



Aura Aguilar Caro - Angélica Orozco Idárraga - Malory Jiménez Reyes | Compiladoras

Educación, Desarrollo y Representaciones Sociales:

Estudios interdisciplinarios del Caribe

Roberto Carlos Atencia Morales - Leonor María Surmay Teherán - Lourdes Isabel Albor Chadid - Ivón Romero Pérez - Laura Vianey Barrera Rodríguez
Juan Carlos Miranda Morales - Luis Miguel Caro Barrios - Ernesto Casas Cárdenas - Amelia Castillo Morán - Rocío Jazmín Ávila Sánchez
Helena Morales Ortega - Jennifer Castillo Bolaños - Elizethere Gennes Santiago - Malory Jiménez Reyes - Carmen Alvarado Utría
Edgardo Passos Simancas - Patricia Ruiz Tafur - Yolanda Rosa Morales Castro - María Victoria Quintero Cruz - Aura Aguilar Caro
Carmen Cadrazco Salcedo - Judith J. Hernández G. De Velazco - Juan Carlos Marín Escobar - Diego Maury Romero - Eileen Pacheco Gutiérrez
Sara Maury Mena - Numas Armando Gil Olivera - Liliana Meza Cueto - Jorge Palacio Sañado - Guadalupe Margarita Cardeño-Sanmiguel

**Estudios de Género,
Familias y Sociedades**

Grupo de Investigación - Universidad Simón Bolívar

**Estudios
Interdisciplinarios sobre el Caribe**

Grupo de Investigación - Universidad Simón Bolívar



Educación, Desarrollo y Representaciones Sociales:

Estudios interdisciplinarios del Caribe

Aura Aguilar Caro - Angélica Orozco Idárraga - Malory Jiménez Reyes
Compiladoras



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

**VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN**
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA DE BAYUELO

VICERRECTOR DE INFRAESTRUCTURA
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
ALIZ YANETH HERAZO BELTRÁN

JEFE DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
MILENA I. ZABALETA DE ARMAS

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS
PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ †
ANA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR



CECAR
**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL
CARIBE**
Sincelejo, Sucre, Colombia

PRESIDENTE
NOEL MORALES CALAO

RECTOR
NOEL ALFONSO MORALES TUESCA

VICERRECTORA ACADÉMICA
LUISA MATILDE OSORIO VILLEGAS

**VICERRECTOR DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E
INNOVACIÓN**
JHON VÍCTOR VIDAL DURANGO

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y
FINANCIERO**
CAMILO GUERRERO BUELVAS

DIRECTOR DE INVESTIGACIONES
ARMANDO MIGUEL BUELVAS MARTÍNEZ

SECRETARIA GENERAL
MARÍA EUGENIA VIDES ARGEL

COORDINADORA EDITORIAL CECAR
LIBIA ROSA NARVÁEZ BARBOSA

Educación, Desarrollo y Representaciones Sociales:

Estudios interdisciplinarios del Caribe

Aura Aguilar Caro - Angélica Orozco Idárraga - Malory Jiménez Reyes
Compiladoras

Roberto Carlos Atencia Morales - Leonor María Surmay Teherán - Lourdes Isabel Albor Chadid - Ivón Romero Pérez
Laura Vianey Barrera Rodríguez - Juan Carlos Miranda Morales - Luis Miguel Caro Barrios
Ernesto Casas Cárdenas - Amelia Castillo Morán - Rocío Jazmín Avila Sánchez - Helena Morales Ortega
Jennifer Castillo Bolaños - Elizethere Gennes Santiago - Malory Jiménez Reyes - Carmen Alvarado Utría
Edgardo Passos Simancas - Patricia Ruiz Tafur - Yolanda Rosa Morales Castro - María Victoria Quintero Cruz
Aura Aguilar Caro - Carmen Cadrazco Salcedo - Judith J. Hernández G. De Velazco - Juan Carlos Marín Escobar
Diego Maury Romero - Eileen Pacheco Gutiérrez - Sara Maury Mena - Numas Armando Gil Olivera
Liliana Meza Cueto - Jorge Palacio Sañado - Guadalupe Margarita Cardeño-Sanmiguel

**Estudios de Género,
Familias y Sociedades**
Grupo de Investigación - Universidad Simón Bolívar

**Estudios
Interdisciplinarios sobre el Caribe**
Grupo de Investigación - Universidad Simón Bolívar



Educación, desarrollo y representaciones sociales: estudios interdisciplinarios del Caribe / Roberto Carlos Atencia Morales... [et al.] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017.

347 p.; 17x24 cm.

ISBN: 978-958-5430-20-4

1. Sociología de la educación – Caribe (Región) 2. Educación – Fines y objetivos 3. Educación intercultural 4. Educación – Investigaciones – Caribe (Región) 5. Investigación social – Caribe (Región) I. Atencia Morales, Roberto Carlos II. Surmay Teherán, Leonor Isabel III. Albor Chadid, Lourdes Isabel IV. Romero Pérez, Ivón V. Barrera Rodríguez, Laura Vianey VI. Miranda Morales, Juan Carlos VII. Caro Barrios, Luis Miguel VIII. Casas Cárdenas, Ernesto IX. Castillo Morán, Amelia X. Ávila Sánchez, Rocío Jazmín XI. Morales Ortega, Helena XII. Castillo Bolaños, Jennifer XIII. Gennes-Santiago, Elizethere XIV. Jiménez Reyes, Malory XV. Alvarado Utría, Carmen XVI. Passos Simancas, Edgardo XVII. Ruiz Tafur, Patricia XVIII. Morales Castro, Yolanda Rosa XIX. Quintero Cruz, María Victoria XX. Aguilar Caro, Aura XXI. Cadrazco Salcedo, Carmen XXII. Hernández G. De Velazco, Judith J. XXIII. Marín Escobar, Juan Carlos XXIV. Maury Romero, Diego XXV. Pacheco Gutiérrez, Eileen XXVI. Maury Mena, Sara XXVII. Gil Olivera, Numas Armando XXVIII. Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Facultad de Humanidades y Educación. Grupo de Investigación Dimensiones Humanas XXIX. Tit.

306.4328611 E244 2017 SCDD 21 ed.

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

EDUCACIÓN, DESARROLLO Y REPRESENTACIONES SOCIALES: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL CARIBE

© Roberto Carlos Atencia Morales - Leonor María Surmay Teherán - Lourdes Isabel Albor Chadid - Ivón Romero Pérez - Laura Vianey Barrera Rodríguez - Juan Carlos Miranda Morales - Luis Miguel Caro Barrios - Jorge Palacio Sañudo - Ernesto Casas Cárdenas - Amelia Castillo Morán - Rocío Jazmín Ávila Sánchez - Helena Morales Ortega - Jennifer Castillo Bolaños - Elizethere Gennes Santiago - Malory Jiménez Reyes - Liliana Meza Cueto - Carmen Alvarado Utría - Edgardo Passos Simancas - Patricia Ruiz Tafur - Yolanda Rosa Morales Castro - María Victoria Quintero Cruz - Aura Aguilar Caro - Carmen Cadrazco Salcedo - Judith J. Hernández G. De Velazco - Juan Carlos Marín Escobar - Diego Maury Romero - Eileen Pacheco Gutiérrez - Sara Maury Mena - Numas Armando Gil Olivera - Guadalupe Margarita Cardeño-Sanmiguel.

Compiladoras: Aura Aguilar Caro - Angélica Orozco Idarraga, Malory Jiménez Reyes

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Grupo de Investigación Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe

Director: Jairo Solano

Grupo de Investigación Estudios de Género, Familias, y Sociedad

Directora: María Nohemí González

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE - CECAR

Grupo de Investigación Dimensiones Humanas, Facultad de Humanidades y Educación

Director: Andrés Ramírez Giraldo

ISBN: 978-958-5430-20-4

Educación, Desarrollo y Representaciones Sociales:

Estudios interdisciplinarios del Caribe

Aura Aguilar Caro - Angélica Orozco Idárraga - Malory Jiménez Reyes
Compiladoras

Roberto Carlos Atencia Morales - Leonor María Surmay Teherán - Lourdes Isabel Albor Chadid - Ivón Romero Pérez
Laura Vianey Barrera Rodríguez - Juan Carlos Miranda Morales - Luis Miguel Caro Barrios
Ernesto Casas Cárdenas - Amelia Castillo Morán - Rocío Jazmín Avila Sánchez - Helena Morales Ortega
Jennifer Castillo Bolaños - Elizethere Gennes Santiago - Malory Jiménez Reyes - Carmen Alvarado Ulúa
Edgardo Passos Simancas - Patricia Ruiz Tafur - Yolanda Rosa Morales Castro - María Victoria Quintero Cruz
Aura Aguilar Caro - Carmen Cadrazco Salcedo - Judith J. Hernández G. De Velazco - Juan Carlos Marín Escobar
Diego Maury Romero - Eileen Pacheco Gutiérrez - Sara Maury Mena - Numas Armando Gil Olivera
Liliana Meza Cueto - Jorge Palacio Sañado - Guadalupe Margarita Cardeño-Sanmiguel

**Estudios de Género,
Familias y Sociedades**
Grupo de Investigación - Universidad Simón Bolívar

**Estudios
Interdisciplinarios sobre el Caribe**
Grupo de Investigación - Universidad Simón Bolívar

 Dimensiones Humanas
Grupo de Investigación - CECAR



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

© **Todos los derechos reservados.** Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónicos, mecánicos, fotocopias, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores. Se da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

© **Ediciones Universidad Simón Bolívar**

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

CECAR

Sincelejo, Carretera Troncal de Occidente

Km 1 Vía a Corozal

Vicerrectoría de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bloque B, primer piso

P.B.X. (57)5 2798900 Ext: 1115, 1119, 1120

editorial.cec@cec.edu.co

www.cec.edu.co

Impresión

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

A este libro se le aplicó

Patente de Invención No. 29069

Marzo 2017

Barranquilla

Printed and made in Colombia

Contenido

Presentación	
Unidad Disciplinar e Interdisciplinar	9
<i>Aura Aguilar Caro - Angélica Orozco Idárraga</i>	
Prólogo	11
<i>Jorge H. Torres Díaz</i>	
EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN	
I. Eficacia de la cualificación docente en el rendimiento académico de las y los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria del municipio de Ariguaní, departamento del Magdalena, Colombia, 2013	15
<i>Roberto Carlos Atencia Morales - Leonor María Surmay Teherán</i>	
II. Revisión bibliográfica del concepto Aprendizaje-Servicio y su importancia adquisitiva de nuevas competencias académicas.....	47
<i>Lourdes Isabel Albor Chadid</i>	
III. Bases conceptuales de los Proyectos Pedagógicos Productivos.....	71
<i>Ivón Romero-Pérez - Laura Vianey Barrera Rodríguez - Juan Carlos Miranda Morales</i>	
IV. La identidad y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el departamento del Atlántico y Barranquilla.....	99
<i>Luis Miguel Caro Barrios</i>	
V. La Educación Intercultural en la escuela Multigrado en perspectiva de la construcción de paz en México.....	129
<i>Ernesto Casas Cárdenas - Amelia Castillo Morán - Rocío Jazmín Ávila Sánchez</i>	

VI. Investigando desde la prisión; una experiencia educativa. Creación del Club de Ciencias “Por un Mañana Mejor”	149
<i>Helena Morales Ortega - Jennifer Castillo Bolaños - Elizethere Gennes-Santiago</i>	

EJE TEMÁTICO:

DESARROLLO, FAMILIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES

VII. Imaginarios sociales de la parcialidad indígena Mokaná de Tubará frente al emprendimiento cultural y creativo.....	173
<i>Malory Jiménez Reyes</i>	
VIII. Rol de la familia en el proceso de aceptación y acompañamiento en la enfermedad VIH-SIDA	199
<i>Carmen Alvarado Utria - Edgardo Passos Simancas</i>	
IX. Funcionalidad familiar y apoyo social en niños, niñas y adolescentes afectados por el invierno.....	219
<i>Liliana Meza Cueto - Jorge Palacio Sañudo</i>	
X. Representaciones sociales hacia la vejez en jóvenes universitarios.....	241
<i>Guadalupe Margarita Cardeño-Sanmiguel - Patricia Ruiz-Tafur Yolanda Rosa Morales-Castro - María Victoria Quintero-Cruz</i>	
XI. Representaciones de la participación femenina, desde los gobiernos escolares en el departamento del Atlántico, Caribe colombiano	273
<i>Aura Aguilar Caro - Carmen Cadrazco Salcedo - Judith J. Hernández G. de Velazco</i>	
XII. Relación entre la inteligencia emocional autopercibida y la conducta prosocial autorreportada entre estudiantes universitarios pertenecientes a una universidad privada de Barranquilla.....	305
<i>Juan Carlos Marín Escobar - Diego Maury Romero - Eileen Pacheco Gutiérrez Sara Maury Mena</i>	
XIII. La investigación en Trabajo Social: Una apuesta contemporánea.....	333
<i>Numas Armando Gil Olivera</i>	
Síntesis de Presentación	
AUTORES	343

Presentación

Unidad Disciplinar e Interdisciplinar

Históricamente la profesión de Trabajo Social se ha nutrido de las Ciencias Sociales y Humanidades; ante lo dicotómico de hasta ahora no llegar a ser ciencia, ha sido fundamental todo el constructo teórico que se abstraen de distintas áreas del saber aunado a lo metodológico, que permite articular los aplicativos de los trabajos de campo, colocando de relieve las distintas realidades, abordajes constantes en Trabajo Social. En ese sentido, en lo contemporáneo el qué hacer se ve acechado por lo investigativo, diluyendo aquel tema clásico de intervenciones desde métodos como Caso, Grupo y Comunidad. Todo ello se puede integrar a partir de categorías conceptuales por ejemplo como: género, resiliencia, empoderamiento, multiculturalidad, emprendimiento, entre otras, que potencian cada vez más la unicidad en las diferentes épocas de formación en Trabajo Social.

La presencia de la profesión en el Caribe, data de hace unas cinco décadas aproximadamente. Aunque es creciente la formación, en ocasiones, en los espacios académicos decrece la intencionalidad de buscar rutas a partir de la unidad disciplinar, los modos de intervenir, las maneras de seguir más hacia la dignidad humana y menos al desgaste de lo asistencial que nos remite a la Edad Media, a ocupar aún términos de pobres, pobreza, discriminación, marginación. En cambio, debe ser más frecuente integrar a sujetos sociales, desde su capital cultural, su riqueza social, posicionando que la desventaja experimentada lo ha conducido a esas determinaciones económicas; en definitiva, es la falta de privilegios. Es reconocerlos no en la dialéctica de los niveles sociales ocupados, sino frente a sus capacidades al centro, y orientar a una oferta institucional instalada que facilite el acceso social y cultural.

De esa manera el interés de hermanar en este caso programas de Trabajo Social, el Departamento de Ciencias Sociales, en la Universidad Simón Bolívar y la Corporación

Universitaria del Caribe CECAR, también con su Programa de Trabajo Social como además investigadores de otras disciplinas, nos amplía la dimensión del diálogo académico, incluso, en las discusiones de los grupos de investigación participantes. Es hora de posibilitar el debate interdisciplinar en el conjunto de búsquedas en lo investigativo, para que el abordaje de los objetos de estudios se realicen desde la integralidad, así como la reinención de nuevas metodologías que conlleven a la comprensión de núcleos problemáticos, para una intervención eficaz en sus distintas dimensiones. Los retos del posacuerdo del país lo delinean así.

