la ayuda humanitaria. El objetivo principal de este trabajo es concientizar al personal docente, administrativo y alumnado para que realicen actividades de ayuda, apoyo individual y colectivo, sin esperar recompensa alguna. Partiendo de un análisis de la solidaridad a niveles internacionales, nacionales tanto en lo social, como lo familiar y lo educativo, puntualizándolo en la Universidad Pedagógica

Nacional en la que se definan estrategias para que los docentes, administrativos y alumnos entiendan y apliquen conscientemente el trabajo cooperativo, colaborativo y solidario.

Desarrollo

Solidaridad, es uno de los valores más importantes que se da entre los seres humanos, en el cual participan conscientemente, la colaboración y cooperación de unas personas para ayudar a otras en situaciones críticas, buscando el bien común y generalmente sin fines de lucro, compartiendo metas y fines comunes realizando actividades conjuntas, aprendiendo unos de otros, apoyándose mutuamente y permitiendo de ésta manera que los esfuerzos de uno, cooperando con el grupo, adquieran tal fuerza, que se resuelvan acciones por más difíciles que éstas sean. Rosas Jiménez en su artículo la solidaridad como un valor bioético menciona que:

> …( ) existen tres pilares del ser solidario: 1) la confluencia entre personas que salen en busca de otras que se encuentran en un estado o condiciones de fragilidad; 2) la actitud combativa que permite superar las propias dificultades para poder ayudar a otro; y 3) la reverencia y el asombro que permiten tener una consciencia clara de las necesidades de las personas con quien se es solidario. (Rosa, J. p. 6)

A nivel internacional: Existen diversas organizaciones que establecen mecanismos de ayuda solidaria, cooperativa y colaborativa como la ONG (organizaciones no gubernamentales), la ONU (organización de las naciones unidas) y las TIC (tecnologías de la información y comunicación) que ayudan sin fines de lucro, pero es necesario crear una mayor consciencia para que verdaderamente se realice una transformación que permita que estos cambios sean duraderos y den mayores frutos. La ONG dentro de una sociedad global tendría que rescatar como menciona Llopis en el artículo ONG internacionales y solidaridad global

> …( ) su capacidad de realizar contribuciones a la conciencia humana proporcionando espacios inéditos desde los que pensar nuevas ideas y proyectos (Eyerman y Jamison, 1991)… ( ) La consciencia de «interconectividad» aumenta la probabilidad

de que las personas se identifiquen con problemas que afectan a todo el mundo. (Llopis, R.,p.4-5)

En México falta crear una verdadera consciencia de solidaridad, poco hay en espacios considerados “normales”, se realizan actos de colaboración pero no lo hacen conscientemente; generalmente, se enfoca en ciertos niveles de discapacidad como el teletón para el cual Enrique Alducin menciona que:

> El alcance nacional del Teletón permite identificar algunas actitudes básicas de los mexicanos con respecto a la solidaridad y el altruismo. Es claro que un proyecto de esta magnitud influye sobre hábitos, costumbres y valores. En otras palabras, no sólo persigue su objetivo básico de ayudar a los niños y niñas con discapacidad, también tiene una orientación axiológica, de formación y educación; en las palabras de Durkheim, de crear una "solidaridad orgánica".(Alducin, E. ¿Déficit de solidaridad, y altruismo en México?. Pdf)

La solidaridad en el ámbito social, debe considerar acciones de convivencia no sólo a nivel nacional sino en los ámbitos regionales de un Estado a otro, una ciudad, un municipio, un ayuntamiento, la urbana y la vecinal, propiciando el establecimiento de organizaciones y asociaciones que apoyen conscientemente.

Para poder establecer la solidaridad conscientemente en la familia, ya no se puede hablar tradicionalmente sobre cómo se conformaba ésta; por el padre, la madre, los hijos y familiares consanguíneos, actualmente existe una gran diversidad de convivencia, los niños crecen con padres divorciados, con los abuelos, con personal de servicio, con un familiar, en instituciones oficiales, etc. Hay que considerar esta gama de diversidad para que puedan establecerse apoyos solidarios entre ellos, como mencionan varios autores en el artículo “El análisis del contexto familiar en la educación”:

> La estructura o conjunto de interacciones que se dan entre los posibles subsistemas familiares (dependiendo de las circunstancias y la perspectiva se han entendido el conyugal, parental, filial, de hermanos, de autonomía, de cuidados mutuos, afectivo-empático, etc.) se manifiesta y aprecia fundamentalmente a través de tres procesos

> que propician su dinámica: la comunicación (el intercambio de significativo verbal, gestual o físico), la asunción y el desarrollo de roles (procedimiento por el que se ejerce un papel que permite ordenar de una determinada forma las relaciones entre los miembros) y organización y gestión de normas (proceso que afirma la dinámica de mantenimiento –homeostática – de la familia y que refleja de manera observable parte del sistema de creencias. (Parra, J., Gomariz, M., & Sánchez, M., p. 5)

En la escuela la solidaridad es un valor que se da poco en todos los niveles, las acciones están enfocadas al desarrollo del trabajo cooperativo y colaborativo. Cooperativo cuando las personas participan para lograr un fin, comparten una misma área de trabajo, se asocian buscando una ayuda mutua, realizan actividades conjuntas, aprenden unos de otros, consiguiendo crear más, cansándose menos y los esfuerzos individuales, articulados en grupo cooperativo, cobran más fuerza.

La colaboración surge de la participación en busca de un bien común, ayudan en proyectos masivos, trabajo libre, en conjunto con una u otras personas, ayuda que se presta para lograr algo, generalmente sin fines de lucro, pero muchas veces sin hacerlo conscientemente. La solidaridad busca un bien común conscientemente, apoyando a otras personas, solidarizándose con ellas, con sus causas e intereses, no solo en lo material, sino en lo sentimental.

En la Universidad Pedagógica Nacional tanto el personal docente, como el administrativo y los alumnos realizan trabajo cooperativo y colaborativo pero no solidario ya que no es consciente su modo de actuar, cada uno se enfoca a sus actividades individuales y sólo cuando existe la necesidad real de trabajar en conjunto, colaboran; pero sin importarles lo que los demás puedan necesitar para lograrlo, no se involucran realmente, proponiendo a continuación un bosquejo para inculcar el valor solidario de manera consciente.

A continuación, se propone un curso piloto sobre trabajo solidario en la Universidad Pedagógica Nacional:

Misión: Propiciar la integración de las diferentes áreas de la comunicación, para que puedan realizar un trabajo solidario entre los administrativos, docentes y alumnos.

Objetivos:

Promover la solidaridad como un valor de participación afectiva de una persona poniéndose en la situación del compañero involucrando sentimientos de querer ayudar sin esperar nada a cambio.

Dar a conocer el proyecto con los docentes, administrativos y alumnos.

Definir estrategias para que los docentes, administrativos y alumnos entiendan lo importante que es el trabajo solidario conscientemente.

Actividades:

· Comprensión y definición del término solidaridad. Los docentes y administrativos forman frases para definir el concepto y sus aplicaciones.

· Trabajo en grupo en donde permita que los individuos se unan, apoyen y entiendan lo que el otro individuo siente ayudándolo empáticamente.

· Organizar grupos para hacer actividades que le hagan un bien a la Universidad, ejemplo, actividades como mantener la escuela limpia, mantener el mobiliario en buen estado, concientizándolos en que es por el bien de ellos y por el bien de las generaciones que vienen adelante.

· Hacer actividades de sensibilización, se tiene que enseñar por medio del ejemplo, en donde se busque el trato cordial hacia los demás, concientizando de que no se debe hacer lo que no queramos que nos hagan, empezando con un cambio desde los directivos, profesores, administrativos y por último el alumno.

· En lluvias de ideas definir los conceptos de solidaridad, cooperación y colaboración encontrando similitudes y diferencias.

· Analizar qué tan solidario somos y sacar conclusiones.

· Desarrollar un cartel con propuestas para mejorar el ambiente administrativo, docente y escolar.

Conclusiones

El valor solidaridad es muy importante en todos los ámbitos, ya que a partir de las actitudes que se realizan se va formando la moral, pero se tiene que hacer conscientemente ya que a diario se convive y trabaja con las personas, es importante hacerlo empáticamente para mejorar el ambiente que se vive a diario en la Universidad.

Los docentes, administrativos y alumnos deberán hacer propuestas para llevar acciones solidarias a su ambiente familiar, comunidad, escolar y de trabajo.

La acción de educar no se refiere solamente a memorizar conceptos, sino a aproximarse a transmitir y concientizar de manera empática el valor de solidaridad llegando a la mente del educador, administrativos y estudiantes de la Universidad, ya que vivimos en una sociedad cambiante en donde la tecnología nos está rebasando de manera impresionante.

Este proyecto va dirigido tanto a jóvenes estudiantes, como al personal que labora dentro de la Universidad, se pretende que desarrollen nuevas experiencias en la formación del valor solidaridad y tomen una actitud de manera creativa y solidaria, tratando de ver los resultados a futuro, preparando poco a poco a todos.

Este curso piloto va enfocado más a actuar sobre la sensibilidad antes del conocimiento intelectual, sensibilizar es educar en un sentido más profundo, es actuar conscientemente a una situación de ayuda a otro, se necesitan docentes, administrativos y alumnos con actitud solidaria, hay que canalizar la conciencia hacia proyectos concretos que van más allá del trabajo individual. La solidaridad se apoya en asociaciones no gubernamentales, pero no es suficiente, porque no se hace de manera consciente.

La Universidad por ser una institución de educación superior puede proyectar acciones de solidaridad en la sociedad, a nivel nacional e internacional. Es necesario sentir, querer hacer las cosas y saber hacerlas para no convertir los actos en una simple ayuda.

La propuesta anterior tiene el objetivo de dirigir y encauzar por medio de la práctica la sensibilidad, la actitud y las acciones solidarias dentro de una cultura universitaria solidaria, pretende movilizar y transformar la manera de actuar. El inicio es informar lo que pasa, sensibilizar y cambiar los valores que llevan a la acción.

Bibliografía

Alducin, E.. (.). ¿Déficit de solidaridad, y altruismo en México?. julio 29, 2016, de . Sitio web: file:///Users/ren_x/Desktop/innovacion/solidaridad%20en%20mexico.pdf

Llopis, R.. (2007). ONG internacionales y solidaridad global. Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 120, pp. 117-132.

Maldonado, M.. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, 13, pp. 263-278.

Parra, J., Gomariz, M., & Sánchez, M.. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14, p.p 177-192.

Rodríguez A. & Sotés M.. (2008). Integración, familia y solidaridad: vías de intervención en pedagogía social. Educación y Educadores, 11, pp. 121-137.

Rosas, C.. (enero-junio, 2011). La solidaridad como un valor bioético. Persona y bioética, 15, pp. 10-25.

Sequeiros, L.. (1997). Educar para la solidaridad. Barcelona: Octaedro.

42.

UNA MIRADA DESDE EL AULA CON PROPUESTAS PARA APORTAR EN EL POSTCONFLICTO COLOMBIANO

A look from the classroom with proposals to contribute in the colombian postconflict

Jesús A. Torres Ortega[1], Oscar F. Contento Rubio[2], Yanneth Parra Martínez[3]

[1]Profesor Asociado, Programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Teléfono: +571 – 3535360 ext.: 2515, email: jatorres@unisalle.edu.co

[2]Profesor Asistente, Programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Teléfono: +571 – 3535360 ext.: 2515, email: ofcontento@unisalle.edu.co

[3]Profesora Asistente, Programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Teléfono: +571 – 3535360 ext.: 2515, email: yparra@unisalle.edu.co

Resumen

En la actualidad la práctica pedagógica del docente debe poseer un enfoque ambientalista en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a incentivar en el estudiante la búsqueda por el equilibrio entre la naturaleza y la comunidad que lo rodea durante el ejercicio de su profesión, interesante es el despertar en ellos el interés por resarcir los daños que se han ocasionado a la naturaleza por el conflicto.

La reflexión en el aula se hace más que necesaria así como el desarrollo de proyectos de investigación y el análisis de la experiencia en el día a día, ya que esto retroalimenta a los maestros y alumnos con herramientas teóricas y prácticas dirigidas al desarrollo de competencias que le permitan al estudiante en su formación como profesional, desde el conocimiento científico y tecnológico, velar porque en cada labor que ejecute, se distingan los valores y compromisos en la preservación del medio ambiente y en particular por la protección de comunidades menos favorecidas para alcanzar la solidaridad y la justicia social.

Las competencias del estudiante en ingeniería ambiental y sanitaria se forman con el desarrollo que facilita la interacción con problemáticas ambientales y sociales concretas, es así como el estudiante consigue las habilidades y aptitudes requeridas para su apropiado desarrollo profesional integral mediante la formulación de ideas que desde el aula contribuyan al empoderamiento de la paz en el territorio nacional.
Palabras clave: Aula, conflicto, paz, pedagogía, solidaridad.

Introducción

Hoy en día el ejercicio pedagógico del docente en ingeniería ambiental, ostenta un enfoque científico hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a incentivar en el estudiante la búsqueda por el equilibrio entre el entorno y la comunidad que lo envuelve. Educar para la paz, se refiere a un esfuerzo agregado por alcanzar una meta que promueva la justicia social, esto es lo que motiva a los maestros en la búsqueda de

herramientas teóricas y prácticas dirigidas al desarrollo de competencias que le permitan al estudiante en su futuro inmediato, desde el conocimiento científico y tecnológico, velar porque en cada labor que ejecute, se distingan los valores y compromisos en la preservación del medio ambiente y protección de comunidades menos favorecidas, en otras palabras alcanzar la solidaridad.

La palabra solidaridad es utilizada también para referirse a la capacidad de una persona para alcanzar el bien común o a la acción de impulsar una nueva empresa o proyecto social, término que después fue aplicado a empresarios solidarios que fueron innovadores en agregar valor a un propósito buscando repercutir positivamente en una población beneficiada. Las competencias del estudiante en ingeniería se generan con el ejercicio que permite la interacción con problemáticas socio-ambientales concretas. Con esto, se proporciona al estudiante las habilidades y aptitudes necesarias para un acertado desarrollo profesional preocupados por la incidencia social de sus propuestas (Torres, 2011).

Una pedagogía para la paz, la justicia y la solidaridad es completa cuando se verifica el alcance del proceso de formación integral a través del acompañamiento del estudiante, y el análisis de las tareas propuestas tanto a nivel del espacio físico en el claustro universitario, cómo en la ejecución de trabajos en sectores externos donde se plantea principalmente reactivar la creatividad del estudiante para generar en la comunidad que se beneficiará, una conciencia del cuidado ambiental y el respeto hacia los seres humanos, así como la implementación de desarrollos tecnológicos sustentables (Torres et al., 2014).

