

# NORIA

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**Revista Noria Investigación Educativa**  
**Volumen 2, N°1**  
**Enero-junio de 2018**  
**Bogotá D.C. Colombia**  
**E-ISSN: 2590-5791**

**Editor**

Tomás Sánchez Amaya

**Coordinador Editorial**

Alejandro Gómez Bedoya

**Diseño y Diagramación**

Lorna Biermann

**Foto de portada**

Véala

**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS -  
INSTITUTO DE ESTUDIOS E  
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**Director**

Tomás Sánchez Amaya

**Equipo de trabajo**

**Asistente Académica**

Erika Juliet Carvajal Hernández

**Asistente Administrativa**

Sandra Rocío Rodríguez Hernández

**Asistente de Comunicaciones**

Alejandro Gómez Bedoya

**Comité Editorial**

**Tomás Sánchez Amaya** Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**José Miguel Olave Astorga** Ph.D

Universidad de Chile

**María Teresa Flórez Petour** Ph. D.

Universidad de Chile

**Hamlet Santiago González Melo** Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Miguel Moreno Lugo** Mg.

Universidad Santo Tomás de Aquino Bogotá

**Juan Francisco Aguilar Soto** Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Nicolás Aguilar Forero** Ph. D.

Universidad de los Andes

**Javier Betancourt Godoy** Mg.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Patricia Medina Melgarejo** Ph. D.

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM

**Martha Janet Velasco Forero** Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Luisa Carlota Santana Gaitán** Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Fabiano Antonio Dos Santos** Ph. D.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Brasil

**Marcelo Fabián Vitarelli** Ph. D (C)

Universidad Nacional de San Luis Argentina

**Francisco Antonio Arias Murillo** Ph. D.

Universidad del Tolima

# Tabla De Contenido

---

## Editorial

Tomás Sánchez Amaya .....	2
---------------------------	---

## ENTREVISTA

### Autorías Infantiles-Amor en tiempos de Escuela.

#### Entrevista a Marisol Barenco de Mello .

Patricia Medina Melgarejo .....	5
---------------------------------	---

## ARTÍCULOS - INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

### Significado, sentido y representaciones sociales

Edilberto Hernández Cano .....	14
--------------------------------	----

### El conflicto, el pan de cada día: negociar es todo un reto

Neyda Carolina García Gutiérrez y Dayana Carolina Piñeros Coronado.....	23
---	----

### Desarrollo de la motivación en el aprendizaje de las ciencias

Fredy Enrique Díaz Díaz .....	36
-------------------------------	----

### Estrategias comunicativas para docentes desde el modelo colaborativo para personas con discapacidad intelectual.

Jeimmy Rocío Torres Echeverry y Natalia Pulido Vásquez .....	56
--	----

### De víctima a ciudadano: un reto educativo, un camino investigativo, un objetivo pedagógico en el pensamiento de Marieta Quintero

Álvaro Hernández Acevedo.....	65
-------------------------------	----

### Cátedra internacional: Escuela internacional de verano: conectando los mejores para la educación

María del Pilar Peralta Ardila, Judith Villamizar, Linda Ruiz, Frank Molano Camargo y Andrés Bocanegra Millán.....	76
--	----

### Una malla curricular: violencia, conflicto y paz mediante la enseñanza para la comprensión

Armando Alarcón Matallana.....	92
--------------------------------	----

## RESEÑA

### Reseña sobre “El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes” de Luisa Carlota Santana y Edilberto Hernández Cano

Hamlet Santiago González Melo.....	112
------------------------------------	-----

## Datos Mínimos

---

**Título:** Noria Investigación Educativa

**Numeración de Edición:** Volumen 2, N° 1

**Mes, año, ciudad:** Junio, 2018, Bogotá D.C.

**Periodicidad:** Semestral



# Editorial

---

Nos complace presentar a la comunidad académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a la comunidad del Distrito Capital y a la ciudadanía en general, el volumen dos de la Revista Noria Investigación Educativa del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas –IEIE-, en la perspectiva de continuar siendo -pese a las coyunturas de orden institucional, nacional y mundial- un medio alternativo de divulgación de conocimiento científico, educativo, pedagógico, cultural, humanístico, artístico...; significativo, en todo caso, que recoge diversas contribuciones derivadas de una pluralidad de apuestas y propuestas del orden académico, investigativo, de creación, de innovación de análisis y de reflexión.

Apuntarle a una publicación de este talante -aún navegando contracorriente- implica un reto mayúsculo, pues bien conocemos lo acaecido con un significativo número de revistas, tras el endurecimiento de las políticas editoriales que puso en marcha el ente rector de la investigación en nuestro país. No obstante, empeñarnos en estas labores, que a veces parecen utópicas, se deriva de la clara concepción que tenemos de habitar una Universidad Pública en cuyo telos -como reza la misión- se halla “la democratización del acceso al conocimiento”, sin ningún tipo de distinción o exclusión.

Nuestra propuesta, a la usanza de revistas de tradición académica, va configurando unas líneas editoriales específicas, en perspectiva de constituirse, paulatinamente, en un medio de divulgación de calidad, de modo que, en el mediano plazo, podamos responder a las exigencias

derivadas de los cambios epocales en materia de socialización de conocimiento relevante y pertinente.

El presente volumen de la Revista Noria presenta cuatro apartados, así: En el primero, sección se ofrece a los lectores dos entrevistas sobre diversos temas de enorme relevancia en la escuela de hoy. El segundo apartado se presentan artículos derivados de diversas propuestas de investigación (en curso o terminadas). En la tercera contiene experiencias de creación e innovación, así como la sistematización de experiencias significativas que, en perspectiva de resignificar la labor docente, han sido implementadas por los maestros en diversas latitudes de la geografía nacional. Cierran el texto de la revista, reseñas referidas a dos significativas obras derivadas de procesos de investigación y creación académica, producidas por algunos profesores de nuestra universidad.

Primera parte: Artículos de investigación.

En su propuesta *Significado, sentido y representaciones sociales*, Edilberto Hernández Cano, señala la importancia de los estudios basados en la teoría de las representaciones sociales para el campo educativo, sobre la base de la distinción de los conceptos: significado, sentido y representaciones sociales, toda vez que en este tipo de estudios e investigaciones es común encontrar el uso de tales conceptos indiscriminadamente. El artículo refiere a la complementariedad existente entre los tres conceptos, fundamentales en la perspectiva de comprender las prácticas de los sujetos.

Neyda Carolina García Gutiérrez nos presenta, en el artículo *El conflicto, el pan de cada día: negociar es todo un reto*, apartes de los resultados de su trabajo de investigación “La negociación cooperativa de conflictos en el grado 501 del IED Brasilia-Usme” que se gestó desde el proyecto curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil, en la Línea de Profundización: Subjetividad, Diversidad y Estética. El documento se ancla en la pregunta: ¿Cómo llevar a cabo una propuesta pedagógica de resolución y manejo de conflictos

que vaya en pro de la formación de lo político en los niños/as y aporte al desarrollo de sus subjetividades?, desarrolla diversas categorías de análisis como: intersubjetividad, poder, conflicto y acción; como resultado de la apuesta investigativa se implementó una propuesta pedagógica de negociación cooperativa de resolución de conflictos, que permitió identificar las problemáticas y proponer diversas soluciones teniendo como punto de partida el arte como mediación pedagógica.

En el artículo *Desarrollo de la motivación en el aprendizaje de las ciencias*, Fredy Enrique Díaz Díaz, analiza uno de los problemas actuales de la educación es la falta de interés que los estudiantes muestran a la hora de afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje, no por carecer de las herramientas necesarias para hacerlo, sino por la falta de motivación académica. El trabajo, se centró en el análisis de algunas estrategias metodológicas que son más motivadoras en el estudio del concepto electricidad según un grupo de estudiantes del IED San Bernardino (Localidad de Bosa, en la Ciudad de Bogotá). Los resultados de la indagación muestran la importancia de tener en cuenta los gustos y las motivaciones propios de los estudiantes, sus preconceptos y la relevancia de la parte instrumental para lograr estrategias de aprendizaje más motivadoras.

Segunda parte: Artículos de innovación-creación y sistematización de experiencias educativas y pedagógicas significativas.

Jeimmy Rocío Torres Echeverry a través de su propuesta *Estrategias comunicativas para docentes desde el modelo colaborativo para personas con discapacidad intelectual*, muestra la creación y ejecución de un proyecto de desarrollo social orientado a promover la pragmática comunicativa desde el aula de clase por medio del modelo colaborativo en estudiantes con trastorno del desarrollo intelectual de grado leve a moderado, en el Centro de Educación y Rehabilitación Santa María de la Providencia. La propuesta pedagógica propende por la articulación del trabajo de diferentes profesionales (docentes y fonoaudiólogo) en procura del bienestar del estudiante y del logro de los propósitos de aprendizaje planteados por la institución.

En su artículo *Hacia la superación de la condición de extra-edad educativa, un paso para la construcción de paz: evaluación del programa “Volver a la escuela”*, María del Pilar Peralta Ardila y

Linda Ruiz, analizan el programa educativo creado por la Secretaría de Educación Distrital ‘Volver a la escuela’; en perspectiva de conocer su funcionamiento y comprender sus fortalezas y debilidades, teniendo en cuenta los diferentes escenarios de guerra, de conflicto armado, de pobreza y de desplazamiento, que han limitado el acceso de la educación básica y media de la población vulnerable en nuestro país. El análisis incluye una serie de propuestas y recomendaciones para el mejoramiento del mismo, desde una perspectiva educativa, social y cultural que garantice el derecho a la educación de todos los colombianos. *Una malla curricular: violencia, conflicto y paz mediante la enseñanza para la comprensión*, titula Armando Alarcón Matallana su artículo a través del cual presenta la sistematización de una experiencia educativa que se desarrolló en un curso de grado décimo en el Colegio Carlos Albán Holguín-IED ubicado en la localidad de Bosa (en la ciudad de Bogotá). Esta experiencia educativa tuvo el propósito de gestionar en la práctica una malla curricular basada en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EPC). El artículo busca, por medio de propuestas didácticas, mediar y relacionar entre sí los conceptos de violencia, conflicto y paz desde los modelos propuestos por Johan Galtung y, en esa medida, se abordarlos tanto en los entornos cercanos percibidos y especificados por los estudiantes como en aquellos entornos lejanos en los que se han perpetrado masacres relacionadas con el conflicto armado en Colombia.

Finaliza esta parte con la propuesta *De víctima a ciudadano: un reto educativo, un camino investigativo, un objetivo pedagógico en el pensamiento de Marieta Quintero*, presentada por Álvaro Hernández Acevedo. El artículo analiza algunas líneas del pensamiento de la académica Marieta Quintero Mejía, a propósito de la formación en ciudadanía, en la perspectiva de establecer unas relaciones entre pedagogía e investigación en y desde la práctica pedagógica, cuya intención esencial es reivindicar y resignificar las víctimas del conflicto armado en Colombia, en todas sus dimensiones, incluyendo el mundo de la vida de cada miembro, sus existencias, sus imaginarios y las narrativas de los afectados por la violencia. La propuesta ratifica la necesidad de resignificar las tareas, misiones y funciones de la educación y la pedagogía para seguir transformando las prácticas pedagógicas para la configuración de una sociedad de ciudadanos que construyen escenarios de paz, resiliencia y resolución de conflictos.

Tercera sesión: Entrevista.

*Autorías Infantiles-Amor en tiempos de Escuela* es una entrevista realizada a Marisol Barenco de Mello, quien en la actualidad se desempeña como profesora asociada de la Universidad Federal Fluminense (UFF) en el área de educativa, y desarrolla diferentes líneas de investigación con primera infancia a partir de profundas reflexiones en torno a los procesos de alfabetización y lenguaje, educación y cultura, contexto y cognición. La entrevista realizada por nuestra permanente colaboradora, la doctora Patricia Medina Melgarejo, realiza la mirada que, sobre la teoría de Bajtín, realizan diversos académicos e investigadores brasileros, para poder analizar desde otras perspectivas a la propia escuela, a partir de reconocer y repensar las relaciones que tienen los niños con los propios niños; los niños con los adultos, los adultos con los adultos hablando sobre los niños. El trabajo refiere el potencial de los niños como escritores y creadores, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los de investigación, pues, sobre todo en estos últimos, aunque las indagaciones se realicen con infantes, sus voces no aparecen en los escenarios de la investigación y de la academia.

Cuarta parte. Recensiones.

El profesor Hamlet Santiago González Melo realiza una sucinta presentación del libro *El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes*, de los académicos e investigadores Luisa Carlota Santana Gaitán y Edilberto Hernández Cano, obra en la que se da cuenta de un trabajo investigativo sobre profesores en formación y sobre su percepción que tienen de su profesores, mostrando interesantes elementos para el análisis del trabajo docente -desde una perspectiva crítica- que permite realizar una cualificación de los procesos de enseñanza.

# AUTORÍAS INFANTILES-AMOR EN TIEMPOS DE ESCUELA

Entrevista con  
**Marisol Barenco de Mello**

**Patricia Medina Melgarejo**

Doctora en Pedagogía y Doctora en Antropología

Profesora Investigadora Universidad Pedagógica Nacional de México

Docente del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad

Nacional Autónoma de México –UNAM–

[patymedmx@yahoo.com.mx](mailto:patymedmx@yahoo.com.mx)

# Autorías infantiles-amor en tiempos de escuela. Entrevista con Marisol Barenco de Mello.

Patricia Medina Melgarejo

Traducción: Mathusalam Pantevis Suarez<sup>1</sup>

## Presentación: (Geografía de las Infancia-1)

En el marco del *Coloquio Internacional Crianças e Territórios de Infâncias* efectuado en la Universidad de Brasilia los días 26, 27 y 28 de marzo de 2018, pudimos acercarnos a la diversidad de producciones del Grupo de investigación **Geografía de la Infancia**—GRUPEGI (*Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia*) Colectivo Interinstitucional de *Investigación en Brasil* y dialogamos con tres profesores investigadores en el ámbito educativo, convocantes al evento, quienes **coordinan este Grupo de investigación: \*Jader Janer Moreira Lopes**, profesor fundador y coordinador del *Grupo de Pesquisas em Geografia da Infancia* (GRUPEGI);<sup>2</sup> y **\*Maria Lidia. Bueno Fernandes**, profesora/investigadora del Programa de Posgrado de Educación—PPGE en la Facultad de Educación de la *Universida de de Brasília—coordinadora de este evento*-. Como parte de este colectivo, destaca la participación de **\*Marisol Barenco de Mello** quien en la actualidad se desempeña como profesora asociada de la Universidad Federal Fluminense (UFF) en el área de educativa, desarrolla

diferentes líneas de investigación con primera infancia a partir de profundas reflexiones en torno a los procesos de alfabetización y lenguaje, educación y cultura, contexto y cognición. Coordina el grupo *ATOS/UFF* espacio formativo de estudios e investigaciones relacionados con la obra de Bajtin (el círculo de *Bakhtin*).

**Marisol Barenco de Mello<sup>3</sup>: “... juntos podemos generar una transformación en la investigación, en la formación, en la vida”.**

Soy Marisol Barenco, profesora graduada en Pedagogía, maestría y doctorado en educación, trabajo en la Facultad de Educación de la UFF [Universidade Federal Fluminense] con formación de licenciatura junto a la formación de profesores, pedagogos y de otras áreas y en posgrados trabajo en la Línea de lenguaje, cultura y procesos formativos en las cuestiones de **Autorías Infantiles**. En el presente, colaboro con el dr. *Jader Janer Moreira* en el laboratorio de (GRUPEGI) Grupo de Investigación y Estudios en Geografía de la Infancia; al mismo tiempo que coordino al Grupo ATOS en donde estudiamos la teoría Bajtiniana. A partir de estos dos grupos de investigación se generan procesos de formación e investigación que nutren programas de doctorado y maestría, reuniendo a distintas personas que están intentando mirar hacia la teoría de Bajtín, para poder mirar desde otras perspectivas a la propia escuela, a partir de reconocer y repensar las relaciones que tienen los niños con los propios niños; los niños con los adultos, los adultos con los adultos hablando sobre los niños.

1 Doctor en Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil. Investigador y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância (GRUPEGI), Brasil.

2 Jader Janer Moreira Lopes, también es coordinador del Posgrado en Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, asociado también a la Universidade Federal Fluminense – UFF.

3 Marisol Barenco de Mello, Universidad Federal Fluminense–UFF; correo electrónico: sol.barenco@gmail.com



Imagen 1

### Estudio Bajtin desde siempre...

**MARISOL:** Nosotros tuvimos acceso hace poco tiempo, hace 10 años, a una parte de la obra de él que no había sido traducido para el portugués, por ello la importancia del profesor Augusto Ponzio<sup>4</sup> quien fue el responsable de la

traducción, lectura y discusión de una parte de la obra de Bajtín que trata así, no de las cuestiones formales de la lengua, así, cuando Bajtín llegó a Brasil la discusión era sobre cuestión formal del lenguaje en cuanto al discurso. Muchas personas procedieron a hacer análisis del discurso a partir de Bajtín, pero está claro para nosotros hoy que el discurso desde la concepción de Bajtín tiene que ver con la vida, con la lucha y los procesos políticos ideológicos en la vida y cómo es que esos procesos suceden. Pues es por el lenguaje. Pero a partir de la crítica y la connotación profunda que Bajtín hace de la forma de comprensión de la lengua, ya que al separarla de las condiciones de enunciación de esa lengua, al efectuar esto se produce y se trabaja en una abstracción. Pondré un ejemplo: Tú no puedes disecar un sapo y devolverlo al estanque de agua, a la naturaleza, a su lugar de existencia y residencia, pues realmente está muerto. Justamente ocurre lo mismo con el lenguaje como discurso, se le ejerce una operación al disecarlo en un discurso, en donde no es posible devolverlo para la vida, él ya murió, salió de la vida.

### “Pensar con y para las infancias, pensar con y para la vida”: Al hablar de lo que son nuestras investigaciones

**MARISOL:** Para mí, una cosa que me incomoda profundamente en la investigación educacional es que nosotros aún no construimos un escenario investigativo en donde la palabra con el niño quede viva en la investigación y en la escritura, esto implica trazar un límite. Por ejemplo, *cuando nosotros configuramos un espacio-tiempo con el niño, un cronotopo donde el investigador y el niño son un ser humano frente de otro ser humano enunciando una cultura, en donde se habla sobre el niño, y la voz y la palabra del niño sobre lo que me relaciono con el niño, no es considerada la palabra del propio infante. Yo creo que la investigación con niños necesita inventar otra ciencia para poder de alguna forma tomar muy en serio esa palabra, que nosotros hablamos tanto que es de los niños, la voz del niño, pero nosotros no creamos condiciones epistemológicas para que se produzca esa voz; en consecuencia las voces infantiles no existen, no cobran vida propia en la academia*, en cuanto una belleza de una humanidad viva sobre la vida, nosotros no sabemos hacer eso.

Soy tutora, por ejemplo, de una tesis (de Ana Lucia Lopes) quien trabaja con aquellos niños que son portadores de alguna “capacidad diferente”<sup>5</sup> en la escuela; entonces ella

4 Cfr. Augusto Ponzio. A Revolução Bakhtiniana. São Paulo: Contexto, 2009.  
Cfr. J. W. Geraldi & Ponzio, A. (2010). Onde o estético e o ético se encontram hoje. In: Círculo – Rodas de Conversa Bakhtinianas. São Carlos Pedro & João Editores.

toma todo el discurso médico y pedagógico que habla sobre los niños y lo socializa con los propios infantes, en donde, por ejemplo un niño dice: “No es nada de eso (...) yo no tengo lugar en la escuela, las personas no gustan de mí, la maestra no gusta de mí”. De esta manera se realiza un trabajo de deconstrucción del discurso médico a partir de lo que hablan los propios niños. Estamos también haciendo un trabajo de “autobiografías y autorretratos de niñas y niños”, el cual también es muy sugestivo.

### **Autorías Infantiles: espacios de otras alfabetizaciones**

**¿Cuál sería esa propuesta en términos de Autorías Infantiles, y con jóvenes por ejemplo en la universidad para leer el mundo?**

**¿Hablamos de otras alfabetizaciones?**

**MARISOL:** Sí, esto nos trae a nosotros directo para la investigación sobre alfabetización y el trabajo sobre alfabetización que nosotros extendemos para las relaciones con los niños con las artes, con los géneros discursivos, entonces, es formación de la autoría infantil, con el entendimiento que el niño que enuncia, todo enunciado humano es un acto de creación y ese acto de creación no es la expresión de un mundo individual como las redacciones escolares, pero él es la producción de ese cronotopo discursivo en el que yo estoy al mismo tiempo en el mundo y sobre su tangente.

Ese cronotopo discursivo en el que yo enuncio el mundo entendiéndome parte de él y al mismo tiempo sobre la tangente de él viéndome con voces de un otro, *ese es el concepto de autoría de Bajtín*, que alguien que está al mismo tiempo dentro de la escena, dentro del mundo participando de sus procesos pero, en su tangente, viendo con los ojos de los otros a mí misma en ese proceso entonces, *creo que formar autorías infantiles es formar un niño que enuncie en muchos géneros de una manera políticamente participante, sin importar que él tenga dos años de edad*, no tiene límites para eso, asumiéndose como sujeto responsable de su discurso al mismo tiempo percibiendo las posibilidades intencionales de su discurso transformando el mundo. Por tanto, una palabra que fue escrita en un cuaderno de un niño, para quien no tenga esta perspectiva, para esa persona no es una palabra en el sentido de nombrar vida, de estar viva en el mundo, de ser voz;

5 Las capacidades diferentes se refieren a los términos de discapacidad o de deficiencias, en portugués.



Imagen 2

simplemente, es un signo muerto a interpretar, en el mejor de los casos ¿no? Una palabra escrita, es una palabra autoralde alguien que enuncia transformar el mundo, la alfabetización necesita pasar por eso.

**Formación de docentes:** “...en mi grupo de investigación, ellos forman relaciones que son amorosas e ideológicas, donde la vida está en disputa. Yo creo mucho en eso...”

**¿Estas concepciones cómo implican a la formación de docentes? ¿Cómo entender los procesos de lectura y escritura en la escuela, cómo formarnos a través de la autoría de los niños y niñas? ¿Cómo pensar esas relaciones?**

**MARISOL:** El investigador de la educación es necesariamente un profesor formador, es un profesor investigador, nosotros decimos con mucho orgullo que *nosotros vivimos en un ambiente pedagógico formativo de investigación*, por lo que necesita cuestionar los modelos de autorías de ese sujeto investigador, criticando lo que hace que necesariamente hablemos de los modelos de autorías en investigación y en formación docente, preguntarnos por los monólogos y por los diálogos posibles que él o ella como sujetos en formación (investigadores y docentes) tienen en esa relación, eso que es un principio dialógico por naturaleza, pues “yo enuncio en respuesta a otro”, que enunció antes de mí en respuesta a ese otro.

Cada habla, cada enunciado es uno, cada palabra es una, son una corriente de un río que corre, son al mismo tiempo eslabones en una cadena dialógica que une ese pequeño tiempo de nuestras vidas al grande tiempo de todas las vidas, y es la palabra la que está aquí la misma que estuvo, entonces la palabra es sujeta desde todo los sentidos, cada palabra puede renovar todos los sentidos de la humanidad en ese momento que enuncio, de esa manera única que nunca fue enunciado antes, cuando se transforma esa relación, una palabra puede transformar toda la historia; inclusive, la historia pasada entonces, ese es el principio filosófico que impregna de un perfume (olor, sensación), de un sonido diferente a todas las relaciones y a toda relación de los profesores con los niños. Esta visión en la escuela cambia, cambia el tono, cambia la sensación de esa persona que está junto a ti; lo que se enuncia y se enunció, cambia, se transforma. Por ejemplo: la relación que tienen conmigo mis colegas de Departamento, porque al principio ellos dicen “aquella que hace literatura”, vamos a decir así. Pero en el momento que ellos comienzan a entender cuáles son los principios, ellos comienzan a percibir sus lugares disecados también de investigación y ellos van construyendo diálogos.

*Entonces entre ellos, en mi grupo de investigación, ellos forman relaciones que son amorosas e ideológicas, donde la vida está en disputa. Yo creo mucho en eso ¿sabes? En esa formación de principios, pues mi crítica se basa en que actualmente se gesta un modelo de competencia entre todos, en la que los propios doctorandos son posibles competidores de los cupos del mercado. Mientras si comprendemos las ideas monológicas, frente a las producidas en el diálogo, las de la palabra en y con la vida, las palabras y las autorías; podemos*

“ [...] Juntos podemos generar una transformación en la investigación, en la formación, en la vida.”

*comprender que en los espacios de formación y escolares, somos personas que juntas estamos transformando el mundo y estamos lidiando en esas condiciones mercantiles. Pero juntos podemos generar una transformación en la investigación, en la formación, en la vida.*

### Un territorio de disputa es la formación con Jóvenes en la universidad

#### ¿Cómo trabajas con los jóvenes en la universidad a partir de estas perspectivas?

**MARISOL:** También trabajo con jóvenes en formación en pregrado (licenciaturas) y la primera cosa que nosotros hacemos es que ellos puedan enunciarse en cuanto a sujetos en las ciencias de la educación, ya que es un proceso que ellos heredaron, ellos penetran el mundo de la división disciplinaria como proyecto político pedagógico, el cual lo tienen que reconocer en primer lugar como estudiantes de Educación, ya que los sociólogos, historiadores, geógrafos, biólogos, lamentablemente son totalmente separados de esta discusión. Por tanto, como estudiantes de la educación, sus clases son trabajadas a partir de un diálogo permanente para que ellos puedan construir juntos una mirada para la educación, que es una mirada plural y frente a un conocimiento dividido, fragmentado que se va a expresar en una escuela sin sentido, con tiempos de rutina y el saber fraccionado que nunca se conecta. Yo hago un trabajo con ellos de entendimiento de la violencia que fue la disciplinarización del conocimiento en las ciencias, y del propio pensamiento epistemológico que se experimenta desde la modernidad, en donde la idea del “árbol de conocimiento”, ramificado y con pequeñas hojas, esto como signo del modernismo enciclopédico, se instaura el momento en que el filósofo es neutralizado, ya que si dice conocimiento, y bajo la figura de estar ramificado, en donde estas pequeñas ramas del árbol ya no se conectan más, unas con las otras. La filosofía fue quebrantada por un

particularismo paradójicamente universalista.

Así, cuando el niño se reconoce en ese juego histórico de fuerzas que lo pone de espaldas para otras dimensiones de la cultura en una posición jerárquica, entonces, el biólogo vale más que el sociólogo cuando él se reconoce en ese juego, él tiene más oportunidad de poder hacer esa transformación que la escuela, no creo que sea solamente la escuela brasileña, sino es el proyecto republicano de escuela, como un proyecto de fragmentación del saber, de alienación mismo de las relaciones y de asumir la separación de las esferas de la cultura, es un proyecto colonial, es la división social de saber y la escuela sirve a eso de una manera, ella sirve a eso de un modo muy poco crítico. Algunas escuelas son muy críticas, por ejemplo, la escuela de formación de profesores de geografía son muy críticos. Pero se requiere a través del diálogo en la formación universitaria para poder generar un desmonte de ese proceso.

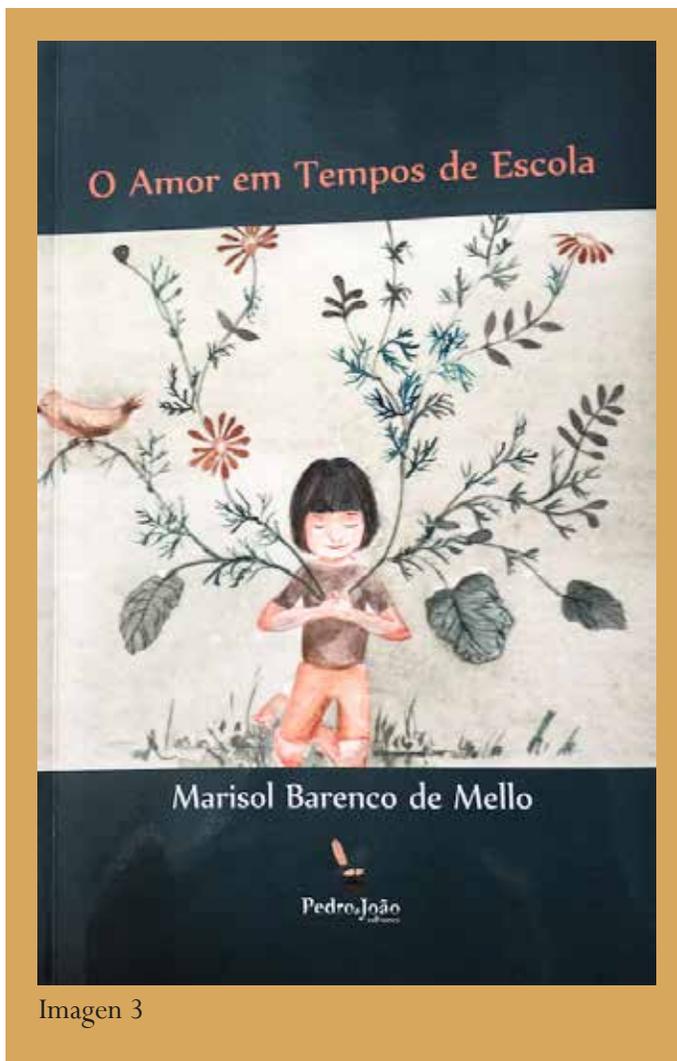


Imagen 3

### Descolonizar el campo de la escritura de la tesis: “...ese es otro territorio de disputa...”

**MARISOL:** Mi discusión a partir de Bajtín no es solamente durante la propia formación o en los procesos de investigación, sino después de que termina y comienza la escritura del informe de investigación, ahí es donde nosotros tenemos que reflexionar sobre ese campo de la escritura de la tesis, ese es otro territorio de disputa.

Esta palabra escrita ya no pertenece más a ese sujeto junto con el que realizamos el trabajo; yo salgo de aquella situación de investigación que yo viví en la vida y vengo al lugar de la escritura que es el lugar donde las personas no vuelven más, es un deseo mío reportar aquello que aconteció. Pero ahora pertenece a ese espacio, a mí como investigadora, entonces, tengo que cuestionarme en torno al problema de: ¿cómo es que yo creo una escritura responsable con el sujeto que participo de aquel episodio narrado? Entonces, para Bajtín implica el gran hecho de la vida. Por eso requiero cuestionarme sobre: ¿cómo es que yo reporto la palabra del otro sin reconocer al otro? Así la escritura se torna violenta, resulta esa palabra violenta, la palabra que habla del otro en su ausencia, entonces, en la mayoría de los tipos y las formas de los géneros de disertación son irrespetuosos del “otro”, aunque no podemos generalizar, existen esfuerzos que hay que reconocer.

Una cosa que nosotros discutimos son las normas técnicas de presentación de trabajos escritos en Brasil (ABNT)<sup>6</sup>, las cuales no tienen casi ningún género de disertación que sea dialógico; es así que el cuerpo de la ciencia fue escrita en géneros que no son dialógicos. El tiempo y creo que las condiciones en que se producen estas normas y formas, son condiciones que corresponden a la división social del trabajo, de la cultura y del pensamiento, que generan esas formas disecadas que encierran a las disertaciones del modelo ABNT, que es un modelo monológico; quien habla es el investigador sobre esos géneros populares, vivos, que son expresiones de sujetos, entonces nosotros necesitamos traer esta discusión a los espacios de escritura, de investigación, de elaboración de las tesis, pensando seriamente en la necesaria descolonización. Entonces tienes que descolonizar la escritura académica, quebrando la relación que resulta violenta, monológica y colonizadora.

6 ABNT, significa el manual y registro de la Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

## ¿Cuáles son las condiciones actuales para la investigación en las Universidades en Brasil?: “Un escenario de privatización...”

**MARISOL:** Es una Universidad colonial, es una universidad que produce un saber eurocentrista basado en reglas tomadas del mercado, que percibe la reflexión y refracción de la academia a partir de la lógica capitalista, la lógica colonial de los saberes, considerados blancos europeos, al servicio de una élite o de una Europa que no está ahí para nosotros. Entonces nosotros percibimos allí un reducto de colonización operante pero, al mismo tiempo, se habían creado otras condiciones ya que tuvimos por 16 años nuestros gobiernos populares, yo creo que el gobierno del PT [Partido de los Trabajadores]<sup>7</sup>, con todos sus errores, abrió el acceso para las clases populares y para sujetos de diferentes culturas, que 20 años atrás no estaban en la universidad. Ahora se están forzando cambios, entonces, eso es imposible, no se deben forzar los cambios imponiéndolos, por lo que todos los avances y las leyes están siendo abolidas ahora de una manera que, yo creo, no debe ser así.

El escenario que nosotros tenemos para el futuro es un escenario de privatización de la universidad, nosotros ya sabemos de eso, del “retorno de los hijos de las élites” a la universidad pública de Brasil, ¿ustedes ya saben de eso en otros países, verdad? Hace muy poco tiempo la universidad era sólo para los hijos de las élites. *Ahora, ese otro pueblo que tuvo acceso durante estos 16 años y circula dentro de la universidad tiene fuerza, nosotros tenemos que tener fe en eso, tenemos que creer en el ser humano que está allá, esa persona lógica, otra, está creando y luchando por formas necesarias de dialogo.*

## Descolonizar la universidad: descolonizar las relaciones...

**MARISOL:** Yo creo que descolonizar la universidad es por las personas, por los principios formativos solidarios. Por ejemplo, sobre El Derecho a la Infancia<sup>8</sup>, cuando se habla de esta ausencia, de esta formación impregnada de un

egocentrismo, de una solidaridad que no pasa del umbral de la puerta de nuestra casa, la lógica de solidaridad no es una lógica humanitaria o de calidad, es una lógica única con la cual el ser humano se formó humano en la cual la cultura se hace, es el principio fundamental de la humanidad, del lenguaje, es alteridad, pero es una alteridad que me constituye. Por eso, *es necesario reconocer la vida en la vida misma, no disecar a la palabra, al otro/a la otra, por eso el trabajo monológico es colonizador: para descolonizar la escritura académica se requiere romper el monólogo y reconocer la presencia del otro.*

Nosotros también trabajamos una perspectiva que es la siguiente: descolonizar las relaciones, en la relación persona – persona como investigador es una urgencia; pero las personas entienden eso. Descolonizar la relación adulto – niño por ejemplo, es una discusión que las personas vienen haciendo y yo creo que la participación infantil en la tesis con la autorización de los niños para hablar de sí, todo es conquistas en el campo de estudio de infancia. Tú puedes hablar con tu propia voz porque antes tu tenías que hablar tonos impersonales o plurales, falsos también que no tenemos nosotros ahí, solo tiene uno hablando ¿no? Fingiendo que son dos, monológicos y es interpretativo, esa cosa que dice otro que fue otro, tú no tienes el derecho de decir lo que otro dice, fue lo que otro dice, lo que tú puedes hacer es forzar para que él otro se revele provocándolo, cuando él te dice que solo tú tienes la concepción de lo que él dice, de ese lugar único que tu participas de ese diálogo.

## En su libro: “Amor em tempo de Escola” [Amor en tiempos de Escuela]<sup>9</sup>

**MARISOL:** Las personas siempre me preguntan: ¿Cuál es el reto de este libro? Yo creo que está en el concepto de amor de Bajtín (1997), es un concepto que se basa en su tratado sobre ética que es: “Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos”.<sup>10</sup> Texto donde Bajtin nos está provocando a pensar que sólo tienes acceso y produces conocimiento a partir de la vida, de ese acto único repetido que cada uno de nosotros experimenta. Lo que nos impide vivir plenamente

7 Partido de los Trabajadores, es un partido político brasileiro, donde pertenecen los presidentes Lula Da Silva y Dilma Rouseff]

8 Hace referencia a una conferencia: “El Derecho a la Infancia” de Renato Roseno [Diputado Estadual del Partido Socialismo y Libertad -PSOL –CE], en el marco del Coloquio Internacional Crianças e Territórios de Infâncias en Brasilia, marzo 2018.

9 Marisol Barenco (2017), Amor em tempo de Escola” [Amor en tiempos de Escuela], São Carlos Pedro & João Editores, São Paulo, Brasil. Cfr. Algunas producciones, pueden ser consultadas en:

<http://eebaeducacao.blogspot.mx/2011/10/marisol-barenco-de-mello.html>  
10 M. Bajtin (1997), Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos, Barcelona, Anthropos.

el acto responsable son los sistemas abstractos que nos llevan a las relaciones de indiferencia porque, en cualquier sistema abstracto de indiferencia, el ser humano es un punto en un gráfico, cualquier generalización de los alumnos, de los mexicanos, de los colombianos o brasileños, cualquier generalización de la humanidad es una generalización que borra a la vida. En donde el “otro” se encuentra en una confrontación directa y desafiadora con ese otro que no soy yo; y cuando me encuentro directamente con él, él me ahoga y me abre una grieta que me muestra todo lo que yo no soy.

Todo lo que yo necesito ser, todos los desafíos de esa dimensión cuando nosotros nos encontramos con nosotros mismos, sólo cuando el otro está enfrente de nosotros y nos ve a los ojos, es en ese instante y en ese espacio, es ahí que nosotros vemos otro mundo posible. En consecuencia, Bajtin dice sobre el amor lo contrario a la concepción y a la práctica de la indiferencia, para él ese es el amor, el amor interesado; y él dice una cosa más que para mí es muy importante: nosotros vivimos en territorios identitarios cerrados en el miedo del otro, en el miedo de ese otro que llega a desmontar nuestro sistema de vida, él dice ustedes tienen que tener miedo por el otro, yo tengo miedo de que el otro sufra, por el miedo de que el otro sufra, yo me dirijo al otro y dialógicamente en respuesta. Entonces, *el amor es el concepto político del interés profundo en el otro que me constituye*, por la primera y única vez, aquella oportunidad única de ese existir en la experiencia, en el acontecimiento que eres tú. El amor es para nosotros, él es esa fuerza...

Realmente es increíble, porque el libro se vende todo, yo hago la reimpresión de 200 y se venden en el día, porque quienes compran son *profesores, profesoras que muestran que ellos/ellas están necesitando información de eso, todo mundo entiende la escuela como un territorio árido, territorio eurocéntrico, excluyente, que no funciona para ningún lado; y ese amor como esa posibilidad que tenemos nosotros de ir juntos y construir una escuela humana, humanizadora, concreta, local. Una escuela desde el Sur, eso es de alguna manera lo que las profesoras quieren*, por eso yo discuto con las personas cuando hablan mal de los profesores, porque los profesores son agentes políticos, potentes y están movilizados, no esos sujetos, en esa abstracción indiferente, cómo vamos a decir: “las profesoras

mal formadas”, no, no lo creo. Tenemos que trabajar en la formación que tú necesitas para poderte sentar con un niño, con una niña y movilizar juntos una palabra nueva; una palabra que es de él, propia, como persona; una palabra que nunca fue dicha antes, una palabra que es creación. Tenemos que trabajar en la formación, pues no hay nada en la universidad que te dé las capacidades políticas de estar en el mundo por la primera vez trayendo todas las posibilidades de transformación que están disponibles para nosotros. Creo que este libro tiene este reto, pero creo que está abriendo y reconociendo esta necesidad de “Amor en tiempos de Escuela”.

### Libros indispensables...

#### ¿Qué libros serían indispensables para el docente novel que se incorpora a la universidad o a la enseñanza y para los investigadores en educación?

**MARISOL:** El primer libro que yo recomiendo es la “Pedagogía del Oprimido”;<sup>11</sup> yo creo que es la primera cosa, yo lo he leído y he dialogado con *Marco Raúl Mejía*,<sup>12</sup> es un colombiano que trabaja Paulo Freire en la formación de profesores y que piensa eso, esa práctica docente, tiene todo un saber producido en esas luchas y militancias que necesitan ser enunciadas para pasar a existir, que *es un saber desde el propio Sur*, que es un saber que no consigue ser colonizado por los discursos eurocentristas que generalizan a los niños. Creo que Paulo Freire y Marco Raúl Mejía nos permiten pensar el proceso de cómo una profesora, un profesor en las escuelas, siempre crean un saber producido por la relación entre “yo y tú”, en una acción y en un espacio concreto y cotidiano. Raúl Mejía tiene hecho eso con las profesoras colombianas y también con los líderes de movimientos sociales. *Marco Raúl Mejía tiene un trabajo que se llama “Sistematización”*<sup>13</sup> donde él trabaja con el principio del enunciado que da vida

11 Cfr. Paulo Freire, entre diversas reimpressiones de este libro, se encuentra: P. Freire (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España. O, existen las impresiones de los años 70, como la siguiente: P. Freire (1970) (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

12 Cfr. Marco Raúl Mejía, con una extensa obra, sus textos recientes: (2013), *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*, Ed. Desde Abajo, Colombia. (2011), *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la educación popular*, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.

13 Cfr. M.R. Mejía (2015), *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*, Imprenta IdeaZ, Quito Ecuador. (Reimpresión). Disponible en: <https://es.calameo.com/read/0045584388e8f650fe535>

material en la palabra a las prácticas, que son prácticas vividas, prácticas otras, una pedagogía otra vivida en el día a día de esas relaciones.

Yo creo que propongo las obras de **Bajtín**, en concreto: “Para una Filosofía del Acto Responsable” es un texto difícil, es filosófico en diálogo con Kant, nosotros no tenemos formación para leer filosofía, pero para mí es leer un libro que transforma nuestra manera de ver para la relación; y **Augusto Ponzio**<sup>14</sup> italiano, él tiene un libro que creo que se llama “Procurando una palabra a otra”. En ese libro construye un diálogo de Bajtín con otros autores,<sup>15</sup> aunque todavía es una teoría eurocéntrica, pero en donde Ponzio hace una traducción de Bajtín para mí, de un modo único, fue muy inspirador. Recapitulando, yo creo que si el mundo se fuera acabar y nosotros tuviéramos que formar profesores para mandar para la luna [risas], me pregunto ¿qué libros llevaría en la maleta? Indispensables: Pedagogía del Oprimido, yo llevaría uno de Raúl Mejía, y *Llevaría Marxismo y Filosofía del Lenguaje de Bajtín*<sup>16</sup>

---

14 Cfr. A. Ponzio (2010), *Procurando uma Palavra Outra*, editora Pedro & João.

15 En dialogo con otros autores como: Roland Barthes y Emmanuel Lévinas.

16 Cfr. V. Volóshinov, (2009), *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*, Ed. Godot Argentina. (1ª. Ed. en Español).



# SIGNIFICADO, SENTIDO Y REPRESENTACIONES SOCIALES

**Edilberto Hernández Cano**

Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, Magister en  
Investigación social interdisciplinaria.

Estudiante del doctorado interinstitucional en educación de la  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[edilbertoh14@gmail.com](mailto:edilbertoh14@gmail.com)

# Significado, sentido y representaciones sociales<sup>1</sup>

Edilberto Hernández Cano

## RESUMEN

El presente artículo muestra la importancia de los estudios basados en la teoría de las representaciones sociales para el campo educativo y está orientado a clarificar los conceptos de significado, sentido y representaciones sociales, ya que en el marco de estos estudios es común encontrar la utilización de estos conceptos de manera indiscriminada, y referirse a ellos como uno de los propósitos de investigación en el contexto de las pesquisas con este enfoque.

Se asume una relación de complementariedad entre los tres conceptos pues el sentido no se podría entender fuera de los significados construidos e incorporados. Las representaciones sociales se concretan en el contenido de la representación, donde los significados son parte fundamental que, objetivados a través de los procesos cognitivos, dan sentido y orientan las prácticas de los sujetos.

## PALABRAS CLAVE

Representaciones sociales, significados, sentido.

---

<sup>1</sup> El artículo hace parte de la revisión teórica del proyecto de investigación doctoral “La construcción social de los jóvenes en su condición escolar: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros de secundaria de Bogotá” del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, investigación que se encuentra en curso.

## ABSTRACT

This article shows the importance of studies based on the theory of social representations for the educational field and is intended to clarify the concepts of meaning, sense and social representations. In the framework of these studies it is common to find the use of these concepts indiscriminately, and we can refer to them as one of the purposes of research in the context of these studies with this approach.

It assumes a relationship of complementarity among the three concepts because the sense can not be understood outside of the meaning that have been built and incorporated.

The social representations are specified in the content of the representation, in which the meanings are a fundamental part, that objectified through the cognitive processes give meaning and orientation to the subjects' practices.

## KEYWORDS

Social representations, meanings, sense.

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en el campo educativo encuentran actualmente en la teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici en 1961, un escenario importante para la comprensión de muchos de los problemas que atraviesa la escuela, a partir del estudio del conocimiento del sentido común que circula como contenido representacional en este espacio (informaciones, creencias, nociones, opiniones, actitudes, sistemas de valores). Para el autor, las representaciones sociales se entienden como un conjunto organizado de conocimientos originados en la vida diaria a través de la comunicación y la

interacción social cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Por tanto, las representaciones sociales son una construcción social y como sistema de conocimientos permite a los sujetos comprender la realidad y orientarse en el contexto social y material proveyendo a los individuos un entendimiento como sentido común.

Las investigaciones con referencia a la teoría de las representaciones sociales formulan como propósito central indagar por el significado y el sentido que los sujetos atribuyen a los objetos de representación. En sus desarrollos teóricos o metodológicos no hay claridad sobre qué se entiende cuando se habla de los significados y los sentidos como categorías o unidades de análisis en estos estudios. El artículo busca dar claridad a este problema de tal forma que los investigadores en sus procesos analíticos asuman de manera discriminada estos conceptos.

Esta intencionalidad se presenta en forma de artículo de revisión y reflexión a través del cual se muestra la información en forma amplia, pormenorizada y crítica en relación con el objetivo del mismo.

En el desarrollo del artículo se expone en primer lugar la importancia de la teoría de las representaciones sociales para la comprensión de la realidad educativa desde el estudio del pensamiento de los diferentes actores que interactúan en la escuela y desde el punto de vista de estos sujetos, principalmente maestros y estudiantes.

En segundo lugar, y como aspecto central, interesa dar claridad a los conceptos de significados, sentidos y representaciones sociales pues las investigaciones que asumen esta teoría buscan develar el contenido de la representación (información, campo representacional y actitud) en los cuales estos tres conceptos se tornan recurrentes.

Como conclusión se presentan los conceptos, a través de los cuales se hace la revisión, en relación complementaria y diferenciada donde los significados naturalizados en la estructura cognitiva se expresan en el sentido común que orienta las prácticas de los sujetos en el proceso de anclaje de la representación social.

### **La teoría de las representaciones sociales y el campo educativo**

En los últimos años la teoría de las representaciones sociales ha cobrado un papel importante en las investigaciones que buscan comprender el hecho educativo, los significados sociales y su incidencia en sus procesos y resultados. Para Gilly (1996), el campo educativo es un lugar privilegiado “para ver cómo se construyen, evolucionan y se transforman las representaciones sociales en los grupos sociales y para aclarar el papel de estas construcciones en las relaciones de éstos con los objetos de su representación” (p.69).

Las interacciones sociales, entendidas desde la sociología constructivista, que se dan entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, particularmente maestros y estudiantes, están atravesadas por una variedad de representaciones relacionadas con las diversas percepciones y significados que se asignan a los diferentes actores y procesos institucionales: representaciones sobre sí mismos, sobre los otros, sobre las relaciones educativas y sobre la cultura escolar.

Castillo (2006), refiriéndose a la concepción constructivista social, sostiene que

La teoría de la representación social, comparte una idea

**“ Las interacciones sociales, entendidas desde la sociología constructivista, que se dan entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, particularmente maestros y estudiantes, están atravesadas por una variedad de representaciones relacionadas con las diversas percepciones y significados que se asignan a los diferentes actores y procesos institucionales ”**

primordial con las corrientes interaccionistas: que el tipo de conocimiento —no científico— que surge espontáneamente en la sociedad es fundamental para la configuración de la vida social, ya que es un conocimiento que genera «realidad» (Berger y Luckmann, 2001), situación que lo hace digno de estudiar. (p.16)

En este sentido, Silva (2000) manifiesta que

Las representaciones sociales emergieron en el escenario educacional ofreciendo la posibilidad no sólo en tanto que un sólido marco teórico y metodológico, sino que emergieron, sobre todo, por su dimensión práctica, en el sentido de que permitían la investigación de los mecanismos psicológicos y sociales de la producción, mantenimiento y superación de determinadas formas de pensar, sentir, y actuar con relación a la práctica educacional [...]ofrecían en términos metodológicos caminos para construir la mediación entre el contexto intraescolar y extraescolar y, consiguientemente, ofrecían indicaciones para la elaboración de los procesos de intervención. (p.61).