Hemos avanzando en los últimos tres años, convocando a investigadores/as nacionales y extranjeros/as, a mirar el horizonte investigativo; nada nos ha detenido, seguimos analizando en torno al Caribe que es uno y también es nuestro.

Aura Aguilar Caro
Barranquilla - Asomo de lluvia

Angélica Orozco Idárraga
Ciudad Victoria (México)
Esplendor Investigativo

Prólogo

La dialéctica de las ciencias sociales, aparentemente es lenta y no cuantificable, no medible, a diferencia de las ciencias exactas que avanzan vertiginosamente y sus resultados se pueden cuantificar. La disimilitud estriba en lo complejo que es desentrañar cada momento de lo social por la ausencia de universalidad, porque cada contexto y momento siempre se manifiestan con matices, hechos, circunstancias y fenómenos diferentes.

Las leyes en física, química, biología y demás ciencias son universales, pero los acontecimientos de una sociedad a otra no necesariamente son una regla única que se puede aplicar mecánicamente en cualquier realidad social. De ahí lo interesante de este compendio académico que la Universidad Simón Bolívar le entrega a los estudiosos.

Este libro es interesante porque trabaja ejes vitales que permiten desentrañar dinámicas sociales focalizadas para su comprensión, desarrollo y aportes que faciliten el trabajo interdisciplinario y una *praxis* profesional más científica, cuyo objeto es generar conocimientos especializados para el avance cualitativo del actuar racionalizado, planeado y proyectado.

Este estudio se concentra en dos ejes temáticos: Educación, Desarrollo y Representación social, que conjugan experiencias de aula y de campo que reflejan el quehacer del educador, del trabajador social y el psicólogo que actúan interdisciplinariamente porque su objeto de conocimiento y acción es el hombre en permanente exploración de lo cognitivo, en función de la conducta humana y la búsqueda de la calidad y el bienestar social.

La educación como pilar fundamental para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte está en construcción constante para formar seres humanos que tienen un cosmos infinito, donde la calidad del personal docente tiene un papel preponderante, por eso en este trabajo la cualificación del profesor ha tomado como referencia los grados 3 y 5 de

básica primaria en un municipio concreto, donde llama la atención del porqué se obtienen bajos rendimientos académicos, teniendo docentes altamente calificados con títulos universitarios de posgrado, de por sí muy meritorios.

Este hecho en una micro-realidad social constituida en el reflejo de lo que sucede en un país como Colombia, donde se presenta un gran desequilibrio en profesores altamente calificados y alumnado con pésimos resultados en las pruebas de calidad que se les aplica; de ahí que se encuentren alumnos con muy bajo nivel académico en las universidades al no poseer una estructura rigurosa que les permita avanzar con resultados exitosos en sus proyectos profesionales.

Este es un gran tema de país, más aun, cuando existen políticas de Estado para mejorar la calidad académica hacia la proyección del año 2025 donde se espera que Colombia se convierta en la más educada de América Latina. Pero existe un gran vacío, porque no se han diseñado investigaciones de aula como la propuesta por Roberto Atencia y Leonor Surmay para que desde el salón de clase se descifre el porqué no alcanzamos mejores estándares y competencias académicas, teniendo docentes con un gran currículo de conocimientos que no se reflejan en los resultados de calidad que deben obtener sus educandos.

Este hecho es aún más preocupante en la educación que se imparte en el sector oficial donde docentes realizan cursos, especializaciones, maestrías y doctorados, motivados posiblemente por el ascenso en el escalafón que les representa mayores ingresos salariales. La pregunta sería: ¿Por qué los docentes del sector oficial reciben más estímulos para capacitación y de hecho más salarios pero no son consecuentes con la calidad académica impartida? La respuesta a simple vista arroja que se están capacitando para su mejora salarial, no para buscar la anhelada calidad académica de sus alumnos. Se deduce fácilmente que las políticas educativas no son coherentes y que se requiere un examen más profundo, que indique el camino a seguir. De ahí que este tema se constituye en un excelente referente, de trascender de lo micro a lo universal, y es la Universidad la que puede seguir indicando este proceso con una investigación macro que contribuya a la comprensión y cambio de esta realidad académica.

Igual importancia adquiere la revisión bibliográfica que nos permite conocer metodologías, didácticas y teorías en función de facilitar los procesos de aprendizaje que se traducen en calidad de la enseñanza, que deben conducir a mejorar el trabajo en el aula.

Si concatenamos el problema de la calidad académica deficiente, con la revisión bibliográfica, adquieren vital importancia los proyectos pedagógicos productivos, con varios enfoques, que van desde la producción textual hasta la innovación en la tecnología o la producción de bienes y servicios, como muy bien lo plantean los autores de este estudio.

La identidad es otro tema bien interesante que trata este libro, porque en la medida

que se estudie lo étnico se descifra lo cultural, lo histórico y el desarrollo de una comunidad que permite la comprensión del pensar y el actuar de unos agentes sociales que no necesariamente son el común denominador de una sociedad.

Colombia es un país diverso, pluriétnico, multicultural y geográficamente diferente que nos induce a estudios específicos, concretos y bien delimitados, como el adelantado por Luis Miguel Caro, autor de este capítulo que nos conduce a comprender la etnoeducación.

De los microniveles de investigación en la región Caribe colombiana plasmadas en este libro, los autores nos llevan a conocer un contexto geográfico diferente en el capítulo V con la Educación Intercultural, en la búsqueda de comprender una realidad social compleja donde el homicidio, el secuestro, la extorsión, la violación de los derechos humanos, el tráfico de drogas, la inseguridad, el crimen organizado, se han constituido en un macroproblema que conduce a la búsqueda de un modelo educativo multigrado para superar desde la escuela y con el rigor del Estado esta compleja situación que padecen seres humanos victimizados por la crueldad de uno de los flagelos más grandes de los tiempos actuales como es el complejo mundo de las mafias de los estupefacientes.

Termina esta primera parte del libro con un tema muy novedoso como es la creación de ciencias por un mañana mejor, donde se enfoca la experiencia de jóvenes limitados de libertad por algún delito por el cual se les juzga o sanciona.

“El club de ciencias es la primera organización de ese género en el país, creado dentro del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes”, propuesta de sus autores que a partir de la investigación socioeducativa, el arte y las vivencias se pueden generar procesos de cambios de actitud, valores y principios encaminados a construir vidas sociales, en la búsqueda del bien común, la capacitación y productividad laboral.

La segunda parte del libro es bien interesante porque se introducen temas sobre las minorías poblacionales como la indígena que también son de mucho interés para la academia en la búsqueda de nuestras raíces, que nos fortalezcan y nos den mayor identidad en procura de comprendernos mejor.

El estudio Mokaná nos presenta cifras de la población indígena en nuestro país y la preocupación de los factores de orden social que afecta su composición, tales como la pérdida de sus valores étnicos, el desplazamiento forzoso o voluntario, la pobreza, la violencia, la ausencia de educación, la mortalidad infantil, el desalojo de sus tierras, la ausencia de mercados para sus productos, etc., que los conduce a su reducción poblacional y a la pérdida de su identidad y reconocimiento cultural.

La propuesta de Malory Jiménez, autora del capítulo VII de esta obra, nos obliga a pensar en la calidad de vida y desarrollo de nuestros grupos indígenas con proyectos de emprendimientos cultural, reflexivo y creativo que les brinde la protección a estas comunidades para garantizar su autonomía y sostenibilidad. Con justa razón el autor afirma

“al indígena hay que comprenderlo desde un contexto histórico, social, económico y contextual garantizando los sellos identitarios, el rescate y la visibilización de los legados ancestrales”.

En fin, analizar cada uno de los temas de este compendio resulta motivante; de ahí que el interés de usted como lector es mantener la secuencia de esta lectura, más aun cuando se tratan temas como la funcionalidad familiar, niñez, adolescencia, juventud y vejez, enlazados en otro tema de mucha actualidad como son los gobiernos escolares, sin dejar al margen un estudio interesante de inteligencia emocional e inteligencias múltiples para conocer, comprender y resolver problemas del género humano que van desde los sentimientos y las emociones hasta la toma de decisiones procesadas y racionalizadas que transforman pensamientos, vidas y hechos que inciden en lo individual, lo grupal y lo comunitario.

Este trabajo contiene temas vitales y actuales que conjugan perfectamente la docencia, la investigación, la *praxis* científica y la proyección de la universalidad a una sociedad a la que le urgen sus aportes. Es un excelente estudio para el desarrollo de las ciencias sociales que nos compromete a todos para seguir indagando, innovando y contribuyendo a los cambios esenciales que requiere la sociedad en la búsqueda del bienestar socializado y la realización vital del hombre.

JORGE H. TORRES DÍAZ¹

¹ Educador. Trabajador Social. Investigador Social. Decano de la Facultad de Trabajo Social de la USB (1976-1997). “El Gran Rector de Colombia” premio Compartir 2014.

EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN

Capítulo I

Eficacia de la cualificación docente en el rendimiento académico de las y los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria del municipio de Ariguaní, departamento del Magdalena, Colombia, 2013

ROBERTO CARLOS ATENCIA MORALES^{*}
LEONOR MARÍA SURMAY TEHERÁN⁺

INTRODUCCIÓN

Este es un trabajo de investigación que surge como respuesta a una problemática educativa que observamos en el contexto inmediato; es un tema de mucha trascendencia debido a que los resultados académicos de los estudiantes de básica primaria están muy por debajo de la media nacional y año tras año se registran resultados similares a pesar de que los docentes desarrollan estudios de actualización pedagógica y didáctica, pero tal parece que estos no tienen incidencia directa en el mejoramiento de la calidad educativa y por ende en el rendimiento académico de los estudiantes expresado en los resultados de la “prueba Saber”.

Esta situación sirve como motivación para iniciar indagaciones y determinar la correlación que existe entre estas dos variables, y a partir de los hallazgos y conclusiones hacer aportes a las políticas educativas del contexto que posibiliten el diseño de estrategias pertinentes que viabilicen un mejoramiento permanente de la calidad educativa.

Inicialmente se realizó un proceso de indagación virtual sobre investigaciones previas

* Lic. educación con énfasis en matemáticas infetep. Especialista en Administración de la informática educativa. Universidad de Santander, Colombia. Magíster en educación con mención en pedagogía. Universidad Norbert Wiener. Perú. rocatmo@hotmail.com.es

+ Psicóloga Especialista en Administración de la informática Educativa. Universidad de Santander, Colombia. Magíster en Educación con mención en pedagogía. Universidad Norbert Wiener. Perú. leomasur@gmail.com

referidas al tema a nivel regional, nacional e internacional de tal forma que permitiera diseñar un marco de referencia sólido y coherente que le diera consistencia al trabajo de investigación.

La investigación es motivada por los bajos niveles de rendimiento académico evidenciados en los estudiantes en las pruebas externas especialmente en básica primaria y por el otro lado, se observó que muchos docentes de los estudiantes evaluados habían obtenido títulos de posgrados y otros participaban en cursos y programas de actualización y mejoramiento, y muy a pesar de ello la tendencia se mantenía. La revisión bibliográfica de estudios anteriores y el conocimiento empírico indican que para asegurar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente debe actualizarse constantemente, varios de estos estudios concluyeron que entre la formación del maestro y el nivel académico alcanzado por los estudiantes existe significativa relación.

El problema general de investigación se planteó de la siguiente manera: ¿Qué relación existe entre eficacia de la cualificación docente y los resultados académicos de los estudiantes de los grados 3 y 5 de educación básica primaria, en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, en el año 2013?

Una vez delimitado el problema, se procede a establecer los objetivos de la investigación, es decir, proponer el para qué se realizaría el estudio. El propósito general se enuncia en los siguientes términos: “Determinar la relación que existe entre la cualificación docente y el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, 2013”.

Para llevar a cabo el estudio se utilizó un diseño no experimental en el que no se tiene la intención de manipular las variables, sino estudiarlas y analizarlas en su estado natural (Hernández Sampieri, 2001, p.45). Las variables se analizaron desde un enfoque cuantitativo y el tipo de investigación es correlacional, en el que se estableció la incidencia o la relación que existe entre la cualificación del docente y el rendimiento académico de los estudiantes de básica primaria en las pruebas Saber.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La formación y la cualificación docente ha sido objeto de estudio e investigación en muchos países, considerándola como estrategia para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; esto debido a que el sistema educativo especialmente en América Latina, presenta deficiencias muy marcadas. Haciendo un recorrido por los sistemas educativos de los países latinoamericanos encontramos un común denominador: la implementación de estrategias de formación y actualización docente en búsqueda del mejoramiento académico de los estudiantes, por ello se han establecido diferentes mecanismos de medición y seguimiento tales como pruebas estandarizadas a estudiantes en diferentes niveles, evaluación al desempeño docente y toda una serie de

estímulos por el mejoramiento pedagógico en las aulas. Chile y Colombia son ejemplo de todos estos procesos.

En el ámbito internacional encontramos investigaciones que involucran las variables de este estudio. León (2008) en su estudio "Calidad docente y rendimiento escolar en Chile" desarrolla una investigación con el propósito de evaluar la relación entre calidad docente y resultados académicos de los estudiantes, debido a que en el país se habían implementado diversas políticas educativas especialmente relacionadas con la formación y cualificación del docente como factor fundamental en la búsqueda de un mejor nivel de enseñanza y aprendizaje.

La investigación utiliza como metodología el estudio comparativo a partir de dos fuentes de información relacionadas con los resultados de la evaluación docente en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) y los resultados promedios de los estudiantes y escuelas apoyándose en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Los resultados de esta investigación señalan, entre otras cosas, que existe una relación positiva entre el desempeño de los profesores de un establecimiento con el rendimiento de los alumnos en la prueba del SIMCE; por otra parte, la investigación valida la evaluación docente como medida efectiva para distinguir la calidad docente con base en estándares definidos.

A manera de conclusión, la autora señala que a pesar de haber encontrado relación positiva entre el desempeño docente y el rendimiento de los alumnos, no es posible afirmar la causalidad de esta. De igual forma considera que hay avances en comprender la relación investigada, pero que es necesario extender el estudio a otros factores asociados a la calidad como son las variables sociodemográficas claves (ingreso familiar y educación de los padres).

Este referente aportó elementos teóricos y conceptuales a la investigación y además permite comparar ambos resultados frente a las mismas variables de estudio. A pesar de que las conclusiones son opuestas, el estudio de León (2008) se convierte en un antecedente que fortalece este proceso de investigación.

Por otro lado, Matamoros (2010) en su investigación "Relación entre las características del docente y el rendimiento académico de los estudiantes de química I", plantea como objetivo determinar si existe relación entre el rendimiento académico de los estudiantes de química I y la formación profesional de sus profesores, además de identificar las estrategias de enseñanza que utilizan, y las habilidades que poseen los docentes.

La investigación se desarrolla debido a que a pesar de existir varios estudios anteriores no se contaba con el conocimiento necesario para determinar las características eficaces y las habilidades y estrategias para lograr mejores aprendizajes en el área de química. La autora plantea el problema de la siguiente manera: ¿Existe relación entre forma-

ción profesional, estrategias de enseñanza y habilidades docentes de los profesores de química y el rendimiento académico de sus estudiantes?