A continuación se presenta la recopilación de algunas reflexiones a considerar para alcanzar una pedagogía para la paz en la educación de la ingeniería, que se apoyan en publicaciones previas por parte de los autores. En la Figura 1 se presentan algunos aspectos que a nuestro juicio se deben tener en cuenta para alcanzar una educación y pedagogía para la paz, los cuales serán comentados a continuación.

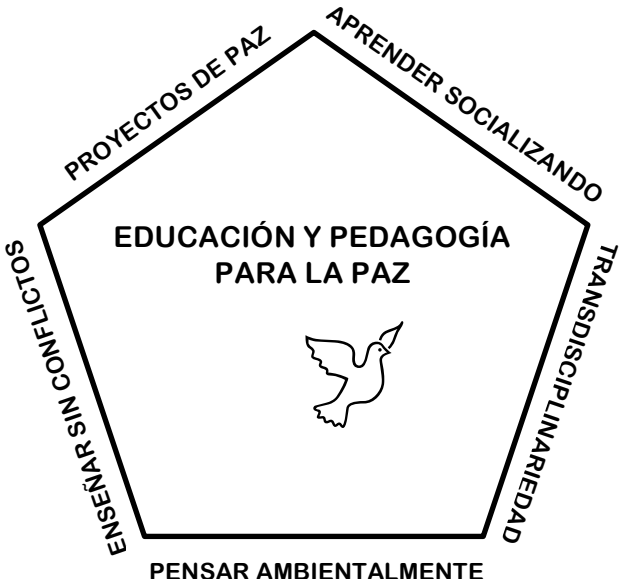


Figura 1. Aspectos relevantes para alcanzar una educación y pedagogía para la paz.

Aprender socializando

Con los considerables saltos tecnológicos, culturales y económicos, que han tenido lugar en el planeta, la universidad se ve confrontada por la apremiante necesidad de superar su tarea social consagrada, principalmente, a la trasferencia de saberes. La universidad debe incrementar sus servicios a la sociedad y orientar sus funciones a reducir la pobreza, la dependencia tecnológica y el perjuicio al medio ambiente, a través de una propuesta interdisciplinaria que permita examinar los problemas de las situaciones planteadas. Es la universidad como escenario apropiado para la educación superior para impulsar la investigación, es difícil que otra institución de la sociedad pueda realizar la capacitación de los profesores investigadores (véase Figura 2).

Figura 2. Proyecto: Construcción de experiencias de formación docente para la paz y la reconciliación en facultades de educación (Unisalle, 2016).

Sin embargo, en el contexto de una 'educación para la paz', esto no es suficiente, ya que al ser el mismo profesor investigador consciente del contexto situacional en que desenvuelve su práctica y el estado del arte en su disciplina, tiene este docente el compromiso de extrapolar esos conocimientos fuera del aula y compartir con sus estudiantes las situaciones relevantes de desigualdad o aquellos fenómenos de desplazamiento o vulnerabilidad a la que se ve enfrentadas las comunidades abatidas. Entonces esa enseñanza adquiere un carácter de transformadora porque involucro los casos reales de situaciones vivenciales, además de ser tolerante e interpretativa, pues esto le brinda la oportunidad al docente de integrar los procesos cognitivos que emplea en su trabajo de docencia junto con la experiencia investigativa que ostenta.

Enseñar sin conflictos

Si nos preguntáramos ¿Cómo ocurrieron los adelantos en el nivel de educación en la época de conflicto? Hoy en día, con el desarrollo de las TICs, en el mundo no ha habido un alto en cuanto a desarrollos tecnológicos, todos ellos se han propuesto y construido para mejorar y sustentar la calidad de vida del ser humano. Pero nos preguntamos ¿Qué hizo el hombre para tener confort y mejor calidad de vida olvidándose de su compromiso con su entorno? La respuesta probable es que utilizó durante mucho tiempo de forma indiscriminada materiales y elementos que le brindo el medio ambiente; en muchos sitios agoto el recurso agua, ocasionó deforestación en grandes extensiones de suelo, sin hablar de los temas de contaminación por vertimientos al agua, al suelo y emisión de gases contaminantes al recurso aire acompañados del desplazamiento y afectaciones sociales por minería ilegal o cultivos ilícitos, entre otros fenómenos, ocasionados por los actores del conflicto que en muchas ocasiones eran facilitadores de la explotación indiscriminada de los minerales o de la propagación campos minados (véase Figura 3).

Figura 3. Evaluación de principales componentes orgánicos en suelos para la optimización del modelo multilineal (MM) con el fin de establecer la adsorción de explosivos en zonas minadas (Unisalle, 2016).

A partir de finales de la década de los años 90 con la implementación del Plan Colombia por parte de los gobiernos norteamericano y colombiano, todos estos abusos efectuados sobre la madre Tierra empiezan a notarse en el territorio nacional de Colombia, hay regiones en las que hay mortandad de aves y peces por el uso de pesticidas y plaguicidas, cuyo alcance no fue probado con anticipación, hay aumento en los casos de cáncer en la piel por la exposición de hombres y mujeres a los rayos de sol, ello es debido a los daños ocasionados a la capa de ozono por el uso indiscriminado de aerosoles y otros elementos que la dañan, se nota en la atmosfera la contaminación por gases y material particulado en las capas de aire, con lo que aumenta el número de niños y personas con problemas respiratorios.

Ante este escenario, empiezan a organizarse grupos en las instituciones universitarias en defensa del medio ambiente donde lo que se busca es prevenir, minimizar, controlar y mejorar la contaminación que se genera por causa del conflicto armado. Esta premisa se ha convertido en un compromiso de cada uno de los programas universitarios, para ello entonces se plantea que dentro del pensum académico en las instituciones educativas se debe incluir la cátedra de educación ambiental para la paz, y efectivamente así se hace (véase Figura 4), y hoy en día no nos extraña escuchar a los jóvenes hablar sobre el cuidado del ambiente y en muchos casos llamar la atención a los adultos por acciones indebidas que pueden afectar el ambiente.

Figura 4. Propuesta de contribución de la Universidad de La Salle (Colombia) a la integración de los desmovilizados del conflicto colombiano al mercado laboral o a la generación de sus propios ingresos (Unisalle, 2016).

Pensar ambientalmente

Las instituciones educativas empiezan a pensar en el ambiente y su cuidado, solo que cuando profundizamos en el alcance de sus proyecciones, vemos que "ambiente" hace parte de todo, está implícito en cada una de nuestras acciones y disciplinas, no podemos hablar de él como una ciencia única y aislada tal como aduce Leff (2006): "las ciencias ambientales no existen", y no existen porque éstas no surgen de un proceso de enlazamiento que llegaría a darle a cada ciencia lo que le falta, sino que la complementa a partir de la construcción de un nuevo objetivo común interdisciplinario.

Entonces el "educar para la paz", para los maestros, se debe constituir en la herramienta fundamental para crear en el estudiante el sentir por preservar la vida del ser humano en comunidad, velando porque las actividades que estos desarrollen se encuentren en equilibrio integral con la naturaleza y el hábitat que la rodea. Debemos recordar y recordarles a nuestros estudiantes una de las premisas de la Carta de la Tierra (ONU 2000): "Estamos en un momento crítico de la historia de la tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, es necesario reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común", (véase Figura 5).

Figura 5. Aportes a la construcción de la paz desde América Latina. Resistencias no violentas en escenarios de alta conflictividad en Brasil, Colombia y México (Unisalle, 2016).

La práctica pedagógica del docente, sin distingo de su área de desempeño en la ingeniería, paralela a la enseñanza científica deberá en su espacio académico para cada tema, enfatizar en los procesos de sensibilización, para crear conciencia y proponer una nueva forma de convivencia al estudiante, orientada a la búsqueda del desarrollo sostenible, el respeto y cuidado de la naturaleza y la responsabilidad social hacia las comunidades que lo rodeará durante su desempeño profesional.

Transdisciplinariedad

Teniendo en cuenta que las ciencias ambientales abarcan un todo en la relación del hombre y su entorno, planteamos que la educación, como eje fundamental para el desarrollo y supervivencia del hombre, debe tener como principio también el de “enseñar ambientalmente para la innovación”.

Figura 6. Construcción de experiencias de formación docente para la paz y la reconciliación en facultades de educación (Unisalle, 2016).

Hay que incluir dentro de estas experiencias docentes, procesos pedagógicos investigativos novedosos, con un común denominador que debe ser el de prevenir hechos que causen afectaciones e impactos al ambiente, así la enseñanza se enmarca dentro de principios universales de cuidado ambiental y la invención de proyectos innovadores marcados por el conocimiento de cómo funcionan los ciclos y las interacciones de los elementos que hacen parte de la naturaleza incluyendo la reflexión de las causas de los fenómenos sociales enmarcados muchas veces por situaciones anómalas y complejas derivadas del desarraigo ocasionado por el conflicto armado.

Es recomendable en nuestras clases, permitirnos escuchar las ideas y concepciones que sobre el mundo y lo que esperan de él los estudiantes, y junto con estos abrir espacios donde se dé rienda suelta a su creatividad para plantear soluciones, que les permitan entender procesos ya sea de tipo social, industrial, o doméstico a fin de plantear alternativas correctivas para las diferentes problemáticas, eso implica abordar una gran complejidad didáctica para abordar la ciencia desde el observatorio de la transdisciplinariedad (Molano, 2013).

Tal como lo ha expresado Calero (2013): “La diversidad y la Universalidad son dos de los pilares fundamentales de esta nueva conciencia desde donde emergerán las acciones reparadoras y creativas hacia el restablecimiento del equilibrio social y ecológico”. Se concluye entonces, que el educar con énfasis en lo ambiental es lo único que nos puede llevar a salvar el postconflicto, por ende nuestra propuesta es que en todo trabajo que se desarrolle en cualquier espacio académico se incluya mínimo un ítem sobre el ambiente dentro del contenido y este ya llevará de por sí la impronta de una educación y pedagogía para la paz, la justicia y la solidaridad.

Docencia para la paz

La práctica docente comprometida con la paz no sólo es la entrega de conocimientos, los cuales deben ser lo más actualizados posibles, a través del uso de estrategias particularmente democráticas y participativas, que le permita al alumno aprender, desaprender, y desde luego, aprender a pensar y a reflexionar, sino que el ejercicio de la docencia con calidad está invitando a nuestro profesor investigador a ser un guía, un facilitador y orientador de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; a utilizar nuevas tecnologías de la información y comunicación y al uso de recursos tecnológicos móviles; a manejar su saber específico para alcanzar un dialogo abierto y generoso, respetando las diferencias de pensamiento y acción, sin hacer excepciones de carácter religioso, étnico o político (Zabalda, 2003).
Es una docencia universitaria donde el profesor investigador trabaja en equipo con sus estudiantes para aproximarse al saber, interpretarlo, juzgarlo, modificarlo o crear conocimientos a través de la investigación. Para esto el profesor debe poseer por lo menos los siguientes elementos:

1. Formación de compromiso político y una conciencia ética de respeto a los efectos sociales del desarrollo científico-tecnológico en la sociedad, en la distribución de la riqueza y particularmente en la calidad de vida de su comunidad.
2. Una comprensión del papel central que desempeñan los saberes científico y tecnológico en la organización y en la dinámica de la sociedad.

A través de otras prácticas docentes en el ámbito universitario, los docentes investigadores e innovadores se constituyen en profesionales creativos y comprometidos con la incidencia social en donde se desenvuelven, pues estas prácticas pedagógicas tiene como principal característica su intensión participativa, es por sus implicaciones en cuanto construcción de los actores participantes en la construcción de la paz con respeto, equidad, justicia y reparación (Torres, 2013).

Proyectos de paz

En el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de La Salle, se expresan las intencionalidades investigativas, las cuales han sido definidas a partir del análisis serio y riguroso de los factores del entorno regional y nacional. Tales proyectos pueden ser definidos como soporte curricular para fomentar los espacios de la praxis investigativa, para la vinculación de los estudiantes a los grupos de semilleros que buscan acercarse a las comunidades para ofrecer soluciones que redunden en ejercicios de paz (véase Figura 7).

Figura 7. La Universidad de La Salle obtuvo el Premio Emprender Paz 2013 por su Proyecto Utopía, también recibió el Primer Premio Investigación y Desarrollo 2014 por parte de la Fundación Aurelio Llano Posada.

Si en cada una de los espacios académicos se trabajan con los alumnos la revisión de noticias de actualidad, se obligará por una parte a los estudiantes a desarrollar habilidades y destrezas en el campo de la exploración y la apropiada escritura hasta acercarse mediante esta estrategia a la realidad que lo circunda, y por otra parte a visualizar las posibles estrategias para llevar las alternativas a las comunidades más necesitadas. Invertir en investigación no es un gasto sino una ayuda para el conocimiento y el desarrollo armónico de las instituciones y del país en general. Si se requiere que el estudiante entienda la realidad donde ejercerá su profesión, es necesario que la diagnostique o al menos la reconozca para que pueda intervenir sobre ella, se hace necesario adoptar modelos participativos que conviertan a los

investigadores en interlocutores de la comunidad para avanzar en forma conjunta en las respuestas a las necesidades detectadas (véase Figura 8).

Figura 8. La Universidad de La Salle obtuvo el premio ISAF 2016 NOC Chairman Award al mérito científico por el proyecto Determinación de la huella hídrica para cultivos de la agroindustria nacional colombiana: caso de estudio la palma de aceite.

Es mediante el reconocimiento de las necesidades de la comunidad y del protagonismo en su solución como se puede lograr que los estudiantes se conviertan en líderes transformadores. Una excelente manera de establecer nexos con la comunidad es a través de los estudiantes de práctica, considerando que deben ser protagonistas del crecimiento y desarrollo local o regional. Por esta razón los programas de ingeniería al proponer su trabajo por competencias, reconocen la pasantía como una práctica formativa que brinda un espacio de evaluación y validación para sus programas y como un registro para garantizar o revisar sus procesos de formación investigativa (Torres, 2002).

Reflexión final

En este artículo hemos resaltado que en la enseñanza es de gran importancia orientar a nuestros estudiantes para preservar un ambiente de paz y solidaridad, hay muchas formas de hacerlo y ello dependerá de cómo desee presentarlo el profesor. La importancia radica en que el maestro puede conducir a sus estudiantes con información seleccionada acerca de un tema determinado, pero que permita la introducción de

reflexiones que se pueden centrar especialmente en el ser humano y su tarea de respeto y cuidado del ambiente, evitando así el resurgimiento de la confrontación a menos que esta sea de ideas.