Para otros autores citados por Silva (2000), la importancia de las representaciones sociales para comprender los hechos de la educación radica en que la teoría orienta la atención sobre el papel de las diferentes significaciones sociales en el proceso educativo. Gilly (1989) “ofrece una nueva vía para la explicación de los mecanismos por los cuales los factores propiamente sociales actúan sobre el proceso educativo influenciándolo en sus resultados (Jodelet, 1.989:364)” (p. 62).

Estudiar el campo de la educación desde la teoría de las representaciones sociales “permite comprender [...] cómo el pensamiento individual se enraíza en lo social (las ideologías, mitos, creencias, así como las condiciones de su producción), y como uno y otro se modifican mutuamente”. (Silva, 2000, p.62).

Por otro lado, investigaciones en el campo de la educación como las desarrollados por Covarrubias Papahiu, Patricia y Martínez Estrada, Claudia Cecilia (2007) sobre las representaciones sociales que construyen estudiantes, muestran cómo estas representaciones compartidas y heterogéneas permiten develar los significados, las necesidades, las intenciones y estrategias que tienen los actores que se encuentran incorporados en este escenario ofreciendo la posibilidad de desentrañar sus motivos y entenderlos como sujetos activos.

Covarrubias y Martínez (2007) muestran cómo las representaciones sociales orientan las prácticas de los actores educativos, para ellas

La mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y especialmente ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellas. Esta representación es una apropiación singular de la realidad pero derivada de una construcción o interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto, (p.53)

Diferentes investigaciones en sus enunciados asumen como propósito develar los significados y los sentidos que tienen los sujetos sobre los diferentes objetos de representación, estos conceptos, significados, sentidos y representaciones son usados por los investigadores de manera indiferenciada. Por lo tanto, este artículo pretende dar claridad sobre estos conceptos a la hora de abordar los estudios en representaciones sociales de tal manera que quienes realizan estudios en el contexto educativo puedan comprender de qué se habla cuando se refiere a estas nociones.

### **SIGNIFICADOS, SENTIDOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES UNA RELACIÓN COMPLEMENTARIA**

*Sobre el significado*

Las representaciones sociales se expresan en un campo

**“Las representaciones sociales se expresan en un campo estructurado y figurado en el cual se condensan los significados que se atribuyen a determinados objetos de la realidad social y material, que funcionan como sistemas de referencia para comprender lo que acontece, para clasificar a las personas o situaciones con quienes interactúan los sujetos.”**

**“En el proceso de construcción de las representaciones sociales los sujetos construyen y objetivizan una serie de significaciones sobre los objetos, fenómenos, categorías sociales o conceptos, a través del proceso de objetivación”**

estructurado y figurado en el cual se condensan los significados que se atribuyen a determinados objetos de la realidad social y material, que funcionan como sistemas de referencia para comprender lo que acontece, para clasificar a las personas o situaciones con quienes interactúan los sujetos.

Schutz (1932), en el terreno de la fenomenología, se refiere a que el mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto; en este sentido, cualquier objeto de la realidad es considerado como novedoso para un sujeto cuando no es reconocido en el campo de las significaciones y tipificaciones que ha objetivado o naturalizado.

En el proceso de construcción de las representaciones sociales los sujetos construyen y objetivizan una serie de significaciones sobre los objetos, fenómenos, categorías sociales o conceptos, a través del proceso de objetivación: construcción selectiva, esquematización estructurante y naturalización; que desde la perspectiva de Moscovici, como se citó en Valencia (2007), hace referencia al proceso de “reabsorber el exceso de significación materializándole” (Moscovici, 1976b) (p.61).

Dado que toda representación social es una representación de un sujeto sobre un objeto, en esta relación los sujetos construyen significaciones sobre los objetos, en un primer proceso de aproximación a través de la construcción selectiva, en el cual los individuos seleccionan entre la información disponible sobre el objeto de representación

aquella que se relaciona con sus modos de pensamiento, su posición en el espacio social, sus sistemas de valores, ideologías, representaciones previas y su contexto cultural, es decir, su pertenencia social y desde este lugar construyen una imagen sobre el objeto en un proceso vehiculizado por la comunicación y la interacción social.

En este sentido, Gergen, como se citó en López (2008), en los orígenes comunes del significado en el marco de la teoría constructorista social, los significados se construyen en un sentido relacional con los otros, lo cual se contrapone a la visión tradicional que parte del presupuesto de una significación “individual, es decir, parte de la noción de un yo fenoménico como punto fijo de apoyo a la actuación individual, donde el yo es consciente de poder significar” (p.2).

En un segundo momento, en el proceso de objetivación, los sujetos organizan y esquematizan la información: “se trata de una suerte de materialización y de simplificación de un fenómeno representado, rindiendo la complejidad conceptual accesible y comprensible a los sujetos” (Valencia 2007, p.61). Es decir, se organiza la información dando coherencia y posibilidad de expresar el objeto.

En tercer lugar, la información organizada y esquematizada se naturaliza en la realidad de los sujetos con la posibilidad de utilizarla en su espacio social.

Desde la perspectiva sociológica constructivista social desarrollada por Peter Berger y Tomas Luckan se entiende que esta realidad es una construcción social en el contexto de la vida cotidiana, los autores sitúan la importancia del conocimiento de sentido común, frente al conocimiento teórico desarrollado en las disciplinas científicas y, en este marco, dan lugar a significados

Es debilidad natural de los teorizadores exagerar la importancia del pensamiento teórico en la sociedad y en la historia. Por eso se hace más indispensable corregir esta equivocación intelectual. Las formaciones teóricas de la realidad, ya sean científicas, o filosóficas, o aun mitológicas no agotan lo que es real para los componentes de una sociedad. Puesto que así son las cosas, la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica. Dicho de otra manera, el “conocimiento” del sentido común más que las ideas debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento.

Precisamente este conocimiento constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir (p. 31).

Los significados como parte del conocimiento cotidiano son indispensables para la sociedad dado que allí se materializan las diferentes significaciones sobre el mundo social, y material desde las cuales se posibilita el entendimiento, la comunicación y la acción social de los sujetos.

Por tanto, se reitera el componente social de los significados, los cuales están determinados por el contexto histórico cultural, si bien son naturalizados por los sujetos, lo que otorga sentido a los mismos es el carácter de ser compartidos por los grupos sociales de pertenencia desde los cuales ven el mundo coherente, en este orden Berger y Luckman (1984) sostienen:

Todas las tipificaciones del pensamiento de sentido común son de por sí elementos integrales del Lebenswelt concreto, histórico, socio-cultural dentro del cual prevalecen como establecidos y como aceptados socialmente. Su estructura determina entre otras cosas la distribución social del conocimiento y su relatividad y relevancia para el ambiente social concreto de un grupo concreto en una situación histórica concreta (p.32).

Por tanto, no existe una única realidad, cada grupo construye las representaciones sociales según su ubicación y posición en el espacio social, y dentro de éstas los significados como componente del contenido representacional, los cuales inciden en las diversas prácticas de los sujetos en relación a la realidad representada.

Este aspecto es contemplado por Berger y Luckman (1984) cuando manifiestan:

Mi conciencia, pues, es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad. Dicho de otra forma, tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples. Cuando paso de una realidad a otra, experimento, por esa transición una especie de impacto. Este impacto ha de tomarse como causado por el desplazamiento de la atención que implica dicha transición (p.38).

Por lo cual, los significados son concebidos según López (1984) como significados en relación como lo asume la teoría constructorista social a través de la acción complementaria, y en esta relación el lenguaje es el vehículo fundamental a través del cual se objetivizan, lo cual se reitera desde el constructivismo social

La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí... de esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos. (Berger y Luckman 1984 p. 39).

La realidad significada para los sujetos se expresa en sus prácticas entendidas como acción o intención con sentido. En lo que sigue se busca explicar la noción de sentido en el marco de la teoría de las representaciones sociales.

#### *Sobre el sentido*

En el marco de la teoría de las representaciones sociales el sentido se asocia al pensamiento del grupo o colectivo social como “sentido común” tal como lo enuncia Jodelet (1986) en su definición general sobre las representaciones sociales: El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la opresión de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En el sentido más amplio designa una forma de pensamiento social” (p.475).

Para Berger y Luckman (1984) en relación al sentido común manifiestan:

Sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común,

**“El anclaje como uno de los procesos de construcción de las representaciones se entiende como el transcurso a través del cual la representación social construida naturalizada dotada de significación se enraíza en el pensamiento social [...]”**

precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es lo que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana. (p. 41)

El anclaje como uno de los procesos de construcción de las representaciones se entiende como el transcurso a través del cual la representación social construida naturalizada dotada de significación se enraiza en el pensamiento social, en el conocimiento de sentido común, orienta las prácticas cotidianas de los sujetos, se integra a la red de significación social impregnada de valores y creencias sociales que permite la comprensión, el entendimiento y la comunicación en el mundo de la vida.

El anclaje se expresa en las prácticas cotidianas de los sujetos, sometidas a las fuentes de significación social objetivadas y cargadas, como se anotó anteriormente, de una jerarquía de valores, creencia y condiciones sociales, históricas, culturales y económicas. En este orden de ideas, Jodelet, como se citó en Valencia (2007), entiende el sentido como una modalidad del proceso de anclaje.

Esta modalidad depende de las fuentes de significación social en vigor, a partir de las cuales la representación toma su lugar como un hecho social. Ella puede encarnar al mismo tiempo un valor y un contra-valor, según sea la adhesión religiosa, política o ideológica de quienes la sostienen. (p.65).

La representación social como sentido común y expresada en el anclaje se convierte para el individuo en un instrumento que le permite conocer y comprender la realidad, interactuar con otros sujetos, es decir, la representación social incorporada en el sistema de pensamiento se convierte en un conocimiento práctico que orienta o guía a los sujetos en la vida cotidiana.

Para Guzmán y Saucedo (2015) refiriéndose al sentido en el marco de la experiencia entendida como “lo que nos pasa”, que nos construye, la experiencia toma sentido cuando a través del lenguaje y de procesos semióticos le damos cauce como orientación de nuestro actuar” (p.1029). En la misma orientación los significados objetivados cobran importancia como sentido en el anclaje que como sistema representacional orienta y guía las prácticas y, en el contexto de Guzmán y Saucedo, la experiencia de los sujetos.

El sentido es una construcción del sujeto desde el marco de la red de significados construidos en el contexto de la interacción social, la comunicación y las condiciones

sociales y culturales. En palabras de Guzmán y Saucedo (2015), “sentido construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado” (p.1030). Por tanto el sentido se expresa como motivo/intención de la acción, guía y orienta las prácticas de los sujetos, que en la teoría de las representaciones sociales se enmarcan en el sentido común, cuando los motivos de la acción (sentidos) se conjugan con la red de significaciones compartidas por los sujetos, por tanto, el sentido está contenido en los significados personales y colectivos incorporados y construidos, pero se concreta en la acción. Estos planteamientos se relacionan con los postulados de Weber en su desarrollo de la sociología comprensiva en la cual vincula el sentido con la acción. Para Weber una acción social es tal si tiene sentido subjetivo, es decir, está motivada en relación con otros sujetos. El motivo se entiende como “la conexión de sentido que para el actor o el observador aparece como fundamento con sentido de una conducta” (Weber, 1996, p. 10); por tanto, para los investigadores sociales dar cuenta de éste es interpretar o captar lo que motiva la acción, es decir, como comprensión explicativa de la acción

Para Weber (1996), una acción social es aquella "en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose ésta por su desarrollo" (p.5). En tanto es acción social, está dirigida a actuar en función de otros sujetos en una relación social tal como lo expresa este autor: “no toda clase de contacto entre los hombres tiene carácter social; sino sólo una acción con

**“Por sentido subjetivo, desde la perspectiva de este sociólogo, se entiende como la conciencia que tiene el sujeto de las acciones que realiza, en palabras de Weber una acción es 'una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo'”**

sentido propio dirigida a la acción de otros” (Weber, 1996, p. 19).

Por sentido subjetivo, desde la perspectiva de este sociólogo, se entiende como la conciencia que tiene el sujeto de las acciones que realiza, en palabras de Weber una acción es "una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo" (Weber, 1996, p. 5).

Develar el sentido como campo de las representaciones sociales no se reduce a develar los motivos de la acción, pues desde una perspectiva comprensiva se entiende que toda acción se inscribe en un contexto histórico, social y cultural que incide en las acciones y las intenciones que orientan las prácticas de los sujetos, en consecuencia, se debe indagar por las condiciones objetivas (históricas, sociales y culturales) en las cuales se encuentran los sujetos protagonistas de las acciones sociales. En este sentido Weber (1996) sostiene:

...necesitamos saber primero cuál es la importancia de una acción desde el punto de vista funcional para la ‘conservación’ (y también antes que nada para la peculiaridad cultural) y desenvolvimiento en una dirección determinada de un tipo de acción social, antes de poder preguntarnos de qué manera se origina aquella acción y cuáles son sus motivos. (p. 15).

A través del reconocimiento del contexto se pueden dilucidar los orígenes y motivaciones de la acción.

En el proceso investigativo es papel del observador llegar a la interpretación de los motivos de la acción como sentido objetivo, el cual se entiende como la interpretación explicativa que hace y que permite comprender las acciones sociales, se espera que el sentido objetivo tenga correspondencia con el sentido subjetivo que expresan los sujetos a través de sus enunciados, lo cual valida la explicación. El lenguaje es el vehículo y el medio desde el que se construye y se expresa el sentido, por tanto, es desde éste como podemos llegar conocer las intenciones de la acción social.

Como conclusiones, se puede decir que el sentido subjetivo es razón de la acción, pues sin éste no existiría y, por consiguiente, se convierte en objeto de estudio tanto en la sociología como en la teoría de las representaciones sociales que tienen su génesis en la psicología social.

Los significados y los sentidos se construyen en las prácticas sociales, en las experiencias, vivencias y en la interacción con otros sujetos, en relación con los intereses, deseos y motivaciones del individuo. En otras palabras, hay un vínculo entre la dimensión psicológica y social en la cual no hay una determinación unidireccional de alguna de estas dimensiones, sino una complementariedad que se podría enmarcar en una relación circular.

El sentido como disposición personal lleva una carga del universo social al decir de Ibáñez (1979):

...toda la realidad que el hombre es capaz de construir/interpretar está densamente investida por factores sociales. Ninguno de los objetos que penetran en el campo sensorial del hombre y, a fortiori, en su campo representacional escapan a los determinismos sociales (p.71)

La objetivación y el anclaje se vinculan dialécticamente; los significados objetivados y naturalizados como contenido de la representación y como procesos cognitivos del sujeto se enraízan a través del anclaje como sentido colectivo desde el cual se logra el entendimiento y la interacción entre los sujetos, se orientan las prácticas y se construyen nuevos significados y sentidos comunes sobre los objetos con los cuales se relacionan, construyendo o reproduciendo representaciones sociales. Por tanto, la objetivación y el anclaje se esquematizan en una relación de: contenido–práctica o, al decir de Valencia (2007), ser–práctica o contenido–proceso, pensamiento constituido–pensamiento constituyente, sentido– acción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, P y Luckman T. (1984). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Castillo, J. (2006). ¿Representación institucional del «rol docente» o representación del «joven popular» como alumno?: Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta «el proceso educativo» en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza. *Ultimadécada*, 14(24) [en Línea [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-)

Covarrubias, P. y Martínez, E.C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen.

Perfiles Educativos, vol. XXIX, núm. 115, enero-marzo. Distrito Federal, México.

Gilly, M. (1993): Las representaciones sociales en el campo de la educación. En D. Jodelet (editor): Las representaciones sociales. (3ª edición). Paris: Puf.

\_\_\_\_\_(1980): Maestro y alumno roles institucionales y representaciones sociales . Paris Puf.

Guzman, C y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Revista Mexicana de investigación educativa. Volumen 20 No. 67. pp. 1019 – 1054.

Ibáñez, T. (1979). Factores sociales de la percepción hacia una psicología del significado. Recuperado 27 de Junio de 2017. [https://ddd.uab.cat/pub/quapsi/-quapsi\\_a1979v1n7/quapsi\\_a1979v1n7p71.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/quapsi/-quapsi_a1979v1n7/quapsi_a1979v1n7p71.pdf)

Jodelet, D. (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En moscovici, s.(dir.): Psicología Social.Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós pp.469-495

López, H.J. (2008) Reflexiones sobre los aportes de Gergen Kenneth a los “orígenes comunes del significado”, EN: Revista electrónica de psicología social. N° 16 - Diciembre de 2008. Recuperado 5 de Junio de 2017. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/255>

Moscovici, S. (1979) “El Psicoanálisis, su imagen y su público”. Edit. Huemul, Buenos Aires, Argentina.

Kenneth, G. (1996). Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

Silva, L. (2000). Escuela: espacio intersubjetivo de representaciones múltiples. En Casado E.y Calonge S. Representaciones sociales y educación. Cuadernos de posgrado 25. Venezuela.

Schütz, A. (1932), La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ªreimpresión en España, 1993.

Valencia, A, S. (2007). “Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales”. En Rodriguez, T y Garcia, M. Representaciones sociales teoría e investigación. Universidad de Guadalajara- pp. 51-88

Weber, M. (1996). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

# EL CONFLICTO, EL PAN DE CADA DÍA: NEGOCIAR ES TODO UN RETO

**Neyda Carolina García Gutiérrez**

Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[ncgarcia@correo.udistrital.edu.co](mailto:ncgarcia@correo.udistrital.edu.co)

**Dayana Carolina Piñeros Coronado**

Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[dcpineros@correo.udistrital.edu.co](mailto:dcpineros@correo.udistrital.edu.co)

# El conflicto, el pan de cada día: negociar es todo un reto<sup>1</sup>

— Neyda Carolina García Gutiérrez

Dayana Carolina Piñeros Coronado

## PALABRAS CLAVE

Subjetividades, negociación cooperativa, conflicto y propuesta pedagógica.

## ABSTRACT

This article presents the investigation results of the Undergraduate thesis titled: "The Cooperative Negotiation of Conflicts in the 501 grade from IED Brasilia-Usme School" that was developed by the curricular project "Bachelor's Degree in Pedagogy" in the deepening lines subjectivity, Diversity and aesthetics; Where the infancy was conceived from a broad perspective, starting from the question, ¿How to establish a pedagogical proposal for the resolution and conflict management that goes towards the political formation in children and contribute to the development of their subjectivities? Thereby, investigation and analysis categories were developed such as intersubjectivity, power, conflict and action. During the process with the students it was possible to build up a pedagogical proposal for the cooperative negotiation on conflict resolution that allowed to identify them and to solve them; taking Art as pedagogical mediation to express their experiences.

## KEYWORDS

subjectivities, cooperative negotiation, conflict, pedagogical proposal.

## INTRODUCCIÓN

Desde nuestro proyecto curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil, a partir de la línea de profundización Subjetividad, Diversidad y Estética, nos posicionamos para

## RESUMEN

Este artículo expone los resultados de investigación de la tesis de pregrado titulada: "La negociación cooperativa de conflictos en el grado 501 del IED Brasilia-Usme", que se gestó desde el proyecto curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil, en la línea de profundización Subjetividad, diversidad y estética. En esta se concibieron las infancias desde una perspectiva amplia, partiendo de la pregunta: ¿Cómo llevar a cabo una propuesta pedagógica de resolución y manejo de conflictos que vaya en pro de la formación de lo político en los niños/as y aporte al desarrollo de sus subjetividades? Así, se desarrollaron categorías de investigación y análisis como intersubjetividad, poder, conflicto y acción. Durante el proceso con los estudiantes se logró construir, de acuerdo con los objetivos, una propuesta pedagógica de negociación cooperativa de resolución de conflictos que permitió identificarlos y solucionarlos, tomando el arte como mediación pedagógica para expresar sus experiencias.

---

<sup>1</sup> La presente es una monografía de pregrado de investigación Acción terminada, titulada: "Negociación cooperativa de conflictos en el grado 501 de la IED Brasilia-Usme" que inició en marzo de 2015 y finalizó en mayo de 2017.

“Nos referimos al conflicto que, visto como algo connatural al hecho de vivir en comunidad, es inevitable en la organización de la vida con otros seres que piensan y conciben la realidad de diversas formas.”

ver al niño/a no solo desde lo cognitivo, psicológico, biológico; sino también desde sus formas de entender el mundo, de relacionarse y convivir con los sujetos en el día a día: Con este enfoque, se pretende acceder a una realidad desde la voz de sus actores con el fin de identificar problemáticas e ir en busca de una propuesta pedagógica que mejore la práctica educativa, donde los niños sean los protagonistas del cambio.

En ese sentido, la presente propuesta de investigación partió de una problemática evidente no solo en el entorno escolar sino a nivel local y nacional, en tanto que es un hecho social inherente a la vida del ser humano, algo que no podemos negar ni estar evitando, sino que se puede aprender a manejar. Nos referimos al conflicto que, visto como algo connatural al hecho de vivir en comunidad, es inevitable en la organización de la vida con otros seres que piensan y conciben la realidad de diversas formas.

En el caso de la IED Brasilia Usme, el conflicto era una temática que poseía mucha relevancia, puesto que en relación a este se dieron unos mecanismos y normas de convivencia que organizan la vida escolar, es decir, una organización política que determina las dinámicas que se emplean para manejar y darle solución. Por ello, el interés que teníamos era conocer estas dinámicas desde la perspectiva de los niños/as y construir una propuesta de resolución de conflictos en pro de la formación de lo político, contribuyendo al desarrollo de la subjetividad de los mismos, lo cual se expresó a través del arte como mediación pedagógica, como un lenguaje que expresa lo que fue sucediendo con los niños/as durante el proceso. Así, para emprender este viaje, recorrimos una *Ruta metodológica* que determinó todas las decisiones y el orden

lógico a seguir en cada paso:

El primer momento fue la construcción del problema de investigación, donde nos acercamos a una realidad para describirla e interpretarla con una exploración inicial, consistente en el involucramiento en la IED Brasilia-Usme para observar e identificar qué pertinencia tenía el tema, qué problemáticas se presentaban al respecto, qué necesidades había, qué se había trabajado ya, qué había por hacer, por aportar a los niños y a la institución.

El segundo momento del viaje fue el trabajo de campo, en el que se describe paso a paso el desarrollo de la propuesta, destacando las narrativas de los niños y las representaciones árticas que hicieron en cada taller, donde al inicio se identificó con los niños/as las principales problemáticas conflictivas en el aula, luego se llevaron a las mesas de negociación para profundizar en ellas y posteriormente se propusieron las posibles estrategias para mediarlo.

Ya en el tercer momento, se dio paso a la interpretación, es decir, se hizo un análisis y comprensión del trabajo realizado, haciendo una triangulación entre teoría, práctica y nuestra reflexión como docentes en formación.

### **DESDE LA VOZ DE LOS PROTAGONISTAS: ¿QUIÉNES SON? Y ¿CÓMO PERCIBEN SUS CONFLICTOS?**

A continuación presentamos el proceso de reconocimiento de los actores como sujetos circundantes del espacio al cual llamamos contexto y en esa medida exponemos el trabajo que hicimos con ellos(as). Trabajamos con 18 niños y 17 niñas del grado 501 del IED Brasilia Usme. Las edades de los niños eran: 13 niños de 10 años, 5 Niños de 11 años; 10 niñas de 10 años y 7 niñas de 11 años. Proviene de ciudades como Bogotá, Medellín y Manizales, así como de la Costa Atlántica. Viven en los barrios aledaños al sector de la institución como Usme-Brasilia, Santa Librada, el Cortijo, La Fortaleza, San Juan Bautista, La Regadera, Marichuela y Betania. Les gusta jugar fútbol, dibujar, pintar, tocar guitarra, leer, comer pasta, lasagna y nachos, hacer postres y sueñan ser futbolistas, cantantes, profesores, artistas, actrices, criminalistas y personas de bien.

Es así como pudimos empezar a entrever en el proceso de reconocimiento inicial sobre los conflictos qué niños y niñas ven el conflicto como algo negativo que los habita en su vida cotidiana y no solamente en el espacio escolar, sino también

en su vida familiar. Esto lo expresaron por medio del arte y los lenguajes artísticos, utilizándolos como medios catárticos que les permitieron contar sus experiencias, establecer relaciones interpersonales e identificar los conflictos en el aula con sus compañeros.

De acuerdo a esto, pudimos concluir durante el reconocimiento de los actores en las primeras sesiones que ellos manifestaron ya poseer unos conceptos sobre el conflicto, donde lo definían como pelea física o verbal.

### **PRINCIPAL PROBLEMÁTICA O NECESIDAD ENCONTRADA: EL CONFLICTO COMO EL PAN DE CADA DÍA.**

Al llegar a la institución notamos que la principal problemática destacada con la rectora del colegio, el coordinador y la docente titular fue que en los grados quintos el conflicto era “el pan de cada día” (Peña, 2016, comunicación personal, 7 de octubre del 2016), las constantes peleas entre ellos y con otros cursos más grandes. Por ello, optamos por profundizar en este para proponer una alternativa de solución con los niños/as.

### **¿QUÉ SE HA TRABAJADO SOBRE EL CONFLICTO ESCOLAR?**

El conflicto es un tema sobre el que se ha trabajado bastante a nivel escolar, en su gran mayoría se encuentran propuestas de diálogo y respeto, conciliación o negociación del mismo, todo con el fin de construir una sociedad mejor en la que los sujetos pueden convivir en paz con los demás, por ende, la escuela es uno de los primeros lugares de socialización de los niños y niñas de nuestro país y desde allí están construyendo bases o normas de convivencia que, como futuros ciudadanos, les permitirán hacer de esta nación un mejor lugar para vivir. En ese sentido, tras iniciar la travesía de ir en busca de una propuesta pedagógica que les permitiera dar un manejo adecuado al conflicto en el grado 501, nos encontramos con tres trabajos de investigación que presentan una visión constructiva del mismo.

El primer trabajo se enfoca en gestionar el manejo de los conflictos de forma pacífica, creativa y no violenta, para el desarrollo de una cultura de paz en el contexto escolar a través del diálogo y la negociación, donde el conflicto se asume como una manifestación de la vida misma, algo inevitable en el contexto educativo y lo importante es verlo

“[...] la institución este tema es de vital importancia, debido a que de eso depende la forma como se organiza la vida en la escuela para poder convivir entre todos [...]”

como una oportunidad para transformar una situación en algo que fortalezca las relaciones con el otro (Cruz, 2008). El segundo propone un modelo de gestión de conflictos en el grado cuarto de primaria del IED Las Villas de Soacha, enfocado en prevenir y resolver las problemáticas escolares que se viven en el aula. Dichas situaciones se pueden manejar de forma creativa llegando a la transformación de la conducta de los estudiantes, sin necesidad de hacerlo por imposición de la autoridad o de los conductos regulares de las instituciones como lo manda, por ejemplo, el Manual de Convivencia. Así se aprende a convivir con los demás en medio de esa diferencia. Esto a través de una propuesta de mediación llamada Aulas de paz, con mesas de negociación con los estudiantes, donde el docente es un mediador y facilitador del proceso (Basurdo, 2016).

El tercero propone la negociación como la alternativa más viable para la resolución de conflictos. A diferencia de las otras dos propuestas, esta enmarca el conflicto desde una mirada competitiva en los seres humanos, donde en algunos casos el objetivo es causar daño al otro por tener pretensiones encontradas sobre un mismo objetivo o recurso y, por ello, se señala que la negociación es lo que facilita tramitar esta situación al identificar la razón de ser del conflicto, sus elementos, el tipo de conflicto y cuáles pueden ser las formas de aproximarse a un acuerdo teniendo en cuenta hasta qué punto ha llegado a escalar o empeorar esa situación (Manzano, M., & Torres, C., 2000).

### **MARCO TEÓRICO**

Tras el reconocimiento o acercamiento al contexto educativo donde se dio la investigación y las bases que brindaron los trabajos ya mencionados, se evidenció que para la institución era muy importante trabajar el manejo de conflictos en el aula, especialmente en los grados quintos porque eran los más señalados por tener dificultades al respecto. Es así que para la institución este tema es de vital

importancia, debido a que de eso depende la forma como se organiza la vida en la escuela para poder convivir entre todos, es decir, de ahí depende la organización política de la misma. En ese orden de ideas, se abordarán unas categorías de análisis para entender la realidad educativa desde una perspectiva más amplia, donde se quiso precisar cómo los conflictos y la formación de lo político contribuyen al desarrollo de la subjetividad. Para ello, se abordó la subjetividad, la formación de lo político en el niño/a, la estrategia de negociación cooperativa de conflictos y el arte como mediación pedagógica de la propuesta.

**Subjetividad.** La subjetividad es entendida como múltiples formas de construirse a sí mismo y de buscar el sentido a la vida en relación con otros sujetos, pues somos seres sociales por naturaleza, construimos nociones, aprendizajes, identidad, memorias, cultura y muchas cosas más en relación con otros. Todas esas construcciones se vuelven un proceso a desarrollar cada día, lo que hace que cada sujeto sea un ser inacabado, porque la subjetividad no es estática, todo cambia, no todos los días las personas piensan, actúan, aprenden, ven, conocen o experimentan las cosas igual, sino que hay nuevas formas de interpretar lo que sucede a su alrededor. De esta manera, la subjetividad incluye varias dimensiones en el ser humano, se compone de todos los recursos que le puedan ayudar al sujeto a dar sentido a su realidad porque es un concepto amplio en el que “confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro” (Torres, 2009, p.92), desde la capacidad que tiene cada ser humano de narrarse a sí mismo, interactuar con otro y compartir su experiencia.

En ese sentido, las infancias son diversas subjetividades en

construcción que se están desarrollando dentro de un orden social (como el escolar), en el que hay que aprender a convivir con el otro pese a las diferencias que se tengan. Por ello, a continuación se señala la propuesta de Campos (2007) que va en pro de entender cómo se forma lo político dentro del orden escolar en aras de manejar el conflicto constructivamente.

### **La formación de lo político en el niño/a**

En busca de una alternativa de resolución de conflictos, se encontró una perspectiva que apuntaba a la formación de lo político en pro de un orden más democrático en la vida escolar (Campos, 2007), donde se plantea lo político como una visión de mundo que el niño/a va construyendo a lo largo de la experiencia escolar. Es allí donde lo político en la escuela se construye en el debate, a partir de reconocer las diferencias, desde reconocer diversidad en la subjetividad infantil.

Dicha formación se entiende dentro de las siguientes categorías:

**El conflicto:** Hace parte de vivir dentro del orden social a la hora de convivir con otros, ya que se pueden presentar desacuerdos, visiones de mundo opuestas y, frente a la toma de decisiones, puede haber posiciones encontradas respecto a lo que se debería hacer y lo que no en cuanto a una determinada situación. Dentro de la escuela, se puede ver no solo como un problema, sino como la oportunidad de resolver las diferencias con el otro a partir del diálogo, de acuerdos mutuos, del respeto y el mutuo reconocimiento:

El *conflicto*, por su parte, está conectado con la capacidad de decisión en determinadas circunstancias, donde se debe contemplar la diversidad propia de las sociedades, el diálogo como forma de reconocimiento que lleva al respeto y el consenso que permite fomentar la solidaridad; así el conflicto se torna constructivo y no destructivo. (Campos, 2007, p. 86)

Así, la propuesta es que el conflicto está relacionado con la capacidad que tienen los sujetos de decidir para llegar a construir acuerdos entre sí a partir del diálogo y el respeto por el otro. Por lo tanto, en la educación se podría ver más como una oportunidad para transformar una situación de pretensiones encontradas, en algo que pone en juego nuestra creatividad para mediarla o negociarla, en lugar de considerarlo como algo que haya que suprimir o eliminar.

**“En busca de una alternativa de resolución de conflictos, se encontró una perspectiva que apuntaba a la formación de lo político en pro de un orden más democrático en la vida escolar”**

“La acción, como componente de lo político, se hace fundamental porque se reta a asumir la teoría y la práctica, lo ideal y real como momentos de una misma realidad, es decir, se propone la transformación de las condiciones de la realidad ”

De esta forma, el conflicto es algo inherente a la vida dentro de un orden social, por ello, está directamente relacionado con los siguientes puntos:

**Intersubjetividad:** Se aborda lo intersubjetivo en relación a la formación de lo político, definiéndolo como la lógica simbólica y afectiva donde un ser humano se construye en interacción con los otros (Campos, 2007). Esta lógica tiene un estrecho vínculo con el desarrollo de la personalidad y la formación ética de los niños y niñas en la escuela. En los niños del grado quinto, tiene que ver con el reconocimiento de sí y del otro en relación a sus miedos, sueños, confianza y experiencias de vida:

La intersubjetividad tiene que ver con la lógica afectiva y simbólica de toda comunidad humana, así los miedos, los sueños, la confianza, la utopía, entendida como posibilidad, entran a contemplarse para comprender que lo político no sólo es resultado de hechos concretos, sino también de elementos intrínsecos a la condición humana y que deben mirarse para entender el poder, el conflicto y las acciones. (Campos, 2007, pp. 86)

Por tanto, cuando se habla de intersubjetividad se tiene en cuenta que interactúan las subjetividades, el gusto, las posiciones ideológicas, las opiniones, oposiciones donde se comparten a su vez los problemas, los miedos, las aspiraciones y proyectos; lo que genera que se den diversidad de opiniones y, como consecuencia de estas interacciones, van naciendo acuerdos y desacuerdos que generan conflictos, lo que es algo inevitable.

**Poder:** Es un elemento de organización de vital importancia en nuestra sociedad, a partir de él en la vida

escolar el niño/a entra a conocer un mundo con un orden en el que cada sujeto tiene un rol, unos liderar, no desde el ser autoritario (ni impuesto, ni por dominación, manipulación), sino teniendo en cuenta la participación activa del resto en cuanto a la toma de decisiones que afectan la convivencia entre sí; por ello, el poder se concibe desde “el liderazgo que puede adquirir una persona o un grupo social en un contexto determinado” (Campos, 2007, p. 86).

**Acción:** Es aquello que, por medio de la participación, nos ha permitido movilizarnos como seres humanos para organizarnos material e inmaterialmente, siendo de vital importancia para todos nuestros procesos constitutivos como personas. Es así como es transversal a todos los aspectos de socialización de la vida porque implica movimiento, un cambio constante, por ende:

La acción, como componente de lo político, se hace fundamental porque se reta a asumir la teoría y la práctica, lo ideal y real como momentos de una misma realidad, es decir, se propone la transformación de las condiciones de la realidad (Campos, 2007, p. 86).

Se trata de movilizarnos a transformar una realidad y es aquí donde se consideran a los niños de grado quinto capaces de dar sentido y construir, mejorar o transformar la realidad de su aula apostándole al orden democrático en la escuela, es decir, realizar acciones que les ayuden a convivir con el otro manejando el conflicto de manera participativa, a través del diálogo y el respeto para llegar a acuerdos.

## LA NEGOCIACIÓN COOPERATIVA

Se propone contribuir al desarrollo de la subjetividad de los niños en el momento que crean un orden político democrático que comienza en el aula donde ellos son los protagonistas y de la transformación de su realidad educativa, esto, a través de lo que Uprimny (2001) llama la Negociación Cooperativa, la cual consiste en llegar a acuerdos entre dos o más partes enfrentadas, que conduzcan a una solución de beneficio mutuo, donde no se trata de atacar a los actores, sino a las razones o situaciones que generan la pugna. Por tanto, desde lo que esta negociación o mediación propone, se comprende que el conflicto:

- Se estructura con base en tres elementos: una situación en

la que se originó, unas actitudes que hacen que los actores o involucrados se perciban como enemigos u oponentes; o, por el contrario, como personas con la capacidad de solucionar sus diferencias amistosamente; y unos comportamientos que tienen que ver con las acciones que llevan a cabo las partes enfrentadas, que bien pueden dilatar el conflicto atacándose entre sí o solucionarlo fácilmente a través de acuerdos que se hacen en acción conjunta para beneficio mutuo.

- Puede ir evolucionando, puede pasar por varias dinámicas como lo señala Uprimny (2001). La primera de ellas es cuando la pugna aún no existe, la segunda es cuando es incipiente, esto refiriéndose a que los actores no aceptan que lo tienen, la tercera es cuando se vuelve latente, es decir, que ahora sí aceptan que lo tienen; la cuarta es cuando se vuelve abierto con comportamientos de corte agresivo, violentos o pacíficos frente a la situación; y la última es cuando se trata de suprimir el conflicto dándole la espalda a lo que está pasando.

- Puede llegar a empeorar o a agudizarse en términos negativos, si se quiere atravesando por cuatro fases (Uprimny, 2001). La primera es la discusión en la que las personas, aunque tengan diferencias, son capaces de hablarse con respeto, de discutir sus opiniones y llegar a un acuerdo. La segunda es la fase de polarización, en la que los actores empiezan a competir por quién tiene la razón. La tercera es la fase de segregación, en la que ya se ven como enemigos, se amenazan y hasta pueden llegar a maquinarse cómo enfrentarse con el otro. Finalmente, una cuarta fase de destrucción, en la que ya la situación se sale de las manos y llegan a agredirse con comportamientos violentos.

Dicho esto, al ahondar y comprender el origen, la evolución y las fases que hacen que el conflicto se dilate, será posible pensar en alternativas de manejo o solución para el mismo. Puede ser por la vía de la autocomposición, que es cuando los actores pueden solucionar sus diferencias por sí mismos; por la vía de la heterocomposición, que es cuando intervienen terceros con poder para solucionar la pugna y determinar las sanciones al respeto (casi siempre son figuras con poder en términos judiciales o de autoridad); y la tercera, la intermedia, que hace referencia a un tercero que interviene como facilitador ofreciendo amablemente estrategias de mediación en el conflicto.

Ahora bien, desde la negociación cooperativa lo ideal es llegar a la transformación creativa del conflicto, en donde el

mejor manejo es cuando los actores llegan cooperativamente a proponer estrategias y se comprometen con unos acuerdos entre ellos mismos sin necesidad de que nadie más intervenga. Se trata de tomar como mejor opción la autocomposición, en la que los actores son capaces de manejar sus conflictos y darles solución por sí mismos.

## ¿CÓMO EVIDENCIAMOS EL PROCESO DESDE EL ARTE?

El arte lo tomamos como un medio de comunicación natural del ser humano, como una forma de conocer y entender al otro desde su experiencia, sentimientos, sensaciones, emociones, desde su forma de apreciar y percibir la realidad comunicándola en representaciones y creaciones desde diferentes técnicas y lenguajes expresivos, en este caso desde el arte plástico. Así, el arte es un lenguaje que nos permite conocer al niño/a y les permite a ellos conocerse entre sí desde sus narrativas expresadas en la experiencia estética que se vive en el aula. En ese sentido, cuando nos pensamos el trabajar el arte en el aula, lo hacemos tomando la estética como un proceso activo de la percepción que va más allá de considerar que algo es bonito o feo: “la estética [...] es una forma de percepción, comunicación y producción, que puede incluir tanto la belleza como el arte, pero que no se agota en ellos” (Cerdas, 2006). Es así, en el espacio escolar se puede fomentar el desarrollo de habilidades de apreciación, percepción, el sentir, degustar, descubrir y redescubrir lo que hay a nuestro alrededor trabajando tres elementos fundamentales que propone Cerdas (2006), que son, a saber, la percepción, la producción y la comunicación estética.

## METODOLOGÍA

Esta investigación estuvo basada en el enfoque cualitativo, en tanto que este es flexible, holístico y nos permite conocer, describir e interpretar una realidad desde la voz de sus actores, desde su subjetividad. En este caso, nos permite ver a los niños/as como interlocutores válidos, como seres sociales capaces de darle sentido al mundo que los rodea. En ese orden de ideas, desde la Investigación Acción la idea no era quedarse con conocer una situación social, sino que además se buscó transformarla, es decir, mejorar y fortalecer la práctica educativa en las relaciones de los niños/as en el aula, pues tras el proceso de caracterización se evidenció que, aunque ya se trabaja el proyecto Hermes en el colegio, aun así los quintos no estaban involucrados en

ello, y es ahí donde se hizo pertinente una propuesta de Investigación Acción.

Es así que nos basamos en el enfoque crítico social de la investigación cualitativa, donde vamos más allá de describir o comprender una realidad, para lograr enriquecerla o transformarla. Por ello, la Investigación Acción fue la metodología más acertada porque sus objetivos están basados en “las prácticas educativas y el entendimiento de las mismas” (Torres, 2009, p.131), lo que nos permite construir una alternativa o solución a una problemática social en la práctica misma. Así, buscamos oportunidades de actuar y participar en la transformación de la realidad del contexto educativo de los niños del grado 501, de la IED Brasília Usme. Desde este enfoque se desarrollaron cinco fases (Torres, 2009) de investigación:

**La definición de la idea central.** Teniendo en cuenta la problemática o la necesidad de evidencia en la caracterización de la institución, se definió que el colegio se preocupa y le da mucha importancia al conflicto y a su manejo, por ende, nuestra propuesta se basó en enriquecer lo que venían haciendo con el proyecto Hermes, desde la negociación cooperativa comenzando al interior del aula 501.

**El reconocimiento y exploración de hipótesis.** Iniciamos con la hipótesis que nos brindó el marco teórico de mirar si el conflicto se asumía por los niños/as como algo natural, como algo que se puede manejar, como algo inherente a la vida en sociedad y nos dimos a la tarea de explorarla, buscando cómo definían ellos el conflicto, cómo lo podían clasificar y cómo solían manejarlos en su cotidianidad escolar.

**Estructuración del plan general.** A partir de esa primera exploración, se planteó un plan de acción para trabajar la problemática del colegio al interior de grado quinto a través de entrevistas no estructuradas, talleres participativos y mesas de negociación. En estos talleres y a lo largo de cada sesión se fueron recopilando las narrativas de los niños sobre su experiencia en el proceso, narrativas expresadas en creaciones plásticas con la técnica cubista y fauvista en pintura, dibujo, arte comestible, escultura en jabón y representaciones con plastilina casera. Por otra parte, se llegaron a unos acuerdos con la institución sobre el manejo del espacio, los recursos, manejo de la información

y su confidencialidad.

**Desarrollo de las etapas de acción.** En esta etapa fue en la que se empezó a ejecutar la propuesta sujeta a modificaciones si era necesario. En ese sentido, se plantearon 10 talleres con unas categorías específicas a desarrollar por sesión. Dichas categorías estaban basadas en la propuesta de la Cartilla *Viva la Ciudadanía* de la Universidad Pedagógica Nacional, con “*Orden democrático y manejo de conflictos*” (Uprimny, 2001). De esta manera, en las primeras sesiones se trabajó el conflicto desde su estructura, evolución, tipos y escalada, desde el poder y la intersubjetividad; y luego se llevaron a cabo talleres sobre la negociación cooperativa, para finalmente llegar a las mesas de negociación, con los conflictos que se estaban presentando en el aula. Para finalizar, se hizo una graduación simbólica a los niños del grado 501 con el título de negociadores cooperativos, para luego hacer un proceso de socialización en la institución de los resultados de la propuesta.

**Implementación de los pasos a seguir.** En esta última etapa se observó el rumbo que tomó la propuesta, los logros que se dieron, las modificaciones, las dificultades, qué cosas se debían mejorar o retomar; lo que luego terminó en un proceso de análisis e interpretación de la experiencia que se trabajará más adelante en el capítulo tres, donde se retoma el trabajo realizado a partir de lo que quedó sistematizado en registro fotográfico, en entrevistas transcritas, en los diarios de campo, para poder generar un diálogo de saberes entre la teoría, la práctica y nuestra reflexión pedagógica, que nos permitirá evidenciar la solución de la pregunta de investigación, el cumplimiento de los objetivos, las nuevas categorías, saberes y aprendizajes construidos con los niños, y así reconocer qué fue lo que les dejamos a los niños/as (501) de la institución en pro de su bienestar, ver qué impacto tuvo la propuesta y cómo se puede dejar un legado en la institución para el beneficio de la misma en cuanto a la resolución cooperativa de conflictos.

**Experiencias de los niños/as en el proceso**

Este proyecto nos brindó una mirada creativa y positiva sobre el conflicto desde las narrativas de los niños/as, donde se llegó al hecho de empezar por reconocer que todos somos seres con diversas maneras de pensar y eso ya nos pone en conflicto, por ende, al asumirlo como propio

de la vida en sociedad, se deja de ver como algo malo o como algo que haya que erradicar o evitar en los diferentes espacios de socialización en los que convivimos con otros. En esa dirección, esta propuesta nos hace pensar más como seres humanos, reconociéndonos desde la emoción, desde los sentimientos e intereses del otro, expresándolo a través de un maravilloso lenguaje llamado arte, donde los niños/as presentan sus experiencias estéticas con creaciones que reflejan las construcciones que hacen de su propia realidad, del mundo que transforman al aprender a convivir con el otro sin pasar por encima de él:

**a. Definiendo el conflicto desde las narrativas<sup>2</sup> de los niños/as**

“Es una pelea entre personas que no quieren solucionar hablando, sino que quieren resolver entre golpes” (Gómez, 2016).

“El conflicto se sucede cuando dos personas se pelean” (Palacios, 2016).

**b. ¿Cómo asumen el conflicto los adultos desde su posición de poder en la escuela, según la perspectiva de los niños/as?**

Los adultos son los que mandan, los que deciden, porque tienen el poder y los demás les tenemos que hacer caso” (González, 2016).

**c. ¿Cómo nos hace sentir el conflicto?**

“Esto significa en el conflicto la tristeza emocional que me dan mis compañeros al hablar. La muerte y la soledad, el odio y el rencor y la muerte” (Torres, 2016):



Figura 2. Fuente: Archivo fotográfico del proyecto

“Pues para mí el vestido significa arcoíris y alegría, y las lágrimas dolor y tristeza cuando estoy en conflicto con alguien” (Garzón, 2016):



Figura 3. Fuente: Archivo fotográfico del proyecto

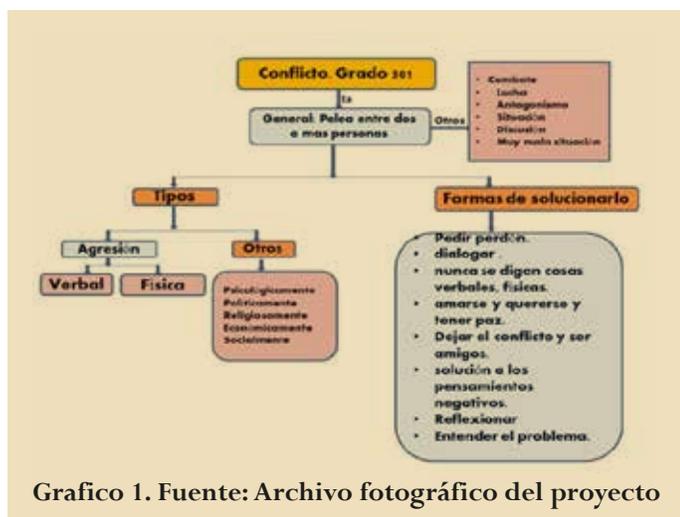


Grafico 1. Fuente: Archivo fotográfico del proyecto

“Yo quise representarlo porque algunas personas se burlan de otra porque no tiene brazos y es gorda y por eso nace el conflicto” (González, 2016):



Figura 1. Fuente: Archivo fotográfico del proyecto



Figura 4. Fuente: Archivo fotográfico del proyecto

2 Los nombres de los niños fueron cambiados para proteger su identidad.

“Yo dibujé esto. Lo que representa este dibujo es que en el fondo la niña tiene dolor. En el fondo, la niña no quiere pelear pero hay algo que la obliga a pelear” (Calderón, 2016):



Figura 5. Fuente:  
Archivo fotográfico  
del proyecto

#### d. ¿Cómo empeoran nuestros conflictos?



Figura 6. Fuente:  
Archivo fotográfico  
del proyecto

“El escalamiento del conflicto es hasta dónde puede llegar un conflicto al punto de empeorar” (Torres, 2016)

#### e. La mejor acción para solucionar nuestros conflictos



Figura 7. Fuente:  
Archivo fotográfico  
del proyecto

“Escogí la autocomposición, porque las niñas y los niños se deben auto-controlar y más con las niñas más pequeñas y

grandes, porque las niñas y los niños se deben comportar, si se pelean deben arreglar los conflictos ellos solos, ellos solos lo pueden arreglar” (Romero, 2016).

#### f. Negociar es todo un reto: el diálogo, el perdón y la amistad son la clave

Durante el trabajo en las mesas de negociación con los niños muchas veces se presentaron situaciones que representaron un reto para los negociadores, dado que se presentaban nuevos conflictos en el mismo momento de la negociación y porque el conflicto en algunos casos se puede dilatar, pero al final del proceso fueron más las negociaciones exitosas que las que no, y para los niños la clave estuvo en que, a través del diálogo, se pudieran llegar a acuerdos y las partes enfrentadas empezaran a ser amigables y tratarse con amor. “Lo que cambió en mi fue la felicidad, en las actividades yo estaba feliz, y en los compañeros en la forma de tratar a los demás cambió en unos sí y en otros no, cambió en que unos antes peleaban y ahora ya no, empezaron a solucionar con el diálogo, y algunos compañeros han podido solucionar el conflicto de otros” (Calderón 2017).