En esta investigación de tipo experimental, para el levantamiento de la información se realiza un estudio con dos enfoques, uno cuantitativo y el segundo cualitativo; esta metodología descriptiva correlacional se desarrolla aplicando un cuestionario a los docentes y una prueba de conocimientos a los estudiantes para establecer relación en los resultados. De acuerdo con ellos se selecciona un docente a quien se le aplica una entrevista para conocer las estrategias y habilidades que utilizaba para el éxito en la enseñanza (caso instrumental); posteriormente se observan cinco clases del profesor para identificar habilidades específicas.

La investigación arrojó resultados destacables, dentro de los que se resaltan: la aplicación de la prueba de conocimiento a estudiantes en una escala del 1 al 10, el promedio fue de 3,9 en una muestra de 1586 evaluados; con relación a los docentes se encontró que el 87 % de la preparatoria tiene una experiencia mayor a 5 años, todos los docentes tienen estudios de Licenciatura, 25 % cuenta con posgrados y el 18,8 % posgrados incompletos.

El estudio permite concluir que existe relación positiva significativa entre el rendimiento académico de sus estudiantes y el número de cursos de química que incluye el posgrado del profesor; además se pudo observar que la variable que tiene mayor relación con el rendimiento académico de los estudiantes es la formación profesional del profesor de química. Finalmente se llega a la conclusión de que a mayor cantidad de cursos de química durante sus estudios de Licenciatura o posgrado, mayor es el promedio obtenido por los estudiantes en el instrumento que fue administrado.

Este referente se convierte en un insumo interesante para la investigación y aporta fundamentación teórica, información precisa sobre el tratamiento de las variables de estudio y permite considerar otras variables comprometidas con el rendimiento y los resultados académicos de los estudiantes.

Una investigación relacionada con la importancia de la cualificación del docente fue realizada por Vezub (2009), en "El desarrollo profesional docente centrado en la escuela". En ella plantea el objetivo de poner a disposición de quienes se ocupan de planificar, diseñar, asesorar técnicamente o coordinar políticas y programas para el desarrollo profesional de los docentes, una serie de experiencias que pueden proporcionar elementos de juicio con el fin de reflexionar sobre los modelos de formación más potentes, planificar iniciativas de formación permanente centradas en la escuela, establecer criterios para su formulación, considerar las condiciones de su implementación, evaluar los posibles problemas o dificultades con los cuales se van a encontrar, pensar las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente.

La investigación se desarrolla a través del estudio de caso en el que se comparan las políticas, programas y el impacto generado en los sistemas educativos de los países se-

leccionados; las fuentes de datos fueron los ministerios y las entidades encargadas de la educación en cada país, revisando y comparando las experiencias de formación y desarrollo profesional del docente.

Los resultados obtenidos señalan que las experiencias de formación y desarrollo docente tienen muchos aspectos en común y convergen en el mismo propósito: “mejorar los niveles educativos de sus estudiantes a través del mejoramiento profesional del docente”. El análisis crítico de los cinco casos permitió determinar que aunque los dispositivos usados son diferentes, tienen en común el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje que posibilitan el intercambio de experiencias y el aprendizaje entre pares; además, el estudio encontró que los programas y políticas de formación docente en la mayoría de los países surgen a partir de problemas y deficiencias evidenciadas en los resultados de los estudiantes especialmente en básica primaria.

Las conclusiones del estudio están enfocadas a destacar los elementos y dispositivos que podrían apropiarse desde otros países para desarrollar políticas de desarrollo profesional docente, así mismo considera algunas limitaciones y desafíos que deben enfrentar los programas para la formación continua del docente y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de las conclusiones plantea que los programas de desarrollo profesional deben pensarse junto con otras dimensiones de las políticas docentes, de manera sistémica e integral, vinculando coherentemente una serie de aspectos diversos a lo largo del tiempo. Aun así, el componente de la capacitación docente –presente en la inmensa mayoría de los programas y políticas educativas durante las últimas décadas– tiene un alcance limitado en la transformación de las prácticas escolares, aunque este no deja de ser un aspecto fundamental en el que vale la pena seguir depositando los esfuerzos y futuros planes de los gobiernos.

Otra conclusión de este estudio afirma que la posibilidad de transformar y enriquecer las prácticas no dependen únicamente de los modelos de formación y de la calidad de los dispositivos, sobre todo cuando se dirigen a un profesorado heterogéneo, con diversas trayectorias, experiencias y formación previa. Sin embargo, la investigación y literatura especializada ha mostrado que algunas concepciones y estrategias tienen más probabilidades que otras para desencadenar los cambios deseados (Vezub, 2009).

En el contexto nacional la investigación se apoya en estudios que involucran las mismas variables (Castellanos, 2009). En “La cualificación de los docentes y su impacto institucional, hallazgos desde cinco estudios de caso” desarrolla una investigación con el propósito de conocer el impacto de la política de formación de maestros en colegios distritales de Bogotá D.C de Colombia, además de fortalecer un proceso que permita, de manera paulatina, que la práctica docente vaya dejando su carácter de trabajo individual, invisible para el resto de la Institución, y adquiera el de *praxis* colectiva que reflexiona, comparte saberes, estudia y logra producciones conjuntas para la educación y la pedagogía.

El estudio se desarrolla a petición de la Secretaría de Educación Distrital, quien había adelantado diferentes programas de formación docente dentro de su política educativa, pero los resultados no tenían mejoras significativas. Esta investigación se realiza a través de cinco estudios de caso en diferentes localidades de la ciudad utilizando la encuesta como instrumento para la recolección de datos relacionados con la actualización y formación de los maestros; estos resultados se compararon con los de los estudiantes en mediciones externas.

Para la selección de los establecimientos educativos se tuvieron en cuenta aquellos colegios donde estaban los docentes que habían participado en el mayor número de formaciones y actualizaciones porque los resultados permitirían hacer deducciones como “si la amplia participación de los docentes en programas de formación no tiene repercusiones institucionales en este colegio, difícilmente las tendrá la participación esporádica por parte de docentes aislados en otros colegios”. Lineamientos de política para la formación de maestros y maestras durante el período 2004-2008 (Mineducación, 2009, p.2).

Los cinco casos estudiados dieron cuenta de que en estas instituciones educativas en las que se concibe la docencia como ejercicio individual impide el direccionamiento de la formación a partir de las necesidades institucionales y el trabajo en equipo entre profesores y directivos encaminado a la ejecución y seguimiento de las propuestas innovadoras que generan los maestros como resultado de algunos de sus procesos de formación. Por otra parte se encontró que los grupos institucionales que conforman los maestros para participar en un programa de formación se organizan circunstancialmente –varios docentes con algún interés en la temática– o con la consideración de que el programa aporta a una necesidad que identifican en su quehacer, conforman un grupo para así cumplir con el requisito que se les solicita en el momento de la inscripción.

Basada en los resultados obtenidos la investigadora Castellanos (2009) manifiesta “que los programas de formación por sí mismos no son suficientes para lograr ‘la transformación pedagógica de la escuela’, así tengan niveles masivos de participación, como en las instituciones que se visitaron” (p.11).

Este estudio de casos está relacionado con esta investigación y por lo tanto sirve de referente fundamental a nivel nacional; la temática abordada es bastante coherente y maneja las mismas variables. Sirve de apoyo teórico y conceptual para enriquecer la investigación y confrontar resultados considerando diversos aspectos.

La Fundación Compartir y la Universidad Nacional de Colombia (2014) realizan un estudio denominado “Estudio Tras la Excelencia Docente”, investigación que tuvo como propósito establecer las bases para lograr la calidad de la educación en Colombia considerando los resultados académicos de los estudiantes tomando como referencia pruebas internacionales (Pisa) y las nacionales (Saber); así mismo hace énfasis en la formación y excelencia del docente porque sostienen que es el elemento fundamental para lograr calidad educativa sin desconocer otros factores asociados.

La Fundación y la Universidad antes mencionadas desarrollaron el estudio de campo haciendo análisis de los resultados de los estudiantes en las pruebas internas de los diferentes grados evaluados y los promedios alcanzados en la externa (Pisa); el estudio compara los colegios de mejor y peor desempeño con la formación y características de sus maestros, estableciendo correlación entre variables con el propósito de suministrar al Gobierno Nacional herramientas para implementar políticas que permitan alcanzar la calidad educativa.

Los resultados obtenidos demuestran la importancia de los maestros en el desempeño de los estudiantes, por encima de otras dimensiones como la evaluación y rendición de cuentas, la autonomía escolar o el liderazgo del rector. Por otro lado, a partir del análisis de los resultados en las pruebas Saber 5, 9 y 11 de 2011, este estudio confirma que en Colombia, los colegios que tienen docentes con mejor formación previa o una menor proporción de docentes provisionales, cuentan con estudiantes con mayor logro educativo.

El estudio concluye que teniendo en cuenta el conjunto acumulado de evidencia empírica existente, se justifica priorizar la calidad docente sobre cualquier otra política que pretenda mejorar la calidad educativa. Esta inversión, resulta además altamente rentable para la sociedad en su conjunto y finalmente “establece que los principales factores que inciden en el nivel alcanzado son la cualificación del maestro, la remuneración adecuada, el ajuste a los currículos, entre otros que se relacionan íntimamente con el objeto de esta investigación” (Fundación Compartir, 2014, p.52).

Al remitirnos al nivel local, encontramos que existe una preocupación por adelantar talleres y conversatorios pedagógicos que apoyen al docente en la transformación de su práctica pedagógica; la Secretaría de Educación Departamental organiza con cierta regularidad programas de capacitación a docentes y directivos relacionados con áreas específicas y propuestas de formación en competencias transversales.

Actualmente se desarrolla el “Programa para la Transformación de la Calidad Educativa, Todos a Aprender” que tiene como objetivo fundamental la cualificación del maestro para el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes. El programa se implementa a través de una metodología de acompañamiento entre pares mediante la figura de tutores seleccionados dentro de los docentes con mejor desempeño y formados previamente para ejercer la función.

El programa implementa la Metodología Estudio de Clase-MEC y la conformación de Comunidades de Aprendizaje-CDA. La estrategia de mejoramiento surge debido a los bajos niveles de desempeño obtenido por los estudiantes de básica primaria en las pruebas nacionales Saber. A partir de estos indicadores se focalizan las Instituciones Educativas con desempeños insuficientes especialmente en las área de Matemáticas y Lenguaje.

Existen indicadores nacionales que demuestran mejorías en resultados a pesar de

que el programa está en ejecución en la actualidad. Las pruebas aplicadas muestran un avance en los resultados de los estudiantes a través de un monitoreo anual que se hace por medio de pruebas estandarizadas a los grados 3, 5 y 9 (Mineducación, 2014).

Las investigaciones y estudios tomados como referentes en los diferentes niveles han señalado, de acuerdo a los resultados obtenidos, que existe una relación positiva entre la formación y cualidades de los docentes con los resultados académicos y aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Los antecedentes internacionales concluyen ampliamente la correspondencia entre estas dos variables, indicando que se presenta correlación e impacto de causalidad, por lo tanto para estos investigadores el mayor determinante de mejoramiento en los aprendizajes, es el desarrollo profesional del docente y su formación permanente.

A nivel nacional los antecedentes concluyen que la formación del docente tiene una incidencia en la mejora de los aprendizajes y el rendimiento académico de los estudiantes; sin embargo, uno de los estudios señala en sus conclusiones que si bien es cierto que se ha encontrado relación positiva entre las variables objeto de investigación, es necesario avanzar en nuevas investigaciones que consideren otros factores que podrían incidir en la calidad y en mejorar los aprendizajes. En Colombia, con el trabajo de la Fundación Compartir, se amplía el estudio a otros factores que determinan mejoramiento en la calidad educativa, pero se hace énfasis en la formación y cualificación del maestro como el rumbo para alcanzar la excelencia académica del sistema educativo. Todas las investigaciones referenciadas señalan el papel fundamental que juega el docente en el proceso educativo y por ende recomiendan avanzar en la formación permanente como estrategia y herramienta para asegurar mejoras sostenibles y progresivas. De igual forma pueden analizarse dos aspectos importantes que las investigaciones señalan como fundamentales para el mejoramiento continuo: fortalecimiento de la formación inicial y continua del docente y por otro lado la conformación de redes y comunidades que permitan potenciar el aprendizaje entre pares.

BASES LEGALES

La educación ha sido factor decisivo para la transformación y desarrollo de las sociedades. Todos los países del mundo y organizaciones internacionales tienen dentro de sus políticas de desarrollo el tema de la educación como elemento fundamental. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Naciones Unidas, 1948)

El gobierno de Colombia en el cuatrienio 2010-2014 elabora un Plan Nacional de Desarrollo-PND en el que toma como estrategias para la prosperidad del país cinco aspectos fundamentales y dentro de ellos otorga a la educación un papel trascendental y destaca la calidad educativa como prioridad para la política nacional, asumiendo los nuevos retos en este campo educativo determinados por aspectos como la globalización y los avances tecnológicos y científicos.

La evaluación y la actualización del maestro son factores que se tienen en cuenta para implementar los programas y proyectos en los diferentes niveles de la educación. El PND en su artículo 147 plantea:

...el Gobierno nacional apropiará recursos para financiar programas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, a través de proyectos de formación, capacitación y actualización de docentes, dotación de materiales pedagógicos, educación ambiental, educación sexual, y prevención en abuso sexual infantil, de acuerdo con los proyectos que para tal efecto registre y ejecute el Ministerio de Educación Nacional en asocio con las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales certificadas, quienes velarán porque los efectos de los proyectos lleguen hasta las aulas y coadyuven con la formación de ciudadanos integrales, con sentido de responsabilidad y autonomía. (Ley 1450, 2010)

La Ley General de la Educación en Colombia, en su articulado propone especial atención a la calidad de la educación y a la formación de las y los maestros como estrategia indispensable para garantizar un servicio educativo que responda a los intereses y necesidades de la sociedad. En uno de sus apartes propone que:

Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (Ley 115, 1994)

Basados en las normas citadas anteriormente, se puede determinar que la calidad de la educación y su papel social ha sido un tema abordado a nivel internacional y nacional considerándola como el eje fundamental del desarrollo y del progreso de las sociedades; estas normatividades se convierten en bases legales para la investigación teniendo en cuenta que sitúan la formación del maestro y la calidad de la educación de los estudiantes como aspectos centrales en las políticas educativas.

BASES TEÓRICAS

En este proceso de investigación se dio preponderancia a dos variables que están relacionadas de forma proporcional con la calidad educativa. La primera es la cualifica-

ción del docente y la segunda es rendimiento académico de los estudiantes; el propósito es determinar o establecer las implicaciones que tiene la cualificación docente en los resultados académicos porque podría deducirse empírica o hipotéticamente que entre más cualificación tenga el docente, mejor deben ser los desempeños alcanzados por los estudiantes.