En otras palabras, pensamos que una de las tareas de los maestros en cada uno de nuestros espacios académicos, es acertar y enfrentar al estudiante para que comprenda que la problemática ambiental del mundo está comprometida con la consecución de una paz estable y duradera, esto nos atañe a todos y que no solo estamos en el mundo para proveer y cuidar nuestro ego. Es la comunidad vulnerable la que nos necesita, son los animales que requieren nuestra protección y que les brindemos un lugar amigable para su sobrevivencia; son los bosques, el agua, el aire que debemos cuidar como los más grandes de todos los tesoros. De lo contrario nos veremos avocados a regresar al punto de partida “La edad de piedra”.

Educar para la paz es aquella actitud de la persona que le permite empezar nuevos desafíos, nuevos proyectos; es lo que le permite progresar un escalón adicional, ir más allá de donde ya se ha alcanzado. Es lo que hace que una persona esté descontenta con lo que es y lo que ha conseguido, y como consecuencia de esto, quiera obtener logros mejores plenos de altruismo.

En los procesos de enseñanza que se apliquen en la actualidad, se debe dirigir al alumno hacia un cambio en su concepción acerca del compromiso y responsabilidad que debe adquirir frente a su comportamiento como ser humano y como profesional propendiendo porque en cada acción que ejecute tenga en cuenta los retos socio-ambientales para un mundo mejor.

Hoy día, se requiere pues que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista ambiental, posea un enfoque orientado a crear en el pensamiento y actuar del estudiante la búsqueda de la solidaridad entendida como el equilibrio entre la naturaleza y la sociedad, propendiendo por brindar a las comunidades menos favorecidas un aumento en su calidad de vida.

Referencias

Calero, J. 2013. Recuperando el asombro: Diversidad y Universalidad como principios pedagógicos de vida. Congreso de Pedagogía. Red Iberoamericana de Pedagogía. Cartagena, Colombia.

ONU (2000) Carta de la Tierra, Disponible online: http://earthcharter.org/contenido/

Leff, E. 2006. Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de la ciencia al dialogo de saberes. Siglo XXI de España Editores S.A. México D.F., 140p.

Torres, J. 2011. La formación investigativa del profesional en ingeniería. Revista de la Universidad de La Salle No. 54, pág: 199-212

Torres, J. 2013. Estrategias didácticas para la formación investigativa mediante proyectos de revisión en ingeniería. En: Investigación y problematización, ejercicios didácticos en la docencia universitaria. Editor Guillermo Londoño. Bogotá, Ediciones Unisalle, pág: 141-157.

Torres, J; López, V.; Uribe, S. 2013. Capítulo 13: Obstáculos a la formación de una actitud investigativa. En: Colección Pedagogía Iberoamericana, Educar para la vida. Tomo 9. Editorial Redipe, Cali, pág: 161-168.

Torres J., Parra Y., Contento O. 2014 Reflexiones de emprendimiento ambiental desde el aula, en: Colección de Pedagogía Iberoaméricana, Editorial Redipe, pág. 51 – 60.

Molano M. 2013. Una Universidad Humanista: Lecturas para pensar, decidir y servir. Homenaje al maestro Luis Enrique Ruiz López / prologuista Hermano Álvaro Rodríguez Echevarría, Fsc. Bogotá. Ediciones Unisalle.

Universidad de La Salle - Unisalle. Vicerrectoría de Investigación y Transferencia. 2016. Proyectos de Investigación. Disponible online: http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/Investigaciones/Proyectos-de-investigacion.

Zabalda, M. 2003. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

43.

USO DE SOFTWARE LIBRE EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA: UNA RELACIÓN ENTRE FACTORES PARA LA DECISIÓN DE ADOPCIÓN

Jorge Andrés Moreno Agudelo - Instituto Tecnológico Metropolitano – Grupo de Investigación en Ciencias Administrativas – Semillero Interdisciplinar en Investigación de Mercados. Medellín, Colombia Email: morenojorge28@gmail.com

Laura Echeverri Sánchez. Universidad Nacional de Colombia. Semillero de Investigación ANEIAP. Medellín, Colombia. Email: lcecheverris@unal.edu.co

Sebastián Franco Castaño - Instituto Tecnológico Metropolitano – Grupo de Investigación en Ciencias Administrativas – Semillero Interdisciplinar en Investigación de Mercados. Medellín, Colombia. Email: sebastianfranco@itm.edu.co

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo identificar cuál es el nivel de aceptación, apoyo de la comunidad académica y la relación entre factores que puedan llevar a la aceptación y uso del software libre por parte de los estudiantes de la facultad de ingenierías del Instituto Tecnológico Metropolitano ITM en la Ciudad de Medellín. Se identificaron unos factores externos gracias a la búsqueda bibliográfica los cuales fueron; Infraestructura tecnológica, formación en TIC y normas subjetivas que luego se adaptaron al Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) desarrollado por Davis (1989); este potente modelo permite un contraste de comportamiento por parte del usuario y se basa en cuatro variables fundamentales que son: la utilidad percibida, la percepción de facilidad de uso, la intención de uso y el comportamiento de uso (Gallego et al., 2008).

La recolección de datos se hizo por medio de encuesta a 142 estudiantes de la facultad en la jornada de la mañana especialmente del programa de Sistemas de Información. Como resultados de la investigación se resalta que las Normas Subjetivas son determinantes al momento de tener una actitud positiva y una percepción de utilidad, sin embargo, no llevan a concretar el uso del software libre, adicional que la utilidad percibida puede condicionar aún más el uso que la facilidad de manejar el software y que los estudiantes perciben que no están recibiendo la suficiente formación por parte de los docentes de la facultad sobre el manejo de estas herramientas por lo cual se podría sugerir una revisión de los currículos de las materias y aumentar el uso de esta herramienta en los estudiantes de esta facultad.

Palabras clave: software libre, educación universitaria, modelo de aceptación tecnológica, adopción

Abstract: This research aims to identify what is the level of acceptance, support of the academic community and the relationship between factors that can lead to the acceptance and use of free software by students of the Faculty of Engineering of Institute Technology Metropolitan ITM located in the city of Medellin. Some external factors were identified through the literature search which were: technological infrastructure, ICT training and subjective standards wich were adapted to the Technology Acceptance Model (TAM) developed by Davis (1989). This powerful model allows a contrast of behavior by the user and it is based on four key variables: perceived usefulness, perceived ease of use, the intended use and usage behavior (Gallego et al., 2008). Data collection was done through a survey of 142 students of the faculty of Engineering in the day morning schedule, especially students of Information Systems. About the results of the research, it is important to note that Subjective Norms are determinants at the moment of having a positive attitude and a perceived of usefulness, however, these do not lead to adopt the use of free software; also the perceived utility may further condition use the ease of handling the software and students perceive they are not getting enough training from teachers of the faculty on

the management of these tools, which could suggest a revision of the curricula of subjects and increase using this tool in the students of this faculty.

Keywords: Software libre, Software libre en universidades, modelo de aceptación tecnológica, adopción de software libre

Introducción

Se tiene una amplia bibliografía y referencias sobre el uso de software libre en universidades, empresas y para uso personal (por ejemplo, Open Source Software adoption in SMEs (Macredie y Mijinyawa, 2011, Organizational adoption of open source software (Spinellis, D., & Giannikas, V. (2012) entre otras citadas en esta investigación). Pero en Colombia no se tiene la misma cantidad de referencias sobre este tema. El uso de software libre es un modelo de licencia que le otorga a individuos o grupos de personas el derecho de usar, modificar, redistribuir el código de fuente binario y otras modificación gratuitamente (OSD versión 1.9; Fitzgerald, 2004; Wheeler, 2007 citado Macredie y Mijinyawa 2011). Esta investigación pretende mostrar la aceptación y el nivel de relación entre los constructos planteados en el modelo adoptado para el estudio del uso del software libre en los estudiantes de la facultad de Ingenierías del Instituto Tecnológico Metropolitano ITM de Medellín.

Mantenerse al corriente de las nuevas tecnologías significa que hay más que pensar y por consiguiente, más perspectivas a considerar, más complejidad a las tecnologías de la información como una ocupación y participante de la experiencia de la educación (Alexander, 2009 citado en van Rooij, 2011). Entre las tecnologías existentes, las organizaciones y los individuos pueden utilizar el software de código abierto (OSS) de forma gratuita, pueden estudiar su funcionamiento interno, y pueden incluso arreglarlo o modificarla para hacer que se adapta a sus necesidades particulares. (Spinellis & Giannikas 2012).

Un aspecto de importancia encontrado en la investigación realizada por Yan Li (2010) es que los desarrolladores de software código abierto, mejoren sus productos pensando en el usuario final, ya que usuarios y desarrolladores pueden tener diferentes expectativas de software. (Yan Li, 2011). Es por esto que partimos de la hipótesis que

los estudiantes no adoptan software libre por su complejidad en el uso, falta de soporte, de manuales e instructivos.

Teniendo en cuenta la hipótesis planteada, con esta investigación se pretende analizar la relación de diferentes factores que puedan llevar al uso del Software Libre por parte de los estudiantes universitarios de la facultad de ingenierías del Instituto Tecnológico Metropolitano.

Marco teórico

El OSS es software donde el modelo de licencia otorga a individuos, grupos y organizaciones derechos extensos de usar, modificar y redistribuir el código fuente y binario de las obras originales y modificados / derivados, sin necesidad de cuotas de licencia de derechos (OSD versión 1.9; Fitzgerald, 2004; Wheeler, 2007 citado Macredie y Mijinyawa 2011) La disponibilidad y la apertura del codigo de fuente de sistemas OSS, permite a las comunidades de usuarios, desarrolladores, patrocinadores y académicos desarrollar, rediseñar, y validar los software libre de forma independiente mejorando su funcionalidad, valor y calida. Por el contrario, el software licenciado y de código cerrado - incluyendo las variaciones tales como " software de evaluación de prueba", "shareware" y "freeware" - puede ser descrito como un software que está disponible sólo en su forma binaria (es decir, no en una forma que pueden ser modificados fácilmente), que generalmente requiere el pago de patentes por empresas y/o usuarios, y que restringe legalmente los derechos del usuario y responsabilidades de los proveedores (Dedrick & West, 2004; Larsen et al., 2004;. Mindel et al, 2007 citado Macredie y Mijinyawa, 2011).

La adopción de este tipo de software se ha visto en aumento; el Apache, un servidor web ha crecido 7.26% en los últimos cuatro años hasta el 2011 (Netcraft, 2010 citado Macredie y Mijinyawa, 2011) y Linux creció en la ejecución en equipos entre un 20% y un 27% entre los años 2007 y 2009 (Fundación Eclipse, 2009 citado Macredie y Mijinyawa, 2011). Estos datos también son reflejados en encuestas realizadas en el sector público, atención de la salud, grandes empresas, economías en desarrollo; la rápida expansión en el uso de este tipo de software libre y en diferentes entornos hace

que sea importante para los investigadores ahondar en temas de adopción de OSS. (Macredie y Mijinyawa, 2011)

Los tipos de motivación para la adopción de OSS

Dentro del modelo de investigación – Adoptantes del OSS (Yan Li, 2011) propone la motivación intrínseca en tres grupos. 1 Saber, se evidencia cuando se realiza una actividad por el placer que se experimenta mientras se explora, se aprende o se trata de entender algo nuevo. Aplicándolo a la adopción de OSS se da cuando lo usan con el fin de ampliar sus conocimientos sobre los diferentes tipos de software libre que pueden utilizar y saber más de él. 2. Lograrlo, se refiere a la sensación que se experimenta al ver el OSS como un reto que, a diferencia del software licenciado tiene una interfaz más amable y fácil de utilizar. El usuario de OSS tiene una sensación de logro al aprender a utilizar este software y 3. Experimentar estimulación, se da cuando el usuario de OSS experimenta sensaciones de diversión y emoción al utilizar el software porque interactúa con otros desarrolladores y se estimula intelectualmente.

Metodología

Con esta investigación sobre uso de software libre en estudiantes de la facultad de ingenierías del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) se pretende conocer cuál es el nivel de aceptación, de uso, de utilidad percibida, facilidad de uso percibida, actitud tomada frente al software libre y algunos factores externos como la infraestructura del ITM con software libre, formación en TIC de los estudiantes y normas sociales mediante el modelo de aceptación tecnológica (TAM) adoptado e incluyendo los factores externos identificados anteriormente por el grupo de investigación.

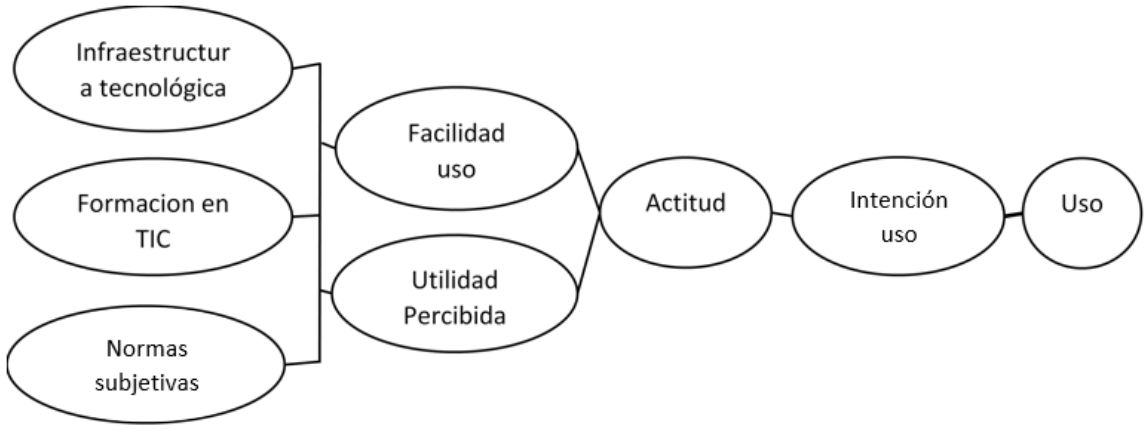


Ilustración 1. Modelo de aceptación tecnológica (TAM) adaptado al uso de software libre para estudiantes de la facultad de ingenierías del ITM

Se adoptó el modelo de aceptación tecnológica TAM para esta investigación, después de un análisis resultaron unos factores externos a tener en cuenta, se diseñó una encuesta para una muestra de alumnos de la facultad de ingenierías del ITM en la jornada de la mañana, atendiendo específicamente unos programas de esta facultad (Ver: Tabla 1 Caracterización de la muestra).