“Aprendí que hay muchas maneras de cambiar y una de ellas es la que dijo Camila que no hay que arreglar las diferencia a golpes y todo eso” (Penagos 2017).

“Con ustedes hicimos una actividad de negociadores cooperativos y acá yo estoy representando a Carlos y a Sandra, unos compañeros míos, ellos tenían muchos conflictos, yo fui la negociadora cooperativa de ellos y les ayudé a dejar el conflicto y a dialogar y no pelear” (Hernández, 2017).

“En lo personal, yo creo que mejoré la relación con mis compañeros porque con casi todos tenía problemas, pero nos esforzamos en solucionarlos hablando así como el día de



Figura 8. Fuente: Archivo fotográfico del proyecto

la negociación de los conflictos y nos esforzamos por entender que cuando uno hiere a otra persona eso es malo y una forma de solucionar el conflicto es pidiendo también perdón” (Rivera, 2016).

Por otro parte, también rescataron lo que significó el arte como mediación en el proceso de manejar sus conflictos con el otro:

Yo quiero decirles qué aprendí con el Cubismo, que es una forma para uno expresarse, para expresar los sentimientos, las cosas que uno siente y que a veces no sabe cómo decirlas porque uno es agresivo, pero cuando uno pinta o dibuja siente que ya no está tan bravo sino que en el color y en los trazos y las líneas queda como uno es y lo que uno siente y piensa, porque por eso le contaba a mi papá y a mi mamá, que cuando uno hace caras en el Cubismo se pueden también solucionar los conflictos y quiero decir que eso fue lo que más me gustó, el Cubismo como la forma en que pintamos e hicimos las cosas en forma de Cubismo con la comida. (González, 2017)

Tras la experiencia es las mesas de negociación, se hizo una graduación simbólica de los niños del grado 501 como negociadores cooperativos, para socializar en la institución el proceso y mostrar cómo estaban manejando sus conflictos desde la negociación cooperativa.

### G. Graduación de negociadores cooperativos

“Trabajamos los conflictos y de los conflictos aprendí en las clases de ellas que sí se pueden solucionar los conflictos con la autocomposición, porque nosotros mismos podemos solucionarlos dejando la rabia y hablando con el otro compañero que tenemos ese conflicto; y yo aprendí eso con las profesoras y me parece muy chévere que nos hayan hecho esto porque nos vamos a graduar para resolver los conflictos en el colegio y, si también hay en la casa, pues también solucionar uno el de la casa” (González, 2016).



**Figura 9. Fuente:**  
Archivo fotográfico  
del proyecto

## INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Al trabajar con los niños/as y la realidad del colegio, se observa que la institución le da un peso fundamental al conflicto y a sus formas de resolución, de ello depende en gran medida la forma cómo se organiza la vida en la escuela, es decir, su organización política, sus formas de comprender y entender el mundo y cómo estas a su vez se ven reflejadas en las dinámicas interiores de la vida académica y las relaciones sociales que se mantienen al interior de la escuela, en ese sentido, encontramos:

### DEJAR EL CONFLICTO Y SER AMIGOS, DÉMOSLES SOLUCIÓN A LOS PENSAMIENTOS NEGATIVOS.

Respecto al conflicto, al empezar el proceso, los niños/as lo veían desde una posición negativa, desarrollándose este como pelea entre dos o más personas, pues de esta manera lo manifestaron durante la primera etapa de la negociación cooperativa donde estábamos caracterizando los conflictos “Es una pelea entre personas que no quieren solucionar hablando, sino que quieren resolver entre golpes” (Gómez, 2016); y fue algo complejo tratar de transformar esa imagen.

### TODOS TENEMOS EL PODER CUANDO ES JUSTO Y ES BUENO Y TODOS LO EJERCEMOS.

“Todos tenemos el poder cuando es justo y es bueno y todos lo ejercemos, es malo cuando uno solo quiere mandarnos a todos y nosotros no queremos hacer eso, pero si es bueno y chévere para todos entonces, sí se puede hacer para jugar o para hacer las tareas” (Gil, 2016). En ese sentido, la categoría de poder los niños lo contemplaban negativamente al principio, pero en el proceso nos dimos cuenta de que a ellos les gusta que haya compañeros que lideren internamente en las dinámicas de los ejercicios, que comprenden las relaciones sociales o ellos mismos ser líderes teniendo en cuenta la participación activa de los demás.

Por otra parte, se encontró que esta definición de poder la relacionaron de un forma positiva con el ambiente de las dinámicas escolares, pero cuando lo relacionaban con la vida familiar estas apreciaciones cambiaban, ahora de una manera negativa, porque veían el poder como la imposición y la manipulación de un adulto o de un grupo de adultos

sobre los sujetos niños, como lo expresan: “los adultos son los que mandan, los que deciden, porque tienen el poder y los demás les tenemos que hacer caso” (González, 2016).

Uprimny (2001) ve necesario, para algunas situaciones, que existan estas figuras que medien en una situación desde la perspectiva de la heterocomposición. Al hacer evidente por medio de la mediación pedagógica de los roles institucionales cómo los estudiantes tienen interiorizadas las dinámicas de poder que hay en la escuela, podemos analizar que las dinámicas externas a la escuela logran impregnar el quehacer de los niños/as y lo materializan en las acciones de las dinámicas sociales con las que ellos actúan en su diario vivir.

### **APRENDEMOS A SOLUCIONAR NUESTROS CONFLICTOS CUANDO HABLAMOS ENTRE TODOS Y ENTENDEMOS LO QUE SIENTE EL OTRO.**

La categoría de intersubjetividad estuvo presente de forma transversal en todo el proceso pedagógico y se fue alimentando en la medida en que los estudiantes lograban superar sus diferencias para empezarse a reconocer en el otro. Es evidente que, al interactuar con otros en la cotidianidad, el conflicto está presente en esas relaciones. Los niños/as señalan que las diferencias que provocan problemáticas entre ellos se dan a diario, como si fuera algo que no podían evitar, especialmente cuando se dio el proceso de negociación, así que podemos afirmar que en la medida en que se iban solucionando los conflictos de forma creativa y pacífica, también se iban afianzando los lazos de amistad entre todos ellos.

### **NO TODO SE RESUELVE A LOS GOLPES, SINO ACTUANDO BIEN**

**Desde la voz de los niños y niñas de 501, ¿qué es la Acción?** Interpretada desde sus formas de la participación, para ellos “las maneras de darles soluciones a los problemas y a los conflictos que tenemos es cuando actuamos y uno decide ir a hablar, dialogar y pedirle perdón a la persona que uno hizo sentir mal” (López, 2016). Al respecto, los autores, para hablar de acción en términos de la formación de lo político en los niños/as, la presentan desde una perspectiva democrática, con Campos, para lograr ese orden de la vida en sociedad (2007) y, con Uprimny, desde la negociación cooperativa lo definen así:

Una de las formas más usuales de presentar estas salidas es clasificándolas desde aquellas estrategias que se fundan preferentemente en la participación y voluntad de los propios actores hasta llegar a aquellos otros mecanismos en donde un tercero impone la solución del conflicto. (2001, p. 65)

Por su parte, Campos (2007) asegura: “La acción como componente de lo político se hace fundamental porque se reta a asumir la teoría y la práctica, lo ideal y real como momentos de una misma realidad, es decir, se propone la transformación de las condiciones de la realidad” (p. 86). En ese sentido, para lograr convivir con el otro en el espacio escolar o en la sociedad, nuestras acciones tienen que reconocer el conflicto como una oportunidad para poner en juego la creatividad de los sujetos a la hora de proponer estrategias y acuerdos de convivencia.

Así, el conflicto es necesario y positivo para el orden social, un orden político desde la toma de decisiones y las maneras válidas de ver el mundo. Para ello, los niños proponen en la mayoría de los casos acciones de comprensión con el otro a tal punto de volverse amigo con la persona que consideraban su enemigo y lo lograron a través del diálogo, de disminuir la agresión verbal, de tal manera que ellos mismos lograron solucionar sus pretensiones encontradas. Finalmente, para concluir, podemos decir que esta propuesta pedagógica, *La Negociación cooperativa como alternativa de resolución y manejo de conflictos en el grado 501 de la IED Brasilia-Usme*, nos generó durante toda su implementación una serie de retos y oportunidades que ayudaron a la formación de las subjetividades infantiles desde la formación de lo político al interior de las dinámicas escolares.

### **CONCLUSIONES**

Esta investigación permitió comprender cómo se iba dando la construcción de lo político en las subjetividades infantiles en el grado 501, a través de la resolución de conflictos escolares entre aciertos y desaciertos. Siendo así, se puede afirmar que:

Durante cada una de las sesiones trabajadas logramos procesos de apreciación estética en los niños y niñas por medio del arte, siendo este en su máxima y más compleja expresión lo que nos permitió poder penetrar el mundo de la subjetividad infantil y navegar con confianza entre sus narrativas.

Se observó que el conflicto es inevitable en un espacio escolar y que muchas veces se señala como algo negativo. Se reconoció al final como una oportunidad para mejorar las relaciones con el otro desde la creatividad para negociar.

Durante el transcurrir de cada una de las clases pudimos identificar los conflictos de niños/as que se iban presentando durante todo el proceso de la práctica investigativa, desde reconocer los mecanismos que los estudiantes tenían interiorizados, como las relaciones de poder y sus claridades en los roles sociales que cada actor educativo cumple en la vida de ellos, así como lograr entender la propuesta de desarrollo de convivencia que tenía la institución educativa.

Durante la construcción de la propuesta educativa sobre la negociación cooperativa, los estudiantes pudieron llegar a acuerdos con la libertad de expresarse como sujetos que piensan, deciden, actúan y son capaces de auto-organizarse y proponer soluciones efectivas para las situaciones que se les iban presentando en el trasegar de la vida diaria.

Logramos confrontarnos a nosotras mismas en el momento de adentrarnos en la investigación cualitativa, tender puentes que nos posibilitaron hallar coincidencias consustanciales entre la teoría y la práctica, entre lo que plantean los autores abordados con nuestro quehacer pedagógico inmediato en el campo de acción.

Al finalizar el proyecto, nos fue posible evidenciar por medio de los diferentes talleres realizados que la formación de lo político en los estudiantes es algo con un espectro tan amplio que trasciende la vida escolar y los espacios institucionalizados, para pasar a albergarse en las dinámicas de la cotidianidad en el seno de la familia; y que es esto, precisamente, lo que se exterioriza en las relaciones sociales en la escuela y en nuestra sociedad en general. A su vez, lo político pasa por la forma como enfrentamos y negociamos nuestros conflictos porque de allí depende nuestra convivencia en la sociedad, la organización de la vida con el otro.

Así que, como investigadoras, extendemos la invitación a futuros pedagogos/as a retomar estos temas desde las múltiples posibilidades que se encuentran en la razón de la investigación misma, que es trabajar por promover y

brindar espacios más agradables de socialización, diálogo y la construcción de nuevos conocimientos en beneficio de las infancias. Por esto dejamos a su disposición este trabajo, no con pretensiones de brindar una solución definitiva al conflicto, sino con el ánimo de ofrecer algunas herramientas metodológicas y estratégicas que permitan a la sociedad en general, la universidad y la escuela ver que el conflicto es una realidad dentro de un orden social, se aprecia como necesario y abordable desde una perspectiva de oportunidad para poner en juego la creatividad de los sujetos a la hora de negociarlo, nos permite mejorar y crecer tanto a educandos como a los maestros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso, T. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación* núm. 50, enero-junio, 86-103.

Alfonzo, T. (1999). *Enfoques cualitativos participativos en investigación social*. Bogotá: Editorial Unisur.

Basurdo, D. (2016). *Modelo de gestión educativa para la prevención y resolución de conflictos en el grado cuarto de educación primaria de la IE las villas de Soacha*. Obtenido de (Tesis de Maestría). Universidad Libre de Colombia: <http://repositorio.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8243/TESIS%20CON%20CORRECCIONES%20DE%20LA%20JURADO%20A%20MARZO%202023%20DE%202016.pdf?sequence=1>

Campos, D. (2007). Colegios Públicos de excelencia para Bogotá Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico,. *Secretaría de educación del Distrito Bogotá D. C.*, 82-168.

Cerdas, J. (2006). *Cognición Estética y Aprendizaje*. San José, Costa Rica. : Universidad de La Salle. .

Cruz, F. (2008). *Educación para gestionar los conflictos en una sociedad fragmentada*. Obtenido de (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. : [http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2935/FCA\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2935/FCA_TESIS.pdf?sequence=1)

Manzano, M., & Torres, C. (2000). *La negociación una alternativa en la solución de conflictos*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere1/Tesis19.pdf>

Ramírez, P. (2015). *Fundación vida y liderazgo: un escenario para la formación del niño y la niña, entre 7 y 14 años, como sujetos políticos*. Obtenido de (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia: [http://repositorio.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2162/2/Ram%C3%ADrezSuavitaPaola\\_2015.pdf](http://repositorio.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2162/2/Ram%C3%ADrezSuavitaPaola_2015.pdf)

Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios. Segunda época*, 30 , 51-74.

Uprimny, R. (2001). *Orden democrático y manejo de conflictos*. Bogotá D.C : Corporación Viva la ciudadanía. Universidad Pedagógica Nacional.

# DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS

**Fredy Enrique Díaz Díaz**

Licenciado en física, Magister en enseñanza de las ciencias

Secretaria de Educación de Bogotá

[fredyaz77@gmail.com](mailto:fredyaz77@gmail.com)

# Desarrollo de la motivación en el aprendizaje de las ciencias<sup>1</sup>

**Fredy Enrique Díaz Díaz**

## RESUMEN

Uno de los problemas actuales de la educación es la falta de interés que los estudiantes muestran a la hora de afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje, no por carecer de las herramientas necesarias para hacerlo, sino por la falta de motivación académica. En este trabajo, se indagó qué tipo de estrategias metodológicas son más motivadoras en el estudio del concepto electricidad según un grupo de estudiantes del IED San Bernardino, ubicado en la localidad de Bosa. En el estudio empírico, las actividades propuestas por los estudiantes fueron desarrolladas, siguiendo las pautas de actuación propuestas por Alonso, como instigadoras de la motivación. Los resultados apuntan que es importante tener en cuenta los gustos propios de los estudiantes, sus preconcepciones y la importancia que tiene la parte instrumental para lograr estrategias de aprendizaje más motivadoras.

## PALABRAS CLAVE

Motivación, estrategias metodológicas, enseñanza, aprendizaje y electricidad.

## SUMMARY

One of the current problems of education is the lack of interest that students show when facing the processes of

teaching and learning, not because they lack the necessary tools to do so, but because of the lack of academic motivation. In this paper, we investigate which type of methodological strategies are more motivating in the study of the concept of electricity according to a group of IED students San Bernardino, located in the town of Bosa. In the empirical study, the activities proposed by the students were developed, following the guidelines of action proposed by Alonso, as instigators of the motivation. The results suggest that it is important to take into account the students' own tastes, their preconceptions and the importance of the instrumental part to achieve more motivating learning strategies.

## KEYWORDS

Motivation, methodological strategies, teaching, learning and electricity.

## INTRODUCCIÓN

Es común encontrar, en las instituciones educativas, estudiantes que asisten sin tener claros sus objetivos académicos, debido a que, para muchos de ellos, las clases no tienen importancia, viéndose esto reflejado en el desinterés por lo que allí se puede aprender, siendo esta una de las problemáticas en el aprendizaje de los estudiantes (García, 2005). Entonces, es importante reconocer que la disposición del estudiante a realizar actividades tiene una relación directa con la motivación. Así, entonces, es trascendental incrementar el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes, de esta forma, se hace importante investigar: ¿Qué tipo de actividades contribuyen a desarrollar la motivación intrínseca, durante el aprendizaje? Teniendo esto como precedente, el presente trabajo tiene como objetivo identificar actividades que contribuyen al desarrollo de motivación intrínseca durante el aprendizaje del concepto de electricidad, a través del diseño y aplicación

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en la enseñanza de las ciencias.

de una unidad didáctica sobre el tema de electricidad. Esta última se trabajó con un grupo de 32 estudiantes de grado once del colegio San Bernardino de la localidad de Bosa, con el propósito de intervenir positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta investigación surgieron hallazgos importantes, como la influencia que tiene sobre la motivación de los estudiantes el emplear en el aula diferentes estrategias metodológicas; la influencia que tiene el dar a los estudiantes la oportunidad de aportar ideas en relación a actividades que quisieran desarrollar en el aula, provocando la reflexión del porqué y para qué, para luego materializarlas, llevándolas a que tomen un verdadero significado frente a los temas que se tratan en las clases y, así, hacerlos partícipes de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, y con esto lograr que no solo las clases sean más agradables, sino que los avances conceptuales se vean favorecidos.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. La motivación

Para Huertas (2006), “la motivación es el motor y la energía psíquica del individuo, la disposición es lo que da el octanaje a esa energía. Cualquier acción voluntaria tendrá un determinado octanaje; cuanto mayor sea, más moverá al individuo, más satisfecho estará” (p 51). Esta definición nos muestra el estrecho lazo que hay entre la acción voluntaria de un individuo y el grado de motivación del mismo, es decir, sin uno, el otro no tiene sentido, ya que, si no existe una chispa que dé combustión al octanaje, no habrá fuego y viceversa.

La motivación interviene en todo momento, por eso es necesario tenerla presente como un impulso que ocurre y se orienta internamente con gran influencia de lo externo según determinadas circunstancias. En este sentido, Steren & Dalpiaz (2002) resaltan que los procesos motivacionales nacen a partir de distintas variables, tanto del propio sujeto, como de elementos externos. Es así, entonces, que la motivación no solamente es algo que explota dentro del ser humano de sí y de por sí, y lo impulsa para alcanzar sus metas, sino que también influye en diferentes situaciones externas como, por ejemplo, algún tipo de recompensas o reconocimientos que pueden incentivar al individuo a sentirse motivado al realizar algún tipo de actividad. Es allí

“[...] la motivación, según los autores, se convierte en el propulsor que impulsa a los sujetos para cumplir las metas. Esto se encuentra estrechamente ligado al autoconcepto que el individuo tiene de sí mismo y del valor que este le da a cada una de sus actividades.”

donde hablamos de motivación intrínseca y extrínseca.

Herrera, Ramírez, Roa, Herrera (2004) indican que “la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento” (p. 5). Es así, entonces, que la motivación se convierte, según los autores, no solo en un propulsor de nuestros actos, sino también podríamos dar una explicación de los mismos a partir de nuestro grado de exaltación frente a las actividades que abordamos y de nuestro comportamiento en términos generales. Así mismo los autores resaltan que:

...podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar. (p. 5)

Entonces, la motivación, según los autores, se convierte en el propulsor que impulsa a los sujetos para cumplir las metas. Esto se encuentra estrechamente ligado al autoconcepto que el individuo tiene de sí mismo y del valor que este le da a cada una de sus actividades. Entonces, la forma como afrontamos los retos y el camino que se recorre hacia ellos está estrechamente relacionado con estos dos aspectos.

Alonso (2005) asegura que “la motivación es un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en determinado sentido para poder alcanzar un objetivo”

(p 77). En relación a lo anterior, el autor hace énfasis en que el grado de motivación de una persona no hace parte de una sola característica encargada de encender las esferas motivacionales del individuo, sino que lleva consigo varios aspectos tanto intrínsecos como extrínsecos que logran influir en su estado motivacional y a estos aspectos nos referiremos en este trabajo de investigación, con el fin de construir actividades que logren mover las fibras motivacionales intrínsecas de los estudiantes de grado once del colegio San Bernardino.

### 1.2. La actividad y su influencia en la motivación.

Las actividades académicas siempre tienen gran influencia sobre las metas propuestas; sin embargo, nos advierte Alonso (2005) que “no todas las metas tienen la misma importancia para cada uno de los estudiantes” (p.2). Es por esto que, reconocer los efectos que las metas pueden tener sobre los estudiantes, juega un papel muy importante en el manejo de su motivación, ya que no todos ellos reaccionarán de igual forma ante ellas. Entonces, reconocer cómo estas influyen en el esfuerzo con que los estudiantes enfrentan la actividad académica, se convierte en una gran herramienta para poder proponer las estrategias metodológicas que pueden motivar a los estudiantes. Frente a esto, Alonso (2005) nos dice:

...teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo. (p.2)

Es así que las metas que se plantean y las actividades que los llevarán hasta ellas tienen una gran influencia en la motivación, en el significado que para el estudiante tiene aprender lo que se les propone, el tiempo que dedicarán a la realización de las actividades y las expectativas que tengan frente a los aprendizajes propuestos por el docente. Entonces, las actividades deben despertar en los estudiantes su motivación e impulsarlos para poder alcanzar las metas planteadas.

Esto nos indica la gran importancia que tienen el indagar y el reconocer las cualidades que deben tener las acciones de aula para que el estudiante las asimile correctamente. No se trata solamente de entretener a los estudiantes con

“[...] la motivación depende no sólo del significado de las actividades, sino que en ellas podemos encontrar muchos otros ingredientes que lograrán influenciarlos.”

actividades que sean agradables para ellos (que es el caso de algunos docentes), sino que además se busca encontrar un equilibrio entre el disfrute de las actividades y el papel que estas tienen en la cognición del mismo. En este sentido, podríamos decir que “Una situación de aprendizaje tiene sentido cuando desarrolla las capacidades del estudiante, haciendo que este disfrute del proceso al mismo tiempo” (Alonso, 1997, p.8).

Hay que resaltar también que el aprendizaje se da en un ambiente social. En este sentido, el significado que la actividad logra tener en el diario vivir del estudiante es muy importante para la motivación del mismo, ya que para él no tiene el mismo significado una situación de aprendizaje a la que no le encuentra utilidad después de realizarla. Entonces, el significado instrumental, para el cual el aprender debe ser algo útil e interesante, toma gran relevancia a la hora de realizar las actividades- Por esto, “Se debe buscar enseñar algo útil, si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo tienden a disminuir” (Alonso, 2005, p.2).

Como se dijo anteriormente, la actividad de aprendizaje del estudiante no solamente tiene un carácter académico, sino que también es social. Es por esto que tiene una gran influencia en la autoestima de los estudiantes. Así, entonces, las actividades deben buscar que ellos participen activamente durante el transcurso de las mismas, para que de esta forma logren perder el miedo a participar activa y verbalmente en las actividades planteadas por el docente, con la certeza de que esto contribuye positivamente al aprendizaje, disminuyendo el miedo al fracaso.

Es así que la motivación depende no sólo del significado de las actividades, sino que en ellas podemos encontrar

muchos otros ingredientes que lograrán influenciarlos. Estas no solamente dependen de la actuación del docente o el planteamiento de las mismas, sino que también dependerán de cómo el estudiante afronte las tareas y dificultades que en el aprender encontrará.

### 1.3. Aprendizaje y motivación:

Este trabajo de investigación muestra la existente relación que hay entre la motivación de los estudiantes y la forma como abordan sus propios procesos de aprendizaje. Además, nos muestra el sentido de doble vía que en esta relación debe existir, ya que la motivación debe tener como fin el propiciar el aprendizaje en los estudiantes y uno de los aspectos más importantes para que se dé el aprendizaje es la motivación. De acuerdo con Ormrod (2005), la motivación es “un estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades” (p. 408). Entonces, sin este ingrediente motivacional, los procesos de aprendizaje son menos constantes y efectivos.

Existen muchas teorías que relacionan los estados motivacionales de los estudiantes con la forma como se aborda el aprendizaje, ya que, como nos dice Ormrod (2008), “La motivación es un estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades” (p.16). Desde allí se puede advertir que la motivación interviene en el desarrollo de los seres humanos en cuanto a su aprendizaje y sus acciones en términos generales, ya que son los motivos los que nos impulsan a operar en diferentes contextos. Según Ormrod (2005), la motivación afecta al aprendizaje y al rendimiento al menos en cuatro formas:

- A. Aumenta el nivel de energía y el nivel de actividad del individuo.
- B. Dirige al individuo hacia ciertas metas.
- C. Favorece que se inicien determinadas actividades y que la persona persista en ellas.
- D. Afecta a las estrategias de aprendizaje y a los procesos cognitivos que un individuo despliega en una tarea.

El aprendizaje sin motivación no es duradero. Además, existe una codependencia entre estos dos conceptos, ya que uno le da valor y existencia al otro, es decir, la motivación debe propiciar aprendizaje y uno de los aspectos que debe existir para que exista aprendizaje es la motivación. Así

**“La motivación académica requiere en los estudiantes un comportamiento voluntario que se devela en su deseo por desempeñarse de forma asertiva en el transcurso de las clases”**

mismo, la motivación afecta el aprendizaje y el rendimiento ya que aumenta la intensidad y potencia con las que se afronta el aprendizaje, dirige el favoritismo del individuo hacia ciertas metas, favorece la probabilidad de que el individuo inicie, permanezca e insista en el aprendizaje y afecta las estrategias de aprendizaje del individuo.

La motivación académica requiere en los estudiantes un comportamiento voluntario que se devela en su deseo por desempeñarse de forma asertiva en el transcurso de las clases, por ejemplo, la participación en clase y la puntualidad en las mismas es un comportamiento voluntario, que junto con otros ingredientes logran reflejar el nivel de motivación académica de cada estudiante.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Metodología de la investigación

El presente trabajo utilizará el diseño e implementación de una Unidad Didáctica (U.D), con el fin de motivar intrínsecamente a un grupo de estudiantes de grado once de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, de la localidad de Bosa, utilizando como excusa diferentes estrategias metodológicas en torno a los conceptos relacionados con la electricidad. La propuesta de Tamayo (2011) ataca el paradigma de transmisión-asimilación de los docentes y define el concepto unidad didáctica, el cual busca alejarse del modelo transmisionista por parte de los profesores y la actitud pasiva de los estudiantes, en pro de que el estudiante acoja un modelo constructivista, y con el modelo adoptado en el aula, se pretende activar la motivación intrínseca en los estudiantes y potenciar en ellos el tema electricidad.

La U.D se desplegó utilizando un programa de actividades que los estudiantes desarrollaron apoyados por el docente encargado de la asignatura y, en ocasiones, por sus mismos compañeros, para así indagar de forma sistemática y profunda los procesos e interacciones que se manejaron dentro de las clases. Por esto, se encuentra enmarcada dentro de la investigación educativa que, según Hernández (1995), se entiende como el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento y una explicación científica de los fenómenos educativos. Así mismo, trata de solucionar los problemas educativos y sociales.

En esta investigación, se utilizó como herramienta principal las declaraciones empíricas de los estudiantes y, en virtud de esto, acoge un enfoque cualitativo-descriptivo que según Martínez (2011)

Pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores. (p.12)

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque constructivista, con el fin de analizar qué tipo de actividades desarrollan motivación en un grupo de estudiantes en el aprendizaje del concepto electricidad. Para esto se inició con un cuestionario de entrada, con la intención de indagar el estado motivacional inicial de los estudiantes, así como las actividades que son afines con los gustos individuales y las concepciones iniciales frente al tema de electricidad, ya que es importante conocer sus ideas previas, para así descubrir aquellas ideas desacertadas, producto de sus experiencias cotidianas (Tamayo 2009).

Con base en la información obtenida, se planteó una secuencia de siete estrategias metodológicas diferentes que hacen parte de una U.D, las cuales se desarrollaron en ocho sesiones, contando con la aplicación de cuestionario de entrada y presentación de la U.D. Teniendo en cuenta que el diario de campo es una de las técnicas de la investigación cualitativa de recolección de datos con mayor sintonía epistemológica (Fernández, 2010), durante el transcurso de cada una de siete estrategias metodológicas, se utilizó esta herramienta como instrumento de observación participante para tomar nota de las sensaciones de los estudiantes. Al

“[...] durante el transcurso de cada una de siete estrategias metodológicas, se utilizó esta herramienta como instrumento de observación participante para tomar nota de las sensaciones de los estudiantes.”

finalizar la U.D, se aplicó un cuestionario de cierre que es de tipo abierto, mediante el que se indagó frente a las emociones y aprendizajes adquiridos.

## 2.2. Unidad de trabajo

La Institución Educativa Distrital San Bernardino está ubicada en la localidad séptima de Bogotá. La conforman una población de los estratos 0, 1 y 2, del barrio San Bernardino y sus alrededores cercanos. Esta institución ofrece una formación en valores en un sitio que anteriormente fue poblado por la cultura Muisca, pero que hoy día es lugar de paso para muchas personas provenientes de diferentes rincones del país, que vienen en busca de mejores condiciones laborales y, en muchos de los casos, son personas desplazadas por la violencia.

En esta investigación se intervino un grupo de 32 estudiantes de grado once de la IED San Bernardino, con el fin de evaluar qué tipo de estrategias metodológicas facilitan la comprensión de los temas que se trabajarán, contribuyendo al desarrollo de motivación intrínseca y a un mejor aprendizaje a través de la aplicación de una unidad didáctica sobre el tema de electricidad, como una muestra que será un gradiente para las futuras actividades que se realizarán con los estudiantes.

## 2.3. Diseño Metodológico

Este trabajo de investigación cumplió con las siguientes fases:

**Primera fase:** Teniendo en cuenta las características de los estudiantes del grado once, se planteó que el bajo rendimiento académico podría ser producto de la falta de

motivación intrínseca en sus actividades, así que se formuló la pregunta de investigación: ¿Qué tipo de actividades contribuyen a desarrollar la motivación intrínseca, durante el aprendizaje?

**Segunda fase:** Se indagó frente al tema de investigación, que es la motivación intrínseca de los estudiantes, y con la información adquirida se construyó un instrumento de ideas previas, para conocer tres aspectos del grupo a impactar que son: (1) El estado motivacional inicial del grupo, (2) las estrategias metodológicas que les gustaría que se aplicaran en clase; y (3) las concepciones previas sobre el tema electricidad. Esto se realizó con la intención de tener un insumo importante para la construcción y posterior aplicación de la unidad didáctica y conocer el estado inicial de los estudiantes “antes” de intervenir sobre ellos, para luego poder hacer un comparativo con los datos obtenidos al final de la investigación.

**Tercera fase:** En esta fase se aplicó la unidad didáctica bajo un enfoque constructivista, en la cual se encuentra una secuencia de siete diferentes estrategias metodológicas, que se implementaron en igual número de sesiones con los estudiantes. Durante el desarrollo de cada una de estas, el profesor tomó nota de lo sucedido en el grupo utilizando el instrumento diario de campo, para tener registro del “durante” de cada una de estas intervenciones.

**Cuarta fase:** Al terminar la intervención con la unidad didáctica, se aplicó un cuestionario de cierre de tipo abierto a cada uno de los estudiantes, para conocer el “después” de la aplicación de la U.D, y así relacionar las declaraciones individuales de los estudiantes frente a cada una de las metodologías, teniendo en cuenta: la pertinencia de la metodología aplicada, el estado de motivación intrínseca y el aprendizaje que se logró alcanzar en cada una de las sesiones. Con este insumo se realizó un comparativo con el “antes”, el “durante” y el “después” de esta investigación y así se nutrió la información obtenida para construir un análisis estructurado.

### 2.3.1. Descripción general de la unidad didáctica U.D.

Se realizaron siete estrategias metodológicas, aplicadas en igual número de sesiones, de la siguiente manera:

#### Semana 1: Cuestionario de entrada

Los estudiantes realizaron un cuestionario de entrada, en donde se indagó el estado motivacional del grupo, qué tipo de actividades les gustaría implementar en el estudio de la electricidad e identificar las ideas previas frente al tema de electricidad.

**Evaluación:** Teniendo en cuenta el proceso lectoescritor, la autorregulación y la disposición del estudiante frente a sus procesos de enseñanza aprendizaje.

#### Semana 2: Mesa redonda

Los estudiantes vieron los siguientes videos cortos:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=j7oe-O5XvaI>
2. [https://www.youtube.com/watch?v=zb6Hu8Zl5e8&feature=player\\_detailpage](https://www.youtube.com/watch?v=zb6Hu8Zl5e8&feature=player_detailpage)
3. [https://www.youtube.com/watch?v=wJseSLtpBY8&feature=player\\_detailpage](https://www.youtube.com/watch?v=wJseSLtpBY8&feature=player_detailpage)

A partir de lo expuesto en los videos, se abordó la importancia de la inclusión de género y cómo las mujeres —que en muchos casos son cabezas de familia— han superado sus temores a trabajar en líneas que antiguamente eran exclusivas del género masculino.

#### Evaluación:

1. Se evaluaron los aportes de los estudiantes, las discusiones respetuosas que nacieron a partir del tema en debate, así como las normas de cordialidad y convivencia que deben estar siempre presentes. Estas tuvieron una valoración máxima de 10 puntos.
2. Los estudiantes realizaron una autoevaluación, que tuvo un valor máximo de 5 puntos.

#### Semana 3: Salida pedagógica

En esta actividad, los estudiantes y el profesor visitaron una hidroeléctrica, en donde se pusieron en práctica normas

“La pertinencia de la metodología aplicada, el estado de motivación intrínseca y el aprendizaje que se logró alcanzar en cada una de las sesiones.”

sociales y de buen comportamiento.

**Evaluación:** Se realizó una actividad de autoevaluación de la salida de campo que tuvo un valor de 10 puntos.

#### Semana 4: Trabajo página Web

Los estudiantes observaron la página web: <http://www.educaplus.org/games.php?search=circuitos&x=0&y=0l>

#### Evaluación:

1. Toma de apuntes de los temas analizados en la página Web, con una nota máxima de 5 puntos.
2. Construcción del mapa conceptual, con una puntuación máxima de 5 puntos.
3. Realización del cuadro comparativo, para un total de 5 puntos.

#### Semana 5: Clase magistral

El docente realizó una clase magistral, en la que explicó el funcionamiento de la protoboard, los transistores y las fotorresistencias.

**Evaluación:** Toma de apuntes de los temas analizados durante la clase y esquema de la protoboard, con su respectiva explicación.

**Compromiso:** Los estudiantes debían consultar proyectos sencillos con protoboard.

#### Semana 6: Laboratorio

Los estudiantes realizaron grupos de tres y a cada grupo se le entregó una guía de laboratorio que tenía el esquema de cuatro circuitos: Un circuito en serie, uno en paralelo, un circuito mixto y, por último, un circuito detector de oscuridad. Los estudiantes construyeron cuatro circuitos: en serie, paralelo, circuito mixto y un detector de oscuridad, utilizando lo visto hasta el momento con respecto a la protoboard y otros materiales esenciales para su correcto funcionamiento.

**Evaluación:** La construcción de cuatro circuitos que se realizaron en grupo. A cada grupo se le entregó una protoboard, de tal manera que, al terminar la construcción de un circuito, debían presentarlo al profesor para su revisión. Esta actividad tuvo un total de dos puntos por circuito construido y otros dos puntos por la sustentación

**“Se evaluaron los proyectos  
construidos por los estudiantes  
y la sustentación oral de su  
funcionamiento.”**

*Tabla 1. Categoría motivación.*

de cada circuito, para un total de 16 puntos en este laboratorio.

#### Semana 7: Video

Los estudiantes unánimemente escogieron entre varios proyectos posibles el robot seguidor de luz. Una vez que llegaron a un acuerdo en común sobre el proyecto a realizar, se observaron los siguientes videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=eSBL3lpUCJE>

[https://www.youtube.com/watch?annotation\\_id=annotation\\_178372&feature=iv&src\\_vid=eSBL3lpUCJE&v=k7AUJ1h-UFU](https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_178372&feature=iv&src_vid=eSBL3lpUCJE&v=k7AUJ1h-UFU)

En estos videos se mostró cómo funciona el robot seguidor de luz, que fue el proyecto que motivó a los estudiantes, así que, siguiendo sus intereses, se tomó este proyecto para potenciar el tema de electricidad.

**Evaluación:** Los estudiantes tomaron nota de los videos, con el fin de tener las herramientas teóricas necesarias para luego poder sustentar el funcionamiento de los proyectos.

#### Semana 8: Construcción de robot detector de luz

En esta actividad los estudiantes construyeron un robot que activa su funcionamiento al incidir luz sobre él, y la seguirá a donde esta se dirija. Esto logró llamar su atención; además, su construcción fue acorde con los temas vistos y logró un impacto positivo en los estudiantes. Este proyecto, al ser en grupo, pretende que los estudiantes fomenten el trabajo colaborativo, mediante el acercamiento a un escenario que se aplique más a la realidad.

**Evaluación:** Se evaluaron los proyectos construidos por los estudiantes y la sustentación oral de su funcionamiento.

#### 2.4. Descripción de las categorías de análisis

A continuación se muestran las categorías de investigación, las subcategorías de análisis y los indicadores que permitieron establecer el tipo de estrategias metodológicas que lograron motivar intrínsecamente a los estudiantes, al tiempo que potenciaron el aprendizaje del tema electricidad.

Tabla 1. Categoría motivación.

Categoría motivación	
Alonso (2005) asegura que “la motivación es un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en determinado sentido para poder alcanzar un objetivo” (p 77).	
Subcategorías	
Interés por aprender	Participación
La renovación metodológica es uno de los retos ineludibles que se deben afrontar para mejorar la calidad formativa. Esto supone un cambio en la función del docente que debe ser impulsor y motivador; y también una evolución en la figura del estudiante, que deja de ser espectador a ser partícipe activo de sus propios procesos de aprendizaje (Alonso T. 1992).	La participación puede interferir positiva o negativamente a la motivación por aprender. Alonso (2005) advierte que la participación puede tener un efecto positivo. Sin embargo, si el profesor "obliga a participar" preguntando directamente y pidiendo a los alumnos que expongan sus trabajos en clase, podría desmotivar a los alumnos más tímidos.
Indicador	Indicador
Análisis del cambio de actitud de los estudiantes durante el desarrollo de las diferentes estrategias metodológicas. Análisis de la información obtenida de los estudiantes frente a qué actividad les fue más motivante.	Análisis del trabajo realizado por los estudiantes, teniendo en cuenta si fue de forma activa o pasiva. Análisis del grupo de estudiantes y la forma asertiva o no de afrontar las diferentes estrategias metodológicas.

Tabla 2. Categoría aprendizaje.

Categoría aprendizaje	
El aprendizaje implica la adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991). En esta definición se está insinuando una relación entre la modificación de conocimientos y las actitudes como una evolución en el aprendizaje. Para (Schmeck, 1988), “El aprendizaje es un sub-producto del pensamiento. Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos (p. 171).	
Subcategorías	
Acercamiento al concepto	Aplicación del concepto
Dentro de los estándares básicos de competencias se encuentra que los estudiantes deben “relacionar voltaje y corriente con los diferentes elementos de un circuito	En el estudio de la electricidad, es necesario abordar su aplicabilidad, ya que, en gran medida, los estudiantes están resolviendo problemas cuantitativos, mediante la

eléctrico complejo y para todo el sistema” (Vélez, Tafur, Zartha, Sánchez & Güiza, 2004, p. 23).	aplicación de leyes de Kirchhoff, ley de Ohm y otros, sin embargo, no desarrollan una estructura conceptual coherente con las teorías científicas, ya que al presentarles situaciones cualitativas responden erróneamente (Fredette & Lochhead, 1980).
Indicador	Indicador
Contribución de la estrategia metodológica al concepto electricidad. Análisis de la opinión de los estudiantes con respecto a qué actividad desarrolló mejor el concepto de electricidad.	Contribución de la estrategia metodológica con la adquisición de nuevos saberes. Habilidad adquirida por los estudiantes a la hora de sustentar sus opiniones e inquietudes durante cada una de las estrategias metodológicas.

### 3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para el análisis de la información, primero, se describieron los resultados obtenidos para cada instrumento. En el cuestionario inicial, se interpretó el “antes” de la aplicación de la U.D teniendo en cuenta el estado motivacional inicial de los estudiantes, qué tipo de actividades les gustaría abordar en clase y algunos preconceptos sobre el tema de electricidad. Para el diario de campo, se describió lo observado en el “durante” de las estrategias metodológicas; y, luego, para el cuestionario de cierre, se analizó el “después” de la aplicación de la U.D, teniendo en cuenta la pertinencia de la metodología, la motivación que generó la estrategia metodológica y si se logró mejorar el concepto electricidad, para después develar la información obtenida a la luz de las categorías y subcategorías de análisis mediante la triangulación de información.

#### 3.1. Análisis cuestionario de entrada

Mediante el cuestionario de entrada, se analizaron las respuestas de los estudiantes con respecto a la siguiente pregunta:

1. ¿Te gustan las clases de física? Justifica tu respuesta  
Al organizar y tabular las respuestas de los estudiantes, se obtuvieron los datos que se muestran a continuación.

Tabla 3. Gusto de los estudiantes por las clases de física.

Respuesta	Estudiantes	Porcentaje
SÍ	20	62,5%
NO	12	37,5%
TOTAL	32	100%

Luego, se ubicaron las respuestas de los estudiantes según la tendencia en sus respuestas, estas tendencias se muestran a continuación:

Tabla 4. Tendencia en las respuestas de los estudiantes frente a su gusto por las clases de física.

1	Respuestas de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
2	Algunos temas o metodologías me gustan	11	34,4%
3	Me parecen que son importantes	9	28,1%
	No me parecen interesantes, no son dinámicas o tiene mucha matemática.	12	37,5%
	TOTAL	32	100%

## 2. ¿Te gusta la metodología que comúnmente el profesor de física utiliza en sus clases?

Al organizar y tabular las respuestas de los estudiantes, se obtuvieron los datos que se muestran a continuación.

Tabla 5. Respuestas de los estudiantes frente a su gusto por la metodología de las clases de física.

Respuesta	Estudiantes	Porcentaje
SÍ	21	65,6%
NO	11	34,4%
TOTAL	32	100%

Al sintetizar y tabular las respuestas de los estudiantes se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 6. Tendencia en las respuestas de los estudiantes frente a la metodología de las clases de física.

Respuestas de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces se hacen cosas diferentes (videos)	8	25%
El profesor explica bien y evalúa los temas que enseña	13	40,6%
No son muy dinámicas	11	34,4%
TOTAL	32	100%

## 3. ¿Qué actividad consideras que podría mejorar tu interés en el aprendizaje del tema electricidad?

Al organizar y tabular las respuestas de los estudiantes, se obtuvieron los datos que se muestran a continuación.

Tabla 7. Estrategias metodológicas preferidas por los estudiantes.

Respuestas de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces se hacen cosas diferentes (videos)	8	25%
El profesor explica bien y evalúa los temas que enseña	13	40,6%
No son muy dinámicas	11	34,4%
TOTAL	32	100%

## 4. ¿Explica por qué crees que esta actividad lograría fortalecer tus conocimientos frente al tema de electricidad?

Al organizar y tabular las respuestas de los estudiantes, se obtuvieron los datos que se muestran a continuación.

Tabla 8. Tendencia de los estudiantes al justificar sus favoritismos por estas estrategias metodológicas.

Respuestas	Estudiante	Porcentaje
Porque podríamos ver los resultados de lo aprendido	8	25%
Porque uniríamos lo teórico y lo práctico	13	40,6%
Serían más llamativas las clases	11	34,4%
TOTAL	32	100%

## 5. Se mostrarán algunos circuitos eléctricos, describe si podrían encender el bombillo o no y da una justificación teórica a tu respuesta.

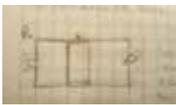
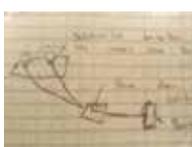
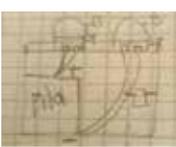
En esta parte del instrumento de ideas previas se analizaron las concepciones que los estudiantes tienen empíricamente sobre la electricidad y los circuitos eléctricos, de allí se puede concluir que ellos, en su gran mayoría, creen que la corriente es una especie de fluido que se almacena en la pila y que recorre el circuito para ser consumido por los diferentes elementos que se encuentran allí conectados. En este sentido, los estudiantes no tienen claro la conservación de la carga eléctrica ni reconocen cómo es el flujo de corriente eléctrica a través de un material conductor debido a una diferencia de potencial.

A pesar de que en clase de informática los estudiantes habían hecho un estudio sobre la ley de Ohm, se observa que no tienen claro el recorrido de la corriente eléctrica en el interior del circuito eléctrico. Al parecer, la enseñanza de

los contenidos, corriente eléctrica, ley de Ohm y comportamiento eléctrico de los circuitos simples, está centrada en aspectos algorítmicos; es decir, los estudiantes aprenden a manipular reglas y ecuaciones para resolver problemas cuantitativos, pero no comprenden bien el fenómeno de la electricidad y el funcionamiento de los circuitos eléctricos.

**6. Realiza un esquema que logre encender dos pequeños bombillos de linterna con los siguientes materiales: dos bombillos de linterna, cables de cobre, una pila de 12V, un interruptor y dos rosetas.**

Los estudiantes realizaron los siguientes esquemas:

E1		E4	
E2		E5	
E3		E6	

De los gráficos realizados por los estudiantes, se aprecia que no reconocen el funcionamiento de un circuito sencillo que tenga la capacidad de encender dos bombillos, tampoco encuentran un orden adecuado entre las conexiones de los componentes del circuito eléctrico y además no tienen en cuenta la dirección de flujo de corriente para realizar sus esquemas. En términos generales, tienen bastantes dificultades conceptuales con respecto al funcionamiento de un circuito sencillo.

Los estudiantes no conectaron los bombillos en serie, y aunque esto no fue lo que se pidió en un principio, se logra observar que, en términos generales, ellos realizaron conexiones por separado para cada uno de los bombillos.

**3.2. Análisis mediante diarios de campo**  
**Actividad de laboratorio:**

**Notas descriptivas:** Para esta actividad, los estudiantes se organizaron en grupos de tres, con el fin de realizar un laboratorio que consistió en la construcción y sustentación oral de circuitos eléctricos. A cada uno de los grupos se le entregó una serie de materiales y una guía de laboratorio, donde se exponían los mapas de los circuitos que los estudiantes construyeron.

**“Las prácticas de laboratorio son una herramienta que busca romper el viejo paradigma de la educación clásica de asimilación-trasmisión”**

Los grupos de trabajo debían construir y sustentar verbalmente cada uno de los circuitos eléctricos, de tal manera que, al terminar uno de ellos, el grupo se dirigía a presentarlo al profesor de física para que lo revisara y realizara al grupo de trabajo ciertas preguntas sobre su funcionamiento. Cada vez que el profesor revisaba y los estudiantes contestaban de forma correcta las preguntas, el docente tomaba nota del control del circuito entregado por el grupo y la veracidad de las respuestas de los estudiantes. Una vez sucedido esto, los jóvenes continuaban con el siguiente circuito.

**Notas interpretativas:** Se observó que, con esta metodología de trabajo en grupo, los estudiantes se sienten más seguros y respaldados por sus compañeros al momento de esclarecer sus inquietudes con el profesor. Además, en el proceso de sustentación de cada circuito, se evidencia un gran interés por ver cómo la parte teórica contrasta con la práctica.

En esta actividad, los estudiantes mostraron, en su mayoría, una buena actitud al realizar los circuitos propuestos. Una vez el docente revisaba el circuito que los estudiantes construían, estos se apresuraban a realizar el siguiente, creándose una excelente competencia por terminar primero, dando un valor agregado a esta actividad, que logró motivar mucho a los estudiantes. Solo un grupo no logró culminar esta actividad de laboratorio, ya que no utilizaron el tiempo para trabajar, sino que se tornaron distraídos y displicentes. Aunque los estudiantes nunca habían utilizado estos materiales y mucho menos la protoboard, se logró que no solo completaran la construcción de los circuitos, sino que comprendieran las características y función básica de los elementos electrónicos principales que se requirieron. Severiche & Acevedo (2013) afirman que las prácticas de laboratorio son una herramienta que busca romper el viejo paradigma de la educación clásica de asimilación-trasmisión, efectuando prácticas que promuevan en los estudiantes una labor más científica, logrando de esta forma

que ellos creen sus propios métodos y se esfuercen por crear sus propias predicciones, formulen sus hipótesis, analizando e interpretando sus prácticas, para que logren destacar sus propias conclusiones y promuevan sus propias preguntas o acciones para seguir profundizando e investigando.

### ROBOT SEGUIDOR DE LUZ

**Notas descriptivas:** Para la construcción del proyecto, se les dio a escoger a los estudiantes si preferían construir cada grupo un proyecto diferente o si todos los grupos se interesaban por construir el robot seguidor de luz. Ellos prefirieron unánimemente construir el mismo proyecto, pues les llamó bastante la atención.