En la búsqueda de soporte teórico para la investigación se encuentra María Lucrecia Tulic (1999, citada por De Castilla, 2013). La autora se refiere a los maestros como profesionales de la educación que deben actualizarse constantemente sobre aspectos disciplinares y pedagógicos y, que además requieren hacer uso de las nuevas tecnologías con capacidad reflexiva y de aprendizaje permanente. Con relación al maestro expresa:

...personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos; que están familiarizados con las nuevas tecnologías de acceso a la información; que poseen competencias didácticas complejas y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia, como para adecuar su propuesta de enseñanza a públicos y contextos diferentes; que poseen una importante capacidad para las relaciones interpersonales en áreas tales como la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los colegas; y que asumen un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de la profesión. (p.12)

Formación continua del docente

La formación inicial del docente es determinante para la calidad y desempeños logrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Desde hace décadas países y gobiernos vienen implementando políticas para mejorar la formación de sus maestros como requisito para avanzar hacia una educación de calidad. No solo preocupa los nuevos maestros sino también los que ya están en ejercicio y por ello se han establecido diversas estrategias y programas de formación continua a nivel universal.

El debate principal sobre la carrera docente es cómo lograr que sea atractiva, con varios recorridos y posibilidades de crecimiento profesional, y que a su vez no restrinja o limite las cambiantes necesidades del sistema educativo. Las características que asume la carrera docente es un tema sensible que toca intereses de los docentes en tanto trabajadores, y no puede ser tratado al margen de la discusión, negociaciones con las asociaciones profesionales o gremios docentes, ya que implica un cambio de los estatutos y normas que rigen la profesión. La implementación de dispositivos de formación continua centrados en las escuelas, por ejemplo, implica el reconocimiento de horas institucionales para el trabajo conjunto de los equipos docentes; y se facilita, cuando el cuerpo docente es nombrado por cargos, o concentra sus horas en una única institución (Vezub, 2009).

El aprendizaje de los docentes en las instancias y programas de formación permanente está mediatizado por sus trayectorias, es decir, por las características de su formación

docente inicial o experiencia educativa previa, por las experiencias de perfeccionamiento anteriores, por los rasgos que asume su práctica, por las maneras en las cuales conciben su oficio y, por los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan.

Cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales. A lo largo de su trayectoria, la formación ocupa un papel fundamental en la construcción y reconfiguración de las identidades de los profesores (Castañeda, 2007, citada por Vezub, 2009).

La formación continua del docente debe ser pensada desde las concepciones del aprendizaje situado, es decir que ocurre en contextos y escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de niñas y niños en particular.

Cualificación y capacitación docente

Con respecto a este tema, en muchos escenarios educativos se ha señalado que los resultados y la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en una excelente preparación del docente, sin desestimar otros aspectos inherentes. Al respecto de la cualificación y capacitación del docente, factor esencial del proceso educativo, se encuentran innumerables aportes. En marzo de 2001 se realizó la VII reunión del comité regional de educación en Cochabamba y en ella se hicieron diversas declaraciones relacionadas con el docente, su formación y su función orientadora irremplazable.

Una de esas declaraciones expresa que para lograr aprendizajes de calidad en el aula, los docentes son insustituibles. En este mismo sentido se lee en el informe de la reunión que para lograr una verdadera transformación educativa, las reformas deben tener en cuenta la preparación y la disposición del docente para la enseñanza; en la reunión intergubernamental se manifestó que enfrentar y solucionar el tema de la formación del docente de manera integral es un aspecto fundamental y urgente para los años próximos.

La cualificación del docente y el mejoramiento de su labor social y formativa, es preocupación no solo de los organismos responsables de la educación, sino también de muchas administraciones regionales y locales que han puesto la educación como el eje central para avanzar en el desarrollo de la sociedad y posicionarla dentro de un mundo competitivo y exigente; esa es la razón de muchos programas y proyectos de actualización y formación docente en formación y en ejercicio (Unidades Tecnológicas de Santander, 2012).

Según Sosa (2007), la capacitación docente se ofrece como un modelo de perfeccionamiento profesional construido a escala individual cuyos efectos se reflejan posteriormente en la calidad educativa; por eso debe responder a las necesidades de la profesión y al mismo tiempo convertirse en un factor de cambio y desarrollo.

La capacitación docente se va formalizando y se convierte en el mejor elemento para el mejoramiento de la calidad educativa. Esta definición de formación docente obliga a que el profesional de la educación sea una persona que busque permanentemente su mejoramiento y el fortalecimiento de sus habilidades y competencias, en este sentido el docente necesitará:

- Conocer métodos de enseñanza, es decir, conocer las formas de aprender de los alumnos y saber escoger sobre la base de ellos para mejorar el aprendizaje para lo cual debe conocer distintas estrategias y técnicas didácticas.
- Estar familiarizado con los problemas de enseñanza-aprendizaje en la disciplina que conduce. Exige que el docente vivencie sus conocimientos, esté atento a cuanto sucede en la sociedad para que los estudiantes descubran y lean la realidad en la cual viven.
- Los docentes tienen que comenzar a ser ellos mismos gestores de cambio e innovaciones educativas, un plan de vida personal y programas de desarrollo profesional centrados en modelos de crecimiento personal.
- Exige además que sea ejemplo y testimonio del aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, y el aprender a ser un hombre (varón o mujer) que se realiza perfectamente. (Cutimbo, 2008)

La educación exige un profesional con altos niveles de competencia debido al desafío que representan los cambios acelerados en los que vivimos, y además porque esta labor requiere de un compromiso permanente para su perfeccionamiento; las estrategias y metodologías que en un tiempo dieron resultado, hoy se han quedado en la obsolescencia provocada por fenómenos internacionales como la globalización y la universalización de la educación.

El docente no solo conocerá su área específica, sino que su formación integral y su capacidad de búsqueda permanente a través de la indagación y el estudio riguroso le permitirán un mayor desempeño y por ende inferir significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Teniendo en cuenta todas estas exigencias relacionadas con el profesional de la educación, llegaríamos a determinar el perfil del docente ideal para el presente siglo, el cual debe estar dotado de cualidades, aptitudes y actitudes que garanticen una excelente labor educativa.

Hablar de calidad educativa, generalmente atraviesa la calidad del docente con que se cuenta. Diversos estudios han demostrado el papel fundamental del docente en el logro de mejores resultados académicos de los estudiantes y de las instituciones educativas. Pero determinar la calidad del profesor no es tarea fácil, debido a que se necesitaría tener en cuenta una multitud de variables y factores asociados a esta característica. Teniendo en cuenta solo al docente en relación a su trabajo en el aula, dominio disciplinar, capacidad resolutoria, relación afectiva con sus pares y estudiantes se podría medir de alguna forma su capacidad para desarrollar eficiente y eficazmente su quehacer pedagógico.

Este análisis de las competencias del docente necesariamente deben contrastarse

con los resultados académicos de los estudiantes, porque no es solo saber sino tener la habilidad de poder enseñar adecuada y significativamente, es decir, manejar la didáctica y las estrategias metodológicas propias de la disciplina y de manera transversal los referentes pedagógicos. Al revisar bibliografías respecto al tema, encontramos autores como Cejas (2005) y Evaristo (2001), citados por Cutimbo (2008), los cuales consideran que “La calidad docente se debe apreciar confrontando la práctica con la teoría Pedagógica y el mercado laboral. Una red de interacciones cognitivo-afectivas que enlace a docentes y alumnos para producir conocimiento nuevo” (p.52).

En los inicios del siglo XXI se ha producido un cambio de paradigma, donde la cultura de la calidad, las herramientas que la facilitan y las habilidades profesionales que la hacen posible son un valor agregado en las relaciones contractuales. Para hablar de calidad del maestro, se requiere identificar factores como liderazgo, trabajo en equipo, gestión del cambio, ética, identificación de problemas, creatividad, gestión de proyectos, autoaprendizaje, desarrollo social, personal y profesional y una excelente capacidad comunicativa.

El desempeño personal, social y profesional del docente

Las dimensiones de la capacitación docente son el desempeño personal, el desempeño social y el desempeño profesional. El desarrollo personal busca elevar la calidad de vida del docente, fortaleciendo el desarrollo de su identidad a partir de la afirmación de su sentido de pertenencia a una comunidad académica integrada por profesionales de la educación cuya misión es ofrecer un servicio educativo de calidad.

El desempeño social considera al docente como sujeto partícipe de la acción educativa, en un contexto histórico y espacial, considerándose un líder comprometido con la sociedad.

Finalmente el desarrollo profesional está orientado a las capacidades profesionales para el mejoramiento del desempeño docente en el aula y en la institución educativa, dotándola de fundamentos teóricos, estrategias didácticas que les permita conducir de manera eficiente y eficaz los procesos de aprendizaje con énfasis en la recuperación, el análisis, la investigación y la innovación de su práctica pedagógica, promoviendo el trabajo cooperativo. El análisis del desempeño personal, social y profesional de los docentes, permite identificar al menos cuatro grandes problemas: el acceso a los primeros puestos de trabajo de los nuevos docentes; el individualismo y el aislamiento en el cual las y los docentes se desempeñan; la carrera profesional de los docentes, y, finalmente, la participación de las y los docentes en las decisiones educativas.

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE

Chile es uno de los países latinoamericanos con mayor número de experiencias en el campo de la política pública para el mejoramiento de la calidad educativa a través de

la implementación de estrategias internacionales y de muchos estudios realizados a nivel nacional a lo largo de todos los niveles educativos; el rendimiento académico y la calidad del docente/profesor han sido temáticas con mucha relevancia en los últimos gobiernos que así como los países desarrollados, ven en la educación de calidad la oportunidad para el progreso y el desarrollo.

Esta iniciativa fue tomada teniendo en cuenta referentes internacionales como el caso del Japón y especialmente por los resultados obtenidos en pruebas internas de estudiantes y docentes; lo que ha llevado al Estado a desarrollar una serie de programas y establecer normatividades que permitan hacer seguimiento y control al fortalecimiento de la calidad educativa. En Chile existen diferentes estrategias de cualificación docente; desde evaluaciones periódicas para el docente con miras a determinar el desarrollo profesional del recurso humano, hasta considerar los resultados académicos de los estudiantes como indicador de las capacidades y habilidades del profesor; inclusive, las y los docentes destacados en las pruebas aplicadas tienen la oportunidad de presentarse a una evaluación rigurosa que mide su nivel de competencias y de acuerdo al resultado obtenido tienen derecho a recibir aumentos considerables en su asignación básica, considerado como un programa de estímulos a la profesionalización docente León, M. (2008).

Para hacer seguimiento al nivel académico de los estudiantes, se aplican pruebas en diferentes momentos (grados) del sistema educativo y a partir de los resultados se organizan planes de mejoramiento que tienen como propósito superar las deficiencias evidenciadas; este trabajo se hace de forma articulada entre los diferentes entes responsables de la educación.

En “la investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados” Cisternas, T. (2011), manifiesta que la atención se centra cada día más en la formación del docente asumida como área de estudio y que esta tendencia se produce en un ambiente de crítica y demanda atendiendo a la renovación necesaria en los procesos de formación de los profesores.

La formación docente se asume entonces como un factor determinante para la calidad de la educación, el estudio sobre la formación docente en Chile permite analizar que es una preocupación de muchos sistemas educativos fortalecer los programas de cualificación inicial y en ejercicio, implementando diversas estrategias como la evaluación periódica a docentes y estudiantes con el propósito de comparar resultados y establecer relaciones de causalidad o impacto; es entonces posible comprender la concepción generalizada que docentes mejor formados y cualificados permanentemente, impactan positivamente en los resultados académicos de sus estudiantes.

En este sentido, los autores de la investigación consideran que la formación inicial y continua de los docentes debe estar enmarcada en este enfoque educativo y de enseñanza que se caracteriza por su flexibilidad, autoaprendizaje y su nivel de contextualización permitiendo al participante partir de sus intereses y necesidades para fortalecer y desarrollar las competencias requeridas en la educación y para el docente del siglo XXI.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

La variable dependiente en esta investigación es el rendimiento académico de los estudiantes en pruebas externas que para su estudio y análisis se han utilizado los resultados académicos publicados por el Instituto para el Fomento de la Educación Superior- ICFES.

El rendimiento académico es la manifestación o evidencia de los aprendizajes alcanzados, es decir el nivel de desempeño que logra todo aquel que aprende; el rendimiento académico es una variable cualitativa y para representarlo se utilizan categorizaciones convenientemente. En términos de Reyes Murillo (1988) el rendimiento académico es un sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro de aprendizaje. Ancajima (2008) citada por Cutimbo, P. (2008) define el rendimiento académico como “un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante” (p.66).

Diversos estudios coinciden en afirmar que el rendimiento académico es una variable muy compleja y que para su estudio deben considerarse muchos factores; algunos autores plantean que el rendimiento académico es un indicador de la eficacia del currículo, lo que sería una evidencia de la satisfacción de necesidades e intereses de aprendizaje.

Los resultados académicos por su parte hacen referencia a los indicadores, valoraciones y calificaciones con las que se representa el nivel de logro o desempeño evidente en un estudiante o un grupo de ellos. Estos se expresan de forma cualitativa o cuantitativa de acuerdo al sistema educativo y fundamentos que orienten la práctica educativa; en Colombia los resultados académicos se expresan de forma cuantitativa y están categorizados en desempeños avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente. Estos resultados son los que se analizan y comparan en esta investigación.

En el espacio internacional existe un sinnúmero de experiencias estratégicas para el fortalecimiento de los sistemas educacionales; Japón, por ejemplo, es pionero en programas de formación docente a través de acompañamiento *in situ* implementando técnicas grupales y de trabajo cooperativo, donde los docentes aprenden juntos con la orientación de un par, que dinamiza el proceso de construcción colectiva con prácticas novedosas encaminadas a fortalecer el ejercicio pedagógico del docente y asegurar altos niveles académicos de los estudiantes.

La Agencia de Cooperación Internacional del Japón-JICA (2005) publicó un libro titulado *La historia del desarrollo de la educación en Japón* como una estrategia de apoyo a los países en transición; este referente permitió organizar sistemas educativos con énfasis en lo relacionado con la implementación de mecanismos de actualización y formación de los docentes especialmente en la educación básica considerada como el fundamento y cimiento de los avances en el mejoramiento de la calidad.

Por esta razón la educación básica se considera como un área importante susceptible de recibir ayuda de la cooperación internacional. Japón ha demostrado tener una postura positiva para ampliar y enriquecer la cooperación hacia la educación básica (JICA, 2005).

En la obra se expresa que el apoyo a los países en vía de desarrollo no ha sido una tarea sencilla; además insiste que es importante reconocer que la experiencia de Japón debe asumirse como un referente y no trasladar los procesos de manera idéntica, sino analizarla y adaptarla coherentemente para que pueda aportar al logro de una educación pertinente y de calidad.

SITUACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA, CALIDAD EDUCATIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La educación en Colombia ha venido experimentando una serie de transformaciones organizativas y legislativas en procura de mejorar sus niveles de desempeño para lo cual ha aumentado su inversión a través de proyectos y programas que tienen como propósito fortalecer la calidad de la educación; junto a otros países del contexto americano participa en mediciones internacionales y aplica internamente pruebas que sirven de monitoreo del nivel de implementación de los referentes de calidad establecidos para todo el sistema educativo.

La UNESCO (1990), en el primer Congreso Mundial “Educación para todos” plantea que los sistemas educativos no solo deben preocuparse por mantener la oferta, sino también mejorar los procesos educativos en los que los estudiantes puedan alcanzar diversos logros y considerar todas las variables relacionadas con el éxito académico. Por otro lado, manifiesta que a nivel internacional a través de organizaciones, investigaciones y ministerios se viene adelantando un análisis de las variables asociadas al rendimiento académico.