Se realiza una encuesta con el fin de evaluar cada constructo del modelo de investigación. Se toma como muestra total una cantidad de 142 alumnos de la facultad, en la jornada de la mañana, especialmente de los programas de sistemas de información, electrónica y telecomunicaciones Estudiantes en un 61.97% del programa de Sistemas de Información y 15.49 del programa de Electrónica y que cursan en su mayoría entre el quinto y sexto semestre teniendo en cuenta que estos semestres ya son avanzados y se podria pensar que ya tienen manejo de software Libre (64.79%). (Ver: Tabla 1 Caracterización de la muestra). De la totalidad de la muestra un 75.35% de los estudiantes encuestados son hombres, observando una gran tendencia de elegir estas carreras personas del sexo masculino que femenino y un 53.52% entre los 20 y 24 años de edad.

Tabla 20 Caracterización de la muestra (Fuente: Propia)

Carrera	Cantidad	Porcentaje

sin respuesta	10	7,04%
electrónica	22	15,49%
sistemas de información	88	61,97%
telecomunicaciones	20	14,08%
mecatrónica	2	1,41%
Sexo		
Mujer	33	23,24%
Hombre	107	75,35%
Sin respuesta	2	1,41%
Rango de edad		
17 a 19	43	30,28%
20 a 24	76	53,52%
25 a 29	8	5,63%
> a 29	11	6,34%
Sin respuesta	6	4,23%
Semestres matriculados		
2	4	2,82%
3	27	19,01%
4	11	7,75%
5	60	42,25%
6	32	22,54%
7	5	3,52%

Sin respuesta	3	2,11%
Total general	142	100,00%

Análisis de resultados

Se realizó un análisis fiabilidad de los constructos con el Alfa de Cronbach (Tabla 2. Análisis fiabilidad de los constructos con el Alfa de Cronbach) donde lo sugerido es por encima de 0.7, con lo cual no quedamos satisfechos y de donde podemos rescatar el resultado de tres constructos (UP, INT, NS)

Tabla 2 Análisis fiabilidad de los constructos con el Alfa de Cronbach (Fuente: Propia - SPSS)

Constructo	Alfa de Cronbach
INTENCION DE USO	0,66
ACTITUD	0,586
FACILIDAD DE USO	0,498
UTILIDAD PERCIBIDA	0,718
FORMACION EN TIC	0,574
NORMA SOCIAL	0,697
INFRAESTRUCTURA TECNOLOGICA	0,126

Luego para medir la relación entre los constructos realizamos una tabla D de Summer (Ver tabla 3. Tabla de relación entre constructos D de Summer) observamos que después de la realización de la tabla de D de Summer, observamos que la utilidad percibida tiene gran influencia entre la actitud positiva que toma el usuario con el software libre. Un dato que relevante dentro de estos resultados es que la actitud no determina el uso del software libre para los estudiantes de la facultad de ingeniería y que por el contrario si lo es la formación en TIC lo que puede determinar el uso del software libre. Según el trabajo de investigación, las normas sociales son un determinante al momento de evaluar la utilidad que perciben los estudiantes sobre el

uso del software libre al ver el resultado de 0,398, además de convertirse en otro determinante para evaluar la actitud pero definitivamente no alcanza a determinar el uso del software libre (0,082). Otro aspecto importante es que la formación en TIC puede no ser un elemento que propenda la intensión de uso del software libre, al darnos una relación del 0,034 en esta tabla. Dentro de esta tabla de relaciones otro valor que resalta es la relación que existe entre la utilidad percibida y la facilidad de uso, podríamos entonces decir que, si un estudiante ve fácil el uso del software libre también le podría llegar a parecer útil.

Tabla 3 Tabla de relación entre constructos D de Summer (Fuente: Propia - SPSS)

	USO	INT	ACT	FUP	UP	IT	FTIC	NS
USO	1,000	0,168	0,076	0,222	0,221	-0,173	0,239	0,082
INT	0,168	1,000	0,316	0,257	0,314	-0,240	0,034	0,261
ACT	0,076	0,316	1,000	0,121	0,404	-0,256	0,140	0,352
FUP	0,222	0,257	0,121	1,000	0,382	0,090	0,095	0,144
UP	0,221	0,314	0,404	0,382	1,000	-0,069	0,065	0,398
IT	-0,173	-0,240	-0,256	0,090	-0,069	1,000	0,150	-0,198
FTIC	0,239	0,034	0,140	0,095	0,065	0,150	1,000	0,113
NS	0,082	0,261	0,352	0,144	0,398	-0,198	0,113	1,000

1. CONCLUSIONES

Después de la revisión literaria se identificó que existen muchos estudios sobre el uso de software libre en el exterior de Colombia, aplicado a muchos sectores de la industria como universidades y empresas grandes y PYMES. Pero en Colombia aún no se han realizado estudios formales que permitan establecer claramente en qué nivel está el uso y aceptación del software libre especialmente en las universidades.

Al momento de haber elegido las normas sociales como constructo fue de gran aporte a la investigación porque observamos que se convierte en un constructo determinante para la actitud y la utilidad percibida de los software libre, pero esto no significa la aceptación al uso del software libre, es decir, que por la presión social que sienten los

estudiantes los puede impulsar a tener buena actitud y percibir cierta utilidad pero no al punto de sentirse obligados a usarlo.

Podemos concluir además que aunque la gran mayoría de encuestados dice haber usado Software Libre (77.46%) solo la mitad se sientes satisfechos con el conocimiento adquirido, agregando a este dato que el 66.9% siente que los docentes brindan la suficiente capacitación en el uso de estas herramientas, para lo que podríamos sugerir que la universidad debe mejorar sus microcurriculos donde haya mayor preparación en uso de software libre.

La intensión de uso del software libre depende de gran medida de la actitud que se tenga al uso del software libre y la utilidad percibida, y en menor medida a las facilidades de uso percibidas. Es decir, que la utilidad puede determinar más la intensión de uso que la misma facilidad.

Para próximas investigaciones se sugiere realizarlas con egresados de la facultad, pero evaluando la necesidad de conocimiento que han tenido después de participar en el mercado laboral para aplicar estos resultados en el diseño de asignaturas, microcurriculos y adquisición de nuevos software libres en el stock de la universidad.

Referencias

Li, Y., Tan, C. H., Xu, H., & Teo, H. H. (2011). Open source software adoption: motivations of adopters and amotivations of non-adopters. ACM SIGMIS Database, 42(2), 76-94.

Macredie, R. D., & Mijinyawa, K. (2011). A theory-grounded framework of Open Source Software adoption in SMEs. European Journal of Information Systems,20(2), 237-250.

Spinellis, D., & Giannikas, V. (2012). Organizational adoption of open source software. Journal of Systems and Software, 85(3), 666-682.

van Rooij, S. W. (2011). Higher education sub-cultures and open source adoption. Computers & Education, 57(1), 1171-1183.

SPSS Software estadístico, IBM SPSS Statistics 22.(Agosto, 2013)

44.

Percepción docente sobre los criterios de acreditación y promoción de educación primaria

Héctor Miguel Pérez Cimé

Universidad Autónoma de Yucatán

profehectorperez@gmail.com

Ángel Martín Aguilar Riveroll

Universidad Autónoma de Yucatán

aguilarr@correo.uady.mx

Tema: Gestión y política educativa

Subtema: gobernanza de los sistemas educativos

Resumen

El presente estudio de investigación se enfoca en identificar la postura de docentes de educación primaria pública sobre los criterios de acreditación y promoción de alumnos de educación primaria, las cuales se encuentran establecidas en el Acuerdo 696. Los objetivos de investigación se centran en identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del acuerdo, así como el grado de aceptación y las implicaciones

que los lineamientos tienen sobre el proceso educativo. Se realiza el estudio bajo un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, empleando la técnica de recolección de datos tipo encuesta. El instrumento emplea la escala Likert y los reactivos se agrupan en 3 dimensiones: acreditación y promoción, promoción sujeta a condiciones e implicaciones en el proceso educativo. Se administra el instrumento a quince docentes de educación primaria pertenecientes al municipio de Mérida, Yucatán. Los resultados permiten identificar que los docentes poseen una mala percepción sobre los lineamientos del acuerdo, por lo que todos los reactivos analizados representan áreas de mejora a considerarse para futuras modificaciones al acuerdo, de igual modo permite identificar que estos lineamientos no favorecen el proceso educativo.

Palabras clave: Reprobación, Promoción, aprovechamiento escolar.

Abstract

This study focuses on identifying the teacher´s perception of public primary education about the accreditation and promotion criteria, which are established in the Agreement 696. The objectives focus on identifying strengths and opportunity areas of agreement, as well as the degree of acceptance and the implications the guidelines have on the educational process. The study was conducted under a quantitative and descriptive approach, using the technique of the survey as a data collection. The instrument uses the Likert scale and reagents are grouped in 3 dimensions: accreditation and promotion, promotion subject to conditions and implications in the educational process. The instrument is applied to fifteen primary school teachers of Merida, Yucatan. The results identifies the teachers have a bad perception about the guidelines of the agreement, so that all reagents analyzed represent improvement areas to be considered for future modification to the agreement, in addition identifies that these guidelines do not advantage the educational process.

Keywords: Repetition, promotion, school achievement

Planteamiento del problema

Durante los últimos 20 años, las tasas de repetición en alumnos de educación primaria han disminuido al pasar de 7.8% de alumnos en condición de reprobación de grado durante el ciclo escolar 1995-1996, a 0.7% de alumnos en las mismas condiciones durante el periodo escolar 2014-2015, lo cual es congruente con las políticas educativas implementadas para favorecer una promoción de alumnos al siguiente grado o nivel educativo. Al considerar disminuir los índices de las tasas de repetición, se implementa el Acuerdo 696 en el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica.

Sin embargo, considerar que se cuentan con tasas de repetición bajas o mínimas "no es evidencia suficiente de que el sistema educativo opere eficientemente, pero una alta repetición indica claramente que algo no está bien, principalmente que el rendimiento de los alumnos es inadecuado" (Schiefelbein y Wolff, 1993, p. 17).

El presente trabajo de investigación se centra en medir la percepción docente sobre la implementación de políticas educativas encaminadas disminuir las tasas de reprobación en la educación primaria para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los criterios de acreditación y promoción, permitiendo identificar el grado de aceptación por parte de los docentes.

Marco teórico

Las políticas educativas son definidas como las líneas de acción a realizar en el sector educativo enfocadas a favorecer los indicadores de calidad, cobertura y equidad, las cuales son establecidas por el gobierno con el respaldo de sus diversas instituciones y dependencias gubernamentales.

La problemática que gira en torno a las posturas de permitir que los alumnos puedan ser retenidos en un grado escolar y las que favorecen una promoción automática hacia el siguiente grado educativo, hacen dudar sobre los beneficios de cuál política educativa implementar:

> Ante esta situación hay dos caminos posibles: uno consiste en que todos los alumnos de un grado sean transferidos al siguiente, aunque no

> todos hayan alcanzado los objetivos; la otra opción implica que sólo pasen al grado siguiente los que hayan logrado los objetivos, mientras que los que no lo consiguieron se vean obligados a cursar de nuevo (Martínez, 2004, p. 819).

Investigaciones en el área de la reprobación escolar indican que la promoción de grado automática o con mayor flexibilidad de los alumnos supone mayores beneficios que la repetición del grado escolar (Canales y Solís, 2010; Martínez, 2004; Jackson, 1975), es decir, se identifica una transición hacia la promoción automática debido a que permite favorecer los índices de aprovechamiento escolar. El sistema educativo mexicano implementa el modelo de favorecer la promoción de grado de una manera flexible, la cual es reflejada en el Acuerdo 696 en el que se establecen las normas generales de evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica.

El sistema educativo se ha visto favorecido de esta política que le ha permitido incrementar sus indicadores de eficiencia terminal en la educación básica, y en el caso de la educación primaria se ha contribuido a mantener bajas tasas de repetición y deserción escolar, así como aumentar la eficiencia terminal y la cobertura educativa. Sin embargo, en cuanto a los resultados del aprovechamiento escolar, se presentan un contraste cuando se evalúa desde el aspecto nacional y del internacional.

A nivel nacional se consideran los indicadores estandarizados; en el caso de la educación primaria un primer parámetro para medir el rendimiento académico era la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), la cual permitía medir el rendimiento de los alumnos en las asignaturas de español y matemáticas; los resultados de esta prueba se encontraba en aumento, logrando que las calificaciones pasen de ser insuficiente y elemental a bueno y excelente.

En contraparte, al evaluar el aprovechamiento escolar a nivel internacional, la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) permite evaluar a alumnos de 15 años de edad, los cuales se encuentran finalizando la educación básica obligatoria. Se evalúa los conocimientos cada 3 años sobre la lectura, las matemáticas y las competencias científicas, siendo “un recurso para ofrecer

información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos" (OCDE, s/f, a, p. 3).

Los resultados en lectura presentan:

> a) 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%); b) El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad (OCDE, s/f, b, p. 2).

Y en Matemáticas se concluye que:

> a) 55% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) en matemáticas (promedio OCDE: 23%); b) El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en matemáticas. El puntaje promedio en la OCDE es de 494, una diferencia con México que equivale a casi dos años de escolaridad (OCDE, s/f, b, p. 2).

Ante estas problemáticas, se identifica que aunque las evaluaciones estandarizadas nacionales demuestran un avance significativo, la realidad internacional denota carencias que se requieren subsanar en el contexto educativo mexicano. Los resultados de la prueba PISA identifican que poseemos dos años de atraso en cuanto a rendimiento escolar, por lo que surge la duda acerca de la presencia de la calidad educativa.

Justificación

El presente estudio de investigación permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los lineamientos del acuerdo 696, de igual modo el grado de aceptación de los docentes y las implicaciones que los lineamientos tienen sobre los procesos educativos.

Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los lineamientos del Acuerdo 696 es un referente a considerar para futuras modificaciones de las políticas

educativas, de igual modo identificar el grado de aceptación de la política, así como las implicaciones de los lineamientos en el proceso educativo, permite comprender si influye en que el sistema educativo no alcance los índices de aprovechamiento escolar esperados.

Objetivos

- Identificar la percepción de docentes de educación primaria pública sobre los lineamientos de acreditación y promoción de alumnos de la educación primaria señalados en el acuerdo 696.

- Describir desde la postura docente, las fortalezas y áreas de oportunidad de los lineamientos del acuerdo 696, así como su grado de aceptación.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación, se realiza un estudio cuantitativo, de alcance descriptivo y de corte transversal por medio de la técnica tipo encuesta a docentes de educación primaria de carácter público.