**Notas interpretativas:** Se observó que los estudiantes se sintieron cómodos con la secuencia metodológica, ya que el circuito sensor de luz es muy similar al detector de ausencia de luz que ya habían logrado construir en la estrategia metodológica de laboratorio, entonces lograron avanzar rápidamente. Luego de comenzar la elaboración del robot seguidor de luz, los estudiantes se mostraron muy seguros y motivados, esto se evidenció en el empeño y en el tiempo de calidad que le dedicaron a este proyecto.

Los estudiantes trabajaron de forma colaborativa, compartieron saberes y materiales entre ellos. Los grupos que primero lograron construir el circuito sensor de luz correctamente despertaron aún más el interés de los otros grupos y, en este sentido, aumentaron las preguntas al profesor, exteriorizando el interés de los jóvenes por la sana competencia y la motivación por culminar el proyecto. Esto es bastante importante ya que comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, aumenta el interés y el esfuerzo (Alonso, 2005).

Frente al aprendizaje, se evidenció de este ejercicio que se asimiló fácilmente, como construir los circuitos necesarios para hacer funcionar el proyecto, mostrando sus avances teóricos como lo son: las conexiones en serie y en paralelo, las conexiones en la protoboard, la función de la fotorresistencia en el circuito, cuál es la parte negativa y positiva del led, cuáles son los tres componentes fundamentales de un transistor PNP 2222A, cómo se identifican las resistencias por sus colores, entre otras.

Esta sesión fue bastante interesante ya que los estudiantes mostraron autonomía en el momento de realizar la construcción del proyecto y los que se atrasaron un poco con respecto a sus demás compañeros adelantaron el trabajo en

sus casas. Según Alonso et al (2004), “El hecho de que el profesor muestre la utilidad de aprender el contenido, la organización, claridad expositiva y el uso generalizado de diferentes pautas, puede favorecer la motivación por aprender de la mayoría de los alumnos”. (p.233).

### SALIDA DE CAMPO: HIDROELÉCTRICA DE SANTA ANA

**Notas descriptivas:** Esta actividad consistió en una salida pedagógica a la hidroeléctrica ubicada en Usaquéen llamada Santa Ana, con el objetivo de que los estudiantes identificaran su funcionamiento y cómo se genera la energía eléctrica a partir de la presión del agua en el interior de la turbina. Allí, los estudiantes pusieron en práctica normas sociales, de buen comportamiento y de forma individual tomaron los apuntes pertinentes, donde plasmaron lo observado en la hidroeléctrica.

Para la evaluación de esta actividad se utilizó la autoevaluación, la cual enmarca diferentes aspectos comportamentales y actitudinales. La autoevaluación de la salida de campo tuvo un valor de 10 puntos y los apuntes que los estudiantes tomaron durante la salida tuvieron un valor de cinco puntos, para un total de 15 puntos posibles.

**Notas interpretativas:** Esta estrategia metodológica fue muy atractiva para los estudiantes, ya que nació de las sugerencias que ellos mismos plantearon desde el cuestionario de entrada. Los estudiantes asistieron a la salida a pesar de que el transporte corrió por cuenta de ellos mismos, solo dos de ellos no asistieron, pero fue por motivos externos a los institucionales. Es de tener en cuenta que las actividades que se realizan fuera del colegio suelen tener un gran impacto en los estudiantes, ya que los llevan a participar como grupo, además de interactuar y reconocer su entorno (Tejada, 2009).

Durante el recorrido en la planta de Santa Ana, el comportamiento y disposición de los estudiantes fue excelente, prestaron mucha atención a las explicaciones del ingeniero encargado de acompañar el recorrido. Los estudiantes participaron con preguntas al ingeniero guía, esto demostró la motivación de los estudiantes hacia este tipo de actividades. Alonso (2005) dice que los estudiantes motivados intrínsecamente suelen ser participativos siempre y cuando esta participación sea de forma libre y voluntaria.

En esta salida, se tuvo la oportunidad de recordar algunos términos de hidráulica, debido a la explicación que realizaron los ingenieros frente a lo que sucede en el interior de los tubos que transportan el agua del acueducto

a las turbinas que producen la energía eléctrica. Se interesaron bastante en los temas de los páramos, el cuidado del medio ambiente, la fuerte conexión que estos tienen con el líquido vital y la importancia que esta toma en la producción de energía eléctrica, teniendo en cuenta los procesos que ocurren aguas arriba y aguas abajo. Esto se puede inferir por la calidad de preguntas que dirigían a los ingenieros encargados del recorrido.

### 3.3. Análisis del cuestionario de cierre

Después de terminar la UID con los estudiantes, se aplicó un último cuestionario de cierre, en donde los estudiantes debían organizar, de forma descendente, las estrategias metodológicas según su estado de satisfacción con respecto a cada una de las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que la metodología que se utilizó en esta actividad durante la clase de física te facilitó la comprensión del tema?
2. ¿Consideras que este tipo de actividades puede mejorar tu motivación e interés por el estudio de los temas desarrollados en clase de física?
3. ¿Esta actividad te ayudó a adquirir nuevos y valiosos conocimientos frente al tema de la electricidad?

Los estudiantes asignaron un número del 1 (uno) al 8 (ocho), sin que se repitiera ninguno, de tal manera que el número ocho era el asignado a la metodología que a su juicio fue la que mejor satisfizo la pregunta en cuestión y el uno a la actividad que más se alejaba de satisfacerla.

Además, se pidió a los estudiantes que debían justificar el porqué de las valoraciones que asignaron, esto con el fin de poder analizar de forma más clara el punto de vista de los estudiantes frente a las tres estrategias metodológicas que lograron los mejores puntajes. Según el análisis de la organización descendente que realizó cada uno de los estudiantes, se pudo observar que las tres estrategias metodológicas que obtuvieron el puntaje mayor fueron: el laboratorio, la salida pedagógica y la realización del proyecto robot seguidor de luz.

### 3.4. Hallazgos de la investigación

Análisis de las tres actividades seleccionadas por los estudiantes según la pertinencia de la metodología aplicada, la motivación intrínseca durante su desarrollo y el fortalecimiento del concepto electricidad.

#### 3.4.1. Categoría Motivación:

##### Subcategoría Interés por aprender

**Laboratorio:** En el cuestionario de entrada, se preguntó a

los estudiantes qué actividades consideran que potenciarían tanto su motivación como su aprendizaje durante el tema de electricidad y el 25% propuso los experimentos o laboratorios. Por ejemplo, el estudiante E1 manifestó: “Porque se aprende mejor cuando se puede emplear en un experimento lo que se aprende de las leyes y teoría”. En el diario de campo se resalta que los estudiantes participaron positivamente, mostrando interés por realizar los circuitos eléctricos. Esto muestra que se logró incentivar la motivación en ellos ya que, cuando un estudiante está motivado hacia la realización de la actividad escolar, la disfruta por su novedad o porque se percibe el dominio sobre ella (Alonso, 1992). Los estudiantes trabajaron de forma activa y ordenada en la actividad de laboratorio, compartiendo información de forma libre, sin que el profesor tuviera que hacer un seguimiento para verificar que ellos trabajaran, siendo esto un índice que se sintieron motivados por la estrategia metodológica, ya que “Un alumno puede estar extrínsecamente motivado en aquello que asume como su responsabilidad” (Durand & Huertas, 2010, p. 7).

En el cuestionario de cierre, los estudiantes ubicaron esta estrategia metodológica como la que más logró motivarlos, y fue calificada por este aspecto con 4,7 sobre 5 puntos posibles, ya que los atrajo trabajar con los transistores, protoboar, resistencias, fotorresistencias y demás elementos. Por ejemplo, el estudiante E3 comentó: “*Me parece fue la mejor porque fue lúdica y además pudimos aprender al equivocarnos*”; y el estudiante E9 comentó: “*Me gustó mucho y fue muy emocionante cuando se lograban armar bien los circuitos*”. De acuerdo con Alonso et al (2004), hay características que influyen en la motivación de los estudiantes, dentro de estas, se pueden resaltar el uso de actividades que estimulan la curiosidad.

**Robot seguidor de luz:** En el cuestionario de entrada, el 40,6% de los estudiantes propuso la realización de maquetas o utilizar la robótica. Por ejemplo, el estudiante E2 dijo: “*Ya que con maquetas podríamos ver construido algunos de los temas que se abordan durante las clases*”. Esto muestra que los estudiantes le dan gran importancia al poder manipular objetos mientras aprenden, mostrando la importancia y el significado que para ellos tiene la parte instrumental (Alonso, 1997).

Durand & Huertas (2010) dice que las actividades deben estar en un nivel de exigencia adecuado para que no desmotive por su exceso ni ocasione bajo rendimiento

académico, para que las expectativas sean medidas, pero no exageradas, y así motivar e incrementar el rendimiento académico. Entonces este tipo de metodologías son asertivas, ya que la motivación intrínseca surge cuando el agrado por el aprendizaje proviene de la propia práctica, por lo que esta tiene de novedad y de superación (Baquero & Limón, 1999).

En el cuestionario de cierre, se observó que el 93% de los estudiantes argumentó sentirse motivado durante esta actividad, sosteniendo que les pareció muy interesante. Por ejemplo, el estudiante E8 dijo: *“Es muy chévere hacer este tipo de trabajos porque despiertan la curiosidad y motivación”*; mientras el estudiante E7 comentó *“Realicé el proyecto con mucha expectativa y verlo cuando funcionó me emocionó mucho. Ojalá se siga implementando esto, así yo ya no esté en el colegio”*. Esto contrasta con lo dicho por Alonso et al (2004), cuando advierte que hay características que influyen en la motivación de los estudiantes, una de ellas es el implementar el uso de actividades que estimulan la curiosidad de los estudiantes hacia el propio conocimiento. Algunos estudiantes se sintieron motivados a realizar nuevos proyectos, por ejemplo el estudiante E8 explicó: *“El tema me motivó a seguir haciendo experimentos nuevos”*, siendo esto bastante interesante pues, según Ryan (2000, citado en Alonso y Montero, 1990), uno de los principales fines de la educación es que los estudiantes aprendan a aprender, es decir, que se interesen por el aprendizaje como un fin en sí mismo.

**Salida pedagógica:** En el cuestionario de entrada, el 15,6% de los estudiantes se inclinó por las salidas pedagógicas. Frente a esto el estudiante E4 argumentó: *“Creo que unas salidas a algún lugar que nos enseñe serían interesantes, ya que así veríamos teoría y demostración y no solo teoría como aquí en el colegio”*. Parte de esto tiene que ver con el realizar clases en sitios donde el estudiante pueda ver la interacción de lo analizado en clase con su entorno o, como afirmó Tejada Cuesta (2009), las salidas ayudan también a percibir el mundo de manera no segmentada, sino como un todo y da un significado de ilusión y encanto lo cual potencia en los estudiantes la motivación intrínseca.

El diario de campo resaltó que esta estrategia fue muy asertiva, ya que, por sus características, los estudiantes salieron del estrés del aula de clase y observaron desde lo real el funcionamiento de una hidroeléctrica. Alonso y Montero (1990) sostienen que superar el aburrimiento es una de las características que despliega en el estudiante la motivación

**“Sentir la aprobación de los compañeros es un promotor importante de la autoestima y la motivación para alcanzar las metas académicas”**

intrínseca. Por ejemplo, el estudiante E2 dijo: *“Me motivó saber sobre el funcionamiento de una hidroeléctrica fundamentado en palabras de un ingeniero especialista exponiendo su funcionamiento”*.

En el cuestionario de cierre, esta actividad fue la tercera mejor calificada por parte de los estudiantes, en cuanto a la motivación intrínseca que generó en ellos. Para esta actividad el estudiante E7 comentó: *“Me sentí motivado al ver el paisaje, ver cómo funciona la hidroeléctrica, no pensé que fuera así”*. Esto advierte que el estudiante disfrutó de esta estrategia metodológica y así mismo logró un cambio en sus preconcepciones frente al tema.

#### **Subcategoría participación:**

**Laboratorio:** Durante el laboratorio, se trabajó en grupos, ya que esta es una de las mejores estrategias para lograr que los estudiantes se motiven (Martín, 1991). En el diario de campo se observó que los estudiantes, al encontrarse en grupos pequeños, daban a conocer al profesor y compañeros sus dudas de forma más segura, al parecer debido a que se sentían más respaldados al no estar frente a todo el grupo. Este es un aspecto muy importante, ya que sentir la aprobación de los compañeros es un promotor importante de la autoestima y la motivación para alcanzar las metas académicas (Alonso, 1992).

Al momento de realizar la sustentación verbal de los circuitos al profesor, muchos de los estudiantes, que se caracterizan por ser poco participativos, dieron a conocer sus opiniones, así es que se tornaron más activos y productivos al momento de compartir sus ideas tanto con sus compañeros como con el profesor. El estudiante E3 comenta: *“Me parece que fue la mejor actividad porque fue lúdica y además pudimos aprender al equivocarnos”*. Esto señala que dentro de los grupos hubo discusiones y aceptación de las ideas de los compañeros en torno al tema; y que se negociaron diferentes estrategias a la hora de realizar los circuitos, lo cual es una muestra de la motivación que

generó en los estudiantes, concordando con Alonso (1992) cuando advierte que “la búsqueda de la aceptación de los compañeros y conseguir incrementar la propia competencia, es una muestra del crecimiento de motivación intrínseca en los estudiantes” (p.34).

Para los estudiantes, estas estrategias metodológicas fueron las más asertiva; y los grupos, a excepción de uno, participaron de forma activa, mostrando su interés por participar en la construcción de los circuitos. Por ejemplo, el estudiante E1 dijo: *“Me parece la mejor actividad desarrollada, una muy excelente metodología por lo cual aprendí demasiado de lo relacionado con circuitos eléctricos y las funciones de los componentes”*; mientras el estudiante E3 comentó: *“A mi parecer fue la mejor actividad porque aprendimos a hacer circuitos en la protoboard y, al aprender esto, son muchas las funciones que se pueden realizar y realizar todo eso se me hace muy interesante”*.

Esto muestra que es muy importante para los estudiantes descubrir la funcionalidad de lo que se está aprendiendo (Martín D, 2002), siempre y cuando se mantenga dentro de un nivel de exigencia adecuado en donde el estudiante se sienta cómodo, ya que si no se sobrepasan los niveles de exigencia se promueve el aumento del aprendizaje (Durand & Huertas, 2010).

**Robot seguidor de luz:** Allí se reflejó el trabajo colaborativo, ya que compartieron estrategias grupales y solventaron sus inconvenientes al escucharse y ser escuchados, intercambiaron elementos con otros grupos e hicieron partícipe al profesor al tener dudas frente al proceso que estaban llevando a cabo. Los estudiantes participaron de forma activa, lo que demuestra que la estrategia metodológica fue efectiva, ya que los llevó a sentirse capaces. De acuerdo con Alonso (2005) podemos decir que “la actividad mental de los estudiantes estuvo dirigida por el propósito de comprender, aprender o experimentar que es capaz de hacer algo, lo cual incrementa las capacidades de los estudiantes” (p. 10).

Con respecto al desarrollo de esta actividad y la participación en la misma, se encontraron comentarios como el del estudiante E1 que expone: *“Porque al trabajar en grupo nos podemos ayudar mutuamente y entre todos hacer mejor el trabajo”*, mientras que el estudiante E3 comenta: *“El trabajar en grupos es muy importante porque lo que no entiende uno lo entiende el otro y así sucesivamente”*. Esto muestra el valor que tiene el trabajo cooperativo que se ha comprobado actúa a favor de la motivación por el aprendizaje ya que los estudiantes aprenden mejor en situaciones de colaboración

“[...] si el estudiante participa, se le aclararán sus dudas, ayudando a que descarte posibilidades erróneas que se podría crear y así la participación puede tener un efecto positivo.”

(Huertas, 2006).

**Salida pedagógica:** El diario de campo resalta que, durante el recorrido, los asistentes se mostraron atentos a las explicaciones de los guías, también participaron con preguntas. Esto es bastante importante en el manejo de sus concepciones, ya que, si el estudiante participa, se le aclararán sus dudas, ayudando a que descarte posibilidades erróneas que se podría crear, y así la participación puede tener un efecto positivo (Alonso, 2005). Además, según el mismo Alonso (2005), “la participación es una muestra que el estudiante esta extrínsecamente motivado, siempre y cuando esta no sea obligada”. (p. 14).

En el cuestionario de cierre, los estudiantes comentaron que uno de los éxitos de esta estrategia metodológica fue el buen comportamiento de ellos mismos. Por ejemplo, el estudiante E8 dijo: *“En esta actividad aprendimos mucho porque todos se portaron muy bien, prestamos atención al ingeniero y esto ayudó a que todos escucháramos”*. Al parecer, entonces, las actividades en donde los estudiantes se sienten motivados por aprender llevan a un cambio en sus comportamientos. Además, es importante que el docente propicie un contacto con el mundo real, especialmente a través de visitas a plantas, centros de investigación, charlas con expertos, entre otras situaciones que propicien la motivación de los estudiantes (Stipek, 1988). El estudiante E9 comentó: *“Esta actividad fue muy positiva porque todos nos portamos a la altura y por esto pudimos entender las cosas que el ingeniero nos explicaba sobre el medio ambiente y la hidroeléctrica”*.

### 3.4.2. Categoría aprendizaje

#### Subcategoría acercamiento al concepto

Laboratorio: En el cuestionario de entrada se evidenció que

los estudiantes manejan unas concepciones previas sobre la electricidad con interpretaciones erróneas. Por ejemplo, se les dificultó realizar un esquema de un circuito eléctrico que encendiera dos bombillos, tal como se mostró en el cuestionario inicial. En el laboratorio, los estudiantes lograron confrontar estos inconvenientes y construyeron circuitos eléctricos de mayor exigencia teórica; además, comentaron de forma positiva al cuestionárseles sobre los avances conceptuales logrados. Por ejemplo, el estudiante E4 dijo: *“Entendí cómo se conectaban los elementos electrónicos en la proto-board y entendí para qué sirven las partes de los circuitos”*, mientras el E7 comentó: *“Fue una buena clase y entendí la lógica esencial que se necesita para armar los circuitos”*.

También motivó a los estudiantes que los temas vistos no se quedaron en el aula, sino que se materializaron. Esto es muy importante ya que despertar la curiosidad por lo que se enseña, ayuda a que relacionen el tema y su contenido. Esto se fortalece cuando se muestra para qué puede servir lo aprendido (Alonso & Fita, 2005).

**Salida pedagógica:** Durante el recorrido a la hidroeléctrica Santa Ana, se alcanzaron muchos avances conceptuales, tal como se indica en el diario de campo, ya que lograron tener una idea más clara de cómo funciona la hidroeléctrica y como esta utiliza el agua para crear electricidad. Además, se trataron temas muy importantes como la contaminación del río Bogotá, cuidado del medio ambiente y la importancia de nuestros páramos. Como nos advierte Pulgarin (2000), la salida pedagógica posibilita la obtención de un nuevo conocimiento y muestra otra forma de ver las cosas y, especial en este, permite el acercamiento a las problemáticas ambientales.

Los estudiantes apuntaron que les quedó claro cómo trabaja la hidroeléctrica. Por ejemplo el estudiante E2 dijo: *“La actividad fue muy buena porque comprendimos cómo trabaja una planta eléctrica para transformar las energías en electricidad”*. El estudiante E3 dijo: *“Aprendí qué es una turbina y cómo funciona para generar la electricidad que día a día utilizamos”*. Un valor agregado es que en esta actividad se relacionaron varios temas importantes, sobre todo de conservación y medio ambiente; y esto fue muy bien valorado por los estudiantes. Por ejemplo, el estudiante E6 dijo: *“Esta actividad dejó mucho conocimiento, ya que nos hablaron de los páramos, de cómo contaminamos el agua y por qué el río es tan importante para Bogotá, además del funcionamiento de la hidroeléctrica”*.

**Robot seguidor de luz:** Los estudiantes calificaron el aprendizaje adquirido con esta estrategia metodológica con 4,36. Mostraron un mejor dominio del tema electricidad al realizar de forma correcta las conexiones que se requirieron, manejando la doble polaridad que se necesitó para hacer funcionar un circuito, rectificando los errores conceptuales que se tuvieron en el cuestionario inicial.

Reconocieron con mayor certeza la función e importancia de los componentes principales del circuito. Esto se evidenció en las conexiones que realizaron. Esta condición de los estudiantes, de acuerdo con Alonso (2005), lleva a pensar que sus actividades mentales estuvieron dirigidas por el propósito de hacer algo con significado útil para ellos y esto facilitó el aprendizaje y potenció sus capacidades.

Algunos estudiantes afirmaron que les llamó la atención, ya que el trabajar con los elementos del circuito en la proto-board era bastante interesante. Por ejemplo, el estudiante E5 comentó: *“Sí es muy interesante ya que hacemos uso de estos materiales y uno como estudiante aprende mucho con ellos y sobre su funcionamiento”*.

Otros afirman que sí logró facilitar el aprendizaje de los temas vistos en clase de física. Por ejemplo, el estudiante E8 comentó que *“Fue un proyecto difícil y complicado ya que era algo nuevo para nuestro conocimiento, pero al final aprendimos mucho sobre los circuitos”*. El estudiante E9 también afirmó: *“Fue muy interesante ver funcionar el robot seguidor de luz después de tanto esfuerzo por hacer bien las conexiones”*. Se muestra la importancia de mantener un nivel de exigencia adecuado, en donde el estudiante se siente cómodo, y no se sobrepasen los niveles de pretensión, promoviendo el aumento del aprendizaje, ayudándolo a que se exija y motive (Durand & Huertas, 2010).

## SUBCATEGORÍA APLICACIÓN

**Laboratorio:** En esta actividad, los estudiantes mostraron mayor destreza al momento de aplicar conceptos propios de electricidad y construir circuitos en serie y paralelo a partir de los esquemas que se propusieron en la guía de trabajo. Esto no solo llevó a los estudiantes a construir los circuitos que en el cuestionario inicial no lograron dibujar, sino que los llevó a aplicar el conocimiento que habían adquirido en la aplicación de otros circuitos mucho más elaborados.

En el momento de sustentar los circuitos, se notó el cambio en el lenguaje técnico de los estudiantes, reconocieron las

diferencias entre los circuitos en serie y paralelo, en el circuito mixto lograron identificar cuál del led debían quitar para que el circuito permaneciera encendido o se apagara por completo y en el circuito detector de ausencia de luz, identificaron qué papel cumplían los principales elementos.

Lograron aplicar el aprendizaje en la construcción de los circuitos. El estudiante E8 dijo: *“Entendí muy bien cómo se conectaban los elementos y logré armar todos los circuitos y sustentarlos bien al profesor”*. Esto demuestra que es muy importante que se exponga la funcionalidad de lo que se está aprendiendo (Martín, 2002). También, replicaron que comprendieron el funcionamiento de cada elemento requerido para los circuitos. Esto muestra que “la forma de motivación más relevante se da cuando el estudiante se interesa por la tarea, deseo de incrementar la propia competencia y el descubrimiento, comprensión y dominio de los conocimientos que están en juego” (Alonso, 1997, p. 10).

**Robot seguidor de luz:** Se evidenció en los estudiantes una mayor habilidad durante la construcción de los circuitos eléctricos, además de mejores estrategias de trabajo durante su construcción. Esto muestra que alcanzaron habilidades y conocimientos sobre electricidad bien elaboradas, contrario a lo que habían mostrado en el cuestionario inicial. Los estudiantes afrontaron estas y muchas otras dificultades, ya que lograron construir el robot seguidor de luz de forma correcta, contrastando con Alonso (1997) que dice “la forma de motivación con mejores efectos sobre el aprendizaje es cuando el estudiante siente el deseo de incrementar la comprensión y dominio de sus conocimientos o destrezas” (p. 10).

Se notó una gran inclinación por esta actividad, ya que aprendieron más sobre los temas vistos en clase a través de la aplicación y la práctica. El 47% de los estudiantes afirmó que fue una estrategia metodológica interesante. Por ejemplo, el estudiante E1 dijo: *“Fue un proyecto muy interesante ya que me gusta realizar circuitos”*; mientras el estudiante E3 comentó: *“Interesante hacer estos proyectos porque nunca se había hecho algo así en este colegio”*. En cuanto a esto, Ryan (2000) sostiene que una de las características fundamentales de un estudiante motivado es que trabaja sin mostrar signos de aburrimiento, develando el interés por el

**“Sentir la aprobación de los compañeros es un promotor importante de la autoestima y la motivación para alcanzar las metas académicas”**

aprendizaje como un fin en sí mismo.

Los estudiantes valoraron que tuvieron que esforzarse, pero al final lograron las metas propuestas. Por ejemplo, el estudiante E5 dijo: *“Aunque al principio fue difícil logramos hacer el proyecto y esto nos ayudó a aprender de nuestros errores”*. Alonso (2005) dice que “estas clases, que por su desarrollo son también clases prácticas, plantean problemas nuevos a los alumnos, por lo que suelen constituir un reto que puede llevar al desarrollo de nuevas competencias” (p. 15).

**Salida pedagógica:** Fue muy asertiva, ya que, por sus características, ayudó a que los estudiantes salieran del estrés del aula de clase y observaran desde lo real y funcional el tema de la electricidad. Pulgarin (2000) advierte que en las salidas pedagógicas “se confronta la teoría con la práctica, se corroboran los conceptos y se construyen otros, de ahí que exija un trabajo interdisciplinario” (p. 3)

Esta salida pedagógica logró reunir varios temas, como se mencionó anteriormente, fortaleciendo en los estudiantes la conciencia ecológica, los valores, la importancia del parque Chingaza, la contaminación del río Bogotá y, por supuesto, desarrolló nuevos conocimientos frente a qué es la electricidad y cómo llega hasta nuestros hogares, entre otros temas. Esto es muy importante ya que “A través de la salida de campo puede cambiarse la forma de pensar del alumno sobre el ambiente, sobre su papel en la construcción del conocimiento y se hace realidad la educación ambiental desde la escuela” (Pulgarin, 2000, pág. 6). Por ejemplo, el estudiante E6 resaltó: *“Esta actividad dejó mucho conocimiento ya que nos hablaron de los páramos, de cómo contaminamos el agua y por qué el río es tan importante para Bogotá, además del funcionamiento de la hidroeléctrica”*. Según Schunk (1991), el aprendizaje implica la adquisición y

modificación de conocimientos para crear estrategias y desarrollar nuevas habilidades.

#### 4. CONCLUSIONES.

1. Se pudo establecer que los estudiantes no tienen una gran empatía por las clases de física y que sus ideas iniciales del concepto electricidad son poco asertivas. Para mejorar esta situación es importante diagnosticar las conexiones que los estudiantes tienen, equivocadas o no, previas al abordaje curricular, para reducir el impacto negativo que los nuevos conceptos pueden tener, y dar la oportunidad que ellos mismos propongan actividades que sean de su agrado, para tomar sus sentires como un gradiente que oriente la creación de la UD. Esto redundará en un aumento en sus esferas motivacionales y, al mismo tiempo, los convierte en partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Las actividades que lograron incentivar más efectivamente las esferas motivacionales de los estudiantes fueron el laboratorio, la creación del proyecto robot seguidor de luz y la salida pedagógica. Esto indica que implementar laboratorios puede llegar a tener gran influencia en la motivación de los estudiantes y más cuando son llevados a la construcción de proyectos, como el robot seguidor de luz en donde se observó de forma directa la funcionalidad del nuevo conocimiento, lo cual fue interesante para ellos y facilitó la comprensión y el aprendizaje de otros conceptos más elaborados. Así mismo, la salida pedagógica mostró a los estudiantes la aplicación de este nuevo conocimiento de forma directa e interactuando en gran medida con la naturaleza misma del concepto. Estas estrategias metodológicas, que incentivan el trabajo en equipo y la participación voluntaria y activa en los estudiantes, logran establecer factores de cambio en el paradigma transmisionista facilitando la motivación intrínseca en los estudiantes.

3. Teniendo en cuenta los datos recaudados, se puede inferir que las estrategias metodológicas que alcanzaron los mayores puntajes respecto a la motivación que generó en ellos fueron las mismas que promovieron más efectivamente el conocimiento. Esto demuestra que la motivación sí es un factor de cambio en la manera como los estudiantes se apropian de los nuevos conocimientos, ya que cuando ellos se sienten motivados trabajan con más energía y esto solo puede llevar a un aprendizaje más efectivo y

duradero. Esto muestra la estrecha relación que existe entre motivación y aprendizaje, puesto que la motivación debe tener como fin el propiciar el aprendizaje en los estudiantes y uno de los aspectos más importantes para que se dé el aprendizaje es la motivación, lo cual redundará en un mejor rendimiento y saberes de excelencia.

4. Las pautas de actuación del profesor durante el transcurso de las clases también juegan un papel importante, no solamente porque es un factor trascendente en el aprendizaje, sino porque los profesores tienen una gran influencia sobre la motivación de los estudiantes. Es así que el profesor debe tener empatía con el grupo, sin exceder los límites de confianza. Cuando los estudiantes, el profesor y los contenidos establecidos son congruentes y se muestran no solamente interesantes, sino útiles, el aprendizaje va a ser más agradable tanto para el aprendiz como para el profesor, ya que este último podrá abordar los contenidos y estimular la motivación por los mismos, y el estudiante podrá modificar sus conocimientos mientras disfrutan del proceso. Entonces, para que el docente pueda incentivar y mantener esa motivación, debe averiguar qué quieren los estudiantes, adaptar las metodologías a sus modos de aprendizaje y buscar temas que les interesen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, T. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Univ. Autónoma.
- Alonso, T. J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evolución e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, T. J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona, 1997a.: EDEBÉ.
- Alonso, T. J. (2005). *Motivación para el Aprendizaje. La perspectiva de los Alumnos*. Madrid: Mec.
- Alonso, T. J., & Montero, I. (1990). *Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Alonso, T., & Fita, C. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Baquero, R., & Limón, L. M. (1999). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Durand, A. A., & Huertas, C. A. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología Ciencia educación*, 7.
- Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: AECL.
- Fredette, N., & Lochhead, J. (1980). Student conceptions of simple circuits,,. *The Physics Teacher*, pp. 194-198.
- García. (12 de Junio de 2013). *El profe garcia*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=eSBL3lpUCJE>
- García, R. (2005). *Llegar y permanecer en la universidad. En Trabajo presentado en el Curso de Doctorado: "Orientación para la carrera. Inicios, funciones y desarrollo". Dentro del Programa: Orientación para la carrera. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educaci. Madrid, España.*
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU. Barcelona: PPU.
- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., & Herrera, I. (2004). *Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Huertas, J. A., & Alonso Tapia, J. (1997). *Principios para la Intervención motivacional en el aula*. En J. A. Huertas, *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires.: Aique Grupo Editor.
- Martín, D. M. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Investigación y experiencias didácticas*, 63.
- Martínez, R. J. (2011). Métodos de investigación cualitativa, qualitative research methods. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Publicación semestral, Julio – Diciembre*, 33.
- Ormrod, J. (2008). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Pulgarin, S. R. (2000). *La excursión escolar y la investigación en campo en la enseñanza de la Geografía*. Colombia: Gaceta Didáctica. ISSN: 0124-6747.
- Ryan, M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schmeck, R. (1988). *Individual differences and learning strategies*. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York.: Academic Press.
- Schunk, D. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Severiche, S. C., & Acevedo, B. R. (2013). Las prácticas de laboratorio en las ciencias ambientales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 191-203.
- Stern, D. S., & Dalpiaz, A. D. (2002). *Vida*

*adulta, processos motivacionais e diversidade*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Prentice Hall. EEUU: Motivation to learn: From theory to practice. Prentice.

Tamayo, A. O. (2001). Evolución conceptual desde una perspectiva multidimensional. Aplicación al concepto respiración. En *Tesis de doctorado no publicada*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Tamayo, A. O. (2009). *Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales.: Editorial Universidad de Caldas.

Tejada, C. L. (2009). Revista dicáctica innovación y experiencias educativas. *Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil*, 1-5.

Vélez, C. M., Tafur, J. I., Zartha, S. C., Sánchez, I. V., & Güiza, Y. C. (2004). Formar en ciencias !el desafío! lo que nesecitamos saber y saber hacer. *Revolución educativa Colombia aprende*, 48.

# ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA DOCENTES DESDE EL MODELO COLABORATIVO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

**Jeimmy Rocío Torres Echeverry**

Fonoaudióloga

Unipanamericana Fundación Universitaria

[jtorrese@iberoamericana.edu.co](mailto:jtorrese@iberoamericana.edu.co)

**Natalia Pulido Vásquez**

Estudiante de Fonoaudiología

Unipanamericana Fundación Universitaria

[npulido@iberoamericana.edu.co](mailto:npulido@iberoamericana.edu.co)

# Estrategias comunicativas para docentes desde el modelo colaborativo para personas con discapacidad intelectual

Jeimmy Rocío Torres Echeverry  
y Natalia Pulido Vásquez

## RESUMEN

El presente artículo muestra la creación y ejecución de un proyecto de desarrollo social, con el que se buscó promover la pragmática comunicativa desde el aula de clase, por medio del modelo colaborativo en estudiantes con discapacidad intelectual, del Centro de Educación y Rehabilitación Santa María de la Providencia; permitiendo así que el docente y el fonoaudiólogo trabajaran juntos en pro del bienestar del estudiante sin que ninguno de los dos olvidara su rol. Adicionalmente, se buscó que el fonoaudiólogo, como experto en la comunicación humana, brindara estrategias que permitieran cumplir los propósitos académicos en el aula de clase. El estudio se dividió en dos fases; en la primera, se trabajó con los grupos arte y madera, artesanos y panadería; y en la segunda fase con semilleros, creativos y constructores. La caracterización de la población se realizó utilizando el instrumento para registrar interacciones comunicativas en el escenario escolar, que permitió identificar que las necesidades de la población se dirigían hacia la pragmática comunicativa y que la mayoría de docentes no manejaban unas estrategias adecuadas. Los resultados permitieron identificar que los estudiantes presentaban dificultades diferentes a las comunicativas que perjudicaban su desempeño en el aula de

clase. Con los docentes se logró trabajar de forma conjunta, buscando el bienestar del estudiante desde su propio quehacer educativo; y como fonoaudiólogas en formación nos permitió trabajar sobre el modelo colaborativo logrando así desarrollar nuestro conocimiento en la implementación de estrategias en el aula de clase.

## PALABRAS CLAVE

Comunicación, trabajo colaborativo, estrategias comunicativas, pragmática comunicativa.

## ABSTRACT

The present article shows the creation and execution of a social development project, which sought to promote the communicative pragmatics from the classroom, through the collaborative model of students with intellectual disabilities, of the Santa María de la Education and Rehabilitation Center Providence; thus allowing the teacher and speech therapist to work together for the student's well-being without either of them forgetting their role; in addition, it was sought that the speech-language pathologist, as an expert in human communication, provide strategies that would allow the fulfillment of academic purposes in the classroom. The study was divided into two phases; in the first one worked with the groups art and wood, craftsmen and bakery and in the second phase with seeders, creative and constructors. The characterization of the population was performed using the instrument to record communicative interactions in the school setting, which allowed to identify that the population's needs were directed toward communicative pragmatics and that most

teachers did not manage adequate strategies. The results allowed to identify that the students presented difficulties different from the communicative ones that impaired their performance in the classroom; with the teachers, it was possible to work together, seeking the well-being of the student from his own to do educational; and as speech therapists in training allowed us to work on the collaborative model thus achieving to develop our knowledge in the implementation of strategies in the classroom.

## KEY WORDS

Communication, collaborative work, communication strategies, communicative pragmatic.

## INTRODUCCIÓN

Desde hace más de 50 años, después de muchos esfuerzos, se reglamentó la fonoaudiología en Colombia; esto implicó una serie de responsabilidades de los profesionales a nivel científico, tecnológico y social, los cuales debían responder a las necesidades de la población que presentaban desórdenes de tipo comunicativo, logrando así mejorar la calidad de vida de las personas” (Cuervo 1998).

La ley 376 de 1997 reglamenta el ejercicio del fonoaudiólogo. En ella, podemos encontrar en el Artículo 3, parágrafo F “Diseño, ejecución, dirección y control de programas fonoaudiológicos de prevención, promoción, diagnóstico, intervención, rehabilitación, asesoría y consultoría dirigidos a individuos, grupos y poblaciones con y sin desórdenes de la comunicación” (Congreso de Colombia, 1997) donde se identifican las funciones propias de nuestra profesión. En respuesta a esto, los fonoaudiólogos empezaron a generar proyectos de desarrollo social, donde se buscó dar respuesta a las necesidades comunicativas de una población específica, creando proyectos de promoción o prevención que permitieran mejorar la calidad de vida de la comunidad en cualquier etapa del ciclo vital. A medida que desde la academia se incrementan los conocimientos propios de esta disciplina, vamos descubriendo todos los escenarios donde podemos desempeñarnos y las necesidades a nivel comunicativo, audiológico y de vías aero-digestivas superiores (Congreso de Colombia, 1997) que se presentan en diferentes contextos. Desde ahí, surge la necesidad de

“El presente proyecto [...] busca, [...] mostrar la importancia del fonoaudiólogo inmerso en el aula de clase, no como un agente externo o ajeno, sino como un gestor de estrategias comunicativas en la modalidad verbal oral y no verbal con personas que presentan una discapacidad intelectual”

crear proyectos que respondan a estas necesidades; de esta forma se crea el presente proyecto de promoción, el cual busca, desde el modelo colaborativo (Forez, 2004), mostrar la importancia del fonoaudiólogo inmerso en el aula de clase, no como un agente externo o ajeno, sino como un gestor de estrategias comunicativas en la modalidad verbal oral y no verbal con personas que presentan una discapacidad intelectual; saliendo del modelo de intervención individual, para llevarlo a un contexto real que permita potencializar estas habilidades y mejorar la calidad de vida de la población.

En la implementación participaron 91 estudiantes pertenecientes a los grupos antes mencionados; una licenciada en educación especial, quien dictaba “apoyo pedagógico” a los grupos de arte y madera y panadería; una docente normalista quien era la encargada de dictar “apoyo pedagógico” y enseñar diferentes técnicas artesanales al grupo llamado artesanos; dos instructores, uno carpintero y otro panadero, quienes enseñaban sus profesiones a los estudiantes de arte y madera y panadería, respectivamente. En los grupos semilleros, constructores y creativos se incluyeron a las docentes encargadas de los mismos.

Se inició la ejecución de la fase de caracterización, donde se realizó un tamizaje comunicativo a los usuarios pertenecientes a estos grupos por medio de una artesanías la docente informaba los conceptos que se

“Se planearon las actividades por medio del modelo colaborativo. [...] En ella se evaluaron las habilidades en toma de turnos, respeto a la participación del otro y las estrategias utilizadas por el mediador.”

necesitaban precisar para el trabajo de sus proyectos artesanales; así que la fonoaudióloga en formación articulaba la temática necesaria con actividades propias del proyecto. Como ejemplo tenemos que en la primera actividad la docente precisaba términos como “teoría del color”, así que la fonoaudióloga, por medio de la toma de turno, realizaba actividades que permitieran que los usuarios identificaran los colores primarios por medio de juegos; después, la docente llevaba una guía para desarrollar al final de la clase.

Con el grupo élite de danza se brindaban las estrategias directamente al docente en el transcurso de la clase, debido a que el grupo estaba conformado por estudiantes pertenecientes a la población objeto del proyecto. En algunas sesiones, la fonoaudióloga en formación iniciaba la clase con ejercicios basados en movimientos que permitieran la toma de turno y contacto visual; procesos que se necesitarían después en el transcurso de la clase. En el transcurso de la fase de implementación, durante los dos semestres, se apreciaron resultados paulatinos y constantes, desde las estrategias utilizadas con los docentes hasta las habilidades potencializadas en los estudiantes. Adicionalmente, con los grupos de panadería y arte y madera se contaba con una hora adicional para cada grupo, además del apoyo pedagógico, donde se trabajaba en el taller y se realizaba un monitoreo constante de las estrategias manejadas por los instructores. Si se veía que la indicación no era comprendida por los usuarios o alguno de ellos no interiorizaba la información brindada por el instructor, se sugería una estrategia comunicativa según la situación, ya fuera indicada al instructor o realizada por la fonoaudióloga en formación.

## FASE DE EVALUACIÓN

Esta fase fue desarrollada en dos partes como respuesta a un post-test; en el que sobre el mismo instrumento — “Instrumento para registrar interacciones comunicativas en el escenario escolar” (Fajardo & Guerrero, 2014)— se realizó una evaluación de las estrategias utilizadas por los docentes y las habilidades pragmáticas ejecutadas por los estudiantes en el aula de clase.

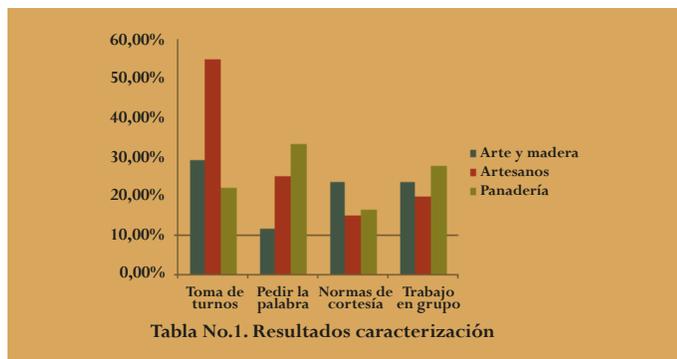
Se planearon las actividades por medio del modelo colaborativo. En el grupo de carpintería se realizó una actividad para concretar medidas espaciales como largo y ancho; en ella se evaluaron las habilidades en toma de turnos, respeto a la participación del otro y las estrategias utilizadas por el mediador. Contrastando los resultados ofrecidos por el instrumento en el momento inicial y el momento final, se identificó que habilidades como la toma de turno mejoraron notablemente. El 100% de los estudiantes pertenecientes al grupo arte y madera respetaban el turno de sus compañeros y levantaban su mano para participar en la actividad; adicionalmente, la docente no permitía la participación de los usuarios si ellos no levantaban su mano. En la actividad utilizó estrategias como: puesta en duda, modificación del habla, longitud de los enunciados, claridad de los enunciados y uso de buenas preguntas. Estas fueron las estrategias más utilizadas. Es importante añadir que sus estrategias pedagógicas eran asertivas para cumplir con sus propósitos académicos. Al analizar los resultados obtenidos con el instructor, se identificó el uso e implementación de estrategias comunicativas a las que no recurría al inicio del proyecto. Comenzaba dando una indicación sin usar ninguna estrategia comunicativa; así que, al comprobar que los usuarios no respondían de forma adecuada, cambiaba el mensaje utilizando alguna de las estrategias brindadas por el proyecto. Esto generó que los estudiantes respondieran a la indicación dada por el instructor y él cumpliera sus propósitos. Entre las estrategias más usadas por él encontramos longitud de los enunciados, demostración verbal y modelado.

En el grupo de panadería se identificó en el 100% de la población un mejor uso de las habilidades pragmáticas, como la toma de turno y manejo de las normas de cortesía, evidenciándose en autocorrecciones que ellos realizaban en sus interacciones como pedir el favor, agradecer y levantar

la mano para solicitar la palabra. La docente utilizaba estrategias que fueron funcionales con el grupo de arte y por el docente; el 25% de los estudiantes, cuando realizaron la actividad de trabajo en grupo, no cumplió el objetivo de la actividad debido a que no negociaban conceptos con sus pares, por tal motivo solo el 11% pedía la palabra y un 22% manejaba normas de cortesía, puesto que cada uno quería desarrollar y cumplir con el objetivo propuesto sin consideración de su compañero. (Tabla No 1).

En el grupo de artesanos, el 55% de la población iniciaba, mantenía y finalizaba tópicos conversacionales en el aula de clase; para las habilidades de trabajo en grupo, el 20% mostró interés por realizarlo, una pequeña parte de la población no negociaba conceptos para realizar las tareas propuestas. El 15% del grupo usaba normas de cortesía como saludar y despedirse; el 2% pedía el favor y, si la situación estaba mediada por el docente, ofrecían disculpas. El 25% de la población pedía la palabra. (Tabla No 1).

Con el grupo de panadería se observó que el 22% de los usuarios iniciaba, mantenía y finalizaba las interacciones comunicativas con pares asimétricos en el aula de clase, el 18% manejaba reglas pragmáticas como saludar, pedir el favor, agradecer y disculparse, solo mediado por un par asimétrico. El 32 % pedía la palabra de forma ordenada, el 28% de los usuarios trabajaba en grupo negociando



conceptos para cumplir un objetivo. La mayoría de la población desarrollaba las actividades de forma individual sin negociar conceptos. (Tabla No.1)

Durante el segundo semestre, se evidencio en los grupos los siguientes resultados:

Semilleros: El 100% de la población no iniciaban ni mantenía ni finalizaba temas de conversación con pares asimétricos en el aula de clase y con pares simétricos. Los

estudiantes manejaban reglas pragmáticas como saludar y despedirse; pero se identificó que el 100% no manejaba normas como pedir el favor, agradecer y disculparse. El 100% de los usuarios manejaba expresiones que correspondieran a intenciones de: Informar, solicitar y responder.

Constructores: Se identificó que el 98% iniciaba, mantenía y finalizaba temas de conversación con pares asimétricos en el aula de clase y el 11% con pares simétricos por pequeños espacios de tiempo; manejaba reglas pragmáticas como el saludo, pero solo el 2% pedía el favor o, según las circunstancias, ofrecía disculpas. El 30% manejaba expresiones que correspondían a intenciones de: explicar, informar, solicitar, pedir ayuda y responder; el restante 70% solo solicitaba y respondía. El 100% de la población cumplía con normas de la Institución, el 1% compartía conocimiento adquirido en clase con sus compañeros. El 100% de la población participaba activamente en juegos libres.

Finalmente, en el grupo de constructores el 95% de la población no iniciaba, mantenía ni finalizaba temas de conversación con pares asimétricos en el aula de clase y con pares simétricos solo cuando había mediación del docente. El 100% manejaba reglas pragmáticas como saludar, pero el 18% pedía favores u ofrecía excusas, solo con la mediación de un adulto. El 6% manejaba expresiones que correspondían a intenciones de: explicar, informar, solicitar, pedir ayuda y responder. El 88% cumplía con normas de la Institución, el 3% compartía conocimiento adquirido en clase con sus compañeros.

### FASE IMPLEMENTACIÓN

Todas las actividades se desarrollaron siguiendo el modelo colaborativo, así que desde la primera semana se dialogó con el docente acerca de la actividad que tenía planeada. Con base en esto, la fonoaudióloga en formación articulaba el objetivo de su actividad apoyando el desarrollo del programa académico. Es importante aclarar que las habilidades trabajadas en el aula de clase no fueron una por actividad; se unieron habilidades que pudieran responder al objetivo del docente. Por ejemplo: la primera actividad planeada por la docente de arte y madera fue una asociación de herramientas por nombre y función; así que, durante la planeación de la actividad, se concertó dividir a los usuarios en pequeños grupos y manejar la toma de turnos realizando la actividad en los grupos constructores, semilleros, creativo, panadería y arte y madera.

A diferencia de los grupos antes mencionados, con

observación directa participante, tanto de los usuarios como de los docentes, utilizando el instrumento para registrar interacciones comunicativas en el escenario escolar (Fajardo & Guerrero, 2014), que permitió analizar aspectos de la comunicación interpersonal en el aula de clase.

En la fase de implementación se brindaron estrategias comunicativas a docentes que les permitieran cumplir propósitos académicos en el aula de clase, así como fomentar las habilidades pragmáticas comunicativas bajo el modelo colaborativo. De igual manera, se realizó la planeación de las actividades de forma colaborativa con el docente, donde los dos profesionales cumplían sus objetivos, identificando las funciones que cada uno desempeñaría en el transcurso de la actividad. Adicionalmente, se realizó un moldeamiento que permitió que los docentes conocieran e implementaran estrategias comunicativas verbales como: longitud de los enunciados, claridad de los enunciados, modificación y ajuste del habla, uso de buenas preguntas (Rios, 1997). Estas estrategias se marcaron en la modalidad verbal oral apoyadas en aspectos no verbales.

Al planear las actividades de la clase se acordó con el docente las responsabilidades de cada uno y así se logró organizar la clase de tal forma que el fonoaudiólogo mediaba la toma de turnos, el pedir la palabra, la negociación de conceptos mediante el trabajo en grupo y el uso de normas de cortesía diferentes al saludo —p. ej.: pedir el favor, disculparse, agradecer—, por medio de juegos y actividades grupales donde el docente enseñaba el tema según su planeación y el fonoaudiólogo fomentaba las habilidades antes mencionadas.