Organismos internacionales tales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo-OCDE, la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos, la UNESCO y la UNICEF han patrocinado una serie de exámenes internacionales y de aprendizaje a gran escala para establecer medidas de entendimiento sobre la calidad de la educación. A pesar de que las poblaciones estudiantiles y los temas académicos varían según los estudios, el primer objetivo de estos sistemas de evaluación es el de comparar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes entre los diferentes países.

En el caso de Colombia se destaca la aplicación de las pruebas Saber, que evalúan en los grados 3, 5, 7 y 9 las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, así como las pruebas de Evaluación de la Calidad de Educación Superior Saber Pro. Si bien la mayoría de países de América Latina han desarrollado sistemas nacionales de evaluación de la calidad, aún no se realizan pruebas periódicas que permitan comparar los resultados a nivel internacional. No obstante, existen algunas experiencias aisladas que buscan medir la calidad de los sistemas educativos de diferentes países.

El rendimiento académico como variable de investigación podría considerarse como cualitativa, pero en el caso del sistema educativo de Colombia la variable está categorizada y a cada nivel (avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente) le corresponde un rango numérico lo que permite asumirla en esta investigación como una variable cuantitativa.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, establece los criterios para ubicar a cada estudiante en el nivel correspondiente en un rango de 100 a 500 puntos de acuerdo a su rendimiento académico.

Tabla No. 1. Categorización de los niveles de desempeño en las pruebas 3, 5 y 9 en Colombia

NIVEL	DESCRIPCIÓN. UN ESTUDIANTE PROMEDIO UBICADO EN ESTE NIVEL
Avanzado 456-500	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y el grado evaluado.
Satisfactorio 346-455	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluado. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar.
Mínimo 234-345	Supera las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluado.
Insuficiente 100-233	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Guía de interpretación de resultados, 2013

FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Las investigaciones realizadas en educación coinciden en afirmar que el rendimiento académico es una variable muy compleja en la que inciden diversos factores difíciles de delimitar con claridad; por lo tanto, se considera vital asumirlo como uno de los indicadores de la calidad de la educación. De manera general se utilizan las calificaciones para valorar los resultados internos y externos de la enseñanza en las instituciones, cuya ventaja para el que evalúa es el de disponer de las informaciones que contienen y de los datos objetivos que puede recoger directamente (González, 2003).

García (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluye que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que añaden al sujeto de la educación como ser social.

En general, el rendimiento escolar es caracterizado así:

1. El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
2. En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
3. El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
4. El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
5. El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

Muchos autores relacionan el rendimiento con otros factores, como los socioeconómicos, familiares, y hasta lingüístico-culturales, que si bien, pueden ser considerados agentes intervinientes, nunca han demostrado a ciencia cierta que puedan determinar el rendimiento académico, ni mucho menos, que el control de alguno de ellos pueda predecir el rendimiento escolar a alcanzar. Los factores de índole psicológico han sido los más aceptados, y entre ellos el factor motivacional (Monroy, 2012).

Las referencias bibliográficas que han sido consultadas, permitieron establecer que la variable rendimiento académico es muy compleja y que en ella confluyen diversos aspectos que pueden determinar el éxito o el fracaso del estudiante, pero que las investigaciones no han demostrado con exactitud si la ausencia o presencia de uno de esos factores asociados se vea reflejado en el nivel de rendimiento académico del estudiante; es preciso señalar que los estudios realizados acerca del rendimiento académico en diferentes niveles y áreas del conocimiento sostienen que está determinado por unas variables externas y otras psicológicas.

El proceso de evaluación en general tiene como objetivo examinar la calidad del diseño curricular y la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en que este se desarrollan. Esta debe ser una actividad permanente de la Institución que permita un examen continuo de los métodos y modalidades de enseñanza. La evaluación del rendimiento académico del estudiante tiene como objetivo examinar su desempeño en el proceso de formación, teniendo en cuenta sus condiciones y capacidades (Meza Villa y Gómez Becerra, 2008).

El rendimiento académico a juicio de Arredondo (1989, citado por Díaz Barriga y otros, 1997), es un indicador de la eficacia del currículo, el cual indica si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas. Para ello el autor plantea diversos análisis en donde deben considerarse aspectos relacionados con:

1. Determinación de índices de deserción, reprobación, acreditación y promedios generales de los objetivos terminales por materias y áreas de estudio, por medio de la consideración de aspectos tales como semestre, sexo, generación, etc.
2. Análisis de áreas curriculares y conceptuales en relación con el rendimiento académico de los alumnos y los procedimientos y los materiales de instrucción.
3. Análisis de la labor de los docentes en relación con sus características y el rendimiento académico de los alumnos.
4. Análisis de evaluación y rendimiento académico, a partir de los tipos de evaluación del aprovechamiento escolar empleados y del nivel de participación estudiantil.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo correlacional, dado que su intención principal fue establecer la posible relación que se presenta entre las variables cualificación docente y

rendimiento académico de los estudiantes. Se hace la recolección de datos a través de la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de los docentes, los datos se codificaron y fueron analizados estadísticamente mediante el programa SPSS; los resultados obtenidos se comparan estadísticamente en términos de porcentajes de cada nivel establecido para las variables en estudio. El análisis de los datos permitió refutar o negar la hipótesis general de investigación: “Existe significativa relación entre eficacia de la cualificación docente y los resultados académicos de los estudiantes de los grados tercero y quinto de básica primaria en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, en el año 2013”.

RESULTADOS

El levantamiento de información respecto a las variables objeto de estudio, permitió codificar y sistematizar los datos obtenidos a través de la encuesta a docentes y de la consulta en fuentes estadísticas del ICFES para los resultados de los estudiantes en pruebas externas; los resultados se detallan en las tablas siguiente teniendo en cuenta los aspectos de mayor relevancia para la investigación y especialmente relacionadas con la hipótesis general.

Tabla No. 2. Edad promedio de los docentes, cantidad porcentual en cada rango establecido

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Rango de 31 a 40 años	4	11,8	11,8	11,8
	Rango de 41 a 50 años	19	55,9	55,9	67,6
	Rango de 51 a 60 años	10	29,4	29,4	97,1
	Más de 60 años	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta a la muestra seleccionada

La Tabla No. 2 muestra la edad promedio de los docentes encuestados. Al analizar la información se observa que el 55,9 % está entre 41 y 50 años y el 29,4 % está en el rango de 51 a 60 años; de lo anterior se puede interpretar que la gran mayoría de los docentes son bastante mayores y eso puede ser un indicador de estilo de enseñanza y de su nivel de actualización pedagógica y didáctica.

Tabla No. 3. Años de experiencia de cada docente, establecida en rangos

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Rango de 1 a 10 años	4	11,8	11,8	11,8
	Rango de 11 a 15 años	2	5,9	5,9	17,6
	Rango de 16 a 20 años	11	32,4	32,4	50,0
	Rango de 21 a 25 años	13	38,2	38,2	88,2
	Rango de 26 a 30 años	4	11,8	11,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos con la aplicación del formulario tipo encuesta a la variable independiente

La Tabla No.3 permite evidenciar la experiencia de los docentes encuestados expresada en años de servicio determinada en rangos convenientemente. Puede observarse que el 32,4 % tiene entre 16 y 20 años de experiencia como docente y además el 38,2 % su experiencia va de 21 a 25 años, lo que significa que son docentes muy experimentados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla No. 4. Tiempo transcurrido desde la obtención del último título académico

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Rango de 1 a 3 años	14	41,2	41,2	41,2
	Rango de 4 a 6 años	13	38,2	38,2	79,4
	Rango de 7 a 9 años	1	2,9	2,9	82,4
	10 o más años	6	17,6	17,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Respuesta de docentes encuestados al formulario aplicado

En la Tabla No. 4 se muestra los años que tienen los docentes de haber recibido su último título. Como puede observarse el 41,2 % ha recibido título académico los últimos tres años, 38,2 % recibió título académico hace de 4 a 6 años y solo un 17,6 % tiene más de 10 años de haber recibido título académico. A partir de esta información se puede inferir que la muestra está conformada por docentes actualizados recientemente.

**Tabla No. 5. Comparación entre área que orienta o enseña el docente
* Último nivel de formación obtenido**

		ÚLTIMO NIVEL DE FORMACIÓN OBTENIDO			TOTAL
		NORMALISTA SUPERIOR	LICENCIADO	ESPECIALISTA	
Grado escolar en el que enseña	Tercero	0	4	15	19
	Quinto	1	5	9	15
Total		1	9	24	34

Fuente: Sistematización de los resultados de la encuesta con el SPSS

En la Tabla No. 5 se establece relación entre dos variables fundamentales y coherentes con las hipótesis específicas relacionadas con la variable independiente. Como se puede observar, la muestra está formada por 1 normalista, 9 licenciados y 24 especialistas distribuidos en los grados tercero y quinto; un dato interesante que muestra la tabla es que en los grados evaluados de la básica primaria están ubicados docentes que en su mayoría tienen títulos de especialistas convirtiéndose en un indicador de buenas prácticas y de procesos coherentes con el contexto actual.

**Tabla No. 6. Comparación entre años de experiencia como docente *
Área que orienta o enseña el docente**

		ÁREA QUE ORIENTA O ENSEÑA EL DOCENTE				TOTAL
		MATE-MÁTICAS	LENGUAJE	CIENCIAS	TODAS LAS ÁREAS	
Años de experiencia como docente	Rango de 1 a 10 años	0	0	0	4	4
	Rango de 11 a 15 años	0	1	1	0	2
	Rango de 16 a 20 años	0	1	0	10	11
	Rango de 21 a 25 años	1	0	0	12	13
	Rango de 26 a 30 años	0	0	0	4	4
Total		1	2	1	30	34

Fuente: Análisis estadístico de las respuestas de los docentes al formulario aplicado

La Tabla No. 6 relaciona los años de experiencia y el área que enseña cada docente, se puede destacar que solo 4 docentes enseñan áreas específicas y 30 enseñan todas las

áreas en estos grados de básica primaria en los que se aplica pruebas externas que son la fuente para la variable dependiente. Otro dato interesante es que 28 docentes tienen entre 16 y 30 años de experiencia como docente, de esto puede inferirse que son docentes con conocimiento adecuado de su labor.

Tabla No. 7. Percepción del docente frente a su función educativa

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Enseñar contenidos de su área	1	2,9	2,9	2,9
	Facilitar el aprendizaje autónomo	7	20,6	20,6	23,5
	Evaluar contenidos enseñados	9	26,5	26,5	50,0
	Mantener la disciplina del salón	17	50,0	50,0	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Análisis estadístico, respuestas de los docentes relacionadas con la percepción de su labor

La Tabla No. 7 muestra la frecuencia y porcentajes de respuestas de los encuestados ante la pregunta referida a la percepción de su labor. Un dato significativo es que 17 docentes (50 %) de los encuestados toman la opción “mantener la disciplina en el salón” respuesta que es limitante y reduccionista frente al papel que debe desempeñar un docente en el contexto actual.

La variable dependiente está representada por el rendimiento académico de los estudiantes de 3 y 5 grado de básica primaria expresado en los resultados obtenidos en las pruebas Saber de estos grados en el año 2013. Estos datos aparecen en términos de porcentaje en cada uno de los niveles establecidos por el MEN y el ICFES. A continuación se presenta un análisis estadístico de las diferentes instituciones, grados y áreas.

Tabla No. 8. Distribución porcentual de los estudiantes en los diferentes niveles, área lenguaje grado 3

INSTITUCIÓN	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
LICEO ARIAGUA.	35	44	18	3
CARMEN ARIG.	69	25	3	3
B. HERRERA	55	29	15	1
S. BOLÍVAR	57	35	7	1

Fuente: Resultados de lenguaje pruebas Saber grado 3, ICFES, 2013

La Tabla No. 8 muestra el porcentaje de estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño de acuerdo a su rendimiento académico en las pruebas Saber del grado 3, área de lenguaje; se evidencia que el mayor porcentaje está en los niveles insuficiente y mínimo y que un porcentaje bastante reducido alcanza el nivel avanzado en las cuatro instituciones del municipio.

Tabla No. 9. Distribución porcentual de los estudiantes en los diferentes niveles, área matemática grado 3

INSTITUCIÓN	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
LICEO ARIAGUA.	23	42	25	10
CARMEN ARIG.	59	34	3	3
B. HERRERA	43	38	15	4
S. BOLÍVAR	49	37	13	1

Fuente: Resultados de matemáticas pruebas Saber grado 3, ICFES, 2013

La Tabla No. 9 muestra la misma tendencia de resultados académicos: la gran mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles “insuficiente y mínimo”, pero mejoran los porcentajes ubicados en satisfactorio y avanzado. En las cuatro instituciones la gran mayoría de los estudiantes de grado 3 en las áreas de lenguaje y matemáticas, según los niveles establecidos por el ICFES, no logran desarrollar las competencias establecidas para cada ciclo de educación básica.

Tabla No. 10. Distribución porcentual de los estudiantes en los diferentes niveles, área lenguaje grado 5

INSTITUCIÓN	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
LICEO ARIAGUA.	47	44	8	1
CARMEN ARIG.	44	43	11	2
B. HERRERA	45	48	7	0
S. BOLÍVAR	0	0	0	0

Fuente: Resultados de lenguaje pruebas Saber grado 5, ICFES, 2013

La Tabla No. 10 muestra la distribución porcentual de los estudiantes de grado 5 en lenguaje de las cuatro instituciones. Se observa que el porcentaje sigue siendo mayor en los niveles bajos (insuficiente y mínimo) y que con relación a grado 3 disminuye el porcentaje de estudiantes en satisfactorio y avanzado. Además en una de las instituciones no se tuvo resultado para el área en el grado.

Tabla No. 11. Distribución porcentual de los estudiantes en los diferentes niveles, área matemáticas grado 5

INSTITUCIÓN	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
LICEO ARIGUA.	73	21	5	0
CARMEN ARIG	82	12	7	0
B. HERRERA	68	26	6	0
S. BOLÍVAR	0	0	0	0

Fuente: Resultados de matemáticas, pruebas Saber grado 5, ICFES, 2013

La Tabla No. 11 muestra el porcentaje de los estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño según el rendimiento académico evidenciado en las pruebas. Se observa que en el área de matemáticas de igual manera la mayoría de los estudiantes se encuentra en los niveles insuficiente y mínimo y un dato adicional es que para esta área y grado ningún estudiante alcanzó el nivel avanzado y un porcentaje muy reducido se ubica en satisfactorio.

En esta prueba externa además de matemáticas y lenguaje también se mide el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes de grado 5. en pensamiento ciudadano que es un área de enseñanza transversal y relacionada con el desarrollo ético, comportamental y cívico, es decir competencias ciudadanas relacionadas con los pilares de la educación, aprender a ser y a convivir juntos.

El mayor porcentaje de estudiantes se ubican en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo, esto indica que a pesar de ser un área relacionada con el desarrollo personal más que académica, se mantiene la tendencia de ubicarse en insuficiencia que según las categorías de la prueba son aquellos estudiantes que no logran responder los ítems de menor complejidad.