Se construye la encuesta “Percepción docente del Acuerdo 696”. El instrumento cuenta con 15 reactivos tipo Likert distribuidos en tres dimensiones: 1) acreditación y promoción, 2) promoción sujeta a condiciones, 3) implicaciones en el proceso educativo; adicionalmente la encuesta explora datos generales del participante y de la escuela.

Resultados

El instrumento es administrado a quince docentes de educación primaria pública pertenecientes al municipio de Mérida, Yucatán. Los resultados obtenidos se analizan por reactivos y dimensiones a través de un análisis de frecuencias y porcentajes, considerando las fortalezas para aquellos reactivos de cada dimensión en la que al menos un 30% de los encuestados den resultados positivos (de acuerdo, totalmente de acuerdo), y las áreas de mejora para aquellos reactivos de cada dimensión en la que al menos un 30% de los encuestados den resultados negativos (muy en desacuerdo, en desacuerdo).

Tabla 1.

Dimensión: Acreditación y promoción

Reactivo / Escala	Muy en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. La acreditación de conocimientos del primer grado de educación primaria se obtiene por el solo hecho de haberlo cursado.	5 33.3%	8 53.3%	1 6.7%	1 6.7%	0 0.0%
2. Los alumnos de segundo y tercer grado son promovidos al siguiente grado escolar al obtener un promedio final mínimo de 6.0, aun si no acreditan el total de las asignaturas.	4 26.7%	6 40.0%	3 20.0%	1 6.7%	1 6.7%
3. El docente es el que considera conveniente la promoción y la retención de alumnos de segundo y tercer grado.	2 13.3%	3 20.0%	4 26.7%	2 13.3%	4 26.7%

4. Un alumno retenido en el segundo grado no es retenido en el tercer grado escolar.	4 26.7%	4 26.7%	5 33.3%	1 6.7%	1 6.7%
5. Un alumno no es retenido en segundo o tercer grado por más de una ocasión.	4 26.7%	5 33.3%	2 13.3%	3 20.0%	1 6.7%
9. Los alumnos de cuarto y quinto grado escolar son promovidos al siguiente grado al obtener un promedio mínimo final de 6.0 y con un máximo de 2 asignaturas no acreditadas.	2 13.3%	10 66.7%	2 13.3%	1 6.7%	0 0.0%
13. La Evaluación General de Conocimientos se considera como una alternativa para egresar de la educación primaria.	3 20.0%	7 46.7%	1 6.7%	4 26.7%	0 0.0%

A partir de los resultados de la tabla 1, se identifica que todos los reactivos presentan áreas de mejora, sin embargo, el reactivo que presenta como fortaleza y área de mejora es la referente a los docentes, los cuales deben ser los encargados de la aprobación de los alumnos de segundo y tercer grado. La dimensión de la acreditación y promoción de la educación primaria no es aceptada por los docentes, obteniendo una calificación de 34.7% de aprobación.

Tabla 2.

Dimensión: Promoción sujeta a condiciones

Reactivo / Escala	Muy en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
6. El alumno de segundo o tercer grado puede promoverse de grado sin la adecuada acreditación de conocimientos a través de una carta compromiso por parte del tutor.	5 33.3%	5 33.3%	3 20.0%	1 6.7%	1 6.7%
7. La carta compromiso contempla un “Plan de Trabajo Extraescolar” con estrategias pedagógicas que apoyen el aprendizaje del educando en el siguiente grado escolar.	3 20.0%	3 20.0%	2 13.3%	6 40.0%	1 6.7%
8. La carta compromiso debe ser incluida en el expediente escolar del educando.	2 15.4%	4 30.8%	0 0.0%	6 46.2%	1 7.7%

10. El alumno de cuarto o quinto grado escolar se promueve de grado sin la adecuada acreditación de conocimientos a través de una "promoción sujeta a condiciones".	5 35.7%	6 42.9%	2 14.3%	0 0.0%	1 7.1%
11. El director de la escuela debe informar a los tutores de los alumnos de cuarto y quinto grado sobre la opción de una “promoción sujeta a condiciones”.	3 20.0%	5 33.3%	1 6.7%	5 33.3%	1 6.7%
12. Se contempla la promoción sujeta a condiciones en la educación primaria.	4 26.7%	4 26.7%	3 20.0%	3 20.0%	1 6.7%

A partir de los resultados de la tabla 2, se identifica que todos los reactivos presentan áreas de mejora, sin embargo, los reactivos que se presentan como fortalezas y áreas de mejora son las referentes al plan de trabajo extraescolar, la inclusión de la carta compromiso al expediente del alumno y el papel del director para informar sobre la promoción con condiciones. La dimensión de la promoción sujeta a condiciones no es aceptada por los docentes, obteniendo una calificación de 40% de aprobación.

Tabla 3.

Dimensión: implicaciones en el sistema educativo.

Reactivo / Escala	Muy en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
Los lineamientos de acreditación y promoción establecidas en el Acuerdo 696 permiten mejorar los procesos de enseñanza.	3 20.0%	7 46.7%	3 20.0%	2 13.3%	0 0.0%
Los lineamientos de acreditación y promoción establecidas en el Acuerdo 696 permiten mejorar los procesos de aprendizaje en los alumnos.	4 26.7%	6 40.0%	2 13.3%	3 20.0%	0 0.0%

A partir de los resultados de la tabla 3, se identifica que todos los reactivos representan áreas de mejora. La dimensión de las implicaciones en el sistema educativo no es aceptada por los docentes, obteniendo una calificación de 31.6% de aprobación.

Conclusiones

El trabajo de investigación identifica que los lineamientos de acreditación y promoción de la educación primaria que se encuentran establecidas en el Acuerdo 696 cuentan con una mala percepción por los docentes encuestados, identificando que las 3 dimensiones analizadas (acreditación y promoción, promoción sujeta a condiciones e implicaciones en el proceso educativo) poseen calificaciones reprobatorias, por lo que no son aceptadas por los docentes.

Los reactivos que obtuvieron porcentajes para ser considerados fortalezas se vinculan con el papel docente para la toma de decisiones en la aprobación de grado, el trabajo extraescolar que deben realizar los alumnos, la carta compromiso que debe ser

incluido en el expediente del alumno, así como el papel del director en informar a los padres de familia sobre la promoción sujeta a condiciones; sin embargo, también se consideran como áreas de mejora. De igual modo los docentes indican que los lineamientos no permiten favorecer el proceso educativo, lo que permite inferir que esta política se orienta a mejorar los indicadores de cobertura y eficiencia terminal, pero no logran favorecer el rendimiento escolar de los alumnos.

Los lineamientos del Acuerdo 696 deben considerar la percepción docente para futuras modificaciones, permitiendo favorecer el grado de aceptación ante una política educativa y lograr mejores resultados de aprovechamiento escolar.

Ante las evaluaciones nacionales, nuestra educación básica tiene resultados esperanzadores o inflados, sin embargo, ante organismos internacionales, obtenemos de los más bajos puntajes en comparación; lo que invita a hacer una reflexión seria y profunda acerca de hacia dónde estamos llevando a nuestra niñez mexicana, mediante la educación formal, seguramente a tener estudiantes con pocas expectativas de superación y totalmente acríticos ante las circunstancias que se viven actualmente en el tejido de nuestra sociedad.

Bibliografía

Canales, D. y Solíz, R. (2010). Impacto de la reprobación en primaria y secundaria sobre la evaluación PISA. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 10: interrelaciones educación sociedad. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1113-F.pdf

Jackson, G. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, *45*(4), 613-635. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1170067

Martínez, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar?: El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9*(23), 817-839. Recuperado de https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00127

OCDE (s/f, a). El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve. París. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

OCDE (s/f, b). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2012 – Resultados: México. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf

Schiefelbein, E. y Wolff, L. (1993). Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias. En Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: *Boletín 30 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,* 17-50. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000951/095110s.pdf

PARTE II

RESUMENES

1.

Desarrollar la argumentación socio-científica para la construcción de ciudadanía en estudiantes de una comunidad indígena colombiana.

MARIO FERNANDO GUTIERREZ R.[84]

La siguiente ponencia tiene por objetivo presentar los resultados de una investigación en la cual se analiza el discurso de estudiantes indígenas colombianos, pertenecientes a las comunidades Nasa-Kiwe y Misak, cuando ellos discuten grupalmente las posibles consecuencias de un proyecto de búsqueda y extracción de petróleo dentro de los terrenos de la comunidad indígena U'wa. Se analizan cuáles son los fundamentos lingüísticos y culturales de los argumentos a favor y en contra de la explotación minera, y se evidencia que para ellos el respeto por las tradiciones ancestrales indígenas es un factor generador de paz en Colombia.

Se considera como indispensable, para los estudiantes colombianos, la creación de espacios donde ellos pueden discutir de manera activa sobre problemáticas que afectan su país. La generación de alternativas sociales, la propuesta de diversos puntos de vista que promuevan el debate crítico de temas sociales y la capacidad de toma de decisiones desde diferentes perspectivas son habilidades esenciales para todo ciudadano. Y una alternativa para lograrlo es justamente la argumentación sociocientífica. El término "problemática socio científica" define conceptos o temáticas sociales controversiales con lazos conceptuales, procedimentales y tecnológicos con la ciencia (Sadler & Donnelly, 2006). Los problemas socio científicos actuales abarcan

[84] Docente Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana. E-mail: mariogutierrez@javeriana.edu.co
Bogotá D.C.- Colombia - Carrera 7 No. 40 – 62. Tel: (571) 3208320 - Ext: 5724

entre otros biotecnología y medio ambiente, la ingeniería genética, la clonación, los problemas locales de contaminación y el cambio climático global.

Para Haste (2010) el concepto de ciudadanía se origina necesariamente en una educación implícita y explicita que considere los contextos políticos, históricos, sociales y culturales en los cuales las acciones cívicas toman lugar. Un ejercicio de la ciudadanía implica tres dominios de acción con diferentes connotaciones: el comportamiento electoral dentro de la democracia representativa, la ayuda comunitaria que implica el desarrollo de actividades en búsqueda de un bienestar para un individuo o un colectivo, y lograr que la voz de otro sea escuchada a través de acciones colectivas (Haste & Hogan, 2006). Esta ponencia se enfoca justamente en el último dominio propuesto ya que en primer lugar se desea aportar a la creación de espacios dentro del sistema educativo colombiano para permitir la difusión y discusión de las problemáticas sociales que afectan a los grupos minoritarios en Colombia, y su posible incorporación dentro de espacios educativos nacionales.

Se realizó una investigación no experimental y exploratoria que implicó un abordaje descriptivo-interpretativo, en la cual se propuso a 12 estudiantes indígenas colombianos, distribuidos al azar en ternas, una discusión sobre la extracción de petróleo en territorio U'wa (comunidad indígena colombiana). En ésta investigación se decidió la utilización la realización de grupos focales como forma cualitativa de aproximarnos al discurso social sobre explotación minera. (Markova, 2004). Participaron en ésta investigación, 12 personas, 7 mujeres y 5 hombres con edades entre los 17,3 años hasta los 22,8 años, siendo todos estudiantes inscritos en diversos planes de estudio de pregrado de una universidad pública colombiana. El método utilizado ha consistido en distribuir los participantes en grupos focales conformados por tres personas y presentárseles un texto para generar una discusión; éste contenía dos puntos de vista contrapuestos sobre la explotación del petróleo en terrenos de la comunidad U'wa.

El corpus utilizado en este reporte, estuvo conformado por 4 registros con 563 turnos de palabra. Estos registros tienen una duración conjunta de 84 minutos y 13 segundos. Teniendo en cuenta la naturaleza inductiva del análisis previsto, se transcribieron todos los turnos de palabra de los participantes, incluso si

ocasionalmente aparecían tópicos de discusión diferentes al propuesto inicialmente. En los resultados se encontró una negación tajante sobre la viabilidad de los proyectos de explotación minera, encontrándose tres categorías emergentes: 1) la destrucción colateral de los territorios indígenas, 2) la territorialidad y los derechos indígenas, y 3) la economía, la ecología y el desarrollo sostenible. A pesar de que los participantes pueden evaluar las altamente positivas consecuencias económicas de los proyectos, desde una perspectiva del costo-beneficio, los valores que caracterizan a los grupos indígenas, guían el discurso hacia la negación de los proyectos.

La interrupción de los proyectos sería una muestra de respeto hacia las tradiciones ancestrales de los indígenas; acatar las decisiones de los grupos podría generar una sociedad más incluyente en Colombia, evitando a largo plazo problemas de orden público. El analizar entonces en detalle, y de forma conjunta, las diferentes perspectivas que podría tener la explotación minera en Colombia, permitiría afrontar y solucionar problemáticas sociales de forma incluyente, siendo esto una meta de cualquier sistema educativo que intente preparar a los usuarios para afrontar las exigencias de una sociedad democrática actual.

Referencias.

Haste, H. (2010). Citizenship education: A critical look at a con-tested field. En Lonie Sherrod, Judith Torney-Purta & Constance Flanagan (Eds.), Handbook of Research on Civic Engagement in Youth (pp. 161-188). New Jersey: John Wiley & Sons.

Haste, H., & Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. Journal of Moral Education, 35(4), 473-493.

Marková, Ivana (2004). Langage et communication en psychologie sociale: Dialoguer dans les focus groups. Bulletin de Psychologie. 57(3), 231-236.

Sadler, T. & Donnelly, L. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. International Journal of Science Education, 28(12), 1463–1488.

2.

DISEÑOS CURRICULARES DE AULA POR CAPACIDADES Y VALORES

DAVID FRAGOSO FRANCO

UNIVERSIDAD SALESIANA MÉXICO Y FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN – UNAM.

El mundo actual en el que vivimos demanda entender que la materia prima de la globalización es el conocimiento (Román, 2004), pero el proceso de generación del mismo se da por el aprendizaje, de ahí que tanto sujetos como organizaciones estemos implicados en la nueva era, que, precisamente, es la del aprendizaje.

Ante ello, los procesos educativos deben mirar hacia la formación de la persona en tanto que aprende información, genera conocimiento y lo lleva a su vida diaria propiciando adecuaciones y transformaciones situadas en realidades concretas, donde tome decisiones, previendo y proyectando y lo lleve a crear posibilidades que miren a futuro (Marina, 2012).

De aquí que la escuela, tenga el firme compromiso de educar hacia el futuro, gestándose en el presente y recuperando la riqueza del pasado, todo esto por supuesto promoviendo el desarrollo de cognición y afecto integrados en las acciones de la persona y su relación con sus mundos.

Es de esta forma que la propuesta pedagógico-didáctica de la escuela y de los profesores sea ya no de elaborar planeaciones, no con las cartas descriptivas conductistas ni con las limitadas planeaciones por competencias que confunden la

formación de la persona y sus procesos con los productos vistos desde el desempeño o los aprendizajes esperados.