Al finalizar esta fase se contextualizaron estas habilidades a un nivel social para comprender códigos visuales socialmente establecidos que permitan que los usuarios fueran lo más autónomos posible en diferentes contextos. Finalmente, en la fase de evaluación se realizó un post test con el instrumento utilizado en la fase de caracterización, para establecer si los objetivos se lograron y si se obtuvo un cambio significativo en la población. Esto se realizó por medio de actividades y observaciones directas participantes en las que se evaluaron las habilidades pragmáticas comunicativas de los estudiantes y las estrategias utilizadas por los docentes. Adicionalmente, se realizaron tres encuestas de satisfacción, las cuales contestaban los docentes. La primera evaluaba las estrategias del fonoaudiólogo como planeación, organización y dinámica

de las actividades realizadas; la segunda medía la percepción del docente sobre el modelo colaborativo, identificando si es o no funcional para el logro de los objetivos académicos que exige el programa académico; y la tercera evaluaba los cambios que se podían identificar en los estudiantes con el uso de habilidades pragmáticas como: toma de turnos, normas de cortesía, trabajo en grupo.

## RESULTADOS

El presente proyecto contó con un seguimiento continuo, que permitió evidenciar el impacto a corto plazo en la población beneficiada desde la caracterización hasta la evaluación.

### FASE DE CARACTERIZACIÓN

Esta fase se dividió en dos momentos. El primero fue de observación directa en el aula de clase; en ella, los docentes encargados desarrollaban las actividades con el fin de observar y caracterizar las habilidades del grupo, para realizar la planeación correspondiente al ciclo educativo. Este diagnóstico lo desarrollaban las docentes encargadas. En la observación, se encontró que existían diferencias en las estrategias que utilizaban las docentes para explicar la temática, manejo del grupo y centrar la atención en las actividades propuestas, mostrándose más eficientes las estrategias utilizadas por la licenciada en educación especial. Adicionalmente, se observaron las estrategias comunicativas utilizadas por los instructores de panadería y carpintería, profesionales de oficio que enseñan estas disciplinas a los estudiantes, encontrando falencias en la claridad de las indicaciones dadas por ellos a los estudiantes. Para agregar y culminar la fase de caracterización con mediadores, se realizó una actividad con el docente del grupo élite de danza, en el cual se encontró bajo uso de estrategias comunicativas que permitieran cumplir su propósito académico.

La segunda parte de la observación fue una actividad dirigida a los usuarios, en la que la fonoaudióloga en formación planeó una actividad con la quea identificar habilidades como: la toma de turno, la negociación de conceptos, trabajo en grupo y normas de cortesía.

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos: El 29% del grupo arte y madera iniciaba, mantenía y finalizaba temas de conversación con pares asimétricos, con pares simétricos solo lo realizaban cuando era promovido

madera, agregando las siguientes: solicitud de clarificaciones, uso de pistas y repetición de los enunciados. El instructor, al igual que el de arte y madera, utilizó las estrategias cuando observaba que no se estaba cumpliendo el propósito comunicativo. Las más usadas por él fueron: modificación y ajuste del habla, longitud de los enunciados y claridad de los enunciados.

En el grupo artesanos se identificó que el uso de las estrategias comunicativas por parte de la docente mejoró el cumplimiento de los propósitos comunicativos en el aula de clase. Ella implementó estrategias como longitud de los enunciados y claridad de los enunciados; pero se hizo necesario continuar fomentando el uso adecuado de estas estrategias. En cuanto a los usuarios se identificó mejores habilidades en actividades que necesitaban trabajo en grupo. Es importante agregar que los usuarios incrementaron el uso de la toma de turno y normas de cortesía. La mayoría de los estudiantes mejoraron sus habilidades de interacción a través del adecuado uso de la indicación, las expresiones faciales, los gestos. Se evidenció un aumento significativo de las habilidades no verbales de interacción social. Para la mayor parte de ellos la pragmática resultó más fácil de aprender que muchas otras habilidades comunicativas, siempre y cuando contaran con un refuerzo constante. En especial se observó dicho avance en el grupo de creativos.

## DISCUSIÓN

Dados los resultados que mostró el proyecto, se identificó un incremento en las habilidades pragmáticas como toma de turno, pedir la palabra y uso de las normas de cortesía en los tres grupos objeto del desarrollo del proyecto. Es válido añadir que estos resultados incrementaron desde el momento en el que los docentes exigieron estas habilidades en el aula de clase.

Así mismo cabe resaltar que el trabajo colaborativo, si se realiza identificando las responsabilidades propias de cada uno de los profesionales, logrará los resultados esperados en pro del bienestar comunicativo y académico de los estudiantes, permitiendo que el rol del fonoaudiólogo en el escenario escolar cambie de un modelo clínico de intervención individual a uno integral que permita ver al estudiante no como individuo, sino como un ser íntegro que lo componen diferentes dimensiones.

Es por esto que trabajar dentro del aula con los estudiantes

**“El trabajo sobre el modelo colaborativo es pertinente solo si se identifican con claridad los roles y las funciones propios del maestro y del fonoaudiólogo”.**

no convencional por parte de los docentes. Esto evidencia que aún no hay un reconocimiento que permita posicionar la fonoaudiología dentro de la formulación de procesos ni en la planeación y ejecución de actividades dentro del aula de clase, apoyando y siendo apoyada por el docente. Es por lo anterior que las personas con deficiencia cognitiva necesitan contar con un apoyo terapéutico no solo de forma individual, sino de una forma integral, que promueva habilidades necesarias para desempeñar un rol en un contexto social, para llegar a ser lo más autónomos posible. Además, es necesario que las instituciones den la importancia al trabajo fonoaudiológico, permitiendo nuevas propuestas de intervención o promoción de proyectos que beneficien tanto a la institución como a los estudiantes.

## CONCLUSIONES

De acuerdo al proyecto ejecutado, según las fases mediante las que fue desarrollado, se concluye que:

- “El trabajo sobre el modelo colaborativo es pertinente solo si se identifican con claridad los roles y las funciones propios del maestro y del fonoaudiólogo”. Este fue un aporte importante que realizó en la encuesta de satisfacción una docente de la institución.
- Es importante afianzar la comunicación con los docentes, dando a conocer el rol nuestro en las aulas y la manera de articular el trabajo como estrategia del modelo colaborativo para evitar comentarios como: “Pensé que lo que quería era meterse en mi trabajo”.
- Se considera que el impacto logrado con el presente proyecto fue positivo, debido a que, desde la realidad como fonoaudiólogos, permitió demostrar que es posible trabajar con el docente dentro del aula de clase, pero depende de factores internos la eficacia de los resultados. Entre estos factores encontramos: 1) Las habilidades pedagógicas del

docente; al igual que su formación (profesional) y su experiencia, especialmente cuando se trata de trabajar con personas con discapacidad cognitiva. Adicionalmente —y retomando la premisa “todo comunica” (Watzlawick, 1985)—, es indispensable que en microcontextos como el aula de clase se favorezca el uso de las habilidades pragmáticas, debido a que es en el contexto social mediato en el que los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para cumplir unas normas y unos roles socialmente establecidos; y el no hacerlo genera unas limitaciones (OMS, 2001).

- Es importante continuar con este proyecto como parte de las funciones de un profesional que esté permanentemente en la institución, para ver el impacto social que se puede lograr con los usuarios, al favorecer habilidades que les permitan, dentro de sus posibilidades, ser autónomos en contextos diferentes a la institución educativa. De igual forma, se ve la necesidad de continuar con talleres que promuevan estrategias comunicativas a los docentes, para minimizar factores de riesgo en el aula de clase.

- Los aportes a la población fueron muy importantes, debido a que, por medio del presente proyecto, adicional a lo que ya se nombró, se logró identificar dificultades a nivel individual con los estudiantes que debían solucionarse en otros espacios y perjudicaban su desempeño en el aula de clase. Con los docentes se logró trabajar de forma conjunta, buscando el bienestar del estudiante desde su propio quehacer educativo; y como fonoaudióloga en formación, el lograr trabajar sobre el modelo colaborativo permitió aumentar nuestro conocimiento en la implementación de estrategias en el aula de clase.

## AGRADECIMIENTOS

A las docentes asesoras Diana Cuervo y Jeimy Rivero, por brindarnos todo su conocimiento y apoyo en el desarrollo del proyecto. Al Centro de Educación y Rehabilitación Santa María de la Providencia, especialmente a Irma Montenegro, a los docentes que nos permitieron trabajar con ellos, a Adriana Laverde; y a cada uno de los estudiantes de los grupos artesanías, arte y madera, panadería, semilleros, creativos y constructores quienes fueron la razón y el pilar del desarrollo de este proyecto. Gracias por su amor, alegría y enseñanzas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adriana Cabrera & Neneka Pelayo. (2002). Lenguaje y comunicación conceptos básicos, aspectos teóricos generales, características, estructura, naturaleza y funciones de la comunicación oral y escrita. Caracas: Los Libros el Nacional.

Avila, A. (noviembre de 2013). promoción de la interacción comunicativa en la modalidad verbal oral en niños con discapacidad cognitiva del colegio Santa Cecilia de la localidad de Tunjuelito en Bogotá. promoción de la interacción comunicativa en la modalidad verbal oral en niños con discapacidad cognitiva del colegio Santa Cecilia de la localidad de Tunjuelito en Bogotá. Bogotá D.C., Colombia.

Bernal, S. (2003). La comunicación humana dimensiones y variables. Areté.

Congreso de Bogotá. (07 de febrero de 1997). Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343> Congreso de Colombia. (1997). Ley 376 de 1997 Por la cual se reglamenta la profesión de fonoaudiología y se dictan normas para su ejercicio en Colombia. Bogotá.

Congreso de la República. (08 de febrero de 1994). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

CONPES. (9 de diciembre de 2013). Departamento Nacional de Planeación. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>

Cuervo, C. (1998). La profesión de fonaudiología: Colombia en perspectiva internacional. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Esther, M., & Félix, D. (2014). Evaluación del componente pragmático en el Síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática. Revista de Investigación en Logopedia, 1-27.

Fajardo & Guerrero. (Noviembre de 2014). instrumento para registrar interacciones comunicativas en el escenario escolar. Bogotá, Bogotá, Colombia.

Forez, R. (2004). El lenguaje en la educación una perspectiva fonoaudiológica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

García, Henao & Sereno. (Junio de 2013). Propuesta de estrategias para la comunicación aumentativa alternativa en

usuarios con multidéficit. Bogotá, Distrito Capital, Colombia.

Glinz, P. E. (2005). UN ACERCAMIENTO AL TRABAJO COLABORATIVO. Revista Iberoamericana de Educación.

Gonzalez, J. A. (1998). Dificultades del aprendizaje escolar. Piramide.

Gutierrez, A. &. (2015). secretaria distrital de integración social. Obtenido de <http://www.integracion-social.gov.co/index.php/discapacidad>

Henao & Garcia. (2013). Propuesta de estrategias para la comunicación aumentativa alternativa en usuarios con multideficit. Bogotá.

Instituto internacional de planeamiento de la educación. (2000). Colombia Aprende. Obtenido de [http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-139785\\_archivo\\_9.unknown](http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-139785_archivo_9.unknown)

Ministerio de Educación Nacional. (24 de octubre de 2003). Ministerio de Educacion Nacional. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf)

Ochoa, D. (2013). interaccion comunicativa como estrategia facilitadora en el desempeño linguistico de los usuarios con deficit cognitivo en la unidad de atención integral. Bogotá, Bogotá D.C., Distrito Capital .

OMS. (1986). Universidad de Buenos Aires facultad de medicina. Obtenido de <http://www.f-med.uba.ar/depto/toxicol/carta.pdf>

OMS. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Grafo S.A.

Palacios & Quintero. (2014). PROMOCIÓN DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS DIRIGIDO A 71 PARTICIPANTES CON EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 6 A 17 AÑOS DE LA FUNDACION SAN ANTONIO DEL BARRIO LAS QUINTAS EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ. Bogotá.

Presidente de la Republica de Colombia. (18 de Noviembre de 1996). Ministerio de Educación. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)

Quintero, P. &. (junio de 2014). Promoción de habilidades pragmáticas dirigido a 71 participantes con edades comprendidas entre 6 a 17 años de la fundación san Antonio del barrio Las Quintas en la ciudad de Bogotá. Bogotá, Distrito Capital, Colombia.

Rios, M. J. (1997). Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. Editorial Martínez

Roca.

Scandell, M. V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. España.

Torres, S. (2003). El modelo colaborativo, una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. Árete, 31 -37.

Watzlawick, P. (1985). Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Herder.

# DE VÍCTIMA A CIUDADANO: UN RETO EDUCATIVO, UN CAMINO INVESTIGATIVO, UN OBJETIVO PEDAGÓGICO EN EL PENSAMIENTO DE MARIETA QUINTERO

**Álvaro Hernández Acevedo**

Licenciado en Filosofía Pura, Teólogo, Especialista en Pedagogía para la Educación Superior, Magister en Pedagogía, Cocinero.

Escuela Superior de Administración Pública –ESAP–

[alvaro.hernandez@esap.edu.co](mailto:alvaro.hernandez@esap.edu.co)

# De víctima a ciudadano: un reto educativo, un camino investigativo, un objetivo pedagógico en el pensamiento de Marieta Quintero<sup>1</sup>

— Álvaro Hernández Acevedo

## RESUMEN

Este artículo de reflexión pretende describir, en líneas generales, el pensamiento de Marieta Quintero a propósito de la formación en ciudadanía. Establece unas relaciones entre pedagogía e investigación en y desde la práctica pedagógica, cuya intención esencial es reivindicar y resignificar las víctimas del conflicto armado en Colombia, en todas sus dimensiones, incluyendo el mundo de la vida de cada miembro, sus existencias, sus imaginarios y las narrativas de los afectados por la violencia. Se argumenta que es necesario resignificar las tareas, misiones y funciones de la educación y la pedagogía con el fin de seguir transformando las prácticas pedagógicas para la configuración de una sociedad de ciudadanos que construyan escenarios de paz, resiliencia y resolución de conflictos.

## PALABRAS CLAVE

ciudadanía, víctima, educación, pedagogía crítica

---

<sup>1</sup> Este artículo de reflexión es resultado de una ponencia en la Universidad Santo Tomás y es producto del trabajo de investigación para la maestría en Pedagogía, en curso, titulado “Inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, en los principios de la ética de mínimos y máximos de Adela Cortina en la categoría ciudadanía”.

## INTRODUCCIÓN

Es necesario establecer algunos elementos de reflexión acerca de categorías que son esenciales para comprender lo que la doctora Marieta Quintero ha venido investigando, enseñando y creando en cuanto a formación ciudadana: las víctimas y la misión de la pedagogía como saber práctico, tanto al interior como al exterior del aula de clase, así como su principal aporte a la construcción de paz, conciencia y dignidad.

En este sentido, es pertinente iniciar con una serie de preguntas que resultan esclarecedoras para este breve excursus de la voz de la doctora Marieta:

¿Qué se tiene que hacer en la institución educativa para restituir el compromiso social y personal frente a lo público?, ¿cómo viabilizar un orden socioeducativo participativo, a partir del cual sea posible construir una auténtica cultura política?, y ¿cuáles son las estrategias más apropiadas para generar en los ámbitos educativos conciencia sobre las diversas posibilidades de cohesión social y de defensa del interés común, propias del ejercicio de la política? (2004, p.115).

Ahora bien, no es intención de este texto resolver estas preguntas, sino más bien partir de ellas para dilucidar la apuesta que Quintero asume en función de la construcción de nuevos escenarios, tanto académicos como políticos, para formar sujetos ciudadanos, a través de procesos investigativos que sustentan el quehacer pedagógico, haciendo énfasis, especialmente, en las víctimas que han padecido el conflicto, la violencia y la guerra en nuestro país.

Se ha dividido esta presentación en tres momentos referidos a la educación, la investigación, y, por último, a la función

pedagógica. Estas tres se interrelacionan, simultánea y sincrónicamente, en la formación de ciudadanos que, en un contexto como es el colombiano, caracterizado por el conflicto armado, la violencia y la discriminación de los menos favorecidos, se convierten en víctimas tanto de la guerra como de los sistemas totalizantes, lo que ha generado una minusvaloración del ser ciudadano y, más aún, del concepto justicia.

En el pensamiento de Marieta Quintero, la categoría justicia se convierte en el eje transversal de sus investigaciones en su preocupación por integrar lo teórico y lo práctico en la academia a través de la memoria, los sujetos y comunidades, con el fin de transformar las conciencias de todos y cada uno de los individuos de esta sociedad. Ya en su tesis doctoral establece la necesidad de vincular procesos de justicia en las relaciones educativas, sociales y culturales, a través de las comprensiones sentipensantes de los sujetos.

Así, por ejemplo, en su capítulo “Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía” (Quintero, 2008), hace un recuento histórico del concepto ciudadano y cómo su comprensión fue mediada por la pedagogía. Se le llamó ciudadano al individuo que sigue unas reglas de civilidad, esto es, comportamiento excelente en costumbres y trato entre las personas ya desde 1812 hasta 1874, y que entre las décadas de los años 60 a los 80 estableció la formación cívica de las instituciones políticas (Rodríguez, 2008). Quintero se pregunta por el papel de la pedagogía en la formación de universales éticos y políticos para todas las personas, grupos y etnias en su desarrollo integral, o, como Cortina (2000) lo definiría, entre mínimos y máximos, donde los principios que tienden a ser universales se complementan con los ideales de cada individuo.

### 1. Un reto educativo

Resignificar la víctima como ciudadano se convierte en un reto educativo para toda institución que, en el pensamiento de nuestra autora, no puede seguir siendo un dispositivo de control, sino de formación en autonomía y autorrealización en una sana codependencia con el otro, y aunque no lo incluye, con lo otro. Así lo deja claro cuando plantea que, a partir de los lineamientos curriculares de educación ética y valores humanos y de Constitución política y democrática de 1998, la autonomía y la autorrealización se asumieron como criterios fundamentales para la propuesta pedagógica valorando la confianza, el reconocimiento del otro en su

**“Es prioritario que se inicie un proceso de resignificación de su ser ciudadano, mediante estrategias de escucha, equidad, justicia, y participación en proyectos sociales, económicos, políticos y culturales.”**

totalidad, el ethos para la convivencia y el sentido de pertenencia (Quintero, 2008).

Quintero afirma que hay una división entre formación política y ética que va de la heteronomía a la autonomía; y en la formación política se desarrolla el juicio político al reconocimiento de la esfera pública y la construcción de identidades colectivas basada en el conocimiento de la dinámica política y de las instituciones. En estas relaciones, la pedagogía y la educación juegan un papel fundamental en esa formación de conciencias políticas, y en la reivindicación integral de las víctimas, puesto que son seres humanos a los que la violencia estructural y el sistema hegemónico les arrebató su dignidad, sus derechos y su estar-ahí en las dinámicas sociales. Por tal razón, es prioritario que se inicie un proceso de resignificación de su ser ciudadano, mediante estrategias de escucha, equidad, justicia, y participación en proyectos sociales, económicos, políticos y culturales.

En este sentido se entiende lo que Fabre afirma:

El excluido, se afirma, es aquel que no puede beneficiarse del estatus del ciudadano (...) y este estatus está constituido por la realización práctica de los derechos y deberes de las personas de una sociedad. Y ¿en qué consisten esos derechos y deberes? El desarrollo positivo de los derechos de ciudadanía (...) gira en torno a los derechos del trabajo, los económicos, los de salud, protección, educación y derechos culturales (Fabre, 2000, p. 19)

Ello implica que la educación debe asumir este reto que integre en la formación ética la memoria y las perspectivas de las víctimas como un proceso de búsqueda de mejores escenarios de calidad de vida y de ciudadanía. Deja claro que la formación de formadores de estas temáticas sigue siendo una tarea pendiente en las políticas educativas, puesto que en un estudio de 2008 encontró que el 40% no sabe qué se enseña en este campo, el 34% afirma que se trata de

desarrollo en valores, el 11% que es sobre conocimiento acerca de la sociedad, el 9% señala que versa sobre participación del estudiante en la comunidad y en las actividades políticas, y el 7% indica que se refiere al pensamiento crítico del estudiante. En ese mismo estudio, el 67% de los docentes afirman que la enseñanza de la educación cívica hace una diferencia en el desarrollo político y cívico de los estudiantes (Quintero, 2008, pp. 62-63).

Otra investigación que reseña Quintero es un trabajo comparativo entre dos países (Alemania y Colombia) acerca de las concepciones de los docentes de formación en valores, realizado por el grupo Moralia entre los años 2003 y 2004. De éste resultó que los docentes colombianos afirman que la formación en valores es inherente al ser maestro porque es ejemplo y modelo a seguir; y los alemanes afirman que se tiene poca posibilidad en formar en valores, porque el ser ciudadano se forma en familia (Quintero, 2008. p. 63). El énfasis que se coloca en los programas curriculares es en actitudes y comportamientos para que las aprendan y sigan en determinadas circunstancias, ya que esta formación es un modelo para asumir de manera autónoma, madura, responsable y organizada.

Un tercer estudio que comenta Quintero (2008) es el realizado en 2004 en el marco del encuentro nacional de competencias ciudadanas realizado por el Ministerio de Educación nacional. Se concluyó que la educación ética y ciudadana hace parte del proyecto de vida del ser, lo que implica que nos orienta a lo que debemos hacer en sociedad. Por último, ante el estado de la situación sobre la formación ética y ciudadana, en el que los docentes saben que es importante pero no saben a ciencia cierta qué se enseña, Quintero propone una pedagogía de la natalidad, es decir, la responsabilidad del docente de formar a los recién nacidos, niños y jóvenes en ciudadanía. Parte de una premisa: “Si

relacionamos las propuestas de formación en competencias éticas y ciudadanas con las concepciones de los docentes acerca de dicha formación, podemos inferir que no existe una formación de docentes coherente con los marcos de fundamentación propuestos” (Quintero, 2008, p. 65).

Para Quintero no es correcto el intuicionismo moral que habla sobre la condición innata del hombre, de si es bueno o malo por naturaleza, y por tanto no es necesaria la formación. Tampoco se puede llegar a la reducirlo todo a sistema de valores o resumir lo político a estímulos y respuestas del sistema social porque a un valor se le une una conducta. La formación ética y ciudadana, para Quintero, “promueve el entendimiento, la emancipación y la transformación, las cuales posibilitan la deliberación pública en aras de una sociedad basada en la ética y la ciudadanía” (2008, p.65). Esta pedagogía de la natalidad de Quintero está inspirada en Arendt (Bárcena, 2006), en cuanto que la ética y la política se expresan en una responsabilidad moral que “exige romper con esquemas enfocados en una identidad egocéntrica y reconocer del otro como parte constitutiva de una identidad colectiva” (Quintero, 2008, p.66).

Lo anterior sólo será posible en la medida que se integren las representaciones sociales como categorías de pensamiento, espacio, tiempo, totalidad, identidad, a partir de las cuales la pedagogía establezca unos principios para la formación en ciudadanía, porque son portadoras de sentido para el mundo de la vida y sus dimensiones en que se desarrolla el ciudadano, de tal forma que se comprende a sí mismo en relación con el otro para establecer comunidades comunicativas y sociedades democráticas; estas representaciones colectivas configuran los sistemas culturales que se expresan en tradiciones y limitaciones éticas, cognitivas y existenciales de los ciudadanos y será labor de la educación generar políticas educativas integradoras e incluyentes de los sujetos con su diversidad de cosmovisiones, historias, narrativas y estilos de vida.

Colombia ha vivido una historia bañada en sangre y agua bendita donde la pregunta por el ciudadano concreto de a pie sigue siendo un grito desesperado en un desierto poblado de aullidos, ya que éste es el que vive directamente las consecuencias de lo que Sánchez, comentando a Quintero y Ramírez, afirma de tragedia social y humanitaria (2010, p.554).

En este sentido es importante el papel que ejercen los

“[...] la educación ética y ciudadana hace parte del proyecto de vida del ser, lo que implica que nos orienta a lo que debemos hacer en sociedad.”

medios de comunicación para mantener viva la memoria de los desplazados y víctimas de esta fratricida y sororicida violencia, a lo que Cortina (2004) haría énfasis en su teoría de la ciudadanía mediática, tanto para regular la formación de los jóvenes como de la postura ética, responsable y solidaria con aquellos que no tienen voz, y puedan ser artífices de sus vidas junto con sus conciudadanos, incluso en su condición de desplazados o víctimas de la violencia.

De ahí que se comprenda la postura de Quintero (2010) a propósito del papel de la educación y la pedagogía: “el fenómeno exige distintas perspectivas para su aproximación, comprensión, abordaje y atención” (p.554), lo que implica que el maestro pedagogo se convierta en investigador, relator y narrador de las historias de sus estudiantes y demás actores del acto pedagógico, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos, transformadores y emancipadores tanto de los prejuicios como de sus sistemas hegemónicos.

Quintero y Ramírez en su trabajo expresan que la acción violenta de los grupos armados, estatales o no, enajenan la condición humana, su pluralidad e intimidad, su identidad familiar y cultural, sus derechos y su circunscripción pública y privada, eliminando totalmente su categoría de ciudadanos, eclipsados por el mal radical que, para Kant, es expresión de la libertad humana, porque el hombre decide abiertamente actuar en contra de su norma moral, y para Arendt es la radicalidad de lo banal lo que es el mal, en cuanto que es expresión de su misma espontaneidad, creatividad y opción de transformar su entorno.

En la formación ciudadana se observa en grado sumo la complejización de lo que implica este proceso de enseñanza-aprendizaje toda vez que incluye la participación de todos los estamentos estatales y civiles, la inclusión de la familia, la credibilidad en el Estado y su impartición de justicia, los fenómenos actuales de violencia y desigualdad, la desconfianza en las instituciones que salvaguardan la vida de los ciudadanos y, no menos importante, la educación en las emociones de todos los ciudadanos, pues sentimientos de culpa, resentimiento y vergüenza por un sector de la población, y justicia como castigo por el otro, parecen ser irreconciliables a la hora de la administración de un Estado democrático que aspire a la ciudadanía.

Una ciudadanía desde el contexto latinoamericano debe ser leída en clave de desigualdad, exclusión e injusticia, razón por la cual el estatuto epistemológico ha de ser decolonial,

**“En el ejercicio de la ciudadanía es fundamental la escucha que permite respetar la diferencia y la necesidad de la equidad para lograr una sociedad justa y pacífica.”**

en cuanto reconocimiento y valoración del saber autóctono, la búsqueda de una identidad utópica y la condición desigual de desarrollo tecnológico y científico, lo cual permite entender lo que Quintero et al. (2008) afirman de la igualdad de condiciones en el momento en que, si una sociedad se encuentra en una situación inferior que no puede ser ayudada por igualación directa, se le debe compensar con la asignación de otros bienes hasta lograr que su bienestar se iguale al de los demás (Elster, 1998). Esta es la condición necesaria para aplicar en este contexto inmediato, aunque es necesario un cambio radical de paradigmas económico, social, político y cultural que favorezca la condición humana en un mundo vital humano.

En el ejercicio de la ciudadanía es fundamental la escucha que permite respetar la diferencia y la necesidad de la equidad para lograr una sociedad justa y pacífica. De ello se deduce que la conquista de la armonía personal y social facilita una buena calidad de vida en relación con el otro y lo otro. Actitud en la que todo ciudadano debe ser formado en su mismo proyecto de vida, basado en la autonomía codependiente; es decir, en la medida que construye su propio plan de vida, en relación con el otro —que le permite identificarse y proyectarse hacia una vida digna—. Sólo así se evitará que todo acto violento, hambre, indigencia y miseria humana se conviertan en las consecuencias y el panorama de una sociedad que está en proceso de autoconstrucción y autoidentificación, ante la búsqueda de mejores opciones de vida individual y egoísta, inspiradas en el sistema socioeconómico del libre mercado. En la conquista de la ciudadanía es necesario establecer algunos mínimos de supervivencia a todos los miembros de la sociedad. Al respecto, Quintero et al lo plantean en relación con la categoría justicia social, viéndose esto reflejado en la desatención de los menos favorecidos con la falta de empleo, educación y capacidades (2005). Ante este

estado de condiciones, se hace imprescindible que todo ciudadano se preocupe por comprender las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales de su entorno inmediato en diálogo con los proyectos nacionales e internacionales que lo llevarán a vivir en una condición glocal como agente partícipe de una misma casa, de un mismo hogar.

Marieta Quintero trae a colación la inclusión de la ciudadanía como buenas maneras en el Sistema educativo colombiano de 1975, en el que se definió un programa nacional de mejoramiento cualitativo de la educación con unos ejes curriculares que engloban la formación a partir de: a) considerar al alumno como eje de la formación; b) mantener en la experiencia educativa un equilibrio entre teoría y praxis; c) propender por la formación de la persona y su integración en la sociedad; d) promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional.

Esta renovación fue reglamentada por el Decreto 1002 de 1984, que autoriza que en el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional se incorporen innovaciones educativas que ofrezcan alternativas de solución real a los nuevos requerimientos educativos. La renovación incluye los lineamientos curriculares Educación Ética y Valores Humanos y Constitución Política y Democracia, los cuales fueron asumidos como un nuevo discurso que rompía con nuestra formación escolar autoritaria (Rodríguez, 2008, p. 58). Esta propuesta de formación cívica para la vida democrática incluyó elementos relacionados con la paz y la vida social desde los primeros años de educación básica.

## 2. Un camino investigativo

La doctora Marieta Quintero ha sido una de las investigadoras que ha tomado más en serio la historia de las víctimas, seres humanos a los que se les han violentado y enajenado todos sus derechos, bien por vía política, jurídica, económica o cultural. De ahí que se apueste, en consonancia con el pensamiento de nuestra autora, mediante procesos formativos, educativos y pedagógicos que transforman el entorno inmediato de éstas, por la resignificación del concepto de ciudadano, ya que se hace consciente de su estar-ahí e inicia su participación activa en la sociedad en las diferentes dimensiones de la vida y del entorno vital. Este sujeto que va construyendo su identidad mediante la interacción con el otro como individuos racionales y capaces de palabra, y al integrarlos dentro de la sociedad

**“¿Se nos orienta a ser ciudadanos?, ¿dónde se nos enseña a ser ciudadanos?, ¿quiénes nos enseñan a ser ciudadanos?; y ¿para qué la ciudadanía? .”**

como iguales en condiciones y posibilidades, se entiende como sujeto de la esfera pública. En la historia de Colombia la ciudadanía ha estado marcada por una ausencia de correlato entre ley y práctica, teniendo en cuenta las leyes, manuales, guías, lineamientos, estándares que hicieron posible una relación contradictoria entre evaluación de estos criterios de medición, con los saberes y prácticas, tanto pedagógicas como culturales, del concepto y estilo de vida de todo ciudadano.

Quintero, siguiendo a Arendt, se hizo una serie de preguntas que son vitales a la hora de cuestionarnos por el papel, sentido y misión de formar en ciudadanía. Tales preguntas fueron: ¿Se nos orienta a ser ciudadanos?, ¿dónde se nos enseña a ser ciudadanos?, ¿quiénes nos enseñan a ser ciudadanos?; y ¿para qué la ciudadanía? Al respecto, titula la banalización de estas preguntas en cuanto que toda institución estatal o civil comprende la importancia de estos cuestionamientos, sin embargo, no se llega a respuestas veraces y fácticas con miras a la configuración de una sociedad democrática y ciudadana, convirtiéndose todavía en una tierra de la cual todos hablan pero es tierra de nadie (2012, p. 3).

Estas preguntas orientan la labor investigativa de nuestra autora, quien, lo más importante, no se queda en un simple conato de respuestas, que en ellas puede ser genial, sino que va a la reivindicación de las víctimas en sus plenos derechos hasta que comprenda su dignidad de ser ciudadano. Así lo expresó a propósito de la Constitución del 91 cuando comenta que se da un giro copernicano al respecto de la formación en ciudadanía, basada en una “cultura política y de la democracia” (2012, p.6). Esta Constitución consagra la participación, la búsqueda de igualdades en todas las dimensiones humanas, la invención de mecanismos, instituciones y figuras de acción proactiva de cada ciudadano. Se entiende al ciudadano más allá de sus derechos y deberes, pues son su voz y voto los que le posibilitan la decisión y compromiso de transformar su

propia realidad.

En otra línea de acción, gracias a la Ley 115 de Educación de 1994 que ordena el diseño de Lineamientos Curriculares, en 1998 se publicaron los de Educación ética y valores humanos y de Constitución política y democrática; en 2003 se tiene conocimiento de los Estándares básicos de competencias ciudadanas y en 2007 surge el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

En su trabajo investigativo, que relaciona conflicto armado con formación ciudadana, Quintero afirma que se han hecho programas de formación teniendo en cuenta las competencias ciudadanas, con trabajos contextuales y de carácter comprensivo respecto de la cultura de la legalidad, habilidades para la vida, y niños, niñas y jóvenes constructores de paz.

En las Pruebas Saber en ciudadanía se preguntó por actitudes, confianza, acciones, ambientes democráticos, empatía, regulación emocional, procesos cognitivos, copia, piratería. Respecto de los saberes y prácticas de los docentes, se indagó por el uso de referentes curriculares, programas de formación, contenidos trabajados en el aula, actitudes y emociones promovidas. Quintero, en estos trabajos de investigación, encontró que la formación es de carácter constructivista, se tiene en cuenta las competencias ciudadanas, y está ausente el enfoque político deliberativo de la argumentación, la validez y la construcción comunitaria de la esfera pública; la justificación de la justicia está marcada por lo emocional, dejando a un lado el carácter positivista de la norma y el deliberativo del diálogo argumentativo. La emoción es el criterio que define las acciones para la impartición de justicia. Para los docentes es fundamental la identidad y la sociabilidad en las relaciones personales y familiares. Luego los derechos fundamentales y, por último, la concepción de Estado Social y políticas

públicas son tareas pendientes para toda la comunidad educativa, lo que ha conllevado a formar una comunidad acrítica, polarizada por supuestos líderes políticos, sensacionalista e inmedatista que no proyecta unas políticas de Estado, sino que se adapta a las tradicionalistas políticas del gobierno de turno.

Ahora bien, en otro trabajo realizado con Alexander Ruiz, intenta explorar las coordenadas teóricas y sociohistóricas de la investigación en lo moral, partiendo de la práctica pedagógica misma que origina un nuevo saber que le permitió establecer una nueva coordenada que define como pedagógico-simbólica, a partir de las representaciones de su cotidianidad justificada (2004). En su trabajo investigativo apuesta por un sujeto afectado por el conflicto que se vive en Colombia, con la intención de resignificar las memorias, los relatos y las simbologías sentipensantes de los sujetos víctimas de la violencia, describiendo y revalorando sus arquetipos morales, que son construcciones, justificaciones y aplicaciones de reglas morales que los identifican y deben proyectar para construir un mundo mejor que es posible.

Para nuestros autores, justificación es la configuración de sentido de las acciones de los sujetos que confirman sus representaciones e imaginarios morales (2004, p.104), de tal manera que la pedagogía encuentra un terreno fértil a la hora de relacionar la vida con el mundo de la vida de los individuos en aras de la misma transformación, y no en la idea cartesiana de las ideas claras y distintas para la formación moral de la persona, es decir, que una moralidad no se estructura exclusivamente a partir de información o transmisión de conceptos de ética, moral y civilidad.

Ahora bien, el ejercicio pedagógico radica en la formación para la aceptación, luego de una preparación para la disposición a orientar la conducta y generar el carácter con el objetivo de buscar una vida digna y de calidad. De allí la importancia de propiciar escenarios (Quintero y Ruiz, 2004) para un diálogo abierto, tolerante y equitativo con el que alcanzar acuerdos con compromisos. En este sentido, todo programa educativo y pedagógico ha de tener en cuenta la fuerza moral de los enunciados, los cuales son aprendidos desde la historia del sujeto y construidos de acuerdo con el sentido de pertenencia que se asuma en la comunidad. Tal y como lo expresan, los dilemas y estudios de casos “estimulan el desequilibrio cognitivo, lo que resulta determinante en el desarrollo y crecimiento del sentido de responsabilidad moral” (Quintero y Ruiz, 2004, p.109). En este orden de ideas, la inclusión del otro es fundamental

“En las Pruebas Saber en ciudadanía se preguntó por actitudes, confianza, acciones, ambientes democráticos, empatía, regulación emocional, procesos cognitivos, copia, piratería. ”

en el orden moral pues, como lo anotan nuestros autores, allí es donde surge el nivel de la justicia (2004, p.121), ya que, como lo anota Habermas (1999), al querer ser considerado por los otros, debo actuar por una autodefinida obligación moral que me lleva a actuar en un sentido del otro como fin y, por tanto, en un deber. Para Quintero y Ruíz (2004), la acción educativa y pedagógica deben “centrarse en la necesaria vinculación entre las orientaciones teóricas y una praxis pedagógica que permita realmente asumir los espacios de formación como espacios políticos” (2004, p.115) para eliminar ese mercado de los prejuicios e impedir la tradición del reino de la desconfianza.

Los autores establecen categóricamente la imperiosa necesidad de formar a los futuros maestros en una responsabilidad moral de cara a una responsabilidad y solidaridad generacionales que se traducirán en una sociedad democrática, pero ciudadana del y para el mundo. Con el ánimo de lograr una formación integral, es decir, moral, política y pedagógica de ciudadanos, se debe partir de la historia que genera identidad, educar las emociones, establecer consensos para configurar juicios morales, fortalecer la capacidad argumentativa, comprometer a cada joven con su contexto para que se asuma como un sujeto político que valore y confíe en el otro, pues sólo de esta forma los demás conocimientos tendrán fundamentos reales para construir progreso y desarrollo.

### 3. Un objetivo pedagógico

La pedagogía sin contexto se convierte en la expresión de un dispositivo de control y cohesión acrítica de una sociedad conformada por sujetos que no se comprometen con su entorno. Toda práctica pedagógica debe responder a las necesidades del entorno y generar espacios discursivos donde se argumenten y establezcan consensos para transformar en compromiso las problemáticas de los menos favorecidos, destacando así su carácter político y su capacidad de formar ecologías de saberes.

Quintero establece que en los acuerdos intersubjetivos se establecen tanto las normas y las escalas de valor de la evaluación, como de sus prototipos (1996, p.4) para guiar la convivencia social, lo que quiere decir que es válida o justificada por la argumentación de sus miembros (Habermas, 1992, p.128). En la configuración de una comunidad dialógica, la vinculación de la pluralidad es fundamental para la consolidación de la democracia y de la transformación de los entornos donde la desigualdad se

**“[...] en la convicción de dignificar la vida de las víctimas, Marieta Quintero utiliza la narrativa como ejercicio pedagógico. ”**

convierta en el horizonte o lugar pedagógico, en el que el menos favorecido resigne su historia, reconozca su dignidad de ciudadano y transforme su entorno vital.

En este sentido es que ubicamos a Marieta Quintero dentro de las más destacadas de la pedagogía crítica, en cuanto busca generar espacios emancipatorios tanto del pensamiento como del entorno de los estudiantes, descubriendo la alienación y manipulación de los sistemas hegemónicos, a partir de sus proyectos de investigación, en donde evidencia que, mediante esta perspectiva, se logra develar, desglosar y romper las estructuras de poder en la realidad social mediante una comunicación liberadora. Para Quintero, “los sujetos colectivos son autónomos y capaces de autorregular sus propios núcleos de interacción ideológica” (1996, p.5).

Ahora bien, en la convicción de dignificar la vida de las víctimas, Marieta Quintero utiliza la narrativa como ejercicio pedagógico. La narrativa hace posible la recuperación de la historia, geografía y cultura de un grupo en particular, puesto que sus actores son puestos en escena en todas sus expresiones y dimensiones (2009, p.70). Para la pedagogía se convierte en un medio de conversión de los discursos, ideologías, intereses e intuiciones de una comunidad que quiere conservar su historia, su memoria y su profecía, así como lo plantea MacIntyre (1987): “vivimos narrativamente nuestras vidas, y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las formas de los demás” (p.263). Para Quintero, la narrativa y su análisis trasciende las ciencias positivas porque da cuenta de la existencia humana, misión que las ciencias positivas no están cumpliendo pese a los progresos que han tenido desde las pretensiones modernas. Además, la investigación narrativa le da un valor a la comprensión del hombre situado, de su ser-ahí en el mundo de la vida (2009, p.71), porque el hombre es acción y experiencia que involucra al otro, y en nuestro entorno latinoamericano es otro del que nos debemos responsables

para transformarnos en conjunto hacia una calidad de vida. También la investigación narrativa tiene presente la identidad que conlleva la responsabilidad de dar cuenta de las acciones y pedir cuentas a los demás (2009, p.71).

Por lo cual, la narrativa tiene una carga ética y política que la pedagogía asume como categorías de su quehacer ante el conocimiento y lo que surge de éste ante la realidad social. Quintero, haciendo alusión a un pensamiento de Arendt, relaciona que, mediante la narrativa, se visibilizan las voces de aquellos que han sido desalojados del espacio público, es decir, de su condición de ciudadanos (2009, p.72). Además, que otorgan sentido y significado a aquellos momentos que expresan el mal, los cuales mediante la memoria y la escucha se convierten en escenarios no de escarnio, sino de catapulta para vislumbrar un mundo mejor.

Para Quintero y Mateus, la formación en ciudadanía ha estado marcada por los razonamientos y justificaciones cognitivas de la moral, desplazando las emociones y sentimientos políticos y morales del aula de clase y del acto pedagógico, además que los relatos que podrían recuperar la memoria y la narrativa no se asumen como estrategias para la formación integral de los jóvenes, y mucho menos éstos se hallan integrados en el proceso, trayendo como consecuencia que la academia se aleje por completo de la vida cotidiana.

Por esta razón, “el sentido de lo público, los procesos de socialización y las formas de acción colectiva están motivados por sentimientos que generan rechazo e indiferencia ante situaciones de vulneración de derechos” (2014, p.137). En la formación ciudadana ha prevalecido la fundamentación cognitiva de la justicia y la positivización de las normas de conducta correctas, dejando a un lado la importancia de los sentimientos morales.

Estos sentimientos son los que nos llevan a la toma de decisiones que buscan la felicidad, el placer y la calidad de vida de la humanidad, y no la razón, lo que no significa que no se pueda racionalizar y/o razonar acerca de las pasiones. El ser humano vive en una constante tensión entre razón y emoción, lo que implica que se busquen escenarios donde se integren, dado que es la totalidad del ser humano el que actúa en cada acto humano, amén que es un ser en relación consigo mismo, con el otro y lo otro. Así pues, es en el plano intersubjetivo donde hallamos un escenario esencial para formar integralmente al ser humano y, en nuestro caso, al ciudadano que se asume como agente participativo de su

grupo social y toma partido por las decisiones comunes. De ahí que las autoras definan que el interés por el bien común es señal de la búsqueda de una vida buena y digna (2014, p.138) y, por tal razón, se convierte en un objetivo pedagógico para maestros y docentes que desean resignificar su labor y su rol en esta sociedad.

También es importante mencionar que el sentido común es el menos común de los sentidos, según Wilde, y en la comprensión de la ciudadanía se torna evidente que todas las instituciones sociales, educativas y estatales definen de una forma distinta esta categoría, tal y como lo expresa Quintero en relación con su investigación acerca de la justicia (2005, p. 316). De ahí la necesidad de establecer un diálogo mediado desde la educación y la pedagogía, teniendo en cuenta el contexto de los discursos, ideologías e intereses de las instituciones para formar ciudadanos, partiendo de la convicción de que somos seres racionales, capaces de diálogo por la palabra, agentes partícipes de proyectos que benefician a la sociedad en general, en cuanto que podemos configurar nuestros anhelos “mínimos” con los ideales máximos que buscan una buena calidad de vida. El tema de la ciudadanía está ligado al tema de la justicia, en cuanto que, según Giraldo (1997), es un mecanismo fundamental para garantizar la realización de los fines políticos del Estado al regular la acción y las consecuencias coercitivas, que llevan a vivir bajo unos principios de regulación de las necesidades básicas de los miembros de la sociedad, lo que implica que el Estado debe establecer las pautas mínimas de una vida de calidad y que cada uno de los miembros debe propender por la búsqueda de su bienestar en relación con el otro y con lo otro.

El concepto de ciudadanía ha tenido una herencia liberal y el pensamiento de Rawls ha influenciado en gran medida a la comprensión de la ciudadanía, en cuanto que es expresión de un reconocimiento contractual entre los ciudadanos, teniendo en cuenta la imperiosa necesidad de una redistribución económica y tolerancia ante la diversidad cultural, con el fin de posibilitar una coherencia entre la política cultural de la diferencia y la política social de la igualdad (Fraser, 1997). Entonces, el reconocimiento de todos los ciudadanos en su libertad, igualdad y autonomía son condiciones inherentes al ciudadano (Rawls, 1993) y metas utópicas para un continente marcado por la desigualdad, la inequidad y la esclavitud económica a manos del sistema hegemónico neoliberal globalizado.

En un programa pedagógico en ciudadanía que favorezca el

reconocimiento de la persona como un ser integral y agente político que se compromete a la transformación de su entorno, se hace evidente traer a colación la herencia de Habermas, que enfatiza en el paso de la heteronomía a la autonomía donde es necesario el desarrollo del juicio moral a partir de la competencia comunicativa como elemento constitutivo de la personalidad y del actuar moral (Rodríguez, 2008, p. 59). En el acto pedagógico se debe generar un saber práctico que apunte a la concreción de comunidades políticas, esto es, comunicativas, que forman consensos y compromisos por un proyecto común que reconoce la esfera pública como escenario de consolidación de sociedades democráticas y ciudadanas. De esta manera, se hace imprescindible la integración sistemática de la reflexión pedagógica y didáctica sobre la educación en derechos humanos, la cual, para el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH, 2007), no aparece de manera clara ni hay agentes educativos que desarrollen esa experiencia educativa.

Marieta Quintero (2008) plantea que esta formación en Colombia es importante porque se establecen acuerdos sociales que “legitiman tanto los discursos como las prácticas cotidianas” (p. 60), ya que se integran los conocimientos del ejercicio de la ciudadanía, la formación de la persona moral (en lo cognitivo, comunicativo y la sensibilidad) y la toma de decisiones para la resolución de conflictos, que deben llevar a una vida coherente en normas, valores y creencias. Sin embargo, se cuestiona por qué no son suficientes para la situación que se vive actualmente, es decir, que en teoría se desarrolla un compendio ideológico que no responde a la realidad que muestra todo lo contrario a estos “ideales” éticos y políticos. Quintero sostiene que en el desarrollo evolutivo de la formación debe haber una lógica que no dependa solamente de lo cognitivo, sino de los factores socioculturales. La escuela y la sociedad deben ser ámbitos donde convivan los disensos y los consensos que permitan soluciones en situaciones deliberativas, pues de lo contrario se convierten en dispositivos de poder y conflicto; no se puede hacer una distinción entre la vida política y la vida moral de la persona, pues lo moral y lo político actúan de manera integral en cada actividad; cada acto educativo y pedagógico no debe centrarse en la formación del juicio moral, en la deliberación ni en lo cognitivo, comunicativo o sensibilidad moral, a partir de situaciones hipotéticas que desconocen una misma realidad con una historia concreta que no distingue política y ética, lo que lleva a que los medios de comunicación y las redes virtuales deformen las nuevas

**“Para Quintero, la formación ética debe estar sustentada en la justicia y los derechos humanos que realizan la dignidad humana y la constitución de una sociedad democrática. ”**

generaciones en ciudadanía (2008).

Además de lo anterior, el conflicto armado interno genera desigualdad social y educativa en todos los órdenes. La educación se ha convertido en otro elemento excluyente y discriminador, ya que no aporta habilidades para resolver problemas por la vía de la deliberación, y se busca la violencia como “institución” o violencia estructural. Se percibe que la conciliación y la resiliencia no benefician para soluciones inmediatas, lo que hace que se fragmente, desde las mismas bases epistémicas y éticas, la sociedad. Así, la corrupción se convierte en costumbre, y la dignidad y el derecho a la vida se redefinen como ideales de papel, pero no para la construcción política de autonomía y participación ciudadana.

Por último, la educación y todo acto pedagógico deben incrementar espacios de escucha, colaboración y comunicación sin ningún tipo de discriminación ni exclusión. Por tanto, la realidad, la calle, debe ser el contexto donde la formación ciudadana integre los componentes éticos, políticos y culturales, teniendo en cuenta los máximos de calidad de vida con los mínimos de los proyectos personales de cada ciudadano.