Con el propósito de tener información general y hacer generalizaciones a partir de los datos estadísticos, se agrupan los porcentajes de estudiantes para cada nivel de desempeño y los resultados se muestran a continuación:

Tabla No. 12. Porcentajes promedios en cada nivel académico según resultados de las 4 instituciones

DESEMPEÑO	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
Porcentajes	53,882	33,588	10,705	1,823

Fuente: Resultados de matemática y lenguaje en los grados 3 y 5, ICFES, 2013

La Tabla No. 12 muestra los porcentajes promedio de estudiantes que se ubican en cada nivel de desempeño agrupando los resultados de las cuatro instituciones educativas, las áreas y grados evaluados. Como puede notarse, la tendencia máxima está hacia

la insuficiencia (53,882 %); estudiantes que no son capaces de responder siquiera las preguntas más sencillas de las pruebas aplicadas de acuerdo a la categorización del rendimiento académico en el sistema educativo colombiano (Ver Tabla No. 1).

Los resultados de este estudio correlacional nos mostraron que no hay una relación directa y positiva de la cualificación del docente respecto a los resultados académicos de los estudiantes; los estudios e investigaciones que sirvieron de antecedentes señalan que efectivamente encontraron correspondencia entre estas dos variables, sin embargo en esta investigación no se mantuvo dicha relación, el análisis de los datos evidencian disparidad en las variables relacionadas. Como se puede observar en el análisis estadístico la población y especialmente la muestra relacionada con la variable independiente, presenta características de las que se podría inferir un resultado diferente. Un gran porcentaje de los docentes tienen estudio de posgrado y muchos años de experiencia, pero estos indicadores no se corresponden con los resultados académicos de sus estudiantes. La hipótesis general que orientó este trabajo plantea que "Existe una relación directa y positiva entre la cualificación docente y el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, 2013"; sin embargo esta premisa no se ve validada con los resultados obtenidos y el análisis estadístico nos señaló que la hipótesis no se cumple en el contexto de la investigación y que por lo tanto es necesario avanzar en nuevos estudios y considerar otras dimensiones o factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes como factores socioeconómicos, contexto familiar y condiciones logísticas para el aprendizaje.

Revisando la literatura relacionada con las variables de investigación, se encuentra que existen muchos estudios al respecto y que efectivamente señalan que el docente con mayores niveles de formación y cualificación incide positivamente en mejores aprendizajes y resultados académicos, pero en este caso la muestra intervenida señaló que esa relación no se mantiene y por lo tanto no es posible hacer generalización de este comportamiento; también es necesario considerar la calidad de la formación que están recibiendo los docentes en estudios posgraduales y en las actualizaciones desarrolladas durante su ejercicio pedagógico. Es preciso entonces que la educación superior revise sus planes y programas de formación docente como principio para lograr mejor proceso educativo y rendimiento académico de los estudiantes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo general dice: Determinar la relación que existe entre la cualificación docente y el rendimiento académicos de los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, 2013. Los resultados obtenidos, registrados en las tablas 8 y 9 presentan la información del grado 3 en matemáticas y lenguaje de las cuatro instituciones educativas, con un nivel bastante bajo; un gran por-

centaje de evaluados está ubicado en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo.

En el marco teórico se cita a Kleinhenz e Ingvarson (2004) citado por Soler, M. (2008) que dicen “la fuerte relación entre calidad de los profesores y el rendimiento académico de los alumnos exige la existencia de sistemas efectivos que permitan la rendición de cuenta por parte de los profesores”(p.20). Frente a todo esto, en esta investigación se opina y se analiza que este planteamiento teórico no se cumple en la población investigada y se concluye que no hay una relación directa entre el nivel de cualificación y los resultados académicos de los estudiantes teniendo en cuenta los resultados obtenidos respecto a la cualificación docente.

El segundo objetivo dice: “Determinar la relación que existe entre el desarrollo profesional de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, 2013”. Los resultados obtenidos nos señalan que el 67,6 % de los encuestados se ha capacitado en los últimos tres años, un factor importante que demuestra el interés del docente por estar actualizado y a la vanguardia en temas relacionados con su quehacer y se espera que su práctica de aula mejore sustancialmente.

En los antecedentes se cita el programa “Formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia” haciendo énfasis en la relevancia del maestro como factor determinante de la calidad educativa. Con relación a todo esto, en esta investigación se opina y se analiza que un gran porcentaje de los docentes participa en actualizaciones regularmente y se concluye que estas capacitaciones no han tenido impacto positivo en los resultados académicos de los estudiantes objeto de estudio en esta investigación.

El objetivo número tres dice: “Determinar la relación que existe entre las innovaciones y transformaciones pedagógicas de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, 2013”. Los resultados de la Tabla No. 5 en la que se relaciona último nivel de formación obtenido y grado que orienta cada encuestado, muestra que 24 docentes que representan el 70,6 % de la muestra son especialistas en algún área específica o de aplicación transversal, lo que los convierte –en teoría– en profesionales altamente capacitados, con herramientas pedagógicas suficientes para enfrentar los desafíos de la educación de la sociedad del conocimiento.

En los antecedentes se citan los Lineamientos de política para la Formación de maestros y maestras durante el período 2004-2008 Bogotá, D.C, estudio que en uno de sus apartes dice que los maestros que participan con mayor frecuencia en experiencias de formación y cualificación, tienen mejores prácticas de aula, mayor conocimiento de los avances educativos al igual que la dinámica institucional, y por consiguiente, existe correspondencia con los resultados académicos de los estudiantes a nivel interno y externo.

Ante esto, esta investigación analiza y opina que no se pueden hacer generalizaciones sobre el impacto positivo o relación directa de la cualificación docente con el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes y se concluye que para asegurar la incidencia positiva de la formación del docente en los desempeños logrados por los estudiantes, es necesario tener en cuenta otros factores y variables que pueden coadyuvar para que las actualizaciones y nuevos conocimientos impacten el trabajo del aula.

El cuarto objetivo dice: “Determinar la relación que existe entre el desarrollo personal de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, 2013”. Los resultados obtenidos organizados en la Tabla No. 5 de la variable independiente y Tabla No. 12 de la variable dependiente permiten establecer que no hay correspondencia directa, mientras que la mayoría de docentes están en un nivel de formación alto, sus estudiantes se ubican en desempeños insuficientes y mínimos.

En el marco teórico se cita a Vezub (2009), quien hace énfasis en la relevancia que tiene la formación continua del docente y además, basada en argumentos teóricos válidos, plantea que esta debe estar contextualizada. Al respecto la autora plantea: La convicción de que los docentes deben ser tomados como protagonistas, sujetos activos de su proceso formativo, ha reorientado los programas de formación hacia estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. Ante lo anterior esta investigación analiza y opina que es necesario fortalecer la formación continua del docente de manera *in situ* y además facilitar el aprendizaje entre pares mediante la conformación de redes y comunidades de aprendizaje y se concluye que la formación contextualizada del docente puede ser de mayor significación, que además asegura su implementación en el ejercicio diario de la enseñanza. Frente a todo esto, en esta investigación se opina que el nivel de competencias de los estudiantes no tiene coherencia con el nivel de cualificación de los maestros y se concluye que la cualificación realizada por el docente no está impactando positivamente el aprendizaje de los estudiantes.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

La hipótesis de investigación general dice: “Existe una relación directa y positiva entre la cualificación docente y el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 3 y 5 de básica primaria en el municipio de Ariguaní, Magdalena, Colombia, 2013”. En el desarrollo de esta investigación se encontró que las bibliografías referenciadas a través de muchos estudios e investigaciones han concluido que efectivamente existe una relación directa y positiva entre estas dos variables, pero los resultados obtenidos de la muestra representativa nos señalan que esta afirmación no puede ser generalizada y que por lo tanto no es cierto que a mayor cualificación docente, mejores resultados académicos de los estudiantes; ha-

ciendo contraste entre las variables y las dimensiones estudiadas se demuestra la anulación o refutación de esta hipótesis para la población y muestra estudiada.

Tabla No. 13. Comparación del nivel académico de los docentes y el nivel de desempeño logrado por los estudiantes

NIVEL DE FORMACIÓN		RENDIMIENTO ACADÉMICO	
Normalistas	2,9%	Insuficiente	54%
Licenciados	26,5%	Mínimo	33,59%
Especialistas	70,6%	Satisfactorio	10,71%
Magister	0%	Avanzado	1,82%
Total	100%		100,00%

Fuente: Información presentada en las Tablas No. 5 y No. 12

El análisis de la tabla nos permite determinar que no hay correspondencia entre los porcentajes de mayor formación y mejor rendimiento; la acumulación de los porcentajes tiene una tendencia opuesta, mientras que el mayor porcentaje en la cualificación docente se ubica en un nivel de formación alto, en los desempeños de los estudiantes el porcentaje mayor se halla en niveles bajos (insuficiente y mínimo) con un total de 87,59 %. El contraste de esta información y toda la acumulada en el análisis de resultados, permite afirmar que la hipótesis de investigación no se cumple en nuestro contexto de estudios basados en la información levantada en la muestra intervenida.

Tabla No. 14. Comparación del nivel de desempeño de los estudiantes y la capacitación de los docentes en los últimos 3 años

DESEMPEÑO ACADÉMICO		CAPACITACIÓN ÚLTIMOS 3 AÑOS	
Insuficiente	54%	SÍ	67,6%
Mínimo	33,59%	NO	32,4%
Satisfactorio	10,71%		
Avanzado	1,82%		
Total	100%		100%

Fuente: Información de las Tablas No. 5 y No. 12

Otro contraste que se hace para la prueba de hipótesis aparece en la Tabla No. 14, que muestra que el porcentaje de docentes que han participado en capacitaciones de actualización pedagógica y didáctica es bastante alto (67,6 %) respecto al porcentaje de estudiantes que alcanzan buenos desempeños (12,53 %).

De todo lo anterior es posible inferir que la cualificación de los docentes a través de estudios formales y actualizaciones en ejercicio, no impactan positivamente el proceso

de aprendizaje de los estudiantes y por ende no se refleja en los resultados de las pruebas externas aplicadas en diferentes momentos del proceso educativo.

De forma descriptiva y explicativa, apoyados en los resultados obtenidos y contrastando las variables y dimensiones esenciales referidas al propósito de estudio, se puede concluir que NO se cumple la hipótesis de investigación en la población estudiada y por lo tanto se decide refutarla o falsearla.

A pesar de la contundencia de los datos obtenidos y de la evidente oposición entre las variables relacionadas, es necesario avanzar en un estudio que involucre muchas más variables que apunten a constatar aspectos de contexto y condiciones en las que se da la cualificación del docente tales como duración, temáticas abordadas, metodología de trabajo, relación con el perfil profesional y otras que aporten información para comprender de mejor forma la situación descrita en este estudio.

CONCLUSIONES

La sistematización de la información recolectada, su análisis estadístico y la comparación de los resultados de ambas variables permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Primera

No se encuentra relación directa y positiva entre la cualificación docente y el rendimiento académico de los estudiantes; en los resultados se evidencia disparidad: mientras que el 70,6 % de los docentes encuestados son especialistas, el 53,88 % de los estudiantes se ubican en nivel de insuficiencia y otro 33,58 % en nivel mínimo, es decir, estos últimos son capaces de resolver los ítems de menor complejidad de la prueba.

Segunda

Asumiendo el desarrollo profesional docente como la experiencia y la formación inicial y en ejercicio y la actualización permanente, encontramos que estas dimensiones no guardan proporción directa con el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes y sus resultados se ubican en posiciones opuestas: el 26,5 % son licenciados y solo 2,9 % son normalistas superiores; el 70,6 % de los docentes tienen entre 16 y 25 años de experiencia. Por su parte el solo 10,7 % de los estudiantes se ubican en el nivel satisfactorio y 1,82 % alcanza el nivel avanzado.

Tercera

Con respecto a las innovaciones y transformaciones pedagógicas de los docentes encontramos que el 79,4 % ha recibido nuevos títulos en los últimos seis años y un 67,6 % ha participado en capacitaciones en los dos últimos años; esto debería impactar en el rendimiento académico de los estudiantes, pero los resultados obtenidos no se relacionan de forma directa y positiva.

Cuarta

Aunque el grupo de docentes encuestados presenta un nivel de especialización y vasta experiencia en el campo educativo estas no se ven reflejadas positivamente desde el punto de vista del rendimiento académico. Se infiere a partir de los resultados que los docentes no han introyectado realmente su rol, es decir, se encuentran descontextualizados con la realidad de su profesión.

Otros hallazgos

La investigación permitió observar y analizar aspectos que tienen relación con la variable dependiente como son las deficientes condiciones de infraestructura física y tecnológica de las instituciones educativas que hacen parte de este estudio y que podría afectar de manera indirecta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otra situación que tal vez incida en la situación presentada es que la edad de un gran porcentaje de los docentes oscila entre 41 y 50 años (55,9 %), indicador que podría llevarnos a inferir que es probable que exista resistencia al cambio en las estructuras pedagógicas y didácticas, negativa frente al uso de las TIC y que sus estudios y actualizaciones estén mucho más enfocados a lograr avances en su categoría de escalafón y no para modificar o fortalecer sus estrategias de enseñanza.