El maestro, en tanto estratega (Monereo, 2014) que no operario, tiene la posibilidad de aprender a diseñar currículum de aula donde integre el desarrollo de las capacidades y valores como fines con contenidos y métodos de aprendizaje como medios, situados desde las realidades de los alumnos, pero desarrollando competencias que formen, no que dirijan la conducta.

De aquí que esta ponencia recupera el modelo de diseño curricular de aula propuesto por Martiniano Román Pérez en los años noventa (1992), pero transformado, a la luz de la experiencia en diseño pedagógico-didáctico, en diferentes instituciones públicas y privadas.

El objetivo de tal presentación es dar cuenta metodológica de cómo elaborar ese diseño, de forma tal que el alumno desarrolle talento (Marina, 2014) a partir del trabajo de su pensamiento crítico, creativo y de solución de problemas.

Para lograrlo la ponencia se trabajará en tres momentos: conceptualizar el diseño curricular de aula, plantear su metodología y dar cuenta de las transformaciones a la luz de la experiencia institucional.

Referencias

1. Marina, J.A. (2014). La Educación del Talento, Barcelona: Ed. Ariel.
2. Román, M. (1992). Diseños Curriculares de Aula, Madrid: Ceve.
3. Monereo, C. (2014), El docente como estratega. De la enseñanza estratégica a la formación de una identidad profesional, Colombia: Ed. REDIPE.
4. Marina, J.A. (2012), La inteligencia Ejecutiva, Barcelona: Ed. Ariel.
5. Marina, J.A. (2013), El aprendizaje de la creatividad, Barcelona: Ed. Ariel.
6. Román, M. (2004), Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula, Perú: Ediciones Libro Amigo.
7. Román, M. (2005), Capacidades y Valores en la Sociedad del conocimiento, Santiago de Chile: Ed. Arrayán

3.

El modelo socio-crítico de la Facultad de Educación de la Universidad La Gran Colombia-Bogotá.

Resumen:

La presente ponencia hace parte de la investigación “Procesos de Enseñanza en la Universidad la Gran Colombia” que actualmente se adelanta y de la cual se desprende un capítulo el cual enuncia e indaga sobre la estructura y aplicación del modelo socio-crítico en la Facultad de Educación de la universidad, a su vez, presenta el trabajo que viene realizando la Unidad de Pedagogía en la reestructuración curricular que se adelanta con fines de acreditación institucional; se presenta la propuesta planteada por la unidad la cual pretende ser aplicada a partir del segundo semestre del presente año. La Universidad La Gran Colombia denomina su Proyecto Educativo Institucional “Forjadores de la nueva civilización”, el cual es adoptado por la facultad de Educación desde la cual se pretende formar a los futuros docentes desde una visión crítica para que generen cambio en el medio al cual pertenecen, que impacten a través de la reflexión y resolución de conflictos. Desde la Unidad de Pedagogía, se pretende establecer la articulación curricular a través de los diferentes espacios académicos para que estos desde el desarrollo temático y pedagógico utilizando el modelo socio-crítico puedan generar esquemas diferentes de pensamiento desde las diferentes acciones pedagógicas que realiza el docente en su campo de acción.

Palabras clave: pensamiento socio-crítico, enseñanza, proyecto integrador, Universidad La Gran Colombia.

Referencias Bibliográficas:

ALTUVE G. José G. El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Actualidad Conteble FACES Año 13 Nº 20, Enero-Junio 2010. Mérida. Venezuela (05-18).
Artículo recuperado Junio 2015 y disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002

Documentos Institucionales:

- Modelo Pedagógico Institucional. (2009). Disponible en: http://www.ugc.edu.co/documentos/universidad/modelo_pedagogico.pdf

- Proyecto Educativo Institucional. P.E.I. "Forjadores de la Nueva Civilización" 2003. Disponible en: www.ugc.edu.co/documentos/universidad/pei_completo.pdf

GIROUX, Henry A. Los Profesores como intelectuales. 1ª Edición, 1990. Editorial Paidós.
MAESTRE CASTRO, Ana B. "Reflexión sobre la Pedagogía Crítica" en: Revista Innovación y experiencias educativas. Nº14 Ene 2009.

MEN. Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. Literal f., pág. 17. Documento disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf recuperado Junio 2015.

ORDOÑEZ PEÑALONZO, Jacinto. Artículo Pedagogía Crítica y Educación Superior, 2002, disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026218

OSORIO CARDONA, Ana Cecilia y RETAMAL VERGARA, John Leonel. Modelo Socio-crítico. Universidad La Gran Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. 1ª Edición, 2010. Colombia.

4.

EVALUACIÓN DE LOS DOMINIOS GENÉRICOS DE LA PROFESIÓN EN LA ESCUELA DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.

Roberto Salomón Villamarín Guevara.
Licenciado en Ciencias Exactas

Magister en Informática Aplicada/ Magister en Interconectividad de Redes
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador
rvillamarin@unach.edu.ec

Resumen

La escuela de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Chimborazo, con el fin de prepararse a los procesos de evaluación y acreditación por parte de los organismos de control del estado, se encuentra realizando una serie de actividades tendientes a preparar a los estudiantes para afrontar dichos procesos. Por ello se ha realizado la siguiente investigación cuyo objetivo es determinar el nivel de dominio de las competencias genéricas de la profesión, en los estudiantes de la Carrera de Ciencias Exactas. Esta investigación es no experimental y descriptiva, La población son los alumnos matriculados en los dos últimos semestres de la carrera. Se estudiaron tres categorías: a) matemáticas (26 preguntas), b) Física (29) y c) Área Pedagógica (30),

que fueron establecidas por la Red de Escuelas de Matemática y Física quienes elaboraron y validaron los instrumentos, éstos fueron aplicados a los estudiantes en una sola sesión de trabajo. Como resultado se obtuvo que en el área de matemáticas los estudiantes tienen mayor dominio, seguido por el área pedagógica y finalmente el área de física, se puede observar además que los estudiantes de octavo semestre tienen mejor desempeño que los estudiantes de séptimo semestre, en todas las áreas evaluadas. El estudio concluye que el nivel de dominio en matemática es 4.97, en pedagogía 4.94 y en física 3.30, en una escala de 1-10. Es evidente que es necesario y urgente el fortalecimiento de la actividad docente en las tres áreas de formación.

5.

La Alfabetización Tecnológica en Educación Básica: una mirada reflexiva desde la política educativa colombiana.

Carlos Andrés Romero Polo[85]

En Colombia, con miras a suplir la demanda y las exigencias frente a la globalización, en el año 1996 se realizó una propuesta para transformar la educación y así impulsar el desarrollo del país, en un informe denominado la Misión de los Sabios. Este informe conocido como Colombia al filo de la oportunidad reconoce a la educación como el sector que conllevaría a las transformaciones y cambios con la generación y aplicación del conocimiento científico y tecnológico para asegurar un desarrollo sostenible, preservar y usar adecuadamente los recursos. Sin embargo, se cuestiona la efectividad de las políticas educativas frente a las sugerencias del informe y de las orientaciones para la alfabetización Tecnológica en educación básica que se abordan en el presente texto.

Aunque la Ley general de Educación, Ley 115 de 1994, ya contemplaba como fin el desarrollo de la capacidades para fortalecer el avance científico y tecnológico(art. 5), e incluía como uno de los objetivos de la educación básica el propiciar una formación general mediante el acceso al conocimiento científico y tecnológico (art. 20) y definía las áreas obligatorias y fundamentales para lograr los fines y objetivos (Art. 23), sólo tiempo después de la entrega del informe de la Misión de los Sabios comenzaron a proponerse lineamientos curriculares para promover la Ciencia y la Tecnología en educación básica y media. Al respecto, 20 años después se cuestionan los resultados y

[85] Mgs. En Educación Universidad Santo Tomás, Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Simón Bolívar.

la poca efectividad frente a las recomendaciones que, según Llinás (2015), quedaron en letra muerta[86].

Ahora bien, pese a que el gobierno nacional ha venido implementando programas como por ejemplo Computadores para Educar (CPE), iniciado en el año 2001 y que busca dotar a las Instituciones educativas de infraestructura tecnológica y formar a los docentes para disminuir la brecha digital, mejorar la inclusión social y la competitividad; lo realizado hasta el momento se ha quedado en una alfabetización informática o digital, que si bien favorece a las instituciones educativas y provee de herramientas a los docentes para apoyar las prácticas pedagógicas, no ha sido suficiente para alcanzar los fines propuestos por las orientaciones curriculares para la educación en Tecnología[87].

Aunque la iniciativa del gobierno mediante la implementación del programa CPE haya logrado un impacto positivo en las escuelas beneficiadas como lo asegura Rodríguez, Sánchez y Zúñiga (2011), en cuanto a la disminución en la deserción escolar estudiantil, mejores logros escolares y su contribución en el ingreso a la educación superior; un año después un estudio realizado por Pino y Benavides(2012), referente al mismo programa sobre las reflexiones en la cualificación del maestro en ejercicio en el suroccidente colombiano, pone en evidencia otro panorama: reconoce que la sola dotación de computadores a las escuelas, no genera las transformaciones educativas que se requieren para que la sociedad colombiana pueda insertarse en las nuevas dinámicas económicas a nivel global. De igual modo, la investigación realizada en España por Sancho J., Ornellas, A., Sánchez, J., Alonso C., Bosco A. (2008) sobre la formación del profesorado en el uso educativo de las TIC, desde la visión de las políticas educativas frente al uso de computadores, expresa que “esta visión supone desacertadamente que cuando se introducen las TIC en los contextos educativos, y se instruyen a los docentes como operarios de dicha tecnología, de forma más o menos

[86] Entrevista realizada a Rodolfo Llinás, uno de los sabios del informe Colombia al filo de la oportunidad. En La Tarde Noticias, Pereira, el día 15 de agosto 2016 en el marco del Congreso Científico sobre Farmacología y Terapéutica.
[87] Ser competente en Tecnología, una necesidad para el desarrollo. Orientaciones generales para la educación en Tecnología. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008).

automática los profesores innovarán sus prácticas pedagógicas y desarrollarán procesos educativos de mayor calidad con sus alumnos". (P. 18).

En este sentido, sería necesario revisar las prácticas pedagógicas y el cumplimiento de las políticas educativas frente a la alfabetización tecnológica, entre otros aspectos: por las particularidades de los contextos y la complejidad del ser humano que hace parte del proceso educativo; por las concepciones que se tienen sobre la tecnología, según Fereira(2010), como ciencia aplicada o por su uso instrumental; por el vacío conceptual referido a educación en Tecnología, que según Cárdenas (2013), existe en el discurso del Ministerio de Educación Nacional; o por los saberes que poseen los docentes y transmiten por transposición didáctica[88].

Para terminar, es claro que cuando un país define políticas lo hace con base a sus planes de desarrollo. De este modo, ha existido, existen y existirán críticas a lo que se ha entendido por educación desde el discurso normativo y en su momento histórico como "inculcar en los alumnos nuevas clases de motivos, desarrollar en ellos propensiones diferentes y formarlos en el empleo de nuevas habilidades" (Bauman, 2006, p. 23). En este sentido, en Colombia se ha tomado el concepto de Formación en Competencias para entrar en la dinámica mundial y valdría la pena indagar si el avance ha sido significativo, al respecto, Agudelo y Mora (2012) cuestionan que "la educación en general y el currículo en particular se han movido a partir de desarrollos externos, importados en muchos casos, cuando la teoría como la práctica son ya trasnochados en sus contextos de origen" (p. 231).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aldana, E., Chaparro, L. F., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., ...& Vasco, C. E. (1996). Colombia al filo de la Oportunidad. Informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, Presidencia de la República, Bogotá.

[88] Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.

Bauman, Z., (2006). Vida liquida. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Cárdenas, D. (2013). Hacia la conceptualización del pensamiento tecnológico en educación en Tecnología. Bogotá.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, 3.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Bogotá

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2008). Ser competente en tecnología. ¡Una necesidad para el desarrollo! Orientaciones generales para la Educación en Tecnología. Serie Guías Nº 30. Bogotá.

Ferreira, C. (2010). Imagen de la tecnología proporcionada por la educación tecnológica en la enseñanza secundaria. Valencia. España.

Llinás, R(2015). Entrevista con Rodolfo Llinás en http://m.latarde.com/noticias/pereira/155849-se-perdio-el-trabajo-de-la-comision-de-sabios-llinas. Publicado el día 15 de agosto de 2015. Recuperado el día 16 de agosto de 2015.

Mora, R y Agudelo, N (2012). Conformación del campo del currículo en Colombia: Actores, memorias y miradas. Educ Humanismo. Vol 14 No. 23 pp 228- 242.

Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana.

Pino, U.y Benavides, P. (2012) Modelo de Formación de Maestros del Suroccidente Colombiano. GEC Red de Investigación Educativa – IERed. Universidad del Cauca.

Rodríguez, C., Sánchez, F. & Zúñiga, J. (2011). Impacto del Programa Computadores para Educar" en la deserción estudiantil, el logro escolar y el ingreso a la educación superior" (No. 008744). Universidad de los Andes- CEDE.

Sancho J., Ornellas, A., Sánchez, J., Alonso C., Bosco A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. Praxis Educativa. Mar 2008, Vol. 12 Issue 12, p10-22. 13p.

6.

La variación lingüística en entornos educativos

Mireya Cisneros Estupiñán, Ph. D.

Directora de la Maestría en Lingüística

Investigadora Senior y Profesora Titular de la UTP

Toda acción humana obedece a una diversidad de factores sociales, afectivos, psicológicos, económicos, políticos, migratorios, fronterizos, masmediáticos y, por supuesto, educativos, que hacen que la lengua nativa, o la variación nativa, entren en relación con las de otros entornos culturales; como resultado de lo cual, tanto la cultura como la lengua pueden verse afectadas sutil o significativamente. De allí que en la presente ponencia se considera que la cultura lleva consigo la variación lingüística y que esta, debe ser reconocida en el contexto educativo. Luego se resalta la actitud que debe asumir el maestro ante las diferencias en el uso de la lengua que inciden en el desarrollo de procesos educativos, la lengua como mediadora de saberes en el aula, los efectos del manejo de la variación en el rendimiento escolar, y la necesidad de investigar sobre la variación lingüística para dar respuestas a distintas problemáticas en búsqueda de una educación incluyente.

7.