Para Quintero, la formación ética debe estar sustentada en la justicia y los derechos humanos que realizan la dignidad humana y la constitución de una sociedad democrática. Desde un punto de vista decolonial y crítico, es decir, desde la misma construcción epistemológica in situ, de la resignificación del horizonte epistémico latinoamericano, el análisis educativo, pedagógico y sociocultural que parte del acervo cultural ancestral, y la apuesta por una alternativa teórica alejada de la eurocéntrica, se convierten en los horizontes de comprensión para emancipar el pensamiento y la vida misma tanto del estudiante como del maestro, lo cual redundará en la liberación de los menos favorecidos de la

sociedad (Rodríguez, 2008). Además de ser un reto moral, porque, siguiendo a nuestra autora, nuestro sistema educativo es excluyente y está inmerso en un conflicto armado que vulnera toda la vida y la dignidad de niños y jóvenes. Afirma al respecto:

Así pues, la escasa o nula formación de los docentes en los temas de justicia, derechos humanos, valoración crítica de las instituciones políticas y la deliberación pública sobre la realidad colombiana nos lleva a proponer una formación ética y ciudadana en la que se amplíen los marcos de interpretación actualmente centrados en lo que deben saber y saber hacer los niños y jóvenes, hacia una formación de docentes fundada en la comprensión para una acción civil responsable (Rodríguez, 2008, p.66).

de justicia, derechos humanos, valoración crítica de las instituciones políticas y la deliberación pública sobre la realidad colombiana nos lleva a proponer una formación ética y ciudadana en la que se amplíen los marcos de interpretación actualmente centrados en lo que deben saber y saber hacer los niños y jóvenes, hacia una formación de docentes fundada en la comprensión para una acción civil responsable (Rodríguez, 2008, p.66).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt. *Una filosofía de la natalidad*. Barcelona, Herder Editorial.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Tecnos.
- Fabre, M. M. F. M. (2000). Consideraciones en torno al concepto de exclusión social. *En Acciones e investigaciones sociales*, (11). Págs. 9-22.
- Fraser, N. (1997). Iustitia Interrupta. *Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*. Bogotá, Facultad de Derecho-Uniandes, Siglo del Hombre Editores.
- Giraldo, J. (1997). *Justicia y política*. En: Giraldo, J. y Uprimny, R. *Justicia y sistema político*. (pp. 17-30). Bogotá, IEPRI - FESCOL.
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Paidós Ibérica.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Plan Nacional de Educación en Derechos*.
- Mejía, M. Q. (1996). *La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas*. En *Pedagogía y Saberes*, (8). Págs. 3-12.
- \_\_\_\_\_ & Silva, A. R. (2004). *¿Qué significado tiene investigar sobre formación en valores? ¿Qué significa educar en valores hoy?* Págs. 82-107.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia*
- \_\_\_\_\_ Echavarría, C. V., M., & Vasco, E. (2007). Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país. En *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Págs. 9-21.
- \_\_\_\_\_ (2008). Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía. En Rodríguez, G. (Comp.). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía*. Bogotá, Organización de Estados Iberoamericanos.
- \_\_\_\_\_ (2009). Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado. En *Revista Actualidades Pedagógicas*, (54).
- \_\_\_\_\_ & Ramírez, J. (2009). *Desplazamiento forzado: Narraciones, memorias y ciudadanía*.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Narrativas acerca de los saberes y prácticas en formación ciudadana*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_ & Mateus Malaver, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. En *Revista Folios*, (39).
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México, UNAM.
- Sánchez, W. E. (2010). Una memoria ciudadana como camino a la resolución del conflicto en Colombia. En *Signo y Pensamiento*, 29(57). Págs. 554-556.

# CÁTEDRA INTERNACIONAL: ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO: CONECTANDO LOS MEJORES PARA LA EDUCACIÓN

**María del Pilar Peralta Ardila**

Universidad del Valle María [peralta@correounivalle.edu.co](mailto:peralta@correounivalle.edu.co)

**Judith Villamizar**

Universidad Javeriana [judith.villamizar@javeriana.edu.co](mailto:judith.villamizar@javeriana.edu.co)

**Linda Ruiz**

Universidad Nacional [ljruizg@unal.edu.co](mailto:ljruizg@unal.edu.co)

**Frank Molano Camargo**

Universidad de Los Andes [f.molano10@uniandes.edu.co](mailto:f.molano10@uniandes.edu.co)

**Andrés M Bocanegra Millán**

Universidad de los Andes [am.bocanegra10@uniandes.edu.co](mailto:am.bocanegra10@uniandes.edu.co)

# Cátedra internacional: escuela internacional de verano: conectando los mejores para la educación

———— María del Pilar Peralta Ardila, María del Pilar Peralta Ardila, Linda Ruiz, Frank Molano Camargo y Andrés M Bocanegra Millán

## **PALABRAS CLAVE**

educación básica y media, extra edad, conflicto armado, Ministerio de Educación Nacional, programa: “Volver a la escuela”.

## **ABSTRACT**

The following article has as an objective to analyze the educational program “Volver a la escuela” (back to school), created by the SED (Secretaría de Educación Distrital), to know how it works in our country and understand which are its strengths and weaknesses bearing in mind the different war sceneries, armed conflict, poverty, displacement, among others, which have limited the access of vulnerable population to basic and middle school education in our country. Later, a group of proposals and recommendations are given, to improve it from a pedagogical, social and cultural perspective which guarantees the right of education for all Colombian people.

## **KEYWORDS**

Basic and middle school, overage, armed conflict, Minister of Education, program: Volver a la escuela (back to school).

## **INTRODUCCIÓN**

Aunque en las últimas décadas en Colombia se han logrado altos niveles de escolarización y cobertura, persisten condiciones de inequidad y desigualdad que no contribuyen a garantizar el pleno disfrute del derecho a la educación a

## **PROPUESTA ICOSAEDRO: III**

**Hacia la superación de la condición de extra edad educativa, un paso para la construcción de paz: evaluación del programa “Volver a la escuela”**

## **RESUMEN**

El presente artículo tiene como fin analizar el programa educativo creado por la SED (Secretaría de Educación Distrital) “Volver a la escuela”; conocer cómo funciona en nuestro país y comprender cuáles son sus fortalezas y debilidades teniendo en cuenta los diferentes escenarios de guerra, conflicto armado, pobreza y desplazamiento, entre otros, que han limitado el acceso a la educación básica y media de la población vulnerable en nuestro país. Posteriormente, se brinda una serie de propuestas y recomendaciones para el mejoramiento del mismo, desde una perspectiva educativa, social y cultural que garantice el derecho a la educación de todos los colombianos.

ciertos sectores que, por razones sociales, políticas o culturales, han sido marginados del sistema educativo. Entre estos se encuentra la población en "extra edad". Esta, según el Ministerio de Educación, se define como el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño/a o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado. En esta población se encuentran quienes no han podido finalizar los ciclos de educación básica y media y, de este modo, no han podido gozar de su derecho fundamental a la educación.

A nivel institucional han sido diferentes los programas educativos creados con el fin de atraer a esta población y "acelerar" su aprendizaje. Estos han sido implementados en el país por el Ministerio de Educación y ONGs. Una de estas estrategias ha sido el programa Volver a la escuela. Aceleración secundaria que se implementa en Bogotá desde 2011.

Este programa fue instaurado como una respuesta urgente a la deserción escolar en básica primaria a nivel nacional. En este artículo buscamos analizar la problemática educativa de la población escolar en condición de extra edad, en muchos casos víctima del conflicto armado y social de Colombia. Para ello, nos proponemos caracterizar, a través de la revisión del programa de aceleración "Volver a la escuela", sus fortalezas y debilidades y sugerir mecanismos para su implementación a nivel nacional acorde con las características regionales, sociales y culturales de la población. Con base en esta evaluación, queremos brindar una serie de estrategias de mejoramiento para que este programa escolar se articule a través de un sistema educativo incluyente.

En un primer momento, este artículo presenta la información disponible sobre la condición de extra edad de la población colombiana y sobre el programa 'Volver a la escuela'. En un segundo momento, se presentan datos estadísticos relacionados con el programa de los docentes y el grupo psicosocial asignados, los estudiantes en proceso de formación, los lineamientos del programa, así como sus talleres y algunos elementos de su infraestructura. En un tercer momento, se presentan algunas entrevistas a maestros y estudiantes involucrados en este programa quienes, a través de sus experiencias, rescatan aspectos clave acerca del desarrollo, posibilidades y limitaciones que ha tenido el programa. En un cuarto y último momento, se propone una estrategia de política pública que aporte a la

implementación de medidas de fondo ante la problemática de la extra edad. Estas tienen como objetivo mejorar la calidad de educación, proponer actividades de inclusión interculturales que fomenten la participación y minimicen la brecha de la desigualdad y, sobre todo, invitar a los/as estudiantes a que terminen su proceso educativo básico.

### Presentación del Problema

En sociedades como la colombiana, que han logrado niveles de escolarización y cobertura universal, persisten condiciones de inequidad y desigualdad que no contribuyen a garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación a sectores sociales que, por razones sociales, políticas o culturales, han salido o no han podido ingresar al sistema de educación formal. Para el Ministerio de Educación Nacional, esta condición se define como "extra edad"; y es entendida como "el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado". Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad; si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extra edad."

**“En sociedades como la colombiana, que han logrado niveles de escolarización y cobertura universal, persisten condiciones de inequidad y desigualdad que no contribuyen a garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación a sectores sociales que, por razones sociales, políticas o culturales, han salido o no han podido ingresar al sistema de educación formal.”**

Para atender a esta población el Estado colombiano ha diseñado diferentes estrategias de “aceleración del aprendizaje” con el fin de promover la vinculación de esta población al sistema educativo. A partir de 1999, se implementó el Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje para niños y adolescentes que entre los 10 y los 17 años no pudieron cursar de manera oportuna la educación básica primaria. En Bogotá, la Secretaría de Educación Distrital en 2011 decidió ampliar el programa de Básica Primaria a Básica Secundaria, denominando a esta estrategia “Volver a la Escuela, aceleración secundaria”. Debido a que una gran cantidad de adolescentes y jóvenes de familias desplazadas por el conflicto o por las condiciones socioeconómicas en las zonas rurales quedaba excluida de estos niveles educativos. Según la SED, “Los jóvenes que ingresan a Aceleración Secundaria han tenido, en su mayoría, conflictos con otros, sean sus pares, sus profesores o los habitantes de la ciudad. En parte, su bajo autoconcepto y sus necesidades de apoyo, afecto y orientación en el hogar, los ha llevado a sentirse agredidos por su entorno y esto ocasiona una respuesta aún más agresiva” (Charry & Guardia, 2013. p.31).

Desde entonces hasta 2015, según la SED, el programa funciona en las 20 localidades, en las que ha alcanzado una cobertura de 7333 estudiantes, atendidos con 427 docentes nombrados para su implementación, además de los equipos de apoyo de enlaces académicos y psicosociales.

### Objetivos propuestos

- Diagnosticar el programa de aceleración ‘Volver a la escuela’ en edad extraescolar a nivel nacional y visualizar sus fortalezas y desventajas.
- Elaborar una estrategia de política pública para confrontar la problemática de la extra edad en la educación secundaria colombiana.

### ESTADO DEL ARTE

**“La inclusión educativa se ha tornado en un propósito global para las sociedades y Estados contemporáneos.”**

### Desplazamiento, desigualdad y extra edad en la escuela

La permanencia de muchos/as niños/as y jóvenes fuera de la escuela por largos periodos de tiempo genera que se encuentren en situación de extra edad cuando vuelven a ingresar al sistema educativo. La inclusión educativa se ha tornado en un propósito global para las sociedades y Estados contemporáneos. En varios países de América Latina como Argentina, Salvador, Colombia, entre otros, se han diseñado programas que buscan la inclusión educativa de estudiantes excluidos, para así facilitar la culminación de sus estudios, impactando su calidad de vida. Según el informe de la CEPAL (2002), la deserción educativa en América Latina se origina por seis razones: 1. Económicas; 2. Falta de establecimientos educativos; 3. Problemas familiares; 4. Falta de interés; 5. Problemas de desempeño escolar; y 7. Otras razones. En países como Colombia es necesario contemplar adicionalmente las condiciones de desplazamiento forzado y la violencia, es decir, la deserción es un problema multicausal.

A nivel nacional, una de las situaciones que caracteriza la deserción escolar y la generación de una población extra edad en la escuela es el masivo desplazamiento interno debido al conflicto social y armado colombiano. Las cifras y estadísticas que muestran tendencias sobre la crítica situación de la población civil en zonas específicas del territorio nacional son diversas. En este contexto, el control territorial ha jugado un papel primordial para los poderes políticos y económicos.

En su mayoría, el desplazamiento ocurre en las zonas rurales. De ellos, un 42% es población infantil,<sup>1</sup> que abandona sus tierras, colegios y culturas, y regresa a las aulas meses e incluso años después, por lo que está “en edad avanzada para el grado o nivel educativo que cursan”.<sup>2</sup>

Existen diversas cifras sobre el fenómeno del desplazamiento en el país. Incluso, la línea divisoria entre qué se entiende por desplazado/a resulta muy difusa y manipulada por las diferentes instituciones que definen y procesan qué entender por esta problemática social. En

<sup>1</sup> "Educación para cada situación", en: Al tablero periódico de un país que educa y que se educa. Descargado en julio 24 de 2016 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>

<sup>2</sup> Ibíd.

2011, el Gobierno Nacional registraba alrededor de 3,7 millones de desplazados internos en el país, mientras que la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) afirmó que los registros de este fenómeno reportaban, desde mediados de la década de los 80s, cifras que superaban los 5 millones de personas. Las diferencias entre estas cifras son significativas, sin embargo, es claro que estas muestran —por lo menos a nivel numérico— la magnitud del problema. Según la Revista Semana, la “Unidad de Víctimas registró 6 millones desde 1984”.<sup>3</sup> No obstante, la Comisión de Seguimiento de la sociedad civil reveló que “el 34,3% de desplazados internos no está registrado en el sistema del Estado (RUPD). De estas personas no registradas, el 72,8% no declaró su situación de desplazamiento a las autoridades competentes y el 26,2% sí la declaró, pero no fue incluido en el Registro”.<sup>4</sup>

De acuerdo con los registros de la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia), entre 2002 y 2009 fueron desplazadas 45.339 personas indígenas, entre quienes resultaban sumamente afectados “pueblos indígenas Nasa con 10.659, Awá con 9.652 y los Embera con 8.484”.<sup>5</sup> Así mismo, es importante resultar el “porcentaje de desplazados afrocolombianos respecto al total se multiplicó año a año en la primera década de 2000 hasta que, en 2011, casi uno de cada cinco desplazados en Colombia fue afrocolombiano”.<sup>6</sup>

Por otro lado, según la Comisión de Seguimiento a la Política Pública junto a la Corte Constitucional, las mujeres de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes se enfrentan a una triple discriminación. En su mayoría, las familias desplazadas están encabezadas por mujeres quienes, por lo general, se insertan en el mercado del subempleo u empleos del servicio doméstico.<sup>7</sup> Estas personas han

3 <http://www.semana.com/nacion/articulo/victimas-del-conflicto-armado-en-colombia/376494-3>

4 Instituto Geográfico Agustín Codazzi, IGAC citado en IDMC, octubre de 2008. Descargado en julio 23 de 2016 [http://www.pbicolombia.org/fileadmin/user\\_files/projects/colombia/files/colomPBIa/100107\\_boletin\\_PBI\\_desplazamiento\\_2010\\_WEB.pdf](http://www.pbicolombia.org/fileadmin/user_files/projects/colombia/files/colomPBIa/100107_boletin_PBI_desplazamiento_2010_WEB.pdf)

5 IX Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia, Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado, diciembre de 2009

6 Revista Semana .2013. Crímenes de guerra. Violencia contra afrodescendientes (Proyecto Víctimas). Recuperado en julio 23 de 2016 <http://www.semana.com/especiales/proyectovictimas/crimenes-de-la-guerra/violencia-contra-afros/index.html>

7 “Colombia: las mujeres desplazadas exigen que se respeten sus derechos” en el IX Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia. Recuperado de [http://www.pbi-colombia.org/fileadmin/user\\_files/projects/-colombia/files/colomPBIa/100107\\_boletin\\_PBI\\_desplazamiento\\_2010\\_WEB.pdf](http://www.pbi-colombia.org/fileadmin/user_files/projects/-colombia/files/colomPBIa/100107_boletin_PBI_desplazamiento_2010_WEB.pdf)

“El no acceso oportuno a la educación se constituye en un facto de desventaja social y cultural por cuanto, en sociedades en donde el capital cultural y la escolaridad se consideran bienes y derechos estratégicos para quienes los poseen, los sujetos sociales que carecen de estos se encuentran en situaciones estructurales que reproducen su pobreza.”

intentado conseguir o consolidar algún tipo de actividad productiva; no obstante, los resultados son deficientes.

El no acceso oportuno a la educación se constituye en un facto de desventaja social y cultural por cuanto, en sociedades en donde el capital cultural y la escolaridad se consideran bienes y derechos estratégicos para quienes los poseen, los sujetos sociales que carecen de estos se encuentran en situaciones estructurales que reproducen su pobreza.

## EL PROGRAMA VOLVER A LA ESCUELA

Son chicos que vienen con una problemática, se trata de personas complejas, niños en extra edad, pero más que todo chicos que vienen por repitencia, chicos con familias disfuncionales, muchos viven o con la mamá o con el papá, y también muchos con la abuela, la madrina; cualquier persona menos el papá y la mamá juntos, tienen problemas de consumo, muchachos en calidad de desplazamiento, chicos que dejaron de estudiar... estudiantes que han perdido el año.

*Entrevista a la coordinadora del Programa Volver a la Escuela en el Colegio Carlos Arango Vélez, julio, 2016.*

Según cifras oficiales, los índices de cobertura están cercanos al 90%, pero el grave problema de las escuelas colombianas es la deserción, fenómeno que no solo amenaza el derecho a la educación, sino que pone en riesgo el futuro de los menores colombianos con las implicaciones

“Quizá no haya tema en el campo de la educación tan complejo y difícil como el del abandono escolar. ”

que de ello se derivan. En 2002, el porcentaje de deserción era del 8% y, de acuerdo con el Informe sobre el Plan Sectorial 2010-2014, la cifra descendió al 3.07%, que es sin duda un logro con reconocimiento internacional del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), pero que no consigue incluir un número considerable de población que debería estar escolarizada. Según cifras de 2014, cerca de 319 mil niños y adolescentes desertaron de las aulas escolares.

En el artículo de *El Tiempo* publicado sobre el tema en enero de 2016, se lee: “El grado sexto, de acuerdo con las estadísticas, es el más crítico, con un 4,27 por ciento; seguido por séptimo, con un 3,71 por ciento, y octavo, con un 3,61 por ciento”. En el mismo artículo, refiriéndose a la variable de edad —circunstancia que influye tanto en el sector rural como en el urbano—, el director de proyectos de Dividendo por Colombia asegura que “La extraedad es uno de los factores más notables de deserción, lo que requiere modelos de aceleración de aprendizaje. En el país, unos 30 mil niños necesitan este tipo de modelos flexibles para nivelarse”. A este factor se añaden las condiciones socioeconómicas, el embarazo de adolescentes y el reclutamiento forzado por parte de actores ilegales en el conflicto armado.

Quizá no haya tema en el campo de la educación tan complejo y difícil como el del abandono escolar. Por momentos se cree que se conoce lo suficiente, sus causas, sus desarrollos y consecuencias, pero una mirada un poco más cuidadosa pone en evidencia relieves y aspectos que pueden volver a sorprendernos. En la multidimensionalidad de su territorio se juegan decisiones absolutamente cruciales y dramáticas, que de hecho tienen la potencialidad de cambiar el curso de una vida. Además, no es el retiro escolar un asunto del azar, existen patrones sistemáticos y formas en que sus determinantes se reproducen, como también existen maneras distintas y complejas de materializarse.

Así como la permanencia escolar señala la existencia de éxitos sociales previos, el retiro escolar pone en evidencia complejos mecanismos de exclusión e invisibilidad social. El evento que hace que un niño o una niña dejen la escuela debe ser leído como el catalizador que desencadena una acumulación de sucesivas formas de marginación social, así el fenómeno del abandono escolar se haya “naturalizado” entre algunos grupos de la sociedad. (MEN - Universidad Nacional de Colombia, 2010 Pág. 7)

Dentro de las estrategias para prevenir y revertir la deserción se han creado tres Programas transversales: Encuesta Nacional de Deserción Escolar, Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción, Experiencias significativas en Permanencia Escolar. El primero permitió actualizar los datos, sistematizarlos y mantenerlos al día de una forma más acorde con las condiciones actuales de manejo de la información. En el segundo, cada entidad local creó sus propios programas de prevención y análisis; en dicho marco está el Programa de la Secretaría de Educación Distrital SED, “Volver a la escuela”, motivación inicial del presente trabajo para la Escuela Internacional de Verano; y en el tercero, se abrió el espacio para que las diferentes instituciones educativas del país den a conocer sus logros y puedan exponer sus problemas en busca de una acción colaborativa más efectiva que los empeños solitarios. Los tres programas mencionados parten de la nueva política educativa “Educación de calidad, el camino a la prosperidad”, decisión de mejoramiento de la calidad educativa del país a 2015.

Además del acceso a nuevos niveles, se busca reducir la deserción y promover la graduación de los estudiantes, para reducir las brechas existentes. Contempla: Planes de cobertura, fortalecer esquemas de prestación del servicio para todo el país; fortalecer la financiación de la educación desde el preescolar hasta la superior; proveer mejor infraestructura escolar; hacer seguimiento a través de las secretarías departamentales; incluir a las poblaciones vulnerables, a los niños con condiciones especiales, a las poblaciones afectadas por la violencia y a quienes sufren por desastres.

Igualmente, la política formula incentivos para quienes permanecen en el sistema educativo, como es el caso del Programa vigente “Ser piloto paga”, e implementación de alianzas estratégicas capaces de optimizar las acciones y generar responsabilidad en la sociedad sobre el acceso y la

permanencia escolar.

El Ministerio de Educación ha implementado portafolios de estrategias para acceso, permanencia, retorno y financiación de la educación.

### ANTE LA REINSERCIÓN

La inminencia del posconflicto colombiano abre nuevos retos para todos los sectores, pero el educativo es, sin duda, el que estará a la cabeza de los procesos de reinserción de jóvenes que fueron reclutados en las filas de grupos armados irregulares desde su preadolescencia. Los testimonios crecientes evidencian que aun desde los 9 años hubo toma de menores; es decir, de niños que no habían tenido acceso al sistema escolar y que hoy, convertidos en jóvenes, es imperioso incorporarlos al sistema educativo en condiciones de equidad, calidad y orientación especial. Hasta el momento, las experiencias adelantadas son valiosas y exitosas en alto porcentaje, en particular cuando están vinculadas con la vida productiva y la independencia económica personal. Un caso mencionable es el del programa de “Técnicos Laborales en Fruticultura y Buenas Prácticas Agrícolas”, cuya primera cohorte se tituló en noviembre de 2015 con 28 excombatientes de las FARC, el ELN y las AUC (elpaís.com.co, 2015). Este tipo de programas se multiplica por todas las regiones con el aporte de la empresa privada y se incrementará una vez las guerrillas desmovilizadas localicen a sus combatientes en las áreas acordadas para su ambientación, capacitación y reincorporación a la vida civil.

Otra preocupación es la prevención del reclutamiento en las zonas donde aún operan grupos al margen de la ley, sin importar su origen y finalidad. Dentro de los programas pensados con dicho fin está “Mambrú no va a la guerra, este es otro cuento” un proyecto en cuya autodescripción se precisa que se trata de:

(...) una estrategia de prevención de reclutamiento y utilización de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a los grupos organizados al margen de la ley y grupos delictivos organizados en barrios o corregimientos en donde hace presencia la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR). Esto con el fin de contribuir al fortalecimiento de la capacidad protectora de las instituciones locales, las comunidades, las familias y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. (Mambrú no va a la guerra, 2016)

El programa fortalece la identidad cultural, abre espacios de formación artística para resistir la guerra, incorpora la

**“La reinserción implicará, sin duda, procesos en todos los niveles educativos, desde la alfabetización hasta la educación universitaria, pasando por la educación media y la tecnológica; una ardua tarea que la sociedad debe emprender para prevenir el surgimiento de nuevas formas de violencia, tanto política como social. ”**

lectura como herramienta de aprendizaje, distracción y visión del mundo. El programa abarca todo el territorio nacional y está liderado por jóvenes. Busca la generación de entornos amigables para los menores en condiciones de vulnerabilidad, que permitan su permanencia en la escuela regular y encuentren refuerzo positivo para sus habilidades e inquietudes en espacios de su propia comunidad.

La reinserción implicará, sin duda, procesos en todos los niveles educativos, desde la alfabetización hasta la educación universitaria, pasando por la educación media y la tecnológica; una ardua tarea que la sociedad debe emprender para prevenir el surgimiento de nuevas formas de violencia, tanto política como social.

### AGENCIA COLOMBIANA DE REINTEGRACIÓN (ACR)

La Agencia Colombiana de Reintegración fue creada hace 12 años con el fin de facilitar el proceso de reincorporación de personas que durante un lapso de su vida estuvieron, por razones sociales y políticas, al margen de la ley; pero también para apoyar a las víctimas que, por similares razones, abandonaron su tierra y su vida.

En los 17 cuadros de estadísticas de la ACR consultados, se registra información alusiva a las condiciones de salud y régimen, así como a labores realizadas, tenencia de vivienda, condiciones de seguridad, población beneficiada por Acciones del Servicio Social.

El cuadro 7 reporta “Asistencias a Educación Superior” con

cifras por departamentos, y variables de Población que ingresó al Proceso, Culminado y En Proceso. Para este reporte, se toman solo los totales de la población que ingresó al proceso, con el ánimo de dar una primera mirada a la dimensión de la problemática educativa de los reinsertados y reintegrados: Técnico Profesional: 74; Tecnológico: 2294; Educación Superior: 484. Como puede apreciarse, el nivel de mayor requerimiento es el superior tecnológico.

Joshua Mitrotti, director general de la ACR, afirma al respecto: “Procesos como estos son muy importantes para el futuro escenario del posconflicto. Estas personas y todos lo que vendrán después de ellos, necesitan de estas iniciativas para vivir su vida en legalidad, y garantizar que no volverán a delinquir”. La ACR en Colombia presenta además las siguientes cifras, cuya última actualización se produjo el 09 de mayo de 2016:

21.769 de los reinsertados han aprobado la básica primaria.  
13.180 de los beneficiados son bachilleres.  
El 90.1% de vinculados al programa están afiliados al Sistema General de Seguridad Social.  
El 73,3% de desmovilizados, unas 15.692 personas, ocupadas laboralmente. (ACR, 2016)

“Volver a la escuela” es, pues, una prioridad nacional, no sólo para los niños que por diversas razones han desertado de sus estudios, sino para adultos que están a la expectativa de retomar sus estudios para garantizarse a sí mismos un retorno efectivo, sano y productivo a la vida civil.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>8</sup> en 1998 implementó procesos para los niños, niñas y jóvenes que tenían como características: falta de respeto a la autoridad y normas establecidas, conflictivos, baja autoestima, falta de afecto, problemas económicos, emocionales, desplazamiento, pandillismo, drogadicción, entre otros, lo cual se evidencia y ratifica dentro de la caracterización que se hace de los estudiantes al ingresar al programa en los Lineamientos (Charry & Guardia, 2013)

“Las dificultades para reconocer la norma establecida es uno de los obstáculos más fuertes de esta población dado que trae como consecuencia enfrentamientos constantes con docentes, directivos, pares e, incluso, con la fuerza pública, sumado al uso

de sustancias psicoactivas y al uso permanente de un lenguaje agresivo”<sup>9</sup>

Dichos factores hacían que los niños, niñas y adolescentes no accedieran al derecho a la educación y por lo tanto se convirtieran en una población excluida y marginada. Para esto, se implementaron estrategias inclusivas para garantizar que niños, adolescentes y jóvenes culminaran la educación básica primaria, tales como: aceleración del aprendizaje, escuela nueva, telesecundaria, sistema de aprendizaje tutorial, servicio de educación rural y el modelo de educación continuada CAFAM, cuyo fin era adquirir los conocimientos básicos necesarios para enfrentar el diario vivir y lograr incorporarse al sistema educativo, sin sentirse rechazados por la edad o situación económica.

En el caso de Bogotá, la deserción no se presentaba exclusivamente en educación primaria y la situación de extra edad se continuaba en secundaria. Por consiguiente, en 2011 las autoridades educativas plantearon la ampliación del programa Volver a la escuela en lo concerniente a aceleración secundaria, basado en el enfoque diferencial enmarcado en la orientación de los derechos humanos y dar pie así a los modelos educativos más inclusivos que:

Los jóvenes que ingresan a Aceleración Secundaria han tenido, en su mayoría, conflictos con otros, sean sus pares, sus profesores o los habitantes de la ciudad. En parte, su bajo autoconcepto y sus necesidades de apoyo, afecto y orientación en el hogar, los han llevado a sentirse agredidos por su entorno y esto ocasiona una respuesta aún más agresiva (Charry & Guardia, 2013. p.31).

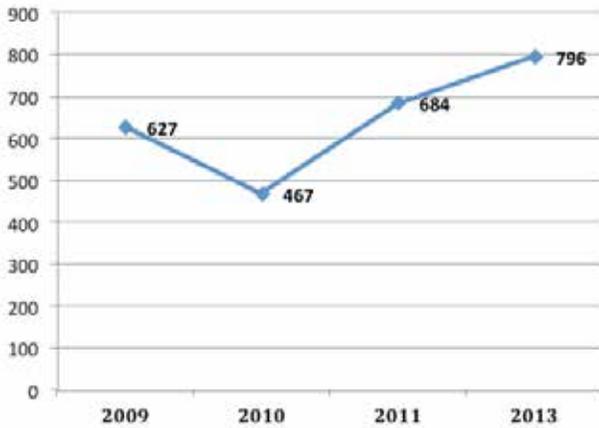
De acuerdo con la Dirección de Cobertura de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2015), el programa ha alcanzado una cobertura de 7333 estudiantes atendidos (ver gráfica 1), 71 colegios, 301 aulas y 427 docentes nombrados para su implementación, además de los equipos de apoyo de enlaces académicos y psicosociales, que se resume en la Tabla 1.

### Gráfica 1: Total de participantes en el proceso de formación del programa Volver a la Escuela 2009-2013

(Página siguiente)

<sup>8</sup> Según MEN, 1998: La extra edad llegaba al 23% en zonas urbanas y 35 o 40 % en zonas rurales.

<sup>9</sup> Charry Henry y Guardia Ana, 2013, *Lineamientos del modelo de atención a población en extra edad para la nivelación de la educación básica secundaria – aceleración secundaria*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital: 27



Fuente: Dirección de Cobertura SED, 2015

Tabla 1

Datos estadísticos del programa Volver a la escuela 2015

Modelo	# Aulas	# Docentes	#Estudiantes
Procesos Básicos	60	59	1274
Aceleración Primaria	116	117	2670
Aceleración Secundaria	125	251	3392
<b>TOTAL</b>	<b>301</b>	<b>427</b>	<b>7333</b>

Fuente: Información consolidada por la Dirección de Cobertura SED — Reporte de matrícula oficial 2015.

Tabla 2

En el siguiente cuadro se sintetizan las principales características del programa:

ASPECTO	COMPONENTES
Marco jurídico y político	<p>Constitución Política: Artículos 66 y 67</p> <p>Ley General de Educación 1994</p> <p>Decretos 1860 y 3011 de 1997</p> <p>Decreto 1290 de 2009</p> <p>Ley 1098 de 2006</p> <p>Código de Infancia y adolescencia: Artículos 28, 41, 42, 44</p> <p>El proyecto "Inclusión Social de la Diversidad y Atención a Población Vulnerable en la Escuela" parte del marco jurídico de la Constitución y de las leyes y decretos que reglamentan los asuntos correspondientes a infancia y adolescencia; es decir, colombianos en edad escolar; marco jurídico que: "[...] Obliga al Estado a asegurar los medios y condiciones que</p>

		condiciones que les garanticen la permanencia en el sistema educativo y el cumplimiento de su ciclo completo de formación [...]"																																	
Objetivos	<p>1. Restituir el derecho a la educación a los niños, niñas y jóvenes en edades superiores al promedio escolar que, por condiciones sociales, económicas y educativas especialmente difíciles, abandonaron el estudio o no han podido acceder a él.</p> <p>2. Desarrollar para este grupo de escolares un programa de acceso que les ofrezca condiciones, proyectos, metodologías y contenidos pertinentes y adecuados a su situación particular.</p> <p>3. Generar un proceso de nivelación que permita, luego de un tiempo determinado, integrarlos en igualdad de condiciones y posibilidad efectiva de promoción dentro del sistema regular.</p> <p>4. Proporcionar alternativas de refuerzo escolar a los estudiantes del programa que aún con la intervención realizada, necesiten apoyo académico y disciplinar.</p>																																		
Aspectos fundamentales	El lugar de los niños y adolescentes es la escuela, a partir de dicha premisa, la educación es un derecho fundamental "para acceder al disfrute de la dignidad humana"; cuando los niños y los jóvenes por alguna razón han sido desescolarizados, no pierden su calidad de sujetos de derechos y en consecuencia debe restituirseles su derecho a la educación.																																		
Beneficiarios	El programa tipifica a la población beneficiaria de la siguiente manera: "Niños, niñas y jóvenes vinculados o no al sistema educativo, cuya edad supera en tres años la establecida para el grado de básica primaria o básica secundaria al que aspiran o al que solicitan cupo (de 9 a 17 años). En la siguiente tabla se muestra la extra edad por grados:"																																		
	<p><b>BÁSICA PRIMARIA</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>GRADO</th> <th>EDAD</th> <th>EXTRAEDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1º</td> <td>6</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2º</td> <td>7</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>3º</td> <td>8</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>4º</td> <td>9</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>5º</td> <td>10</td> <td>13</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>BÁSICA SECUNDARIA</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>GRADO</th> <th>EDAD</th> <th>EXTRAEDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6º</td> <td>11</td> <td>14-15</td> </tr> <tr> <td>7º</td> <td>12</td> <td>15-16</td> </tr> <tr> <td>8º</td> <td>13</td> <td>16-17</td> </tr> <tr> <td>9º</td> <td>14</td> <td>17</td> </tr> </tbody> </table>		GRADO	EDAD	EXTRAEDAD	1º	6	5	2º	7	10	3º	8	11	4º	9	12	5º	10	13	GRADO	EDAD	EXTRAEDAD	6º	11	14-15	7º	12	15-16	8º	13	16-17	9º	14	17
GRADO	EDAD	EXTRAEDAD																																	
1º	6	5																																	
2º	7	10																																	
3º	8	11																																	
4º	9	12																																	
5º	10	13																																	
GRADO	EDAD	EXTRAEDAD																																	
6º	11	14-15																																	
7º	12	15-16																																	
8º	13	16-17																																	
9º	14	17																																	
No son criterios de acceso	Aceleración Primaria: 7 u 8 años	El programa especifica en qué condiciones no puede considerarse que un estudiante está por fuera de la tipificación anterior, en dos																																	

	Aceleración Secundaria: 11 y 13 años	casos; igualmente explica de qué forma deben asumirse los casos de estudiantes con discapacidad y los excluidos por razones de comportamiento.
Criterios de implementación	El Programa presenta once criterios generales para la implementación de aulas del programa en los colegios distritales de Bogotá, que incluyen desde los modelos de programas en ejecución, hasta préstamo de libros de la biblioteca, pasando por características del mobiliario según las edades. Igualmente, presenta los procesos administrativos a partir de los PEI, las asignaciones presupuestales, —de manera general— y la organización de las actividades culturales de cada Institución Educativa; también, los pasos para la implementación del programa, la apertura de aulas y las estrategias pedagógicas para desarrollar las competencias Lógico-matemática, Científica, Ciudadana y Comunicativa.	
Criterios de evaluación y promoción	El Programa determina las diferencias que deben contemplarse entre los estudiantes regulares y los re-escolarizados y precisa las características de la evaluación: Comprensiva, Gradual, Constante, Formativa e Integral.	

Ahora, para el desarrollo del programa, contempla tres fases, no necesariamente consecutivas, sino ajustadas a las necesidades particulares de los estudiantes: Procesos básicos, Aceleración del aprendizaje primaria, y Aceleración del aprendizaje secundaria; los cuales se ampliarán en los siguientes párrafos. Los procesos básicos han atendido 1274 personas, la aceleración del aprendizaje primaria 2670, y la aceleración del aprendizaje secundaria 3392. Todas ellas de la mano de estrategias de nivelación académica y acompañamiento psicosocial.

**Procesos básicos:** Los estudiantes (niñas y niños) acceden a los procesos formales de lectura, escritura y de pensamiento matemático (adquieren el código) y se fortalecen en su dimensión socioafectiva, la adquisición de hábitos de estudio, el manejo de normas y convivencia.

**Aceleración primaria:** Brinda la posibilidad de nivelar los grados de la básica primaria en un año lectivo para los estudiantes que manejen escritura, lectura y operaciones

fundamentales. Desde las estrategias pedagógicas se trabaja en las áreas disciplinares propias de la educación primaria y el fortalecimiento de la autoestima a partir de la recuperación de la autoconfianza y el afianzamiento de las fortalezas personales.

**Aceleración secundaria:** Su objetivo es nivelar a los adolescentes y jóvenes con el fin de finalizar su ciclo de formación en básica secundaria y acceder a la educación media. Se nivelan en dos ciclos, ciclo I que corresponde a los grados 6 y 7, y ciclo II para los grados 8 y 9, cada uno en un año. Se fortalece la dimensión cognitiva, socioafectiva y comunicativa, y los aprendizajes fundamentales en las áreas del currículo.

En su implementación en diferentes instituciones educativas, el programa “Volver a la Escuela” ha evidenciado ventajas y desventajas en el cumplimiento de los objetivos propuestos. Desde el punto de vista de algunos estudiantes beneficiarios de esta estrategia, las oportunidades que abre son incuestionables. A propósito, un estudiante entrevistado comenta que:

*“Fue chévere cursar aceleración porque nos dieron nuevamente la oportunidad de estudiar, ya que en otros colegios no la brindaban, gracias también a los profesores porque ellos estuvieron ahí cuando más los necesitábamos, y siempre que les pedíamos una opinión sobre algo ellos nos la daban, también por ellos pudimos volver al aula regular”.* (Entrevista a estudiante de la IED Cortijo-Vianey, julio 2016)

El entrevistado resalta que son las cualidades humanas y el trato digno y respetuoso lo que más valora, porque se trata de una población que tiende a ser estigmatizada por su condición de extra edad, de ahí que sea en los docentes y sus actitudes y capacidades en quienes recaiga gran parte de la responsabilidad para sacar adelante el programa. A propósito, un docente comenta que:

*“En la jornada de la tarde había mucha deserción de los estudiantes porque por ser de aceleración no son aceptados [...] Esto me preocupa porque el quehacer del maestro es acoger a un estudiante y no sacarlo, ya si un estudiante que reincide en su mal comportamiento y una cantidad de características... pues institucionalmente y humanamente se les da la oportunidad para que la aprovechen, pero que seamos nosotros los maestros los encargados de estigmatizar, de señalar y de encargarse de sacar a un estudiante, eso si lo veo grave... y todavía existe”.* (Entrevista a docente del Colegio Carlos Arango Vélez, julio de 2016).

Adicionalmente, el programa se ha implementado en varias

instituciones, pero estas no han contado con recursos físicos y humanos suficientes para su aprovechamiento pleno. Es el caso del colegio El Cortijo-Vianey en la localidad de Usme. Según el testimonio de un docente: “la infraestructura es todavía deficiente, pues la falta en términos de amplitud de las aulas es enorme, ejemplo: los mismos laboratorios, los espacios para educación física, lo mismo que para biología y química” (*Entrevista a docente del colegio El Cortijo-Vianey, julio 2016*). La falta de espacios y recursos apropiados para el programa también afecta los procesos formativos de los estudiantes de aceleración. Cuando los recursos son limitados institucionalmente, se tiende a discriminar a los estudiantes de aceleración, como lo expresa una docente del Colegio Carlos Arango Vélez, de la localidad de Bosa: “Cada uno tiene su espacio para trabajar, pero cuando se solicita el aula especializada para un video viene la serie de excusas” (*Entrevista a docente del Colegio Carlos Arango Vélez, julio de 2016*). Situaciones como estas tienden a fortalecer en los estudiantes del programa una autopercepción negativa y de escaso reconocimiento, tal como lo manifestó un estudiante del Colegio Carlos Arango Vélez: “Me gustaría que los estudiantes del programa tuviéramos las mismas salidas a museos y parques, igual que los estudiantes de aula regular, para que pudiéramos aprender más” (*Entrevista a estudiante del Colegio Carlos Arango Vélez, julio de 2016*).

A partir de lo anteriormente expuesto, se hace necesario que la universalización de este programa contemple la resolución de sus deficiencias y el fortalecimiento de sus logros.

### **HACIA LA SUPERACIÓN DE LA EXTRA EDAD**

En el informe “Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país”, se concluyó que los factores determinantes son de tres tipos, a saber: Dimensión Institucional, Dimensión Familiar, Dimensión Personal.

#### ***Dimensión Institucional***

Se ha estudiado la Dimensión Institucional entendida como la estructura estatal educativa, para determinar qué “Condiciones pedagógicas de docentes e instituciones influyen” en el problema de la desescolarización:

**Apoyo institucional:** Hace referencia a la atención de necesidades básicas que no siempre pueden ser asumidas por las familias de los estudiantes, como el transporte (60%), la alimentación (69%), los uniformes, los útiles escolares y los costos educativos (80%).

**Características de la oferta educativa:** Estudia los ciclos escolares (85%), flexibilidad de horarios escuela, pertinencia del plan de estudios y planta docente (78%).

**Ambiente escolar:** Toma en cuenta tanto los actores internos como los externos, los actores sociales del conflicto. Así mismo, conflictos y violencia escolar; conflictos entre estudiantes, docentes y directivos, y trato inadecuado entre compañeros tienen mayor incidencia en el abandono escolar de instituciones educativas urbanas. En la actualidad, el maltrato escolar se denomina matoneo o *bullying* y empieza a estudiarse seriamente como factor causante del abandono escolar.

**Participación escolar:** Los estudios de este aspecto determinaron, por ejemplo, que la participación es significativamente mayor en la urbana; en consecuencia, Bogotá es la ciudad con mayor participación; proporcionalmente el doble que en San Andrés.

**Condiciones materiales zona e infraestructura:** Resulta un factor de consideración importante que las instalaciones físicas sean desagradables, la ocurrencia de desastres naturales que alejan a los estudiantes por temor o porque las escuelas colapsan y luego es demorada o imposible su reconstrucción; así mismo, la lejanía de los hogares que implica desplazamientos largos y peligrosos, inseguridad de la zona, ya sea causada por razones de orden público o por violencias propias de las regiones.

**“Características de la oferta educativa: Estudia los ciclos escolares (85%), flexibilidad de horarios escuela, pertinencia del plan de estudios y planta docente (78%).”**

Legitimidad institucional: La confianza en el sector educativo y sus autoridades por parte de los docentes es buena en general; los maestros y directivos manifiestan mayor confianza en las capitales que en la provincia. Los padres de familia en general desconocen las políticas y son desconfiados o las consideran innecesarias.

Responsabilidad social en la educación de niños(as) y jóvenes es en un 80% de las familias, la calidad educativa y la relación Estado-escuela responde en 80-82%; a estas dos cifras se vinculan el rendimiento académico y la prevención del trabajo infantil.

Conocimiento de políticas institucionales: En ciudades y regiones los entes educativos conocen las campañas nacionales y aun las departamentales por medio de la televisión, prensa o la radio comunitaria, más que por la comunicación directa de Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías Departamentales de Educación.

### **DIMENSIÓN FAMILIAR**

El entorno familiar constituye un factor determinante para la permanencia o abandono de niños y jóvenes en la vida escolar; así, la principal causa de inasistencia y retiro es la 'Economía doméstica'; situación que con frecuencia exige la "Participación en responsabilidades adultas económicas y familiares", problema al que se unen algunas costumbres inveteradas sobre la importancia de exigir el trabajo de menores so pretexto de la formación de su persona o de su futuro. Deben aprender a trabajar desde la infancia.

Movilidad residencial, el cambio de domicilio por trabajo del padre y de la madre, implica el traslado de los hijos y el alejamiento de la escuela. En este factor influye en gran medida el desplazamiento forzado por las condiciones del conflicto armado, en ocasiones por presión directa y, en otras, indirecta.

[...] no podríamos decir que la percepción entre directivos y docentes es contradictoria si no [sic] más bien

**“Movilidad residencial, el cambio de domicilio por trabajo del padre y de la madre, implica el traslado de los hijos y el alejamiento de la escuela.”**

complementaria, puesto que en efecto están mostrando las dos caras de la migración interna en el país: por un lado, los flujos de salida se ubican principalmente en las regiones rurales y más marginadas, por otro lado, los territorios de recepción de dichos flujos son precisamente las grandes áreas metropolitanas del país. El fenómeno de la movilidad residencial afecta pues tanto a unos como a otros en dos momentos complementarios del proceso (MEN - Universidad Nacional de Colombia, 2010. Pág. 125).

Percepciones sobre educación. Existe una baja valoración de la educación por parte de las familias que en consecuencia consideran de poca importancia la permanencia de los hijos en la escolaridad. Como se verá más adelante, esta percepción tiene que ver también con el currículo. En zona rural hay mayor interés por participar en las actividades del colegio porque se convierte en centro comunitario que lo vincula de manera más cercana con otras instituciones regionales. El caso cultural es un ejemplo de dicha vinculación, en tanto que en lugares más urbanizados la relación familia colegio también es baja y va disminuyendo a medida que la ciudad se densifica. En Bogotá, la participación familiar en el colegio, en especial con la secundaria, es baja.

Acompañamiento educativo. Los padres no acompañan el proceso, hecho que influye en la pérdida de materias por incidencia de la inasistencia. Como en el caso anterior, hay más seguimiento en tareas y asistencia al colegio por parte de las familias en poblaciones pequeñas que en capitales, y más en capitales departamentales que en Bogotá.

Eventos familiares: Eventos familiares recientes tales como la muerte de alguno de los miembros del hogar o que la familia sea víctima del desplazamiento forzado, o la separación de la pareja, pueden incidir fuertemente en el fenómeno de abandono escolar de los niños y adolescentes. Por otro lado, se registra una mayor incidencia de familias víctimas del desplazamiento forzado en la zona urbana, tanto en los directivos (36% vs. 52% rural, nunca y casi nunca) como en los docentes (38% vs. 47% rural, nunca y casi nunca). Esta situación concuerda con los rasgos de este fenómeno donde son las zonas rurales los territorios emisores de las familias desplazadas y las zonas urbanas, principalmente las grandes áreas metropolitanas, los territorios que las reciben. Este fenómeno también presenta una tendencia de correlación directa en el sentido

de ser menos frecuente en las instituciones de nivel bajo de deserción y más frecuente en los niveles altos de deserción (Gráfica 20). Estos resultados ponen de relieve una problemática social y política de primer orden con la producción de desigualdades sociales en el país: el alto flujo migratorio originado por la violencia cuestiona fuertemente la capacidad de las instituciones educativas para absorber y retener esa reciente demanda por educación, originando procesos de desfase entre el aumento de la cobertura y los niveles de permanencia en las instituciones (MEN - Universidad Nacional de Colombia, 2010. Pág.125).

Ambiente familiar: Familia hostil, consecuencias psicoafectivas duraderas. “Al respecto, los resultados de la encuesta muestran que los padres de familia maltratan con mayor frecuencia a sus hijos en las zonas urbanas” (MEN - Universidad Nacional de Colombia, 2010. Pág. 129).

### **DIMENSIÓN PERSONAL**

La tercera dimensión corresponde al fuero individual. La trayectoria escolar del estudiante, sus dificultades académicas durante el proceso, las dificultades para rendir en algunas asignaturas e incluso los problemas sentimentales frecuentes en la adolescencia, pueden desencadenar el abandono escolar. “Según los docentes la extra edad tiene una mayor incidencia en la zona rural (49% vs. 54% urbano, nunca y casi nunca) y en el nivel alto de deserción (49% vs. 55% nivel bajo, nunca y casi nunca)” (Pág. 130). Expectativas y percepciones sobre la educación: En muchas ocasiones las ilusiones puestas en la escuela se desvanecen pronto y el sistema no es capaz de hacerlas renacer. Los estudios demuestran que, a mayores expectativas, es mayor la permanencia. Muchos adolescentes, más que infantes, consideran que ya terminaron sus estudios, que no necesitan más. Al respecto afirma Hugo Ñopo, economista de la División de educación del Banco Interamericano de desarrollo (BID) sobre el desinterés de los estudiantes de secundaria, que “los contenidos no resultan atractivos para ellos y tampoco llenan sus expectativas. Ahí está el desafío para los pedagogos”.