Además, en entrevistas no estructuradas con varios encuestados se pudo notar carencia en los procesos de seguimiento al trabajo académico, el docente enseña o desarrolla lo que cree que los estudiantes deben aprender, pero no hay unidad de criterios y los planes de estudio son construcciones individuales desde la perspectiva de cada maestro de acuerdo al grado, desconociendo la importancia de la secuencialidad en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancajima, C. (2008). *(Tesis) Estudio correlacional entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela profesional de educación primaria de la FEDUC-UNFV UNMSM, Lima, Perú.*
- Castellanos, S. (2009). *La cualificación de los docentes y su impacto institucional, hallazgos de cinco estudios de caso.* Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Uniandes.
- Chávez, M. y Chávez, H. (2008). *Uso de internet y rendimiento académico de los estudiantes de la FCEH-Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Iquitos, Perú.* Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, UNAP.
- Cisternas, T. (2011). *La Investigación sobre Formación Docente en Chile. Territorios explorados e Inexplorados.* Santiago, Capital, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Cisternas, T. (2011). *La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados.* Calidad educativa (35), p.131-164. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

- Compartir, F. (2014). *Estudio tras la excelencia docente. Ruta Maestra*, 1, 19-25.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1450 de 2010. Bogotá D.C., Cundinamarca.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Educar Editores.
- Cutimbo, P. (16 de diciembre de 2008). *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno*. Lima, Capital, Perú. Obtenido de CYBERTESIS. [Cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2395/1/cutimbo_ep.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2395/1/cutimbo_ep.pdf)
- De Castilla, M. (2013). *Tarea Informa*. Recuperado (2013, 20 de octubre), de Tarea Informa: <http://www.tarea.org.pe/modulos/Boletin/tareainforma/boletin133.htm>.
- Díaz, F. et al. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- De cochabamba, D. (2001). VII Reunión del Comité Regional Intergutamental del proyecto principal de educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, XXXI, (2), 13-118.
- García, P. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Lima, San Martín, Perú: Universidad San Martín de Porres.
- Hernández, S. (2001). *Metodología de la Investigación*. 2 ed. México, D.F.: McGraw-Hill.
- ICFES (2013). *Resultados de pruebas SABER*. Recuperado el día 15 de agosto de 2013 de: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>
- JICA (2005). *La Historia del Desarrollo de la Educación del Japón*. Yamaguchi: Instituto para la cooperación internacional, agencia de cooperación del Japón Jica.
- Jurado, C. (2012). *Biblioteca Digital Univalle*. Recuperado el día 30 de marzo de 2014 de Biblioteca Digital Univalle: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3824/4/CB-0460683.pdf>. (2012, 14 de julio)
- León, M. (2008). *Calidad Docente y Rendimiento Escolar en Chile*. Santiago, Capital, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Matamoros, F. (2010). *Relación entre las características del docente y el rendimiento académico de los estudiantes de química I. Mérida de Yucatán*, Mexico: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Mineducación (1994). *Ley General de Educación. Ley 115*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Mineducación (2002). *Decreto Ley 1278*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Mineducación (2009). *Cualificación y mejoramiento profesional de maestros y maestras*. Bogotá, D.C.: MEN, Colombia. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de : www.mineduacion.gov.co/1621/articles-111259_archivo_pdf4.pdf
- Mineducación (2010). *Educación de calidad*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Mineducación (2014). *Todos a Aprender*. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html
- Monroy, M. (2012). (Tesis) *Desempeño Docente y Rendimiento Académico en Matemáticas de los alumnos de una Institución Educativa de Ventanilla – Callao* Universidad San Ignacio

- de Loyola. Lima, Perú. Recuperado el día 21 de julio de 2014 de: http://repositorio.usil.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/07/2012_Monroy_Desempe%C3%B1o-docente-y-rendimiento-acad%C3%A9mico-en-matem%C3%A1tica-de-los-alumnos-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-de-Ventanilla-Callao.pdf
- Murillo, F. (2007). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Naciones Unidas, (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de: www.un.org/es/documents/udhr/ (15 de mayo de 2013).
- Sosa, M. (2007). *Aporte de la capacitación docente al mejoramiento de la calidad académica de las instituciones secundarias del distrito de Ate Vitarte*. Lima, Ate Vitarte, Perú: Universidad Nacional Mayer de San Marcos.
- UNESCO (1990). *Primer Congreso Mundial "Educación para Todos"*. España: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC.
- UNESCO (2015). *Educación para Todos, el imperativo para la calidad, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París, Francia: Ediciones UNESCO
- Unidades Tecnológicas de Santander (2012). *Plan de Desarrollo: Cultura de la innovación y el conocimiento para la transformación y el desarrollo sostenible. 2012-2020*. Santander, Colombia. Recuperado el 15 de agosto de 2004 de: http://www.uts.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PLAN_PROSPECTIVO_UTS_2020.pdf
- Vezub, L. (2009). *Desarrollo profesional docente centrado en la escuela*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/el-desarrollo-profesional-docente-centrado-en-la-escuela-concepciones-politicas-y-experiencias/>

Capítulo II

Revisión bibliográfica del concepto Aprendizaje-Servicio y su importancia adquisitiva de nuevas competencias académicas*

LOURDES ISABEL ALBOR CHADID⁺

INTRODUCCIÓN

El estudio de la Metodología del Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, se está convirtiendo cada vez más popular en todo el mundo. Es ideal para la consecución tanto de los objetivos personales y académicos de la población estudiantil y los objetivos más amplios de la responsabilidad cívica y la justicia social volviéndolos más conscientes del valor en que están comprometidos con la promoción de la comprensión racial, el activismo y el servicio después de la graduación (Steven Sek-Yom Ngai, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, actualmente en los escenarios universitarios existe una necesidad de formar a la población estudiantil en competencias y habilidades que le permitan el desarrollo de una estructura funcional para adecuarse y desafiar las oportunidades y retos a que se enfrenta en su quehacer en las comunidades académicas y sociales. Pero, en ocasiones el profesorado en sus creencias de formación pedagógica orientadas en metodologías rígidas, estáticas, no actualizadas, obstaculizan el avance de reflexiones alrededor del compromiso social, aunado a la falta de disposición del estudiante en el interés real en generar estrategias de intervención social.

Con base en lo anterior, estas circunstancias han generado efectos en la población

* Revisión bibliográfica del tema "Compromiso Social en la Universidad".

+ Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Profesora-Investigadora Grupo Estudios de Género, Familia y Sociedad, Categoría A Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. lalbor1@unisimonbolivar.edu.co

estudiantil como la falta de sensibilización hacia las problemáticas reales de una sociedad, aplicación de estrategias metodológicas no asertivas y coherentes con el tipo de necesidad que presenta la población y la poca reflexión, interpretación y valor que da el estudiantado a sus prácticas. Sin embargo, a esto no hay que atribuirle fracasos, pero sí ampliar los conceptos, ampliar la flexibilidad de los enfoques investigativos y proponer nuevas propuestas metodológicas que apunten hacia estrategias de organización, ejecución y evaluación de resultados.

Por tanto, se especifica la importancia de la metodología activa, aprendizaje y servicio, que tiene raíces teóricas en los planteamientos de Dewey y Freire, así como el constructivismo (Tapia, 2010). Por su parte Briede W. y Mora (2016) citan que, Dewey reconoce la importancia de fomentar experiencias educativas que comiencen desde la experiencia real de sus protagonistas realizada cooperativamente. Y con Freire, considerando la pedagogía de la esperanza, la cual pone a la educación en la encrucijada de ser parte de los procesos emancipatorios de los más excluidos y marginados de la sociedad. Desde el construccionismo, este enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento, destacando el rol activo del personal docente y las habilidades mentales de los estudiantes que desarrollan a través de varias rutas de descubrimientos (p.3).

Este tipo de metodología se puede integrar en el marco de diferentes asignaturas o en el contexto del reconocimiento de actividades culturales y de cooperación, lo cual supone una nueva *praxis* educativa que garantiza la adquisición de competencias, generando nuevos espacios docentes.

De acuerdo a lo anterior, la presente revisión bibliográfica tiene como objetivo analizar los distintos conceptos de la técnica pedagógica en Aprendizaje-Servicio, donde se describirán aspectos específicos de este concepto en su estructura, su aplicación metodológica, así como también su producción resultante con fines de otorgar mayor interpretación y beneficios funcionales aplicados en los contextos académicos estudiantiles.

El estudio se inicia con sondeos de definiciones desde la Psicología, Pedagogía, Sociología y otras disciplinas, que proporcionan teorías y conceptualizaciones como forma de justificar el concepto del Aprendizaje-Servicio que promulguen por una mayor participación-reflexión y comprensión de los procedimientos pedagógicos para el aprendizaje y mayor conciencia del rol como estudiante en los contextos sociales. El texto se divide en tres secciones. En la primera se hace una revisión de la definición del concepto de la metodología del Aprendizaje-Servicio; en la segunda parte se efectúa una revisión bibliográfica sobre los antecedentes del Aprendizaje-Servicio en los diferentes contextos de aplicación e influencia especialmente en países como Estados Unidos, España, Israel, Chile, Argentina, Colombia que actualmente realizan investigaciones y aportes de los beneficios que tiene la aplicación de la metodología en las entidades educativas; luego en la tercera parte se hace una descripción relevante de las técnicas y/o rutas metodológicas

utilizadas en el Aprendizaje-Servicio para luego terminar en una última sección con los análisis de resultados y conclusiones.

CONCEPTO

Comenzando con la definición del concepto de Aprendizaje-Servicio fija condiciones de validez a partir de la aplicación de un método científico donde el aprendizaje adquirido por la población estudiantil en sus diferentes áreas de formación los condiciona a una facultad regulativa con esquemas de producción para ser aplicados en los contextos de prácticas formativas y de servicio dirigidos a comunidades.

Tapia (2010) afirma que:

Es así como la metodología activa, aprendizaje y servicio, tiene raíces teóricas en los planteamientos de Dewey y Freire, así como el constructivismo donde el conocimiento se construye a partir de la propia experiencia con verificación de las teorías. (p. 5)

Por su parte, Briede W. y Mora (2016) citan que

Dewey reconoce la importancia de fomentar experiencias educativas que comiencen desde la experiencia real de sus protagonistas realizada cooperativamente. Y con Freire, considerando la pedagogía de la esperanza, la cual pone a la educación en la encrucijada de ser parte de los procesos emancipatorios de los más excluidos y marginados de la sociedad (p.3).

Desde el construccionismo, este enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento, destacando el rol activo de la comunidad docente y las habilidades mentales de la población estudiantil que desarrollan a través de varias rutas de descubrimientos.

Es así como la carrera de Diseño Industrial ha concebido la asignatura de Taller bajo esta metodología, tal como lo plantea Moore (2010) en que los proyectos de aprendizaje y servicio a menudo se conectan con los cursos de las mallas curriculares, ya sea como componentes obligatorios u opcionales (Briede W. y Mora, 2016, p.3).

Conceptualmente, el Aprendizaje-Servicio puede ser entendido desde tres puntos de vista: (i) Como metodología, en el marco de una asignatura, así los estudiantes utilicen el contenido y herramientas vistas en clases en atención a necesidades de la comunidad (Furco *et al.*, 2002); (ii) Como movimiento pedagógico guiado por la idea de solidaridad, concepto clave en América Latina para referir, en este contexto, a prácticas educativas donde la comunidad estudiantil se organiza para trabajar juntos en hacer frente a los desastres naturales o crisis económicas (Cecchi, 2006; Tapia, 2010); y (iii) Como intervención, que potencia ciertas habilidades en el estudiantado (citado por Briede, W. y Mora, 2016, p.58).

Cabe agregar que Bringle y Hatcher (1995, p.112) señalan que el Aprendizaje-Servicio es una experiencia educativa basada en el supuesto de que los estudiantes al participar en una actividad de servicio organizado que ayuda a solucionar necesidades de la co-

munidad reflexionan sobre la actividad de servicio, de tal manera que logran una mejor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina, y un mayor sentido de responsabilidad ciudadana.

Francisco y Moliner (2010) especifican que hablar de Aprendizaje y Servicio es hacerlo de valores y sobre la vivencia de los mismos, que implica siempre una apuesta educativa por la construcción y el desarrollo de una ciudadanía crítica, así como también desde la acción local y de espacios vivenciales más inclusivos (García & Cotrina, 2012). Y es que practicar (vivir) el Aprendizaje-Servicio implica un proceso cooperativo, y a veces expansivo, de toma de conciencia de problemas que son comunes y comunitarios que nos incumben a todos(as). Supone el diseño y desarrollo de un plan de acción que incluya la voz de todos-as los-as participantes, estableciendo alianzas con entidades del entorno y la evaluación reflexiva y celebrada de los aprendizajes (Mendía, 2012; Rubio, 2008) (Citado por García, y Cotrina, 2015, p. 2).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y ampliando los medios lógicos de que se sirve el Aprendizaje-Servicio, Lave y Wenger (1991) argumentan "que el aprendizaje no puede ser separado de las interacciones sociales, actividades y prácticas compartidas entre los grupos de personas en un proceso que caracterizan como legítima participación periférica". Se explica como "legítima participación periférica se propone como un descriptor de la participación en la práctica social que implica el aprendizaje como un componente integral" (p.35).

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta el aprendizaje como un componente integral, desde la relación de los diferentes niveles de interacción de los seres humanos teniendo el ámbito social como sistema de participación-reforzador, Lave (2008) describe legítima participación periférica como una forma de comunicación "Acerca de las relaciones entre los recién llegados y veteranos, las actividades, las identidades, los artefactos, y las comunidades de la práctica" (p.284). Tal participación significa que el aprendizaje está sucediendo porque, y en la presencia de las relaciones y las prácticas sociales. Además, la participación periférica legítima se refiere a la interconexión, "obtener [ing] su es decir, no en una definición concisa de sus fronteras, sino en sus múltiples, teóricamente generativas interconexiones con personas, actividades, conocimiento, y el mundo" (Lave y Wenger, 1991, p.121, citados por Whitley & Walsh, 2014, p.35).

ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS DE APLICACIÓN E INFLUENCIA

En Estados Unidos en recientes estudios y según Valdovinos (2016) afirma:

el aprendizaje del servicio se ha utilizado cada vez más para promover el aprendizaje fuera del aula. A pesar de la popularidad de la pedagogía del Aprendizaje-Servicio, se han realizado pocas investigaciones sobre el Aprendizaje-Servicio como un modo de evaluar la percepción de las habilidades de los estudiantes de Psicología en lo que respecta a las evaluaciones funcionales, (p.1).

La creciente incorporación de Aprendizaje de Servicio en los programas de la universidad ofrece una maravillosa oportunidad para exponer a la comunidad estudiantil universitaria interesados en carreras en el análisis del comportamiento aplicado (ABA) para el campo y evaluar el impacto de esas experiencias. Hasta la fecha, gran parte de la investigación publicada en Servicio de Aprendizaje dentro de la psicología se ha centrado de manera más amplia en los resultados académicos y personales relacionados con los cursos de la actividad de Aprendizaje-Servicio (Valdovinos, 2016, p.1).

Valdovinos (2016) afirma que es importante

que los estudiantes dominen tanto la terminología y las habilidades asociadas con procesos de comportamiento, sobre todo si esta experiencia es un trampolín para una carrera en el análisis del comportamiento, un campo en el que la comprensión y el uso adecuado de los términos es crítico (p.4).

El impacto que el Aprendizaje de Servicio proporciona al estudiantado ha sido bien documentado (véase Kuh, 2008; para una revisión). La contribución de los resultados de este estudio a la literatura es que, además de la comunidad estudiantil en adquirir habilidades para llevar a cabo evaluaciones funcionales, se sentían como si ellos desarrollaran una comprensión integral de los conceptos involucrados en la realización de evaluaciones funcionales, hacen valiosas contribuciones a una agencia, y creció profesionalmente a través de una experiencia de aprendizaje que no está conectada directamente con una clase (Valdovinos, 2016).

Desde estudios de propuestas de proyectos internacionales aplicados con metodología del Aprendizaje-Servicio, se tiene que ha representado una oportunidad para realizar intercambios culturales, la comunicación cultural, confianza cultural y la sorpresa cultural (Bosworth *et al.*, 2006; Reising *et al.*, 2008; Walsh, 2003), a lo que estas experiencias apoyan la construcción de nuevo conocimiento cultural y la habilidad cultural, que contribuyen al desarrollo de la competencia cultural (Kohlbray & Daugherty 2015).

Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta los hallazgos encontrados, se identificó que a partir del ámbito de la comunicación cultural se ocupó de la necesidad de superar las barreras del idioma para la comunicación con los clientes. Para compensar la barrera del idioma, entre los estudiantes de habla no españoles, se encontró que los equipos de estudiantes incluyeron al menos un estudiante por equipo de habla española. La enseñanza en equipo fue especialmente valiosa en hacer la enseñanza de promoción de la salud con los niños y hacer frente a las necesidades psicosociales específicas para los residentes de edad avanzada (Hughes & Hood, 2007).

Otra valiosa experiencia de Aprendizaje-Servicio fue que la comunidad estudiantil identificó su auto-descubrimiento de la capacidad de cuidar al entender las necesidades de alguna persona de cultura diferente. Su auto-descubrimiento fue un bloque de construcción de la conciencia cultural y la competencia cultural (Campinha-Bacote, 2007).