Los factores socio-económicos en la decisión de continuar con la profesionalización (Un caso aplicado para 4 tecnologías de la UNIAJC)

Investigadores: María del Pilar Franco Cortes

Gustavo Alfonso Romero Olmedo

Contenido

1. Motivación
2. Revisión de literatura
3. Datos y métodos
4. Resultados
5. Conclusiones

1. Motivación

La importancia del capital humano para el desarrollo económico de la región y las tendencias de crecimiento del empleo de alta calidad, permite establecer una relación importante en el papel de la formación educativa y varios elementos asociados como la división del trabajo, la cultura, salud, la edad, las consideraciones económicas de la familia (G. Becker, 1992) (Colom, 2009).

Una gran motivación en este trabajo es identificar en los estudiantes egresados de tecnología, las variables socioeconómicas y otros factores como los relacionados con la empleabilidad, si tienen robustez en la decisión de seguir o no con la profesionalización.

2. Revisión de literatura

Énfasis en el estudio de la formación educativa, la empleabilidad y el capital humano

Formación educativa.

Principales autores (Franco & Romero, 2013); (Instituto de Prospectiva Universidad del Valle, 2012); (Arango, 2010); (Bracho & Zamudio, 1994); (Martínez & Rentería, 2006); (Formichella, 2012); (Cardona &Montes, 2007); (Llinares & Córdoba, 2012)

Hallazgos

La formación educativa hace parte del proceso de desarrollo de una región, debido a que la población participa de este proceso de acuerdo a las necesidades del entorno económico.

La llamada sociedad del conocimiento, acompañada por una tendencia creciente a la individualización y responsabilización de las personas en relación con su vida profesional, lo que implica convertirse en los propios administradores de su carrera y proyecto de vida.

La distribución de los recursos, causadas por mayores requerimientos en cuando a la educación formal y la inclusión de inversiones posteriores a la escolaridad.

El proceso de formación de educación superior, esto es considerado una inversión con tasas se retornó a largo plazo reduciéndose sus ganancias, mientras obtiene nuevas habilidades que lo afirman al recibir el título.

Teoría del capital Humano y la educación.

Principales autores (G. Becker, 1983; 1992); (Colom, 2009); (Chiswick, 2003); (Aronson, 2007)

El concepto de capital humano se consolida como un segmento en el análisis económico, que ha demostrado ser contribuyente en el crecimiento económico, a tener en cuenta que la educación asociada a una sociedad le da la posibilidad al trabajador de alcanzar conocimientos y habilidades, acceder a puestos de trabajo mejor remunerados, mejorar su calidad de vida

La teoría del capital humano irrumpe vigorosamente produciendo un cambio conceptual de la sociedad y la ampliación de las expectativas depositadas en el sistema educativo.

Énfasis en el estudio de la empleabilidad, capital humano y la educación

Empleabilidad.

Principales autores (Instituto de Prospectiva universidad del Valle, 2012); (Campos, 2005);

(Fuster, 2015)

Hallazgos

La empleabilidad asocia aspectos que satisfagan las necesidades profesionales, económicas, de promoción; metas con elementos que se relacionan con desarrollo de personal.

La empleabilidad como el conjunto de actitudes y aptitudes que brindan a un individuo la oportunidad de ingresar a un puesto de trabajo y continuar desempeñándose.

Las personas deben asumir la planificación de su propia vida personal teniendo una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades empleables en el mercado laboral.

Factores que recogen características importantes de la empleabilidad.

Principales autores (Mc Quaid & Colin, 2005); (Llinares & Córdoba, 2012); (Andrés, Yepes, & María, 2008); (Luis, Arango, & Arango, 2009); (Corchuelo & Lora, 1982); González Espitia & Mora Rodríguez, 2011); (Mora & Ulloa, 2011)

Hallazgos

En términos de educación y empleabilidad se pueden identificar factores que recogen características importantes de la empleabilidad, referidos a factores individuales internos y factores externos.

Características cualitativas asociadas a al perfil laboral que reúne elementos económicos, sociales, emocionales, educativos, geográficos, y los factores individuales (o características personales) son los que suelen tomarse como aquellos que se refieren a la alternativa posibilista, es decir, referidos por el trabajador.

El nivel de formación en educación estaría como un elemento relevante en el mercado laboral colombiano.

Marco Conceptual

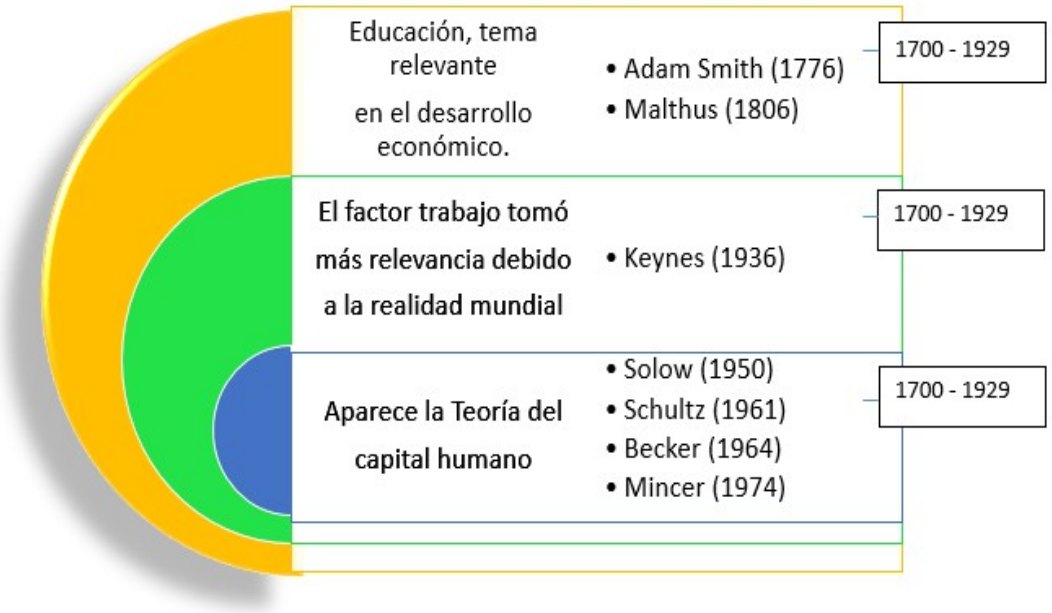


Figura elaborada a partir del artículo de Capital Humano. Una Mirada desde la educación y la experiencia laboral [en línea] [Consultado 10 de julio de 2015] disponible en internet: http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1287/1166

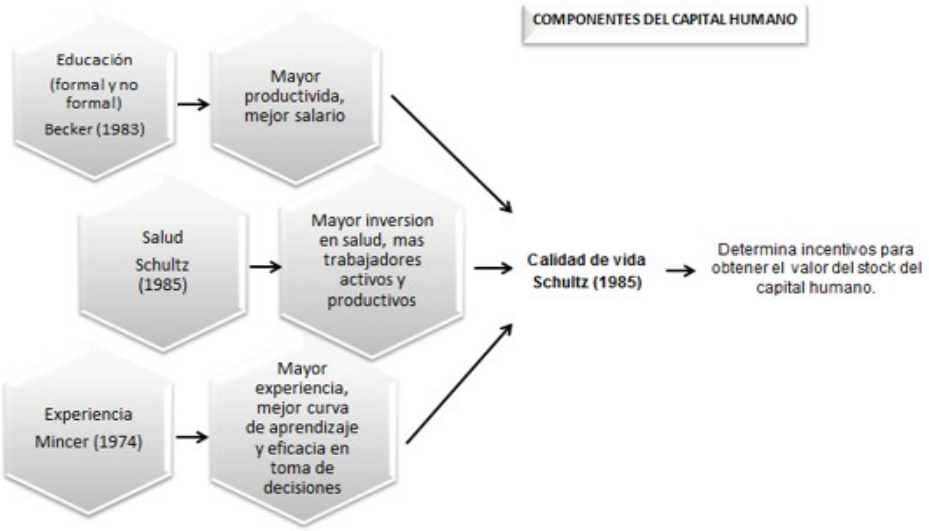


Figura elaborada a partir del artículo de Capital Humano. Una Mirada desde la educación y la experiencia laboral [en línea] [Consultado 10 de julio de 2015] disponible en internet: http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1287/1166

Mincer realizó una gran contribución al concepto del capital humano: propuso una regresión lineal como metodología para alcanzar la contribución de la escolaridad y la experiencia en los ingresos de los trabajadores; este modelo incluye el logaritmo del ingreso como variable explicada y la escolaridad y los años de experiencia como variables explicativas (Barceinas, 2001).

La función Minceriana es:

$$\boldsymbol{lny = \beta_0 + \beta_1 S + \beta_2 X + \beta_3 x^2 + \varepsilon}$$

Donde y son los ingresos en un periodo determinado, S los años de educación, X la experiencia, x^2 La experiencia potencial al cuadrado (que capta lo no linealidad del perfil edad-ingresos), β_0 es el intercepto y representa el logaritmo del salario de un individuo que no tiene educación ni experiencia, β_1 aproxima la tasa de rentabilidad de la ecuación.

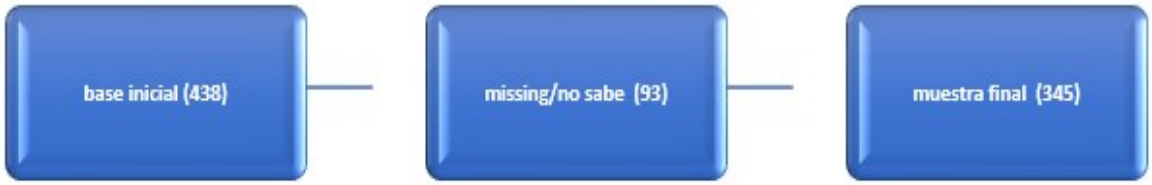
La población seleccionada para este análisis son los egresados de cuatro programas de tecnologías entre los años 2010 y 2014 de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. La recolección de datos se obtuvo con la aplicación de una encuesta virtual.

3. Datos y métodos

Carrera	No de Egresados	Proporción	Tamaño muestra (proporción %)
Tecnología en Contabilidad sistematizada	1080	33,1%	120 (27,4)
Tecnología en gestión empresarial	982	30,1%	150 (34,2)

Tecnología en sistemas de información	765	23,5%	102 (23,3)
Tecnología en electrónica / producción industrial	433	13,3%	66 (15,1)
Total	3260	100%	438 (100)

Figura 1. Flujo de selección muestral



Fuente: Elaboración propia

Modelo de regresión logística

Este es un modelo de elección discreta que involucra variables de naturaleza cualitativa y cuantitativa, que toma valores en un conjunto discreto y finito.

- 1 = Individuo que pertenece al grupo cuya probabilidad de pertenencia estimará en el modelo.
- 0 = Individuo que no pertenece al grupo objeto de análisis.

Se requiere una o más variables explicativas que pueden ser variables cuantitativas en un campo de variación entre -∞ hasta +∞ y/o variables cualitativas con distintas alternativas u opciones posibles (p.e. dicotómicas, categóricas, etc.) (Cameron & Trivedi, 2005).

$$\boldsymbol{L_p = \beta_1 + \Sigma\left(D^k \beta_{1+i}\right) + \Sigma(X_i \beta_{1+i}) + e_1}$$

Variables

Variable dependiente

La variable dicotómica dependiente es si el tecnólogo continúo con la profesionalización:

$$h_{ij} = \begin{cases} 1 : El\ tecnologo\ i\ NO\ continua\ con\ la\ profesionalización \\ \\ 0 : El\ tecnologo\ i\ continua\ con\ la\ profesionalización \end{cases}$$

Variables

Variables Independientes	Descripción
Identificación del tecnólogo	
Sexo	(1) masculino; (2) femenino
Edad (años)	Continua, número de años cumplidos
Personas a cargo	Continua
Es jefe de hogar	(1) No; (2) Si
Vive actualmente en pareja	(1) No; (2) Si
Nivel educativo más alto alcanzado por el padre	(1) Algunos años de primaria; (2) toda la primaria; (3) algunos años de secundaria; (4) toda la secundaria; (5) uno o más años de técnico o tecnológico; (6) técnico o tecnológico completo ((7) uno o más años de universidad; (8) Universidad completa; (9) postgrado; (99) no sabe
Nivel educativo más alto alcanzado por la madre	(1) Algunos años de primaria; (2) toda la primaria; (3) algunos años de secundaria; (4) toda la secundaria; (5) uno o más años de técnico o tecnológico; (6) técnico o tecnológico completo ((7) uno o más años de

	universidad; (8) Universidad completa; (9) postgrado; (99) no sabe
Actividad que desempeña o desempeñaba su padre	(1) Empleado de empresa privada o particular; (2) empleado del gobierno; (3) amo de casa; (4) profesional independiente; (5) trabajador independiente o por cuenta propia; (6) patrón o empleador; (7) trabajador de finca, tierra o parcela; (8) trabajador sin remuneración; (9) jornalero; (10) otro
Actividad que desempeña o desempeñaba su padre	(1) Empleado de empresa privada o particular; (2) empleado del gobierno; (3) amo de casa; (4) profesional independiente; (5) trabajador independiente o por cuenta propia; (6) patrón o empleador; (7) trabajador de finca, tierra o parcela; (8) trabajador sin remuneración; (9) jornalero; (10) otro

Variables Independientes	Descripción
Fuerza de trabajo	
Actualmente usted está empleado	(1) No; (2) Si
Tipo de contrato	(1) No tiene; (2) prestación de servicios; (3) termino fijo; (4) término indefinido
Durante sus estudios tecnológicos, usted trabajó o estaba empleado	(1) No; (2) Si

En este trabajo usted era	(1) Empleado de empresa particular; (2) empleado de gobierno profesional independiente; (3) Trabajador independiente o por cuenta ´propia; (4) patrón o empleador; (5) trabajador de finca, tierra o parcela; (6) otro.
Percepciones del hogar	
Los ingresos de su hogar	(1) No alcanzan a cubrir los gastos mínimos; (2) solo alcanzas para cubrir los gastos mínimos; (3) cubren más que los gastos mínimos
Condiciones actuales del hogar	(1) deficientes; (2) aceptables; (3) buenas
Emprendimiento	
Usted trabaja como independiente o tiene su propio negocio o empresa	(1) No; (2) Si

4. Resultados

Factores asociados con la decisión de continuar la formación profesional identificados mediante la regresión logística.

CONTINUA CON LA FORMACIÓN COEF. STD. ERR. 95% (I.C.)