Es frecuente, por otra parte, que la vinculación temprana con el trabajo —oficio de los padres y familiares principalmente—, ganancia de algún dinero para gastos personales y familiares, los lleve a pensar que, si sus

“Es frecuente [...], que la vinculación temprana con el trabajo [...], ganancia de algún dinero para gastos personales y familiares, los lleve a pensar que, si sus ascendientes no necesitaron mayores avances académicos para sobrevivir, ellos tampoco los requerirán.”

ascendientes no necesitaron mayores avances académicos para sobrevivir, ellos tampoco los requerirán; pensamiento que incide en la repetición del círculo de pobreza. Condiciones físicas: En cuanto a la salud, las enfermedades y la discapacidad son potentes disuasorios. Aunque se ha hecho un esfuerzo largo y constante para lograr una educación integradora de la diversidad en esta área, aún falta mucho camino por recorrer. Por otra parte, aunque parezca paradójico, los menores con capacidades excepcionales tampoco encuentran espacio en la escuela tradicional; suelen ser víctimas de rechazo por parte de sus pares e incluso de sus maestros, situación que los lleva a desertar. Solo algunas familias con capacidad económica suficiente pueden asumir los costos de educación privada y especial para sus hijos de dicha condición.

Eventos de vida: La maternidad y la paternidad temprana, más la primera que la segunda, son factor de abandono del colegio. En la actualidad, los derechos de las madres adolescentes están protegidos y los colegios oficiales en general los tutelan; sin embargo, las labores derivadas de la crianza y manutención de los hijos terminan obligando a sus jóvenes madres a dejar a medio camino su proceso educativo, algunas jóvenes retornan con dificultades considerables para alcanzar el desempeño que antecedió a su embarazo. El abandono de los varones por esta causa es menor, pero también ocurre.

“En cuanto al número de años cursados la diferencia también es diciente y evidencia las abismales diferencias entre regiones y estratos socioeconómicos ”

### LAS DIRECTRICES MINISTERIALES

En Carta Circular conjunta y sin fecha, (puede inferirse que fue a inicios del 2006) de la Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media, y la Directora Nacional del Programa Familias en Acción, dan orientaciones generales para Secretarios de educación de departamentos, distritos y municipios certificados, enlaces municipales y coordinadores de unidades regionales en los departamentos del Programa Familias en Acción. Se transcribe a continuación el fragmento pertinente:

“El promedio de educación en Colombia es de 8,6 años cursados y debe llegar a 10,6 (desde primero a undécimo). Para esto se necesita que no haya repetición de grados, el promedio que está en 6 % debe bajar a 3%. Cabe aclarar que la desigualdad entre los departamentos es evidente. En el caso de Antioquia y Santander los porcentajes son más favorables que en las regiones de Arauca y Córdoba, para escoger un par de casos”.

En cuanto al número de años cursados la diferencia también es diciente y evidencia las abismales diferencias entre regiones y estratos socioeconómicos:

En Bogotá, por ejemplo, el promedio de años de educación es más de 11, mientras que en Chocó, que es el más bajo, es de 7 años y medio. El verdadero reto para la sociedad colombiana es lograr equidad de ingresos entre las regiones. El nivel 1 que es 10 por ciento más pobre tiene 5,2 años de educación promedio. El 10 por ciento del nivel más rico, tiene más de 11 años (Ministerio de Educación Nacional (Deserción escolar), 2012).

El reto actual, además de alcanzar la meta del 100% de retorno y retención con calidad, está en la población ya reinsertada y de la que se reinsertará en los próximos meses y años, una vez se produzca la firma de los acuerdos del Proceso de Paz en La Habana, su refrendación por el Constituyente Primario y de quienes abandonen su

pertenencia a otros grupos irregulares.

### PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROGRAMA VOLVER A LA ESCUELA

*“...hay que empezar a enseñar desde el punto donde se encuentre el niño, no hay otro punto desde donde empezar, pero con niños distintos, tenemos que empezar desde sitios diferentes”*

Michael Stubbs

No es un secreto que la educación está ciertamente en crisis porque la escuela no está brindando esa anhelada posibilidad de una formación completa del hombre o ciudadano desde una postura filosófico platónica. Al contrario, se ha generado una enseñanza obligatoria de temas en forma mecánica sin considerar otros aspectos socioculturales, familiares y/o escolares dentro de la misma institución, que se hace necesario aprehender para convivir en una sociedad pacífica y democrática donde prime el respeto por los derechos humanos. Laverde, M. (2013) explica que “La paz justa y duradera tiene que pasar por la generación de oportunidades reales de educación y empleo para los jóvenes”. Es decir, que si la escuela continúa homogeneizando la educación y no abre nuevas oportunidades desde la institución, la frustración y la deserción escolar seguirán incrementando.

El contexto sociocultural de Colombia, de hecho en toda América Latina, es diferente a otros países del mundo, pues si se piensa en las guerras, la violencia, la deuda externa, la pobreza, el hambre, más otros aspectos que han afectado nuestra sociedad, se puede dar cuenta de los efectos devastadores que han influido directamente en la educación, no sólo en términos de infraestructura y cobertura, sino de calidad.

Pensando en alternativas de mejoramiento, se puede empezar sugiriendo un cambio desde lo profundo en el currículo en la escuela pública. Este debe reformarse hacia una transversalidad que permita la integración de varios saberes desde diferentes disciplinas. A esto, es fundamental sumar la inclusión activa de todos los estudiantes, considerando sus rasgos psicológicos, cognoscitivos y desde luego culturales. Recordemos que Colombia, como muchos otros países, está formado por una diversidad de culturas que se desconocen en su totalidad y justamente ahí está uno de los grandes retos. Si no abrazamos a la diversidad, fomentando el respeto y la interculturalidad, va a ser muy

difícil crear una sociedad heterogénea donde haya un lugar y una aceptación para cada uno de nosotros.

Con base en lo anteriormente expuesto, los retos que tienen los maestros ahora con la diversidad de estudiantes que habitan en el aula de clase son inmensos, no sólo desde la preparación académica y pedagógica, también desde un empape pluricultural que permita un acercamiento con sus estudiantes y entre los mismos estudiantes para construir un conocimiento significativo mutuo.

Devalle de Rendo, A y Vega, V. (2010) afirman que la Formación Docente requiere de:

- La complejidad y la diversidad de teorías de la enseñanza y del aprendizaje;
- La complejidad y la diversidad de los contenidos disciplinares y transversales;
- La complejidad y la diversidad de las poblaciones de niños, adolescentes, futuros docentes, docentes, formadores y capacitadores:
- La diversidad de bagajes culturales, lingüísticos, condiciones socioeconómicas y experiencias de vida personal y profesional de las que cada uno es portador. (p.158)

La invitación para los maestros es trabajar en equipos desde sus instituciones en todos los aspectos mencionados partiendo desde sus propias necesidades, generando la inclusión tanto de estudiantes como de educandos. Entonces, la propuesta es generar una escuela inclusiva en y para la diversidad de todos los estudiantes sin ser discriminados por su edad, color, cultura, raza o sus historias de vida.

Finalmente, Laverde, M. (2013) propone como una de las soluciones que en el aula:

“Se necesitan procesos de integración de los profesores en torno a temáticas que propongan al estudiante atractivas vetas de exploración de sus propios talentos y vocaciones. Se necesitan profesionales que puedan ofrecer un conocimiento sólido de su propia disciplina y, a la vez, una disposición a incorporar los intereses y necesidades propias de la adolescencia y de la juventud” (p. 38).

Frente a este panorama tan diverso, se hace necesario reformar el quehacer docente y reformular las preguntas

del qué hacer y cómo hacer en el aula. Vivimos en una sociedad muy diferente y los docentes no son el centro de atención, ahora los estudiantes concentran toda nuestra atención y para invitarlos a *volver a la escuela*, ésta debe conocerlos e integrarlos.

## CONCLUSIONES

El programa “Volver a la escuela” nace como una alternativa de la Secretaria de Educación Distrital (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para solucionar el analfabetismo y la carencia de educación en los grados de primaria y secundaria, como derecho fundamental de cada ciudadano colombiano. Sin embargo, como se ha resaltado durante este artículo, los esfuerzos aún siguen siendo insuficientes porque el porcentaje de deserción por parte de estudiantes pobres, en extra edad y que provienen de zonas alejadas y violentas del país, sigue aumentando. Además, la variedad de programas educativos para que los ciudadanos culminen con los ciclos de primaria y bachillerato, varían según la zona del colegio, la infraestructura, el ambiente social, entre otros factores que no garantizan ni la permanencia ni la terminación de los estudiantes.

En análisis comparativo realizado en el presente trabajo ilustra de buena forma los logros, pero sobre todo los retos, que representa la calidad de la educación en los próximos años. Colombia ha avanzado en la cobertura; el Gobierno actual y, desde luego, los próximos han de afrontar con decisión y de la misma forma deber de elevar la calidad de la educación pública e incrementar las exigencias y controles a las entidades privadas que prestan el servicio.

Aunque la brecha de calidad entre los colegios privados y públicos ha venido disminuyendo en los últimos años, gracias a las alarmas dadas por las Pruebas de Estado nacionales “Saber” y las internacionales “Pisa”, el país está lejos de solucionarla porque Colombia ha estado enfrentado a diversos problemas sociales, políticos y culturales en cada región del país, que ha hecho imposible garantizar la educación y, peor aún, en muchos sectores, la educación no es vista ni como una prioridad ni como una herramienta de mejoramiento. Con base en esta información, se hace urgente y necesario que no solo se creen programas para que todos los ciudadanos terminen sus niveles de primaria y secundaria. Se hace necesario un trabajo fuerte a nivel social para evitar o por lo menos reducir significativamente el porcentaje de desplazamiento interno que ha aumentado la

pobreza y el hambre en las ciudades.

La educación no se impone, esta va acompañada del papel de la familia, la cultura y la política; si estas piezas no trabajan en conjunto y de alguna medida son exitosas individual y grupalmente, será muy difícil lograr una educación de calidad. Además, porque los estudiantes y los padres de familia de todos los estudiantes necesitan hacer un trabajo de perdón y de respeto frente a los estudiantes que provienen de zonas armadas o que pertenecieron a grupos insurgentes. Esto no será posible si no hay un acompañamiento psicosocial de los afectados en todas las zonas del país. A esto se le suma que el dinero presupuestado para que ciertas poblaciones, por ejemplo del Chocó y la Guajira, no sigan muriendo de hambre, tengan el derecho a una vida digna, cuando estas dolorosas situaciones sociales no se mejoren, será muy difícil que la educación sea significativa.

Actualmente, el país pasa por una situación de oportunidades en la cual debe preparar acciones efectivas para atender a toda la población víctima de conflicto directa e indirectamente. Esto incluye lograr el desarrollo de modelos innovadores de educación que traigan consigo modelos de calidad a zonas en donde la presencia institucional es nula y ocupar estos espacios que antes grupos armados ocupaban, convirtiendo a la educación en un factor protector para jóvenes y adolescentes vulnerados. Como se ha demostrado, la educación es la estrategia más fuerte en contra de la guerra y si se persigue la premisa de los diálogos de La Habana de lograr una paz duradera, modelos de educación atractivos para la población serán fundamentales para lograr ese objetivo. Es así como estrategias como “Volver a la escuela” permiten evidenciar fortalezas y debilidades de este tipo de intervenciones y poder implementar a mayor escala proyectos ajustados que realmente cumplan objetivos.

El posconflicto será, sin duda, la oportunidad de lograrlo. La inversión que durante seis décadas el país tuvo que hacer en defensa, priorizará la educación, como garantía del Estado a sus ciudadanos, no solo de movilidad social, sino de no repetición del conflicto por desigualdades infranqueables, en las que la educación no es un factor más, sino el principal factor de desarrollo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Colombiana de Reintegración. (junio de

2014). Agencia Colombiana para la Reintegración de personas y grupos alzados en armas (ACR). Obtenido de *Caracterización de usuarios-Personas en proceso de reintegración*: <http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/-c-e-n-tro-de-documentacion/Documentos/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Reintegraci%C3%B3n.pdf>

Agencia Colombiana para la Reintegración. (abril de 2016). La reintegración en cifras. Obtenido de Información estadística: <http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/Paginas/cifras.aspx>

Boggino, N. Huberman, H. (2002). Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza. La experiencia de Bandas de Aprendizaje. Rosario, Argentina: HomoSapiens Ediciones

Charry Álvarez, Henry & Guardia Hernández, Ana. 2013. *Lineamientos del modelo de atención a población en extrariedad para la nivelación de la educación básica secundaria – aceleración secundaria*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Devalle de Rendo, A. Vega, Viviana (2010). La diversidad educativa. Una escuela en y para la diversidad el entramado de la diversidad. Argentina: Larousse.

El País.com.co. (11 de noviembre de 2015). Noticias. Obtenido de *28 jóvenes reinsertados de Farc y 'paras' dejaron las armas para sembrar*: <http://www.elpais.com.co/elpais/valle/noticias/28-jovenes-reinsertados-farc-y-paras-dejaron-armas-para-sembrar>

Gobernación de Cundinamarca. (2015). Colombia Aprende MEN. Obtenido de *Hacia una educación inclusiva. reto y compromiso de todos en Cundinamarca*: [http://aprende.-colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/nas-public/OKCartilla\\_Inclusion%20ultima%20-%20gubernacion%20de%20Cundinamarca.pdf](http://aprende.-colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/nas-public/OKCartilla_Inclusion%20ultima%20-%20gubernacion%20de%20Cundinamarca.pdf)

Laverde T, M. (2013). Que no mueran nuestros jóvenes de incertidumbre: La reforma a la educación media como estrategia central en el post conflicto. Volumen (64). P.p. 34-p.p. 39.

Mambrú no va a la guerra. (2016). *Mambrú no va a la guerra*. Quiénes somos. Obtenido de <http://www.mambrunovaalaguerra.com/>

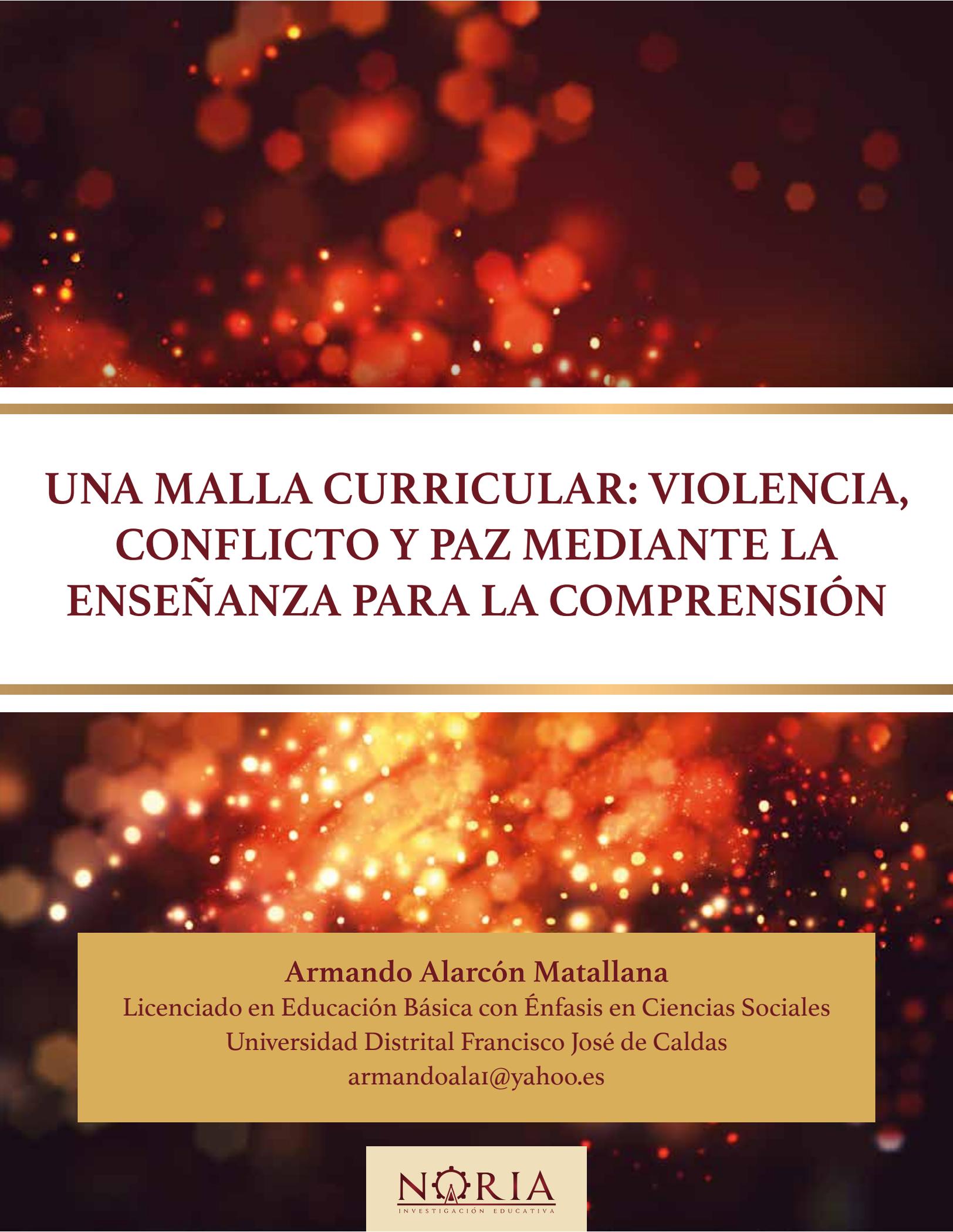
Ministerio de Educación Nacional (Deserción escolar). (agosto de 2012). Article 293659. Recuperado el 5 de agosto de 2016, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659\\_archivo\\_pdf\\_abc.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. ((s.f.)). Colombia Aprende. Obtenido de Portafolio de estrategias para reducir la deserción: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articulos-307714\\_recurso\\_2.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articulos-307714_recurso_2.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia Aprende. Obtenido de Estos son los retos educativos de Colombia para el año 2015: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-87521.html>

O'Hanlon, C. (2009). Inclusion educativa como investigación-acción. Un discurso interpretativo. Bogotá: Editorial Magisterio

Velásquez, Blanca & Fundación Mujer, Arte y Vida –MAVI-. 2004. Población desplazada, inserción laboral. Colombia: Alcaldía de Santiago de Cali.



# UNA MALLA CURRICULAR: VIOLENCIA, CONFLICTO Y PAZ MEDIANTE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

**Armando Alarcón Matallana**

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[armandoalari@yahoo.es](mailto:armandoalari@yahoo.es)

# Una malla curricular: violencia, conflicto y paz mediante la enseñanza para la comprensión<sup>1</sup>

Armando Alarcón Matallana

## RESUMEN

El propósito de este artículo consiste en exponer la sistematización de una experiencia educativa que se desarrolló en un curso de grado décimo en el Colegio Carlos Albán Holguín-IED ubicado en Bosa, la localidad séptima de Bogotá, entre los meses de abril y agosto de 2016, y que abarcó un total de 26 sesiones de clase en jornadas de la tarde. Esta experiencia educativa se lleva a cabo al gestionar en la práctica una malla curricular basada en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EPC), la cual ha buscado, por medio de propuestas didácticas, mediar y relacionar entre sí los conceptos de violencia, conflicto y paz desde los modelos propuestos por Johan Galtung y, en esa medida, se pretendió abordarlos tanto en los entornos cercanos percibidos y especificados por los estudiantes, como en aquellos entornos lejanos donde se han perpetrado masacres en el conflicto armado en Colombia. Por lo tanto, se presenta la malla curricular que aporta a los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretenden liderar los docentes en el tratamiento de estos asuntos, aunque

---

<sup>1</sup> Esta exposición refiere al proyecto pedagógico realizado en calidad de estudiante de pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas durante el ciclo de innovación denominado Escuela y posconflicto (2015-II a 2016-II) a cargo del docente Iván Ernesto Roa Ovalle.

cabe aclarar que esto no se hace con el fin de proveer un recetario, por ello para la reflexión pedagógica se presentan tres ejes de análisis que permiten evidenciar los resultados encontrados y los aspectos a mejorar para advertir las tensiones que pueden encontrarse en el proceso.

## PALABRAS CLAVE

Violencia, conflicto y paz, experiencia educativa y enseñanza para la comprensión.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present the systematization of an educational experience that was developed in a tenth grade course at Carlos Albán Holguín-IED School, located in Bosa, the seventh locality of Bogotá, between April and August 2016, for a total of 26 class sessions in the afternoon. This educational experience is carried out by managing in practice a curricular mesh based on the conceptual framework of the Teaching for Understanding, it has sought, through didactic proposals, to mediate and relate to each other the concepts of violence, conflict and peace from the models proposed by Johan Galtung and, therefore, they were intended to be addressed both in the close environments perceived and specified by students and in those distant environments where there have been massacres in the armed conflict in Colombia.

Therefore, it presents the curricular mesh that intends to contribute to the teaching-learning processes that intend to lead the teachers in the treatment of these matters, although it should be clarified that this isn't done in order to provide a recipe book, for this reason the pedagogical reflection presents three axes of analysis that allow to show the results found and the aspects to be improved to notice the tensions that can be found in the process.

**KEYWORDS**

violence, conflict, peace, educational experience and Teaching for Understanding

**INTRODUCCIÓN**

En Colombia se ha logrado concertar y refrendar un acuerdo de paz entre las delegaciones del gobierno de Juan Manuel Santos y de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) para afrontar una salida negociada al Conflicto Armado Interno. Al respecto, se concibió este proyecto pedagógico para responder a ello, específicamente al problema que suscita la relación entre escuela y posconflicto. Pero se ha considerado que antes de cuestionar la pertinencia o no de un término como posconflicto, referido comúnmente al periodo de implementación de los puntos del acuerdo y, a su vez, asociado al establecimiento de una “paz estable y duradera”, surge la preocupación en el campo de la educación, partiendo de propuestas como la cátedra de paz, de generar iniciativas para contribuir con procesos de enseñanza-aprendizaje en aras de la formación del ciudadano de hoy.

El proyecto pedagógico que se expone a continuación parte de la premisa de que antes de abordar cómo se entiende el posconflicto y qué significa la paz es indispensable abordar primero lo que se percibe como violencia y conflicto. No se puede dar por sentado que estudiantes de educación media distingan y diferencien en la realidad social sus manifestaciones. Por lo cual, para atender a esta situación problema se ha desarrollado con base en una malla curricular una experiencia educativa en el curso 1004 del Colegio Carlos Albán Holguín-IED para mediar los conceptos de violencia, conflicto y paz desde la Enseñanza para la Comprensión —EPC en adelante— con un marcado énfasis en el abordaje de las masacres en el marco del conflicto armado en Colombia.

Dado este panorama, cabe aclarar que una investigación más allá del dilema de que sea cualitativa o cuantitativa, asume un paradigma o postura epistemológica que define las técnicas de recolección y análisis de la información, no al contrario (Páramo y Otálvaro, 2006). En este caso, desde una concepción metodológica dialéctica se considera que hay un problema de fondo: la relación dialéctica entre teoría y práctica, debido a las tensiones y contradicciones que la caracterizan, pero eso también está atravesado por una

“[...] desde una concepción metodológica dialéctica se considera que hay un problema de fondo: la relación dialéctica entre teoría y práctica, debido a las tensiones y contradicciones que la caracterizan[...]”

concepción pedagógica esgrimida desde la EPC que considera unos modos de enseñar, aprender y evaluar específicos, lo cual se evidencia en la estipulación de los elementos de su marco conceptual: tópico generativo, hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Blythe, 1999; Stone, 1999).

Precisamente estas suposiciones llevan a definir a partir de la experiencia educativa desde dónde conocer, qué es posible conocer y cómo lograr construir unos conocimientos desde una perspectiva teórica y pedagógica, en tal caso alternativa al positivismo y no por ello la única vía. Así, desde esta postura epistemológica se acoge como estrategia de investigación, dada la diversidad de opciones, el método de sistematización de experiencias propuesto por Jara (1994) que cuenta con una lógica procedimental específica en cinco tiempos, cuyo orden está justificado, pero no por ello estático:

- a. Punto de partida: consiste en constatar formalmente haber participado activamente en la experiencia educativa y contar con los respectivos registros, es decir, se advierte quién sistematiza y de qué información se parte.
- b. Preguntas iniciales: consiste en responder para qué se quiere sistematizar, qué experiencia se busca abordar y qué aspectos centrales de ésta tienen interés, esto es, se define el objetivo que se pretende alcanzar luego de sistematizar; se especifica cuál experiencia, cuánto tiempo dura y en dónde se realiza; y se precisan los ejes de la sistematización, respectivamente.
- c. Recuperación del proceso vivido: consiste por una parte, en la reconstrucción de la historia desde la información registrada para ofrecer una visión global, cuya periodización

puede incluir acontecimientos propios del contexto local, nacional o internacional; y, por otra parte, en la organización y clasificación de la información realizada a la luz de los ejes de sistematización para ubicar los componentes principales mediante una guía de ordenamiento o lista de preguntas.

d. Reflexión de fondo: consiste en una interpretación crítica del proceso vivido para encontrar el sentido de lo sucedido en la experiencia, lo cual implica primero un ejercicio analítico para penetrar por partes e identificar las tensiones o contradicciones que demarcaron el proceso; y, segundo, un ejercicio de síntesis para que con las relaciones encontradas se pueda volver al conjunto del proceso con el objeto de elaborar una conceptualización, para lo cual se recomienda una guía de preguntas críticas.

e. Los puntos de llegada: consiste en la formulación de las conclusiones teóricas y prácticas que deben responder a las preguntas críticas propuestas y eso implica la búsqueda de formas de comunicación de los aprendizajes para mejorar la práctica y contribuir a la construcción teórica. Este método de sistematización constituye un enfoque interpretativo que no excluye el carácter que adquiere la participación de los estudiantes y el docente en tanto que investigador y educador. Entonces para alcanzar los resultados propuestos hay que tener en cuenta que en primera instancia se identificaron, en un nivel teórico, relaciones entre violencia, conflicto y paz desde los modelos que establece Galtung (1995, 1998, 2003a, 2003b) y asimismo se llevó a cabo la revisión de la concepción de la masacre en el marco del conflicto armado en el país debido a que se iba a considerar además de los entornos cercanos de los estudiantes, los entornos lejanos donde se evidencia esa guerra contra la sociedad, según Pécaut (2001), de ese modo en el fondo resulta relevante el contexto local y nacional.

**“[...] se consideran como punto de partida las percepciones de los estudiantes sobre los hechos violentos para acceder a las ideas previas que tienen sobre el conflicto y la paz”**

Posteriormente, en un nivel pedagógico, se procedió a diseñar una malla curricular basada en el marco conceptual de la EPC con la finalidad de mediar entre sí los conceptos ya relacionados de violencia, conflicto y paz, puestos en perspectiva en entornos cercanos y lejanos como ya se ha señalado, para lo cual se establecieron las propuestas didácticas respectivas, no obstante en su proceso de implementación tuvo que ser ajustada en aspectos específicos para consolidar una versión final. Como se puede ver, ambos niveles, desarrollados mediante el análisis documental, no son excluyentes entre sí, más bien, son integrales y subsidiarios durante la preparación de la experiencia educativa.

Para iniciar, se consideran como punto de partida las percepciones de los estudiantes sobre los hechos violentos para acceder a las ideas previas que tienen sobre el conflicto y la paz, y en consecuencia valorar las relaciones que establecen entre estos conceptos, lo cual se haría en su momento por medio de una encuesta diagnóstica, cuyo cuestionario es entendido como instrumento de evaluación, el cual da cuenta de una caracterización de la población estudiantil. En el desarrollo de las clases se toma la decisión de recurrir por una parte a la observación participante cuyo instrumento sería el diario de campo y por otra parte a los talleres que permitieron recoger las producciones de los estudiantes, organizados por grupos para potenciar el trabajo en equipo.

Dado este panorama, se va a presentar una breve caracterización del Colegio Carlos Albán Holguín-IED y de los estudiantes del curso 1004, el diseño de malla curricular que se distingue por estar asentada en un enfoque pedagógico que defiende un tipo de constructivismo que no se preocupa por las representaciones mentales sino por el desarrollo de la capacidad de desempeño, esto es, un “constructivismo del desempeño” (Perkins, 1999), el desarrollo de los tres ejes de sistematización con los resultados encontrados y por último algunas consideraciones a modo de conclusiones.

### **HACIA UN ESCENARIO ESCOLAR: POR UNA MALLA CURRICULAR**

Este proyecto consideró prioritario justificar la elección de una institución educativa desde el enfoque pedagógico que sustenta la propuesta de malla curricular dirigida a estudiantes de educación media, en este caso el Colegio Carlos Albán Holguín-IED Sede A, un centro educativo

**“La caracterización socio-demográfica de los 28 estudiantes del curso señalaría cuáles son sus entornos cercanos [...] eso permite al docente ubicarse en el contexto local y, [...] comprender su relevancia en los talleres a realizar.**

oficial de carácter formal ubicado en la UPZ-85 Bosa Central en el barrio Carlos Albán, para ofertar a la comunidad una jornada escolar completa destinada a la primera infancia, la primaria, la secundaria y la Media Fortalecida, además de proveer proyectos de educación inclusiva.

Su viabilidad radica en que, según su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se rige bajo el modelo pedagógico del constructivismo social y adopta como herramienta de orientación pedagógica la EPC, cuyo marco conceptual sirve para la construcción e implementación de un Sistema Institucional de Evaluación por ciclos, mediante los cuales se organizan los grados. En ese sentido, la malla curricular se implementa en el contexto de la educación media, es decir, en el quinto ciclo contemplado por la institución educativa, así se pretendió un empalme con la tradición institucional. Agrupar mediante ciclos cada uno de los grados implicó la construcción de rúbricas especializadas y transversales representadas por medio de matrices de lineamientos de evaluación a partir del marco conceptual de la EPC que será brevemente expuesto, para atravesar los procesos educativos en toda su amplitud y, por consiguiente, demandar unos estándares para las asignaturas.

El ciclo quinto abarca la educación media, es decir, estipula para los grados décimo y undécimo procesos de indagación en relación con temas de interés de las áreas de formación con la finalidad de lograr procesos de reconocimiento, organización y socialización hasta la entrega de un proyecto final, teniendo en cuenta sus aspectos centrales como los proyectos de investigación o producciones, la visión y actitud crítica, la transformación social, las problemáticas ambientales y sociales, el entorno, la comunidad y el

liderazgo.

La experiencia educativa, con base en la puesta en marcha de una malla curricular, es una muestra que contribuye a la tradición institucional, dirigida para los estudiantes del curso 1004 en una o dos sesiones semanales de la jornada de la tarde según la disponibilidad de los espacios de clase desde el 12 de abril hasta el 16 de Agosto del 2016, lo que derivaría en un proceso constante a pesar del corte del período de vacaciones a mitad de año y de la presión del calendario académico al sobrepasarse el tiempo estimado. La caracterización socio-demográfica de los 28 estudiantes del curso señalaría cuáles son sus entornos cercanos porque de un modo u otro eso permite al docente ubicarse en el contexto local y, en potencia, comprender su relevancia en los talleres a realizar.

Se registraron 15 hombres para señalar un 53, 6% respecto al total de la muestra, cuya edad promedio se encontró en los 15,33 años aproximadamente. Habitan de manera predominante en casas, a excepción de dos estudiantes que viven en apartamentos. En el barrio Bosa-San Diego vive la mayoría con un porcentaje del 46.6 %, mientras que los demás viven en un barrio diferente: respecto a Bosa en Pablo VI, Manzanares, Providencia, Carbonell y El Palmar, con excepción de La Primavera donde viven dos de ellos, y respecto a Soacha en Ciudad Verde.

Se registraron 13 mujeres para señalar un 46.4% respecto al total de la muestra, cuya edad promedio fue relativamente mayor en relación al otro género: 15,61 años aproximadamente. Habitan de manera predominante en casas a excepción de una de ellas por vivir en apartamento. En Bosa-San Diego viven dos de ellas y en cada barrio vive una estudiante exclusivamente: respecto a Bosa en los barrios La Primavera, La Esperanza, Jardín, El Palmar, Humberto Valencia, La Alameda, Laureles y San José, y respecto a Soacha en los barrios Cazuca, León XIII y La Despensa.

La malla curricular tiene una estructura básica que parte de una concepción de la comprensión que especifica cómo desarrollar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. El marco conceptual de la EPC constituye una base teórica y metodológica orientada para la construcción de unidades curriculares, cuenta con un desarrollo cíclico y no tiene un orden preestablecido o un procedimiento dado para la definición de tópicos generativos, hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Blythe, 1999; Stone, 1999).

“El Multiperspectivismo se origina en el encuentro, en la presencia del otro, en su palabra; el otro y lo múltiple configuran la inclusión que va más allá del reconocimiento”

Su legibilidad requiere de la revisión conceptual de los elementos integradores del marco conceptual que a su vez responden a las demandas de la comprensión que deben desarrollar y demostrar los estudiantes, entendida ésta como la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento: explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, establecer analogías y volver a presentarlo de nuevas maneras, y más allá de conocimientos y habilidades rutinarias aplicar esos aprendizajes en situaciones nuevas de la vida real (Blythe, 1999; Perkins, 1999).

Siguiendo los planteamientos de Stone (1999), la unidad curricular se construye mediante la integración de los siguientes elementos que responden a qué enseñar, qué vale la pena enseñar de eso, cómo se debe enseñar y cómo saben tanto estudiantes como docentes lo que comprenden, respectivamente:

- a. Los tópicos generativos son cuerpos de conocimiento planteados en forma de pregunta o afirmación que se caracterizan por ser centrales para una disciplina o dominio, accesibles según las experiencias cotidianas y preocupaciones de los estudiantes, interesantes para el docente y los estudiantes y permiten establecer múltiples conexiones entre sus componentes.
- b. Los hilos conductores y las metas de comprensión son un conjunto de enunciados o preguntas explicitados y exhibidos en público que anuncian lo que se espera que los alumnos van a comprender, se caracterizan por su carácter gradual y complejo. Su diferencia estriba en que los primeros son abarcadores y las segundas son submetas concretas que explicitan ámbitos conceptuales y, por ende, cuentan con dimensiones de comprensión, que a su vez tienen cuatro niveles: ingenuo, principiante, aprendiz y maestría, cada cual con criterios generales definitorios de

los desempeños de comprensión.

- Contenidos: qué conocimientos se espera que los estudiantes comprendan
  - Métodos: cómo llegan a comprender
  - Propósitos: para qué se busca que el estudiante comprenda
  - Formas de comunicación: cuáles modos de comprender (teoría de las inteligencias múltiples)
- c. Los desempeños de comprensión son actividades que se caracterizan por tener vinculación directa con metas de comprensión, permiten desarrollar y demostrar la comprensión por medio de la práctica, utilizan los múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión, y promueven el compromiso reflexivo. Debido a su carácter gradual se categorizan en: exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis.
- d. La evaluación diagnóstica continua cuenta con criterios que deben ser relevantes, explícitos y públicos en relación a las metas de comprensión; su continuidad se debe a que abarca cada desempeño de comprensión; cuenta con múltiples fuentes, es decir, promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; y se realiza la estimación y retroalimentación del avance, lo que implica revisar la planificación para mejorar desempeños.

Entonces en la malla curricular puede observarse que el tópico generativo es un elemento transversal que cumple la función de una pregunta problematizadora al enfocar y delimitar el campo tan amplio esbozado por el título del proyecto pedagógico, dirigido a estudiantes de décimo y undécimo grado. Para su adecuado tratamiento se pueden encontrar en su construcción de verticalidad tres etapas de desarrollo para agrupar los talleres y actividades por bloques, en definitiva tres momentos significativos que a nivel macro cumplen con las relaciones de secuencia e integración, con tendencia a la profundización. Siguiendo a Stone (1999), en la etapa exploratoria se busca acercar a los estudiantes a los elementos del tópico generativo y hay una mayor participación del docente en lo que a eso respecta; en la etapa de investigación dirigida se introduce el componente de indagación para abordar el tópico mediante la guía del docente; y, por último, en la etapa de proyecto de síntesis se busca la participación de los estudiantes en torno a producciones propias.

## LA PROYECCIÓN DE TRIÁNGULOS SE HIZO EXPERIENCIA EDUCATIVA

Durante la experiencia educativa se mantuvo una estructura en las sesiones de clases: la etapa de instrucción didáctica personalizada que orientó el desarrollo de los talleres para

potenciar el trabajo en equipo entre los estudiantes; la etapa magistral al inicio de cada actividad previa y taller para abordar temas centrales con la finalidad de contextualizar; y las sesiones de socialización pública de los talleres en mesa redonda. Como queda evidenciado, la dinámica de la clase giraba en torno a los desempeños de comprensión, enespecífico a guiar el proceso de aprendizaje para la comprensión. Los ejes de sistematización que se presentan a continuación permiten focalizar la experiencia educativa y, por tanto, se adhieren a los hilos conductores que hilvanan el tópico generativo de la malla curricular, así el docente es un profesional directivo en la enseñanza y reflexivo en la sistematización.

### DE LA PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA A SU ABSTRACCIÓN COMO CONFLICTO: CASOS COTIDIANOS

En la etapa exploratoria se destaca una relación, en primera

instancia, entre percepción y violencia, y en segunda instancia entre violencia y conflicto. Entonces se proponen actividades previas y talleres (desempeños preliminares) que permitieron hacer una vinculación directa entre los intereses personales de los estudiantes y contenidos propios del tópico generativo, a partir de un hilo conductor que problematiza el hecho de que las percepciones de hechos violentos están sujetos a las experiencias personales y pueden ser mediados para la realización de un mapa de formación del conflicto que para Galtung (1998, 2003b) consiste en el trazado de triángulo ABC donde puedan ubicarse cada una de sus dimensiones inherentes e integrales, así en el área invisible o latente se encuentran bajo A las presunciones o cogniciones y las actitudes o emociones y bajo B la raíz de conflicto donde se ubica la contradicción que consiste en un estado de objetivos o fines incompatibles que tienden a perseguirse, mientras en el área visible o manifiesta se encuentran bajo C las conductas.

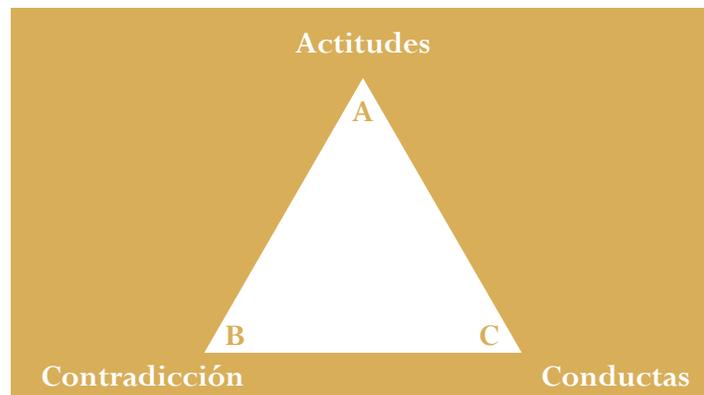
MALLA CURRICULAR				
<b>Educación Media:</b> Décimo y Undécimo	Proyección de triángulos: violencia, conflicto y paz mediante la Enseñanza para la Comprensión			<b>Duración:</b> 26 sesiones
<b>Tópico Generativo</b>	Al percibirse manifestaciones de violencia a diferentes escalas de la realidad social en espacios y tiempos determinados, sea por ejemplo en los entornos cercanos y en las masacres de Colombia: ¿Cómo relacionar los hechos violentos con el conflicto y la paz?			
Ámbitos conceptuales por etapas	Metas de comprensión	1. Contenidos	Desempeños de Comprensión y Actividades Iniciales	Evaluación Diagnóstica Continua
		2. Métodos		
		3. Propósitos		
		4. Formas de comunicación		
<b>Exploratorio</b>  <b>Exploración de tópico</b>  1. Escalas de la Violencia 2. Triángulo del Conflicto: Conducta visible Contradicción Actitudes/ suposiciones	La percepción de la violencia está sujeta a tantas posiciones personales haya y partiendo de las experiencias personales es pertinente su recreación en un mapa inicial del conflicto.		<b>Primera Planeación</b>	<b>Nivel Ingenuo y Principiante</b>
	1. Los estudiantes identificarán que la violencia es un hecho producto de conflictos  2. Los estudiantes distinguirán diferentes opiniones que se pueden asumir frente a hechos de violencia.			

	<p>3. Los estudiantes reconocerán experiencias personales que los hayan comprometido con la violencia en su faceta directa.</p> <p>4. Los estudiantes ilustrarán las experiencias de violencia narradas mediante un mapa la formación del conflicto.</p>	<p><b>1. Cuadro inicial.</b> Casos de violencia y su clasificación                  Los grupos de estudiantes ejemplifican en un cuadro casos de violencia y clasificarlos según sea el caso, desde sus percepciones y experiencias previas.</p> <p style="text-align: right;"><i>Tiempo: 2 sesiones</i></p> <p><b>2. Presentación magistral.</b>                  Contemplación de la violencia en imágenes: por escalas de la condición humana.                  El docente entrega a los estudiantes imágenes sobre casos de violencia, para lo cual debe recurrir a ejemplos en cada dimensión de la condición humana: naturaleza, sociedad, persona, mundo y culturas. Conforme sean observadas son expuestas por el docente y a su vez merecedoras de opinión por parte de los estudiantes.</p> <p style="text-align: right;"><i>Tiempo: 8 sesiones</i></p> <p><b>3. Taller.</b>  <b>Contextualicemos:</b> por un mapa de la formación del conflicto.                  Los estudiantes por parejas relatan en máximo una cuartilla un hecho de violencia cercano que especifique quiénes participaron, qué acciones realizaron, qué intereses tendrían y qué podrían estar pensando uno del otro.                  Traslada la información en un mapa del conflicto, diseñado e</p>	<p>Nombra y clasifica hechos de violencia percibidos en sus experiencias a partir de sus ideas previas</p> <p>Reconoce opiniones propias y ajenas como punto de partida para entender la violencia en hechos.</p> <p>Relata y demuestra un hecho de violencia cercano a la experiencia cotidiana mediante un mapa de formación del conflicto</p>
--	--	---	--

		iluminado por convenciones: área de actitudes, conductas e intereses de actor A y B. En la socialización se elabora en el tablero un cuadro de estos componentes del conflicto, por palabras clave que recojan la información de las áreas según actor y B, para así contraponerlos y definir por parte de ellos el conflicto desde los aportes del taller.	
<p><b>Guiado</b></p> <p><b>Investigación Dirigida</b></p> <p>1. Habilidades en manejo de matrices de análisis</p> <p>2. Masacres: Conflicto Armado Interno</p> <p>3. Triángulo de la Violencia: Violencia directa Violencia estructural Violencia cultural</p> <p>4. Paz Positiva y Paz Negativa</p>	<p>El modelo del Triángulo de la violencia aporta en el ámbito conceptual a la luz del desarrollo de la habilidad de indagación en manejo de matrices de análisis, para la caracterización de masacres, con el objeto de perfilar las posibilidades de la paz positiva y/o negativa.</p>	<p><b>Primera Planeación</b></p>	<p><b>Nivel Ingenuo y Principiante</b></p>
	<p>1. Los estudiantes identificarán la doble acepción de la paz</p> <p>2. Los estudiantes caracterizarán masacres en Colombia con base en preguntas orientadoras</p> <p>3. Los estudiantes reflexionarán sobre propuestas de paz para afrontar la violencia contra las víctimas de masacres</p> <p>4. Los estudiantes expondrán información de prensa mediante el uso de matrices y preguntas orientadoras</p>	<p><i>Tiempo: 2 sesiones</i></p> <p><b>4. Actividad diagnóstica.</b> Un acercamiento a las habilidades en el manejo de matrices de análisis El docente realiza una breve introducción sobre el lugar de las masacres en Colombia en el marco del Conflicto Armado Interno a modo de contextualización, para entregar luego una serie de artículos de prensa sobre masacres a cada uno de los grupos de estudiantes. Cada uno lleva a cabo una lectura del artículo para diseñar una matriz donde vuelva a presentar de una manera nueva la información encontrada. De modo que aporten al diseño de una matriz general por parte del docente.</p>	<p>Registra información de un artículo de prensa sobre una masacre mediante el manejo de una matriz</p>

		<p style="text-align: right;"><i>Tiempo: 5 sesiones</i></p> <p><b>5. Taller.</b> El Triángulo de la Violencia para la proyección de una masacre. El docente presenta una línea de tiempo para ubicar las masacres en la historia reciente. Se entrega a cada grupo la matriz general y un artículo de prensa sobre una masacre en específico para el registro de la información, con base en ella se entrega una guía que ilustra el triángulo de la violencia, diligenciada por medio de preguntas orientadoras que especifiquen rasgos de la violencia directa, cultural y estructural. Además de eso es necesario un ejercicio previo de ubicación geográfica de la masacre.</p> <p style="text-align: right;"><i>Tiempo: 2 sesiones</i></p> <p><b>6. Taller.</b> Posibilidades de estrategias de paz para víctimas de una masacre. Los grupos de estudiantes diseñan un triángulo paralelo donde se ubique por área propuestas de paz hipotéticas para afrontar la problemática derivada del triángulo de la violencia ya elaborado. Para que en la socialización el docente medie las acepciones de paz positiva y paz negativa con el objeto de clasificar las estrategias planteadas y así los estudiantes escriban sus definiciones.</p>	<p>Expone una masacre registrada en prensa mediante la habilidad en el manejo de una matriz</p> <p>Caracteriza una masacre como un hecho de violencia directa, cultural y estructural.</p> <p>Reconoce las acepciones principales de la paz como vías de hecho después de la violencia</p>
	<p>El ciclo de la violencia tiene un antes: en la formación del conflicto, requiere entonces de la transformación. Un proceso susceptible de ser interpretado en una puesta en escena recurriendo a comprensiones alcanzadas.</p>	<p><b>Tercera Planeación</b></p>	<p><b>Nivel de Maestría</b></p>

<p><b>Síntesis</b></p> <p><b>Proyecto Personal de Síntesis</b></p> <p>1. Triángulo del Conflicto -Conducta visible -Contradicción -Actitudes/ suposiciones</p> <p>2. Transformación del conflicto: a. Violencia b. Justicia c. Retirada d. Negociación e. Diálogo</p>	<p>1. Los estudiantes identificarán en un guion y una puesta en escena las posibilidades de la transformación del conflicto desde un hecho violento</p> <p>2. Los estudiantes caracterizarán mediante un guion y una puesta en escena un hecho violento y sus posibilidades de transformación</p> <p>3. Los estudiantes expresarán las probabilidades que pudieran suceder, más allá de la violencia</p> <p>4. Los estudiantes representarán una puesta en escena que logre integrar la violencia y su posible transformación.</p>	<p><i>Tiempo: 4 sesiones</i></p> <p><b>7. Taller final.</b> Escenificaciones de mundos posibles. Los estudiantes se organizan en grupos y parejas para escribir un guion y realizar una puesta en escena Para caracterizar un hecho violento y señalar cómo transformar el conflicto de manera no violenta. Debe contener: título de la adaptación del hecho de violencia; propuesta de presentación; breve descripción de la escena; diálogos para responder cómo sucede y qué pudo suceder de haber escogido la víctima cualquiera de las siguientes opciones con la respectiva justificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejercer violencia en respuesta al hecho</li> <li>2. Acudir a justicia para denunciar</li> <li>3. Escapar o huir del agresor</li> <li>4. Negociación entre las partes con la colaboración de un tercero</li> <li>5. Proceso de diálogo entre víctima y victimario</li> </ol>	<p>Reconoce las posibilidades de transformación del conflicto en guion y escena.</p> <p>Organiza información en un guía o guion sobre un caso violento y su probable transformación.</p> <p>Plantea posiciones que se pueden asumir alrededor de un hecho violento</p> <p>Prepara una guía y una puesta en escena para presentar una situación conflictiva en potencia</p>
---	--	--	--



**Figura 1. Triángulo del conflicto**  
Fuente: Galtung (1998)

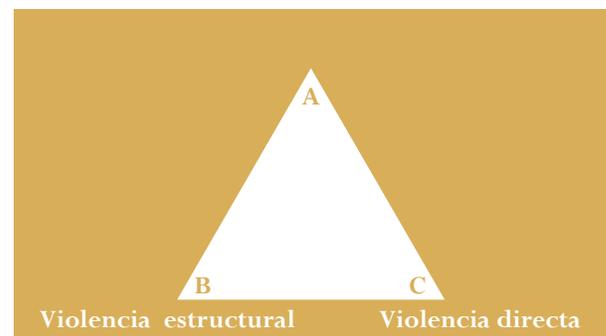
En la encuesta inicial respecto a la posibilidad de relación que hay entre violencia y conflicto hubo veintitrés estudiantes que respondieron afirmativamente, uno lo haría negativamente y otros tres marcaron que no sabían. Para quienes marcaron la opción afirmativa hay una similitud entre ambos fenómenos, se tienden a confundir. El conflicto es una parte de la violencia, la inaugura, es lo primero que pasa antes de aquella. Así, a la violencia se la relaciona principalmente con la agresión física y verbal, pero antes de ella siempre empieza todo por un conflicto, problema insalvable que no tiene mucho remedio, deviene en violencia por lo general. Como se puede ver recae sobre ambos una visión negativa, sin embargo el conflicto aparece primero que la violencia, se constituye en el primer problema a ser afrontado, quizás para suprimirlo. La mayor preocupación no es la violencia en sí misma sino el conflicto que es culpable de que haya problemas en el futuro, así la no existencia del segundo presupone la no aparición de la primera.