PROFESIONAL

Tipo de contrato	0,2756*	0,15	[-0,019 - 0,598]
Empleado actualmente	0,8098**	0,41	[0,005 – 1,614]
Ingreso del hogar	-0,9319***	0,22	[-1,372 - -0,492
cons	0,9821	0,84	[-0,655 – 2,62]

IC (intervalo de confianza) * p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.001
Fuente: Cálculos de los autores

Hallazgos y discusión

El 80,1% de los tecnólogos esta empleado, el 42,3% de los que desempeñar un cargo dentro de la empresa cuentan con un contrato de trabajo escrito a término indefinido.

El 81,4% considera que el nivel actual del hogar es mejor con relación al que tenía hace 5 años.

El 50% percibe que los ingresos actuales del hogar solo alcanzan para cubrir los gastos mínimos.

En general, de acuerdo al resultado del modelo logit y las estimaciones puntuales, se observa que un factor socioeconómico como el ingreso del hogar es fundamentales en la decisión de que un egresado de tecnología continúe con la profesionalización, así como las variables relacionadas con la empleabilidad (estar empleado y el tipo de contrato) son factores motivacionales.

Este estudio permite contextualizar en un caso específico la literatura alrededor del capital humano y a partir de los hallazgos, suministrar información pertinente en la toma de decisiones de los tecnólogos de la UNIAJC. Dejando abierto el debate acerca de la necesidad de un capital humano capacitado que contribuya al progreso y equidad de la

sociedad, ya que la formación académica impulsa los sectores de la economía y genera desarrollo en el país.

8.

Paz, justicia y solidaridad versus sadismo social

Dr. en Psic. Eduardo De la Fuente Rocha

Profesor-Investigador de la UAM-Xochimilco, Departamento de Educación y Comunicación, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Correo electrónico fuentee@correo.xoc.uam.mx,

edelafuente83@yahoo.com.mx

Resumen

En la actualidad múltiples dirigentes sociales se han coludido con el crimen organizado. El móvil ha sido la ambición de riqueza y poder. Tales dirigentes experimentan un vacío que tratan de llenar constantemente pasando por encima de los derechos del otro. El único que importa es él. El presente trabajo tuvo como objetivo el analizar la forma como se gestan en algunos dirigentes sus tendencias perversas que evolucionan hacia un sadismo máximo que no encuentra límite, aún ante la muerte del otro. Sadismo y masoquismo es una forma cotidiana de la manipulación social. Feminicidios, desapariciones forzadas, secuestros, etc. son las expresiones de tal sadismo.

El sustento teórico partió del psicoanálisis, retomando los estudios de Sigmund Freud relativos al sadismo, entre ellos “tres Ensayos sobre una teoría sexual (1905), La represión (1915), Pulsiones y destinos de pulsión (1915), Pegan a un niño (1919), Mas allá del principio del placer (1920), El problema económico del masoquismo (1924)”. Asimismo se retomaron los conceptos de Otto Kernberg Relaciones amorosas, normalidad y patología y Jean Allouch (2009) El sexo del amo, la sexualidad desde Lacan (2009)

Para realizar el presente estudio se utilizó un modelo analógico que equiparara la evolución de los procesos de perversión del pintor irlandés Francis Bacon con el desarrollo perverso de los dirigentes que pasan por encima de los derechos humanos. Se utilizó un proceso de investigación cualitativa, que por una parte se basó en un diseño narrativo sustentado en la historia de vida de Francis Bacon aportada fundamentalmente por G. Deleuze, así como las entrevistas que realizó Sylvester al artista en los setentas y por otro en los hechos que día a día vive actualmente la sociedad en México. El estudio muestra cómo tanto en las personas que se relacionaron con el pintor Francis Bacon como en la población mexicana se desarrolló una tendencia masoquista que llevó tanto en uno como en otro caso a la aniquilación del otro sometido. El trabajo propone para la promoción de la justicia, la paz y la solidaridad el fortalecimiento mediante procesos sociales de las relaciones intersubjetivas que se sustenten en la autovaloración y en la autoestima de cada sujeto así como en el respeto a la valoración y la estima del otro.

Allouch, J. (2009). El sexo del amo, la sexualidad desde Lacan. Buenos Aires: Ediciones literales.

Assoun, P.L. (2005). Lecciones psicoanalíticas sobre masoquismo. Buenos Aires: Nueva Visión

Bleichmar, H. (2003). Introducción al estudio de las perversiones, la teoría del Edipo en Freud y Lacan. Ediciones Buenos Aires: Nueva Visión

Castilla del Pino, C. (1983) Introducción al masoquismo. En Leopold von Sacher-Masoch. La venus de las pieles. Libro de Bolsillo (pp. 7.68) Madrid: Alianza.

Doat, L y Japkin, S. (1992) Acerca del masoquismo en Freud. Consultado de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-119-158uds.pdf

Domene, D. R. El dolor, Apuntes de Psicología de la salud. Recuperado el 10 de Septiembre del 2014 de: http://www.aniorte-nic.net/apunt_psicolo_salud_9.htm

Dor, J. (1995). Estructura y perversiones. Buenos Aires: Gedisa.

Esposados (2014), Dolor y placer, Radio Mente Abierta, recuperado el 16 de junio del 2014 de: http://www.radiomenteabierta.com/audio/ludico/asc06-16-2014.mp3

Gómez Villa, L. (2010). El sadomasoquismo como práctica sexual consensuada, la experiencia de las lesbianas, Cuadernos de BDSM, especial N| 1. Consultado de: http://cuadernosdbsm.sadomania.net/

Karothy, R. H. (1979) Contribuciones a la Psicopatología de las perversiones sexuales. Revista de Psicología, 7, p. 34-37. Consultado de:

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2431/pr2431.pdf

Kernberg, O. (2009). Relaciones amorosas, normalidad y patología. Buenos Aires: Paidos.

Lacan, J. (1957). Pegan a un niño y la joven homosexual, Clase 7, Seminario 4, La relación de objeto. Consultado de:

http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.wordpress.com/2013/03/21/obras-completas-dejacques-lacan/

López Timoneda, F. (1995-1996). Definición y Clasificación del dolor, Clínicas urológicas de la Complutense, N° 4, Pp 49-56. Madrid. Consultado de:

http://revistas.ucm.es/index.php/CLUR/article/viewFile/CLUR9596110049A/1479

Mora Espinosa, R. I. (2012). Algunas cuestiones sobre el masoquismo en Lacan, Acheronta. Consultado de: http://www.acheronta.or/acheron27.htm

Rangel, L. (2010). El masoquismo: una estructura circular, En-claves del pensamiento, año IV, núm. 8, pp. 2943. Consultado de:

http://wwwscielo.org.mx/pdf/enclav/v4n8/v4n8a2.pdf

Reich, W. (1957). Analisis del carácter. Buenos Aires: Paidos.

Sigmund, F. (1905). Tres ensayos sobre teoría sexual. Obras completas, tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1915). La represión, Obras completas, tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión, Obras completas, tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1919). “Pegan a un niño”, Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales, Obras completas, tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1920). Más allá del principio del placer, Obras completas, tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1924). El problema económico del masoquismo, Obras completas, tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1926<1925>). Inhibición, síntoma y angustia, Obras completas, tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.

Sigmund, F. (1950 <1895>). Proyecto de psicología, Obras completas, tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.

Soto Rodríguez, M. A., Salas Chaves, M. I. y Murillo Somogyi L. M. (2012). Recorrido histórico sobre la perversión, una arqueología del término en el psicoanálisis, Revista electrónica de estudiantes, Escuela de psicología, Universidad de Costa Rica. 7(1): 175-197. Consultado de: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/1811

Stekel. W. (1954). Sadismo y masoquismo, psicología del odio y la crueldad. Buenos Aires: Imán.

Vassallo, V. La vivencia de dolor. Recuperado el 10 de Septiembre del 2014 de:

http://www2.kennedy.edu.ar/departamentos/psicoanalisis/letraanalitica.htm

9.

Sobre el cuidado del otro y lo otro en la escuela del posconflicto colombiano

José Federico Agudelo Torres*
Adriana María Gallego Henao**
Sandra Juliet Clavijo Zapata***

Resumen

La escuela entendida como el escenario donde confluyen todos aquellos tiempos que nos precedieron, el aula comprendida como el terruño, el acervo cultural y la esperanza para tiempos que aún no son, además de la figura del otro y lo otro como sujetos ajenos, distantes y foráneos; han de mutar en tanto varía nuestra visión de escuela, de aula y de otredad.

En tiempos donde una nación moderna clama por experimentar aquello que le ha sido esquivo y arisco en los último cincuenta años, la paz; resulta menester re-significar desde la perspectiva escolar, la visión, la concepción y la interpretación que se hace de aquel a quien se considera el otro, así como de aquello que es considerado como lo otro.

* Magister en Educación, docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras" Medellín-Colombia. jose.agudeloto@amigo.edu.co

** Magister en Educación, docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras" Medellín-Colombia. adriana.gallegohe@amigo.edu.co

*** Magister en Educación, Directora del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras" Medellín-Colombia. sclavijo@funlam.edu.co

Difícilmente podrá, en tiempos de posconflicto en Colombia, subsistir una escuela que no demande y exija una re-semenatización de aquello que por años se enmascaró, a saber, lo distinto, lo disímil y lo diferente. “El sujeto desprovisto de toda alteridad se desploma sobre sí mismo y se abisma en el autismo” (Baudrillard, 1999, p 19). La realidad de la escuela en Colombia ha de iniciar una nueva hermeneúsis y generar neófitas atmósferas de diálogo entre los sujetos que siendo iguales, se concibieron siempre desde la desigualdad.

El cuidado del otro y lo otro, en tiempos de posconflicto, se constituye en una apuesta y en un apostarse de la escuela colombiana en pro de la consecución de un fin tan digno como la paz. En este sentido el lector se encontrará con dos importantes categorías, producto de la investigación “Del Bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela”, a saber, el otro en el ámbito escolar y lo otro desde la concepción de la escuela misma; ambos comprendidos como puntos álgidos en la formación de sujetos que proyectan su ser y hacer en contextos sociales, culturales y políticos para la paz.

10.

Uso de software libre en estudiantes de la facultad de ingenierías del ITM; una relación entre factores para la decisión de adopción.

Jorge Andrés Moreno Agudelo

Correo electrónico: morenojorge28@gmail.com

Teléfono 3113349144

INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO – ITM

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

Medellín, Colombia

2016

Uso de software libre en estudiantes de la facultad de ingenierías del ITM; una relación entre factores para la decisión de adopción.

Resumen

En los últimos años, el software de código abierto, ha pasado a ser la corriente principal y se ha madurado al punto en que existen grandes cantidades de software para diferentes tipos de negocio reflejados en encuestas realizadas en el sector público,

atención de la salud, grandes empresas y economías en desarrollo; la rápida expansión en el uso de este tipo de Software Libre y en diferentes entornos hace que sea importante para los investigadores ahondar en temas de adopción de OSS. (Macredie y Mijinyawa, 2011). Esta investigación tiene como objetivo identificar cuál es el nivel de aceptación, apoyo de la comunidad académica y la relación entre factores que puedan llevar a la aceptación y uso del software libre por parte de los estudiantes de la facultad de ingenierías del Instituto Tecnológico Metropolitano ITM en la Ciudad de Medellín. Se identificaron unos factores externos gracias a la búsqueda bibliográfica los cuales fueron; Infraestructura tecnológica, formación en TIC y normas subjetivas que luego se adaptaron al Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) desarrollado por Davis (1989); este potente modelo permite un contraste de comportamiento por parte del usuario y se basa en cuatro variables fundamentales que son: la utilidad percibida, la percepción de facilidad de uso, la intención de uso y el comportamiento de uso (Gallego et al., 2008). La recolección de datos se hizo por medio de encuesta a 142 estudiantes de la facultad en la jornada de la mañana especialmente del programa de Sistemas de Información. Como resultados de la investigación se resalta que las Normas Subjetivas son determinantes al momento de tener una actitud positiva y una percepción de utilidad, sin embargo, no llevan a concretar el uso del software libre, adicional que la utilidad percibida puede condicionar aún más el uso que la facilidad de manejar el software y que los estudiantes perciben que no están recibiendo la suficiente formación por parte de los docentes de la facultad sobre el manejo de estas herramientas por lo cual se podría sugerir una revisión de los currículos de las materias y aumentar el uso de esta herramienta en los estudiantes de esta facultad.

Palabras clave
Software libre, Software libre en universidades, modelo de aceptación tecnológica, adopción de software libre

Referencias

Li, Y., Tan, C. H., Xu, H., & Teo, H. H. (2011). Open source software adoption: motivations of adopters and amotivations of non-adopters. ACM SIGMIS Database, 42(2), 76-94.

Macredie, R. D., & Mijinyawa, K. (2011). A theory-grounded framework of Open Source Software adoption in SMEs. European Journal of Information Systems,20(2), 237-250.

Spinellis, D., & Giannikas, V. (2012). Organizational adoption of open source software. Journal of Systems and Software, 85(3), 666-682.

van Rooij, S. W. (2011). Higher education sub-cultures and open source adoption. Computers & Education, 57(1), 1171-1183.

SPSS Software estadístico, IBM SPSS Statistics 22.(Agosto, 2013)

11.

ESTILOS EDUCATIVOS DOCENTES FRENTE A LA DISCIPLINA ESCOLAR: CONSTRUYENDO

Patricia Bravo Mancero
patybravom@hotmail.com
Universidad Nacional de Chimborazo- Ecuador

Resumen

En el ámbito educativo, por disciplina escolar se entiende el conjunto de procedimientos, normas y actitudes a través de las cuales se mantiene el clima en el aula, lo cual a su vez permite que se alcancen los objetivos educativos. La forma en que los docentes gestionan la disciplina se enfoca en cuatro estilos: Sobreprotector, Inhibicionista, Punitivo y Asertivo La pregunta que orienta el estudio señala ¿A qué estilo educativo se orientan los docentes para gestionar la disciplina en el aula?. Metodológicamente se trató de una investigación de corte cualitativa, descriptiva y transversal, sustentada en el paradigma hermenéutico. Como técnicas de recolección de información se utilizaron la encuesta, la observación y los grupos focales con sus respectivos instrumentos: cuestionario, guía de observación y planificación de talleres. La muestra estuvo compuesta por 123 estudiantes y 18 docentes de cuarto, quinto y sexto años de Educación General Básica. Los resultados demuestran que el estilo educativo predominante, es el punitivo, por el cual los niños deben comportarse según las reglas impuestas en el aula. Estos docentes se caracterizan por desestimar el esfuerzo que realizan los estudiantes, son controladores, produciendo conductas disruptivas, ansiedad, estrés y rencor en los alumnos.

Palabras claves: estilo sobreprotector, estilo inhibicionista, estilo punitivo, estilo asertivo, disciplina.