El conflicto no degenera en violencia, más bien el conflicto es una parte primordial de la violencia como consecuencia última, es nada más y nada menos que su formación inicial. En consecuencia, en estas ideas previas está impresa la concepción del metaconflicto en la medida que los aspectos de las dimensiones del triángulo ABC se tornan difíciles, proclives a pasar a otra instancia, que se conoce como violencia, a su vez es afrontada por la paz; por lo que concebidas así la violencia y la paz son puntos de referencia para establecer un ciclo del conflicto. (Galtung, 1998, 2003b).

Por lo tanto, es factible comprender la importancia de presentar mediante la didáctica el ciclo del conflicto, más allá del metaconflicto, aunque sin desconocer las ideas previas suscitadas al constituirse en rutas de navegación para comprender la producción de los estudiantes. Por su parte, en este caso la violencia se entiende como el conjunto de “afrentas evitables a necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (Galtung, 2003a, p. 9).

Cabe destacar además que para Galtung es necesario establecer para la violencia unas dimensiones significativas lo suficientemente amplias para contemplar acciones de paz al respecto. Para este propósito establece el Triángulo de la

Violencia constituido por tres dimensiones caracterizadas por múltiples flujos: la violencia personal o directa (física o verbal) que implica una relación sujeto-acción-objeto entre actores y entre colectivos, la violencia estructural o indirecta que carece de dicha relación al ser producto de los sistemas sociales y obedece al ejercicio de poderes desiguales en la decisión de la distribución de recursos y de conocimientos, esto es, genera injusticia social (Galtung, 1995); y la violencia cultural que hace referencia a “cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003a, p. 6).



**Figura 2. Triángulo de la violencia**

Fuente: Galtung (1998)

Para la preparación del desempeño de comprensión exploratorio se realizaron dos actividades previas para relacionar ideas previas y presentar los espacios de la violencia. Respecto al cuadro inicial cinco de los siete grupos conformados referencian como un hecho violento el asesinato múltiple, tres señalan la masacre en Bosa-San Diego en 2014 clasificada como un hecho de violencia intrafamiliar por el acto y como violencia psicológica por el trauma de un sobreviviente, mientras que los demás señalan la Masacre de las Bananeras clasificada como violencia física y la Toma del Palacio de Justicia catalogada como violencia física y psicológica. Los otros refieren a la agresión física de una madre contra su hija por medio de una plancha y la pelea a puño limpio entre dos estudiantes del colegio en la hora del descanso debido a un noviazgo, ambas bajo la clasificación de violencia física. Así, por un lado los hechos violentos que causan más impacto comprometen como principales víctimas a mujeres, niños y niñas, y por otro lado para ellos un hecho violento se entiende como violencia directa.

Entonces como esta actividad reveló solamente la dimensión más visible del triángulo de la violencia a pesar de referencias secundarias a potenciales hechos de violencia estructural y cultural (ejemplo: violencia de género y corrupción), se recurre al primer paradigma de investigación sobre la paz que define seis espacios de actuación: naturaleza, persona, sociedad, mundo, cultura y tiempo (Galtung, 2003b) para presentar magistralmente manifestaciones de la violencia por escalas, entonces se exponen imágenes sobre temas como la contaminación del océano Pacífico, el suicidio de Sergio Urrego, el asesinato de Rosa Elvira Cely, la explotación laboral en China y crisis humanitaria de los indígenas Wayuú. Esta contemplación de imágenes derivaría en la convalidación tácita de que la imágenes hacían referencia a hechos violentos a excepción del caso de explotación laboral.

Para Galtung (1998), el conflicto es el contexto espacial y temporal de la violencia, por ello el afán de su distinción en el nivel didáctico. Este fue el punto de partida para la elaboración de los relatos de violencia y su nueva recreación en mapas de formación del conflicto que privilegiaron una sola escala de la condición humana: el espacio de la sociedad, y además de ello se hace especial énfasis en considerar la violencia como un acontecimiento que aparece en un espacio-tiempo dado, un hecho comprensible al tener en cuenta las ideas previas, en últimas es preeminente para la percepción de los estudiantes la *violencia directa* que implica una relación interpersonal identificables.

El Colegio Carlos Albán Holguín-IED es un entorno elegido por seis grupos debido a los casos de *bullying* entre compañeros, y por otro grupo que señala la violación de una

joven estudiante en un baño. Las calles en barrios de la localidad de Bosa son referenciadas en tres casos que giran en torno a la acción de la delincuencia organizada en diferentes escalas: el robo que efectúan unos ladrones contra una joven universitaria en las horas de la madrugada no evitado por los testigos, el robo que se efectúa en contra de un estudiante por parte de un grupo de ladrones que son atrapados por la policía debido al aviso de la comunidad pero son puestos en libertad por un presunto soborno, y los asesinatos producto de la *guerra entre ollas*, es decir, la disputa del negocio del microtráfico. Por último, la familia en un espacio privado como es la vivienda aparece en tres relatos cuando abordan la masacre en Bosa San Diego y un testimonio de maltrato infantil. En cada caso señalado de acuerdo a los alcances de la percepción se concibe solo una dimensión del triángulo: la *violencia directa* que es ejercida por un conjunto de victimarios sobre una víctima, con excepción de la *masacre*.

Los relatos acerca de hechos de violencia se enfocaron en las dimensiones agudizadas del conflicto, es decir, aludir a las actitudes, conductas y objetivos de víctimas y victimarios, lo cual implicó hacer su transposición en un mapa de formación del conflicto para abstraerlo y en últimas marcar una distinción conceptual desde el inicio demandada. En la fase de socialización se contrastan los protagonistas según las palabras clave encontradas en cada área, así ya no era la violencia la que se percibía sino las condiciones conflictivas que derivan en un potencial hecho de violencia. De ese modo pasaron a definir las trece parejas o grupos el conflicto, así de tres respondieron que consistía en *armar un problema* hubo cuatro que definieron el conflicto según las tres dimensiones, mientras que los demás se acercaron ya sea más a la primera o en cambio a la segunda idea.

“[...] los hechos violentos que causan más impacto comprometen como principales víctimas a mujeres, niños y niñas, [...] para ellos un hecho violento se entiende como violencia directa.”



## DE LAS DIMENSIONES DE VIOLENCIA A LAS MODALIDADES DE PAZ

En la etapa de investigación guiada, de acuerdo al hilo conductor, se concibe la relación entre la violencia y la paz, o dicho de otro modo, el vínculo entre el Triángulo de la Violencia y la doble acepción de la paz: positiva y negativa (Galtung, 1995, 1998, 2003b), a partir del uso, en el campo de las estrategias de indagación, de las matrices de análisis como instrumentos para registrar la información de artículos de prensa sobre masacres cometidas en el país referenciadas en la plataforma de *Rutas del Conflicto*<sup>2</sup> Esto en el marco del conflicto armado en Colombia que para Pizarro (2004) se caracteriza por ser interno (inmerso en un potencial conflicto regional complejo), irregular, prolongado, con raíces ideológicas, de baja intensidad (posible tránsito a la intensidad media), en el cual la principal víctima es la población civil y cuyo combustible principal es la estructura de las drogas ilícitas.

Debido a que el enfoque se cierce sobre las masacres para mediar didácticamente la violencia y la paz se encuentra en la noción de *guerra contra la sociedad* un aliciente para concebir el conflicto armado, bajo la advertencia de que no es la única perspectiva y tiene aspectos debatibles. En efecto, para Pécaut (2001) el conflicto armado colombiano es propiamente una guerra contra la sociedad, más no una guerra civil, dado que la población civil es el sector principalmente afectado por el accionar de grupos armados debido al carácter decisivo del control territorial.

En consecuencia, dentro de las modalidades de violencia que se han dado, como parte del repertorio del ejercicio del terror, se destacan las masacres al servicio del control territorial que se disputan los actores armados al margen de la ley, que de acuerdo al GMH (2013) “buscan causar el terror y el sufrimiento intenso, humillar y degradar; desestructurar las relaciones y los vínculos sociales, destruir la identidad y la cultura de una comunidad” (p. 290).

En esta propuesta se parte de una definición inicial y provisional de la masacre ya que se pretendió en las sesiones de clase, más que definir, apuntar a una caracterización más amplia de la masacre desde las dimensiones del Triángulo de

la Violencia, en este caso desde la mediación didáctica los estudiantes lo harían desde preguntas orientadoras que, su vez, serían la base para el planteamiento de propuestas hipotéticas de afrontamiento. En ese sentido, resulta factible acudir a las acepciones de paz negativa y paz positiva o de justicia social que se refieren a la ausencia o reducción de la violencia directa y estructural, respectivamente (Galtung, 1995, 2003b)

Por otro lado, cabe destacar respecto a la violencia que el propósito no fue que se distinguiera cada dimensión en su nivel conceptual sino que los aportes del modelo ampliaran la perspectiva sobre la masacre entendida provisionalmente como:

El homicidio intencional de cuatro o más personas en estado de indefensión y en iguales circunstancias de modo, tiempo y lugar, y que se distingue por la exposición pública de la violencia. Es perpetrada en presencia de otros o se visibiliza ante otros como espectáculo de horror. Es producto del encuentro brutal entre el poder absoluto del victimario y la impotencia total de la víctima (GMH, 2013, p. 36)

En la encuesta inicial respecto a la posible relación entre la violencia y la paz quince estudiantes respondieron que no había, a diferencia de seis de ellos que sostuvieron que sí había vínculo, e igual cantidad de estudiantes respondió que no sabía. Quienes negaron tal vínculo en su mayoría asumieron la paz como un estado de cosas independiente, investido por el amor, el respeto, la armonía o la tranquilidad, en suma contrario a la violencia y, por ende, al conflicto como se puede suponer. En definitiva la presencia de uno determinaría la ausencia del otro, en ese caso hay un acercamiento aunque sea parcial a una definición también inicial de la paz: ausencia/reducción de la violencia (Galtung, 1995, 2003b).

En esa línea para aquellos que consignaron una respuesta afirmativa se denota que la paz es una vía de hecho con dificultades por ser en sí misma un logro expedito frente a la violencia, es el futuro esperado de un presente violento, aunque se reconoce en uno de esos comentarios que los dos pueden coexistir bajo la figura de la limpieza social. Por otro lado, volviendo a la generalidad de las respuestas, la paz es un atributo que merece ser puesto en la realidad siempre y cuando se haya generado violencia, ambas entonces se necesitan y se implican mutuamente, por lo cual está

<sup>2</sup> Para mayor información consultar: Centro Nacional de Memoria Histórica, Fundación con Lupa y Verdad Abierta. (2014). Masacre de Bojayá. Recuperado de <http://rutasdelconflicto.com/interna.php?masacre=27>

**“Respecto a las estrategias de solución a pesar de que dos grupos no respondieron, cuatro postularon necesaria la actuación del Estado pues se muestra una clara preocupación por el monopolio de la fuerza”**

implícito el ciclo del conflicto así no sea reconocido por los estudiantes propiamente: antes, durante y después de la violencia.

La prioridad de la actividad previa consistía en indagar cómo los grupos presentaban una matriz de análisis diseñada con base en la lectura de artículos de prensa acerca de masacres sucedidas en el país para que aportaran, fuera por sus iniciativas o vacíos, a un diseño posterior, ya por parte del docente, de otra matriz que se focalizara en la masacre de Bojayá, sucedida el 2 de mayo de 2002, debido a su significación en el contexto nacional y sus alcances en la discusión del punto de la agenda sobre víctimas del conflicto armado durante los Diálogos de Paz en La Habana, Cuba. Así, en el proceso de registro durante la lectura recurren al trazado de cuadros y a estipular categorías (a veces muy específicas o repetitivas) para ordenar la información aunque en ciertos casos se intentan periodizar los hechos, sin embargo la tendencia es que en su mayoría escribían fragmentos completos.

En el desarrollo del desempeño de comprensión, para la primera fase, los ocho grupos utilizan una matriz de análisis para la lectura del artículo de prensa sobre la masacre de Bojayá, sin embargo fue necesaria una presentación magistral por vacíos sobre hechos en la historia reciente. Establecen fuente, título y autor, se confundió en su momento duración y ubicación en cuanto a la masacre y los enfrentamientos armados, se enuncia y en ocasiones se profundiza en aspectos sobre cómo ocurrió el hecho, se dificulta la distinción de actores armados, se denotan disparidades cuando se refieren a las consecuencias del hecho porque se privilegian unos sobre otros, y se identifica el asunto de justicia.

En la segunda fase se usan láminas que ilustran mapas del país y el departamento de Chocó para guiar la ubicación geográfica de la masacre, no obstante hubo dificultades de reconocimiento solventadas durante la asesoría del docente. En una guía los grupos respondieron en un gráfico que ilustra el Triángulo de la Violencia las siguientes preguntas orientadoras por área sobre la masacre de Bojayá que remiten a características de la violencia cultural, estructural y directa, respectivamente:

- A. ¿Qué ideas y suposiciones motivaron el actuar armado contra la población civil?
- B. ¿Qué injusticias sociales cometen contra la población civil el Estado y grupos armados al margen de la ley?
- C. ¿Qué consecuencias físicas y psicológicas afectaron las necesidades humanas básicas?

En el área A se presenta como tendencia la alusión a la imposición de la voluntad de los protagonistas armados mediante su poderío militar con la finalidad de adueñarse y apoderarse de los terrenos en la región, el control territorial propiamente dicho. En cuanto a las razones expuestas dos grupos lo atribuyen a la generación de miedo en la población civil mientras que otro señala que ocasiona daños a personas y cosas, y por último cuatro afirmaron que este control territorial no es un fin en sí mismo sino un medio, así más allá de la imposición la masacre hacer parte de un repertorio de las estrategias militares de los actores armados al margen de la ley para efectos de la disputa territorial por los intereses de financiación asentados en la economía de la droga, en la producción y tráfico de la cocaína.

Respecto a las estrategias de solución a pesar de que dos grupos no respondieron, cuatro postularon necesaria la actuación del Estado pues se muestra una clara preocupación por el monopolio de la fuerza, frente a lo cual se hace necesaria en estos territorios la presencia del Estado mediante sus órganos judiciales y de seguridad principalmente para limitar a grupos armados y narcotraficantes, aunque no se excluye la posibilidad del mejoramiento en materia de garantizar derechos básicos y de la protesta social. Un grupo se enfocó en la guerrilla de las FARC-EP para cuestionar su accionar armado en aras de una *guerra limpia* en la cual la población civil no se vea afectada y no de una desmovilización, mientras que otro grupo se enfoca en la importancia del sentido de comunidad

en los territorios y en la creencia de trabajar honradamente, es decir, la desmovilización y la incorporación a la vida civil. En el área B la injusticia social que acaece con la perpetuación de la masacre para un grupo es responsabilidad de las FARC-EP al ser los autores intelectuales, de los paramilitares por violar principios de distinción de la población civil y del Estado por no haber garantizado la protección. Este último aspecto se debe, para tres grupos, a la falta de seguridad y de prevención ya que no hubo respaldo institucional, en especial de la Fuerza Pública, en medio de los enfrentamientos entre guerrilleros y paramilitares. Tres grupos no responderían y en lo que respecta a los demás señalan la muerte de civiles como un hecho injusto debido a la vulneración del derecho a la vida. Respecto a las propuestas de solución que no fueron respondidas por tres grupos por no haber un marcado distanciamiento de los planteamientos anteriores, así para dos grupos un servicio mayor de seguridad es garantía del ejercicio de los derechos ciudadanos en el futuro, aunque uno de ellos señalara una sospecha sobre por qué no se garantizaba durante el hecho. A diferencia de ello, dos grupos se enfocaron en la estipulación de la cadena perpetua para los responsables después de una investigación y la posibilidad de iniciativas de la comunidad para organizar plantones que revolucionen la situación de violencia con la participación y atención de funcionarios del Estado. En el área C se presentan los efectos de esta modalidad de terror aunque solamente tres grupos distinguieron tanto consecuencias físicas como psicológicas siendo prioritarias las primeras. Dos grupos identifican la afectación del derecho a la vida y, en consecuencia, perjudica la consecución de la paz, la libertad y la alimentación, mientras para otro resultó perjudicada la educación y la salud. En total cuatro grupos identifican como víctimas a los indígenas y a los afrocolombianos, mientras que en otro caso se reconoce a las campesinas afrocolombianas, también hay quienes recogen a la población bajo la nominación de pueblerinos o civiles no combatientes; y por último mientras tres grupos identificaron a los actores armados (guerrilleros y paramilitares) les atribuyeron grados de responsabilidad, aparte de ello dos grupos sólo mencionan como responsables a las FARC, mientras que los demás no identificaron este aspecto.

Respecto a las estrategias de solución hubo dos grupos que no respondieron y otro que estipuló el cultivo de valores

como la tolerancia y el respeto para evitar estos hechos. Los cuatro restantes ponen en primer plano las responsabilidades del Estado frente a la masacre: investigación judicial por muertes, pobreza, desplazamiento y enfermedades provocados; construcción de infraestructura para el préstamo de servicios a la población; reparación de las víctimas mediante subsidios para garantizar un buen territorio y hacer una compensación por la falta de garantía en la seguridad; y el mejoramiento de la calidad de vida posterior a la masacre. En la fase de socialización, los grupos a pesar de haber planteado estrategias de solución con base en una base informativa contenida en la matriz de análisis y a su vez proyectada en las tres áreas del triángulo de la violencia, no contemplaron en toda sus dimensiones las concepciones de paz positiva y paz negativa desde la perspectiva teórica de Galtung. Por ello lo que se sustrae de ello no es un total fracaso en la mediación sino implica comprender la preeminencia de ideas previas acerca de la paz sobre la capacidad de inducción. Cada grupo en principio consideró ambas acepciones como contrarias, por una parte, la paz positiva estuvo asociada a las buenas acciones individuales dirigidas a otras personas para ayudarlas, las iniciativas de las comunidades para mejorar la calidad de vida y los beneficios que recibe la sociedad por pensar en el bien común; y por otra parte, la paz negativa estuvo asociada a las acciones en las que priman los intereses particulares sobre los generales y a las ideas promulgadas por el gobierno de Santos en procura de impulsar el acuerdo de paz.

Posibilidades de transformación: ¿conflicto o violencia? En la etapa de proyecto final de síntesis mediante el hilo conductor se establece que al existir un ciclo de la violencia hay un antes: la formación misma del conflicto y, por ende, eso implica visualizar otras formas de su transformación, lo cual puede ser interpretado mediante un performance de acuerdo a comprensiones ya alcanzadas. Dicho de otro modo, se pretendió que los grupos abordaran un hecho de violencia tratado en la experiencia educativa, en entornos cercanos o lejanos, para que tomaran posición a partir de la mediación del esquema básico para la transformación de conflictos simples que maneja variables para las partes en conflicto (Am) y para los objetivos (An), a su vez relacionados con los átomos del conflicto: el dilema y la disputa (Galtung, 2003b).

En la encuesta inicial se cuestiona sobre la posibilidad de relación entre el conflicto y la paz, frente a lo cual ocho respondieron que no sabían y diez estudiantes respondieron afirmativamente porque los vincularon directamente mediante algunos ejemplos sustraídos del Conflicto Armado Interno y los Diálogos de Paz, así entienden la paz como un método para atender el conflicto, visto desde su manifestación armada. Mientras que nueve establecieron que no había relación porque asocian la paz a valores como el amor y el respeto o a estados como la tranquilidad que son contrarios a esas problemáticas (conflictos) como detonantes de la violencia, en ese caso el conflicto es opuesto a la paz y, por consiguiente, el segundo sería la sucesión del primero, como también lo consideran viable los primeros estudiantes a pesar de su respuesta afirmativa. En consecuencia, Galtung (2003b) considera que se derivan unas soluciones hipotéticas para las partes: la transcendencia del conflicto subyacente que genera la transformación creativa del conflicto, el acuerdo que implica aceptar otros términos en cuanto a la incompatibilidad de los objetivos entre las partes y la retirada al renunciar a los objetivos de manera temporal o indefinida; mientras que hay indicadores de discordancia en los puntos extremos porque primero una parte prevalece y otra se somete mediante la violencia u otros medios y segundo puede haber aceptabilidad y sostenibilidad si hay compensación, de ahí la posibilidad de aumento de la complejidad en un conflicto.

Para el desempeño de comprensión se media el esquema de transformación desde el cual se derivan unas soluciones hipotéticas: la transcendencia del conflicto subyacente que genera la transformación creativa del conflicto, el acuerdo que implica aceptar otros términos en cuanto a la incompatibilidad de los objetivos entre las partes y la

**“La realización de los talleres por cada grupo se centró en presentar un hecho de violencia para no sugerir su evitación sino para contemplar posibilidades de acción posteriores”**

retirada al renunciar a los objetivos de manera temporal o indefinida; mientras que hay indicadores de discordancia en los puntos extremos porque primero una parte prevalece y otra se somete mediante la violencia u otros medios y segundo puede haber aceptabilidad y sostenibilidad si hay compensación, de ahí la posibilidad de aumento de la complejidad en un conflicto (Galtung, 2003b).

Para su desarrollo se promueve la escritura de un guion y su representación en una puesta en escena o una exposición para abordar el hecho de violencia precedente y cualquiera de las opciones derivadas del esquema que se considerara más pertinente por cada grupo. Sin embargo, aunque el taller se formulara para transformación de los conflictos por medios pacíficos en cada caso puede que los grupos expusieran a cabalidad el hecho de violencia, pero no asumieron una postura que considerara crear una situación paralela a la encontrada, es decir, no se representa una nueva situación en la que no haya sido necesario recurrir a la violencia. En consecuencia, no se denota una descentración del hecho tal como sucedió y no se generan transgresiones sobre lo sucedido, es decir, no se plantea un conjunto de hechos alternativos que posibilitara pensar en la evitación de eso que ya aconteció.

La realización de los talleres por cada grupo se centró en presentar un hecho de violencia para no sugerir su evitación sino para contemplar posibilidades de acción posteriores, las cinco aludidas. La transformación, en sentido genérico, si bien se buscaba que se planteara en un antes de acuerdo a la perspectiva de los estudiantes se plantearía para *un después*, es decir, los hechos de violencia como ya sucedieron permanecen inmutables pero son susceptibles a ser intervenidos, más no prevenidos. La transformación es un asunto de compensación y no de prevención. Los estudiantes no asumen transformación de los conflictos sino *transformación de la violencia por otras vías*, con excepciones, ya que no en todos los casos se somete a prueba el hecho violento, quedaría incompleto el ejercicio. A modo de balances se presentan a continuación unas breves alusiones a las producciones finales aunque en algunos casos solo se presentan los guiones, lo cual contó con el acuerdo del docente:

1. Escena sobre un caso de bullying realizado por un estudiante llamado Santiago a su compañero de apellido Sarmiento que busca ser afrontado por diferentes vías: recurrir a la denuncia en

“Respecto a las estrategias de solución a pesar de que dos grupos no respondieron, cuatro postularon necesaria la actuación del Estado pues se muestra una clara preocupación por el monopolio de la fuerza”

la emisora del colegio, la huida constante de la situación problema, la agresión física mutua y por último el diálogo entre las partes ya hecho el daño físico.

2. Reportaje de noticiero que presenta la entrevista a un estudiante llamado Álvaro que se encontraba jugando con sus compañeros, se estaban golpeando, pero llegó el instante en el que eso pasó a ser agresión física y provocó que llorara. Para afrontarlo se propone recurrir a un tercer actor, el docente, para encontrar una ayuda, de lo contrario acudir a la justicia ordinaria con el objeto de presentar una demanda contra los agresores.

3. Reportaje de noticiero sobre el suicidio de un joven estudiante llamado Adrián que tendía a cambiarse de colegio a causa del bullying, de modo que además de recibir agresiones escuchaba apodosos debido a su mal aliento, por lo que una vía para afrontar ello consiste en la negociación, esto es, en realizar talleres enfocados en el problema del matoneo y del aseo personal, pero como se puede ver las vías elegidas en principio son la violencia contra sí mismo y la huida de la situación problema.

4. Reportaje de noticiero sobre tres muertos que aparecieron en el río Tunjuelito cerca al barrio Bosa San José, se presume que se debe al enfrentamiento de bandas por el negocio de los estupefacientes, por la disputa entre ollas, frente a lo cual entrevistan a una joven ñera que roba a un joven estudiante decente también abordada por la periodista. No se asumen otras vías de hecho.

5. Dos adaptaciones de una escena para señalar la masacre en Bosa San Diego perpetrada por un hombre por medio de un machete en contra de los miembros de su propia familia, así para un grupo resultó viable recurrir a la justicia ordinaria después del hecho y para el otro eso se pudo haber hecho antes con el objetivo de haberlo prevenido a tiempo.

6. Reportaje de noticiero sobre el atraco a mano armada de parte de tres ladrones en contra de una joven universitaria en una madrugada en las calles de un barrio de Bosa, frente a la visión

indiferente de tres espectadores. Consideran que no es viable el diálogo con los ladrones responder con violencia o huir del lugar, y aunque pueda ser posible la intervención de los espectadores no creen que suceda, entonces resulta más viable recurrir a la justicia para denunciarlos y buscar su captura.

7. Adaptación de una escena, en honra a la masacre de Bojayá, que cuenta la historia de cómo por orden de una líder paramilitar atacan el interior de una iglesia católica para mantener el control territorial, generan desplazamientos masivos y se alistan para manejar negocios ilegales. Mientras que la líder de la comunidad se pregunta por qué sucede todo eso en contra de ellos, por lo que se acerca a la líder paramilitar con la finalidad de negociar bajo la premisa de una vida digna, entonces llegan al acuerdo de que no se afectará más a la población civil mientras que no haya disputas por el control territorial.

8. Reportaje de noticiero acerca del asesinato de un joven hincha de Millonarios FC que se movilizaba en bicicleta en un barrio de la localidad de Bosa, apuñalado por dos agresores, presuntos hinchas de Independiente Santa Fe. En ese caso se reconoce que la única vía posible es la justicia a cargo de las autoridades competentes.

9. Escena de un caso de amenaza de agresión física entre compañeros debido a que uno de ellos no accede a entregarle la copia de una tarea. Así una vía posible es la intervención de un tercer actor para que intervenga entre ambos estudiantes y se concierte una negociación, y en la medida de lo posible un diálogo.

## CONCLUSIONES

La malla curricular asentada en el marco conceptual de la EPC alcanzó un grado de mediación de conceptos centrales como la violencia, el conflicto y la paz con base en la revisión de los modelos teórico de Johan Galtung: el Triángulo del Conflicto, el Triángulo de la Violencia y la doble acepción de paz positiva y paz negativa puesta en relación con el esquema de transformación del conflicto. El entendimiento de cada uno de los conceptos en un ciclo integrador permitió señalar por etapas tres formas de relación en un nivel teórico: violencia-conflicto, violencia-paz y conflicto-paz, en consecuencia ya en un nivel pedagógico esto se enfoca mediante los hilos conductores y las respectivas metas de comprensión para que en un nivel didáctico en tres etapas se sustenten actividades previas de preparación y los talleres entendidos como desempeños de comprensión plenamente articulados, y al respecto las ideas previas, también enmarcadas en esas relaciones conceptuales, permitían una mayor comprensión del contenido de las producciones de grupos de estudiantes,

aunque en ocasiones se requiere una mayor mediación para que no generen diatribas. Por último, esta pretendida interdependencia conceptual se proyecta en el reconocimiento de los entornos cercanos a los estudiantes y en la lectura de los artículos de prensa para introducir el fenómeno de las masacres en el marco del conflicto armado en Colombia, cuyo punto de partida es la percepción de hechos violentos.

Debido a la constante tensión entre la teoría y la práctica la malla curricular tuvo que ser ajustada durante la experiencia educativa, por lo cual no puede contemplarse como una estructura rígida y cerrada sino más bien abierta, en este caso los principales cambios que hubo se enfocaron en tres aspectos: en la extensión de la cantidad de sesiones de clase debido a que los talleres en busca de la comprensión requieren de un mayor tiempo para su ejecución, en la propuesta de la actividad previa de la primera etapa porque en principio se concebía un juego de roles pero por desconocimiento de la dinámica no se lograría y eso daría paso a la presentación magistral de las imágenes y el orden de proceder con cada uno de los talleres para la optimización del tiempo, demandada en el colegio.

Durante la experiencia educativa aparecen dificultades para la ejecución en toda su dimensión de la EPC por aspectos como: la falta de organización de los estudiantes para el logro de un trabajo en equipo óptimo limitó la posibilidad de hacer un seguimiento individualizado sobre el proceso de la comprensión; debido al carácter amplio de la evaluación diagnóstica continua se acogen con mayor énfasis la retroalimentación escrita, constante, sin acudir a las múltiples fuentes de la evaluación y la encuesta inicial entendida como instrumento de evaluación para valorar las ideas previas; en relación a las metas de comprensión a nivel teórico no se contempla que los estudiantes pueden presentar serios vacíos en las denominadas competencias básicas, porque precisamente se encuentran falencias en la comprensión lectora en cuanto a metodología de trabajo, y asimismo en la escritura porque aparecen errores en redacción, ortografía y puntuación; y por último en cuanto a la demostración de la comprensión se demarcaron constantemente brechas entre una forma u otras de comunicar lo comprendido, es decir, los grupos puede que manejan un hecho de violencia pero, en unos casos más y

en otros menos, había mayor facilidad en escribir el relato que en diseñar el mapa o en hacer el guion más que en hacer el performance por ejemplo.

Para experiencias educativas posteriores, se concibe que el docente es un profesional de la educación y un experto en los conocimientos de la disciplina, como la advierte la EPC. Así, la realización de este proyecto pedagógico ha permitido articular ambos perfiles que no son de ninguna manera excluyentes debido a que el proceso de planificación de la malla curricular implicó el manejo de habilidades de investigación documental y de reflexión pedagógica. En la experiencia educativa propiamente dicha se despliega el abanico de instrumentos para la recolección de información en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la comprensión. El aula de clase es el lugar para la acción docente y la labor investigativa, además más allá de conocer y aplicar un enfoque pedagógico resulta necesario el manejo de grupo, dicho sea de paso tener un mayor carácter como docente de acuerdo a la opinión de la mayoría de los estudiantes en la última clase. En definitiva, el aprendizaje para la comprensión tiene su sustento material en la construcción progresiva de la malla curricular y constituye este artículo una muestra de su ámbito vivencial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires. Paidós.

Galtung, J. (1995). Violencia, paz e investigación sobre la paz. En: Galtung, J. *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid. Tecnos, pp. 311-354.

----- (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao. Gernika Gogoratuz.

----- (2003a). *Violencia cultural*. Recuperado de <http://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>

----- (2003b). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: GernikaGogoratuz.

CNMH. (2013) *Informe ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José: Alforja

Manual de Convivencia Escolar 2015/2016 Colegio Carlos Albán Holguín IED (2015). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

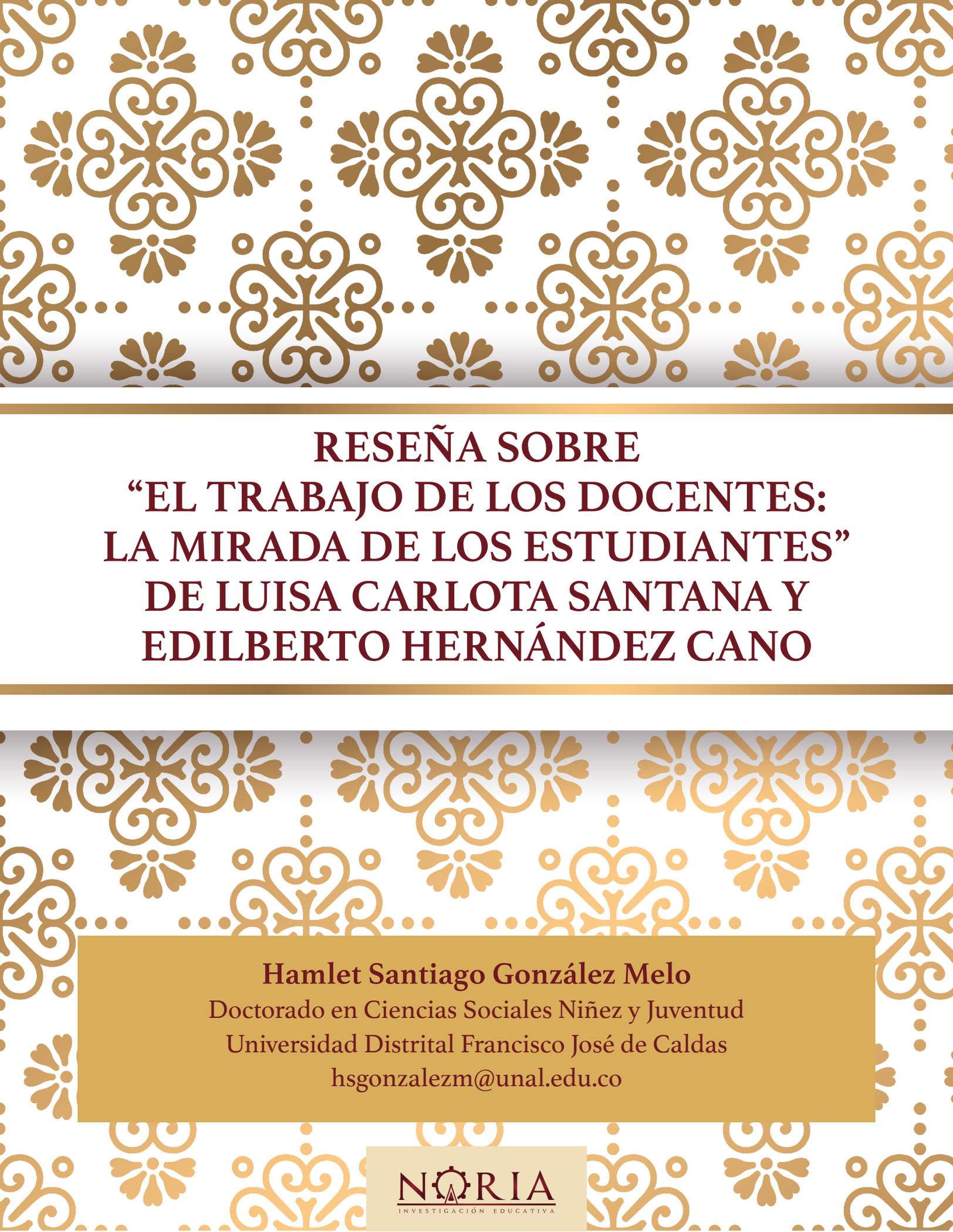
Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: *Cinta moebio* 25 (pp. 1-7). Recuperado de [www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm)

Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Espasa

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: M. Stone. (Ed.), *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*, (pp. 69-94). Buenos Aires. Paidós.

Pizarro, E. (2004). *Una democracia asediada: balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Norma.

Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En: M. Stone. (Ed.), *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*, (pp. 95-126). Buenos Aires. Paidós.



**RESEÑA SOBRE**  
**“EL TRABAJO DE LOS DOCENTES:  
LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES”**  
**DE LUISA CARLOTA SANTANA Y**  
**EDILBERTO HERNÁNDEZ CANO**

**Hamlet Santiago González Melo**  
Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
[hsgonzalezm@unal.edu.co](mailto:hsgonzalezm@unal.edu.co)

# Reseña sobre “El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes” de Luisa Carlota santana y Edilberto Hernández Cano

———— Hamlet Santiago González Melo

Este libro, resultado de investigación, presenta tres momentos importantes a lo largo de los cuales se narran el proceso de abordaje, reflexión y síntesis adelantado por los autores desde la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en relación con la indagación sobre el trabajo de los profesores a partir de las representaciones sociales construidas por los estudiantes. En el primero, se realiza una fundamentación vinculada con las representaciones sociales y el trabajo docente. En el segundo apartado, se delinea el camino seguido a partir del trabajo empírico realizado, para finalmente dar cuenta en el tercer apartado del análisis referido a los sentidos otorgados y los diferentes significados del trabajo docente, desde la perspectiva de los alumnos.

De esta manera, los investigadores definen y fundamentan el concepto de docente y las implicaciones de las representaciones sociales. Las apreciaciones de Santana y Hernández dan cuenta de la importancia del abordaje a partir de las representaciones en la educación, haciendo una juiciosa revisión de estudios e investigaciones, así como desarrollos teóricos encontrados en esta línea de trabajo.

En relación con la concepción metodológica, los investigadores afirman que “en primera instancia, en esta investigación se abordó el objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa de corte interpretativo” (p.37), “lo

que implica la asunción de un paradigma epistemológico de la investigación histórico hermenéutica, orientada a la comprensión del significado subjetivo del lenguaje y de la acción”. (p.38). En este apartado se identifican y desarrollan las fases realizadas y la forma como se fueron hilvanando los tejidos que dieron lugar a los diferentes hallazgos que reportó la indagación.

En relación con la ruta asumida para el abordaje de la investigación, se describen las decisiones tomadas con respecto a las categorías deductivas predefinidas como punto de partida en el estudio, así como el subsiguiente proceso de elaboración de las categorías inductivas. En los análisis realizados se destacan en las representaciones sociales del trabajo docente en virtud de: la formación de sujetos, la responsabilidad y la puntualidad, la dirección en procesos académicos, las percepciones en relación con los procesos investigativos que adelantan, el rol asignado a los docentes por la sociedad, las necesidades de formación pedagógica, el papel de la ética como fundamento de la actividad docente, el modelo que encarna el maestro y su impronta en los alumnos, la generación de ambientes de aprendizaje, el reconocimiento del estudiante como persona, las características personales —aspecto inseparable del rol docente—; la creatividad y dinamismo en el ejercicio docente. También, los alumnos se refieren a las características menos deseadas de los docentes de acuerdo con las experiencias reportadas de sus trayectorias como estudiantes. Estos aspectos focalizan las representaciones de los alumnos, en relación con el trabajo que desarrollan los profesores, aspecto novedoso en el análisis, toda vez que desde la mirada tradicional esta perspectiva que incluye al sujeto estudiante es recurrentemente invisibilizada, lo que deja por fuera el verdadero objeto del esfuerzo que desarrollan los

**“[...] el libro indaga acerca del trabajo docente a partir de la mirada de los estudiantes, que son quienes finalmente representan y decantan el ser de sus docentes en los procesos formativos.”**

profesores en su ejercicio docente.

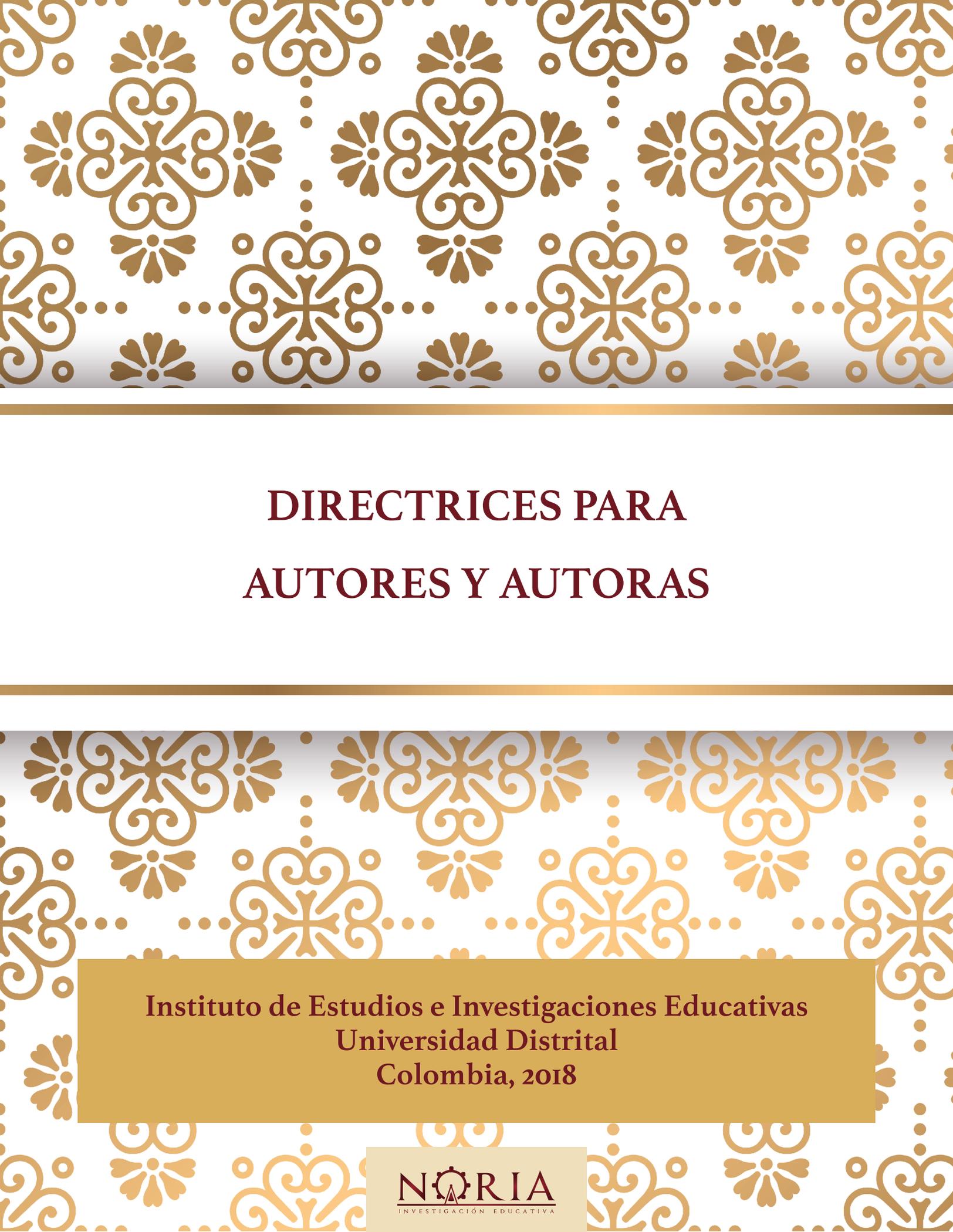
Es así como el libro indaga acerca del trabajo docente a partir de la mirada de los estudiantes, que son quienes finalmente representan y decantan el ser de sus docentes en los procesos formativos. Los análisis de los alumnos aportan gran sentido crítico y analítico, además de unas altas expectativas por transformarse y transformar la sociedad, aprendiendo de sus maestros como modelo inicial que indefectiblemente aspiran a superar. De igual manera, los hallazgos derivados de la investigación abren nuevas posibilidades de construcción desde aristas diferentes y novedosas, a lo que señala la tradición académica, la cual recurrentemente pretende invisibilizar las miradas que surgen fuera de los cánones institucionales y que, tal vez, sean en realidad las más autorizadas para dar cuenta de la cuestión.

De igual manera, Santana y Hernández (2016) afirman que el núcleo del trabajo de los docentes estriba en la importancia de la integralidad de la función que desempeñan los profesores universitarios, destacando aspectos axiológicos, éticos y morales que van más allá de la mera transmisión de conocimientos y saberes teóricos. Este hallazgo reivindica la importancia del rol formativo que desarrollan los profesores universitarios en una sociedad en la que son dominantes las perspectivas hegemónicas y acriticas que se rigen en su mayoría por las leyes del mercado y donde los sujetos son pensados de una forma netamente instrumental. Este se constituye en otro hallazgo importante toda vez que el rol del docente universitario transita por diferentes funciones que van más allá de la parte intelectual y generan toda una impronta en las conductas de los estudiantes a partir de su propio comportamiento y la coherencia o incoherencia entre lo que piensa, dice y hace.

De los resultados que se evidencian en el libro se derivan nuevas posibilidades de estudio sobre las representaciones sociales del trabajo que realizan los profesores en diferentes contextos sociales, permitiendo observar la importancia de la impronta que los profesores generan como agentes de la cultura en diversas instancias. De esta manera, cuestionamientos a las miradas de los profesores sobre sus alumnos en función de la realización de transformaciones puntuales de problemáticas de diversa índole; posibilidades de reconocimiento y conciencia de diversos movimientos que de manera reflexiva se generan en la propia práctica docente; diversos tipos de interacción que se asumen desde los diferentes actores que participan del acto educativo en la labor formativa y que incluso pueden indagarse en doble vía, son algunos de los cuestionamientos interesantes que, de manera propositiva, nos dejan los investigadores, a fin de proseguir la reflexión en busca de nuevo conocimiento desde una mirada comprometida con el trabajo docente.

Esta investigación propone una mirada de lo singular de los sujetos con quienes se interactúa de manera pedagógica, a partir de una visión crítica como elemento fundamental en la realización de una propuesta novedosa que se deslinda de las miradas hegemónicas y masificantes, que dejan por fuera las especificidades de los sujetos, sus necesidades humanas, planteando otra forma de abordaje y encuadre de lo que los docentes posibilitan a sus estudiantes, reconociendo ante todo su carácter de humanidad. De esta manera, se propone una nueva forma de entender la formación docente abriendo nuevas posibilidades de indagación.

**“Esta investigación propone una mirada de lo singular de los sujetos con quienes se interactúa de manera pedagógica, a partir de una visión crítica como elemento fundamental en la realización de una propuesta novedosa que se deslinda de las miradas hegemónicas y masificantes”**



**DIRECTRICES PARA  
AUTORES Y AUTORAS**

**Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas  
Universidad Distrital  
Colombia, 2018**

# Directrices para autores y autoras

Los trabajos deberán incluir: título, resumen/abstract y palabras clave/Keywords en Español e Inglés; introducción, desarrollo, resultados, discusión y/o conclusiones, y referencias bibliográficas. Dentro del texto se pueden incluir tablas, fotografías y figuras. El resumen no debe exceder 300 palabras en la versión en Español y la cantidad que corresponda en la versión del abstract, allí se debe dar cuenta del objetivo y alcance del trabajo mostrando los resultados más importantes. En el resumen no se deben usar abreviaturas ni citar referencias.

Las palabras clave deben ser descriptores que reflejen de la mejor manera posible el contenido abordado en el artículo, de forma que facilite la investigación temática de los usuarios.

La introducción debe contener justificación, problema a resolver, metodología, y principales conclusiones.

Las Referencias se deben presentar en formato APA, deben listarse en orden alfabético por el apellido del primer autor, sin numeración ni guiones. No se debe usar la palabra Bibliografía como sinónimo de Referencias bibliográficas y evitar citar trabajos no publicados.

En la primera página del artículo debe estar presente el título completo del artículo, resumen, y palabras clave según el formato exigido para la entrega. El formato es a una columna, espacio sencillo, con márgenes de 2 cm. a la izquierda, 2 cm. a la derecha, 3 cm. arriba, y 3 cm. abajo, tipo de letra Times New Roman 12. Los patrones de referencia de citas y formato deben estar de acuerdo a los indicados en el documento modelo.

## NOTAS DE PIE DE PÁGINA

Señaladas con números arábigos, deben ser sucintas y usadas solamente cuando sea estrictamente necesario. Además,

deben estar en fuente de menor tamaño, y alineadas a la izquierda, al final de la página.

## TRANSCRIPCIONES

Deben ser colocadas entre comillas y en itálico (por ejemplo: *transcripción de entrevista, de discurso, etc.*).

## CITACIONES

Todas las citas deben obedecer al formato APA.

La llamada a las citas debe ser por el apellido del autor con la inicial en mayúsculas, seguido del año entre paréntesis, Ejemplo; (Apellido, Año). Se pueden citar obras con hasta tres autores en extenso, separados por punto y coma. Ejemplo; (Apellido; Apellido; Apellido, Año). Para obras con más de tres autores, usar el apellido del primero y la expresión *et al.* Ejemplo; (Apellido, *et al.*, Año)

Citas directas o literales en el texto: deben obedecer la forma: (Apellido, Año, pp.). Con hasta tres líneas, las citas se colocan entre comillas y sin itálico. Con más de tres líneas, las citas deben corresponder al siguiente patrón: párrafo separado, distancia de 1 cm entre el margen y el párrafo, fuente de tamaño Times New Roman 11, sin comillas y sin itálico.

Citas indirectas: cuando el autor es citado en el texto, colocar el apellido del autor con la inicial del nombre separados por coma, y el año, entre paréntesis. Apellido (Año)

Citas de diversos documentos de un mismo autor publicados en el mismo año, se distinguen adicionando letras minúsculas, en orden alfabético, después de la fecha y sin espacio. Apellido (1927a), Apellido (1927b)

Los autores citados deben estar relacionados en las referencias listadas al final del texto, en orden alfabético, de acuerdo con las normas.