Además del crecimiento en la confianza cultural y la confianza del estudiantado en la toma de decisión, se generaron efectos en la aparición de liderazgo de los estudiantes en la planificación de los proyectos de inmersión. *Cultural Surprise*: Varias experiencias que los estudiantes describen pueden ser categorizados como “sorpresas culturales”, lo que permitió tiempo a los estudiantes para procesar sus sentimientos y observaciones y construir el conocimiento cultural. Los estudiantes fueron sorprendidos por la sensación de “choque cultural” o la sensación de desorientación por la cultura y las condiciones de vida de la pobreza extrema. En conclusión, los proyectos de Aprendizaje-Servicio internacionales son una oportunidad única para que los estudiantes y profesores puedan trabajar con personas de diferentes culturas y estimular el desarrollo cultural, conocimientos y habilidades. El estudio se realizó entre la frontera de Tijuana-México y San Diego-Estados Unidos (Kohlby & Daugherty 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, Jennifer Cutsforth Kaschak & Karim Medico Letwinsky (2015) aseguran que “la investigación en el Aprendizaje-Servicio revela resultados positivos para la comunidad estudiantil de todas las edades, incluyendo un mayor rendimiento académico, la responsabilidad cívica, el aprendizaje comprometido, y el desarrollo personal y social, tales como la mejora de la auto-confianza y el aumento de la auto-eficacia” (p.17). Además, los últimos estudios que analizan la incidencia del servicio de aprendizaje de futuros profesores indicaron beneficios tales como mayor cultura y la auto-conciencia, el desarrollo personal a través del cultivo de relaciones significativas, y el aumento de la enseñanza de la auto-eficacia (Gross & Maloney, 2012; Stewart, Allen, & Bai, 2011; Wade, 2008).

Es así como este estudio examinó cómo participar en una experiencia de Aprendizaje-Servicio de colaboración, basado en un proyecto de formación orgánica y no intencional de una comunidad de práctica entre los maestros en formación, apoyando al mismo tiempo su compromiso con la pedagogía del Aprendizaje-Servicio. El modelo de la Fuerza de la Tierra pide a los participantes que identifiquen un problema ambiental en su comunidad, realicen investigaciones, adopten un plan de acción, y luego reflexionen sobre el proceso (Fuerza de la Tierra, 2008, citado por Jennifer Cutsforth Kaschak & Karim Medico Letwinsky, 2015).

Ahora, Huei-Lih Hwang, Hsiu-Hung Wang, Chin-Tang T, Shiue Chen & Su-Hsien Chang (2012) afirman que “en Taiwán, muchos proyectos de aprendizaje intergeneracional han sido diseñados para los proveedores de servicios y a los destinatarios” (p.60). Desde la iniciativa del Ministerio de Educación de Taiwán han implementado el desarrollo de servicios de aprendizaje curricular, a partir de propuestas de Proyecto de Aprendizaje-Servicio que se inicia durante un curso de la escuela de enfermería antes de que los estudiantes realicen su práctica clínica. El objetivo del servicio de aprendizaje intergeneracional es conectar a mayores y jóvenes en interacciones significativas para el beneficio tanto de la tercera edad como de la comunidad estudiantil (Hageman *et al*, 2002).

El servicio de aprendizaje intergeneracional ha recibido la aprobación generalizada porque confiere beneficios tanto educativos y sociales, como la modificación de los estereotipos de vejez en los estudiantes y la minimización de la depresión en los ancianos (Gutheil *et al*, 2006; Hernández y González, 2008; Knapp & Stubblefield, 2000; Peacock & O'Quin, 2006; Underwood & Dorfman, 2006). La mayoría de las evaluaciones del servicio de aprendizaje intergeneracional aplicado por los estudiantes, ha evidenciado cambios de las actitudes hacia las personas mayores, como también los estudiantes de enfermería reconocieron que la experiencia les ayudó a mejorar su capacidad para comunicarse con los ancianos. Del mismo modo, los residentes en el grupo afirman que la experiencia les dio la oportunidad de tener un sentido de cuidado mediante la interacción con los jóvenes estudiantes (citado por Huei-Lih Hwang, Hsiu-Hung Wang, Chin-Tang, Shivechen, Su-Hsien Chang, 2012).

En Chile, teniendo en cuenta las avalanchas de demandas sociales que por estos días se manifiestan en los medios de comunicación y las redes sociales, dan cuenta que la sociedad civil busca descolonizar el futuro, cuestionando los paradigmas establecidos y dibujando escenarios donde cada uno pueda incidir con protagonismo. Es así como la gran demanda intuitiva de la sociedad civil, hace emerger nuevas construcciones para fortalecer la formación y el trabajo, de modo tal que no solo se desarrollen las capacidades intelectuales, científicas y técnicas de los espacios universitarios, sino también tengan cabida zonas para construir cultura y ciudadanía (Romero Jeldres, 2011). Dado que el conocimiento es dinámico, las relaciones que se producen entre enseñantes y aprendices no tienen los mismos resultados ni metas, porque el aprendizaje depende de las múltiples interacciones que se dan en el proceso y sus variables. Ello hace posible pensar que el aprendizaje solo es posible de comprender desde la inmersión a los sistemas culturales de información, donde el sujeto interviene con sus necesidades y prácticas que produce, pudiendo objetivarse solo desde el lenguaje educacional y sus significados (Romero Jeldres, 2011).

Romero Jeldres (2011) asegura:

Se hace necesario expresar, conceptualizar, organizar, estructurar y articular los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes declaradas en los perfiles profesionales y su nexos con la misión universitaria; también es preciso recoger las condiciones de ingreso de la comunidad estudiantil y sus desafíos como ciudadanos, sin ellos, la significatividad, se pierde en el oficio o empleo, dejando fuera lo más importante, los recursos personales, entendidos como lo que traen los estudiantes a la universidad: conocimientos, haceres, cualidades, cultura, emociones, redes de experiencia, redes sociales, sueños y motivaciones, carácter y un saber actuar previo. (p.17)

Por tanto, el Programa de Aprendizaje y Servicio, como actividad académica es una actividad planificada institucionalmente que a poco andar, ha impactado y estimulado la nueva producción de conocimientos, ya que al planificar la docencia se fomenta el apren-

dizaje de contenidos disciplinares y multidisciplinarios, el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo, promoviendo la participación ciudadana activa en conjunción con la formación en valores solidarios; en ese camino, la transversalidad en uso, se devela cualitativamente, aun cuando no se mide psicométricamente (Romero Jeldres, 2011, p. 23).

Desde Argentina y según Folgueiras Bertomeu y Martínez Vivot (2009), se fundamenta el Aprendizaje-Servicio Solidario (APS) como una metodología para fomentar el aprendizaje por competencias. En Latinoamérica las competencias genéricas han partido de las propuestas desarrolladas en Europa. Así, resulta interesante destacar que al comparar los listados de competencias genéricas o transversales elaborados por el proyecto europeo y el proyecto latinoamericano, hay veintidós competencias convergentes fácilmente comparables y que se vinculan con el APS. Algunas son: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medioambiente (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

El APS fomenta el aprendizaje de la comunidad estudiantil a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario. De esta forma, la metodología utilizada le permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que vive en el aula. En esto radican sus mayores impactos. En definitiva, se podría definir al APS como un proyecto educativo solidario protagonizado por el estudiantado que tiene como objetivo atender a una necesidad de los destinatarios a la vez que planifica y mejora la calidad de los aprendizajes (Tapia, 2002, 2006).

Con relación a la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, este presupuesto destaca lo que Massot y Feisthammel (2003) denominan la "situación real, donde una persona dispone de una competencia en una situación dada. Si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba. Solo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación. No se puede identificar si la situación de desempeño es desconocida" (p.25).

En países como Israel, Amnon Boehm & Ayala Cohen (2013) (citados por Menor & Cooper, 2006; Noble, 2001) expresan que el Aprendizaje-Servicio implica una combinación de estudios académicos y el trabajo de campo, donde la combinación de la teoría y la práctica contribuye al desarrollo de la identidad profesional de la comunidad estudiantil. Es costumbre en las escuelas de trabajo social en Israel, como en las de muchos otros países, la formación práctica de involucrar a la comunidad en la realización de un proyecto bajo supervisión. Así, el estudiantado adquiere experiencia en los procesos que incluyen las siguientes fases principales: La recopilación de datos, definición de objetivos y metas, la preparación de un plan de trabajo, implementación y evaluación (Boehm &

Freund, 2007). La supervisión desempeña un papel central en el proceso de socialización y contribuye al desarrollo de los profesionales en general así como al despertar de sensaciones de éxito en la ejecución del proyecto (Itzhaky & Eliahou, 1999).

Amnon Boehm & Ayala Cohe (2013) explican que desde la actividad social y política se encontró que los resultados de la investigación muestran que la experiencia política reciente explica compromiso con la práctica de la comunidad, pero la actividad social del pasado no lo hace. Tal vez la experiencia social del pasado no representa un rasgo actual de la comunidad estudiantil. En comparación, es posible sugerir dos explicaciones de la contribución de la experiencia política. En primer lugar, la elección del estudiantado en la actividad política (fuera del marco actual de estudio) puede expresar un compromiso general político-social, que se da con la práctica comunitaria.

Así mismo Amnon Boehm & Ayala Cohen (2013) determinan que, la experiencia política puede servir a la comunidad de estudiantes como un aprendizaje, lo que refuerza su confianza y el reconocimiento de la necesidad de la acción social en los procesos de cambio. Parece que la actividad política puede ofrecer a la comunidad estudiantil un sentido de confianza para operar en sistemas complejos, hacer frente a las diferentes partes interesadas, presentar demandas en conflicto, y hacer gestiones en el sistema de poder de las organizaciones de la comunidad (p.35).

En Japón, Steven Sek-Yom Ngai (2006) sostiene que el Aprendizaje-Servicio es ideal para la consecución tanto de los objetivos personales y académicos de la comunidad estudiantil como los más amplios, inmersos en la responsabilidad cívica y la justicia social. La investigación ha demostrado que el Aprendizaje-Servicio puede tener un efecto apreciable en el crecimiento del estudiantado a nivel intelectual, en el desarrollo personal y el compromiso social (Markus, Howard & King, 1993; Rhoads, 1998; Gray, Geschwind, Ondaatje, Robyn, Klein, Sax, Astin & Astin, 1996; Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000).

En un estudio a gran escala de la iniciativa *"Learn and Serve America, Higher Education,"* Gray *et al.*, 1996 reportaron mayores niveles de rendimiento académico y un mayor esfuerzo en el trabajo escolar entre los participantes de Aprendizaje-Servicio en comparación con los no participantes. Las personas participantes también tuvieron una mayor puntuación en la responsabilidad cívica, como lo indica su compromiso de ayudar a otros en dificultades y la comprensión de los problemas comunitarios. Del mismo modo, Astin *et al.*, 2000 encontraron una mejoría significativa en las habilidades de escritura, el pensamiento crítico, y grados, y el aumento en el liderazgo y la auto-confianza de los estudiantes que participan en el Aprendizaje-Servicio. Los participantes también se volvieron más conscientes del valor en que estaban comprometidos con la promoción de la comprensión racial, el activismo y el servicio después de la graduación Steven Sek-Yom Ngai, 2006).

En España, García y Cotrina (2015) señalan que hablar desde la perspectiva de Apre-

dizaje y Servicio es hacerlo desde los valores y sobre su vivencia que implica siempre una apuesta educativa por la construcción y el desarrollo de una ciudadanía crítica (Francisco y Moliner, 2010) desde la acción local y de espacios vivenciales más inclusivos (García y Cotrina, 2012). Supone el diseño y desarrollo de un plan de acción que incluya la voz de todas las personas participantes, estableciendo alianzas con entidades del entorno y la evaluación reflexiva y celebrada de los aprendizajes (Mendía, 2012; Rubio, 2008). En realidad, como muchas veces se ha señalado, el Aprendizaje y Servicio no es pedagógicamente algo nuevo (Batlle, 2013; Palos y Puig, 2006; Rubio, 2008) a pesar de parecerlo, e incluso ser presentado como tal en numerosos foros académicos. Y es que actualmente existe en el Estado español un desarrollo importante de este tipo de propuestas y, de hecho, está siendo una herramienta (Batlle, 2013) de contagio de una revolución pedagógica necesaria.

Por tanto, se afirma que cuando se vuelva la mirada atrás, se consideren estos años como el momento en que el Aprendizaje-Servicio adquirió su madurez en el territorio español. En ello está jugando un papel importante tanto la extensión de su práctica y su sistematización, como la investigación en torno a: los contextos en que se articula, sus distintas modalidades de desarrollo, el análisis de sus componentes pedagógicos, su evaluación, su vivencia reflexionada o la búsqueda de conexiones de quienes transitan en esta línea con otras propuestas que caminan en el mismo sentido (García y Cotrina, 2015).

Igualmente, en España, según Amundarain, y Liévano, (2015), se han encontrado experiencias en las que la aplicación de la metodología del Aprendizaje-Servicio en la formación de orientadores es una vía interesante a explorar. Entre las competencias genéricas a desarrollar, se puede citar el trabajo en equipo, el desarrollo de la capacidad de síntesis, el pensamiento crítico, la comunicación y expresión oral y escrita, o el compromiso ético. Estas competencias son clave para el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes (Coriat & Sanz Oro, 2005, p.18), y en este sentido, se considera que la función tutorial del profesorado universitario es fundamental para contribuir a su desarrollo, así como el uso de las metodologías mencionadas, entre las que se destaca la propuesta del Aprendizaje-Servicio. No se propone su uso exclusivo, sino en combinación con otras actividades.

Desde Malasya, Said, Ahmad, Hassan, & Awang, (2015) afirman que hoy día, el Aprendizaje-Servicio se considera como una pedagogía crítica que está en una posición única para alcanzar logros. Por ejemplo, se desarrolla la exposición de la comunidad de los estudiantes, el desarrollo cívico y crecimiento profesional, el desarrollo social, así como el desarrollo de las comunidades de las partes interesadas como igualmente importantes (Burnett, Largas, & Horne, 2005; Lawrence & Butler, 2010; Markus, Howard, & King, 1993; Zimmerman & Cleary, 2006). Muchos investigadores también han respaldado esta capacidad de Aprendizaje-Servicio. Incluso han llegado al extremo de decir que cuando se conceptualiza de esta forma el Aprendizaje-Servicio es un modelo pedagógico que in-

tegra deliberadamente el aprendizaje académico y servicio comunitario (Baggerly, 2006; Kezar & Rhoads, 2001).

Muchos estudios han indicado que el Aprendizaje-Servicio no solo desarrolla pro-pensiones cívicas, sino que también fortalece el aprendizaje académico de los estu-dian-tes y mejora sus habilidades superiores de pensamiento tales como el pensamiento crítico y resolución de problemas (Eyler, 2002; Howard, 2003; Markus, *et al*, 1993). Los escritores han llegado a la conclusión de que el Aprendizaje-Servicio beneficia a todas las partes interesadas, como la comunidad, estudiantes, maestros y organizaciones por igual (Gottlieb & Robinson, 2006; Markus, *et al*, 1993 citados por Said, *et al*, 2015).

Recientemente, algunos autores han indicado que a pesar de la popularidad del Aprendizaje-Servicio como una pedagogía crítica eficaz, no está claro cómo el Apren-dizaje-Servicio ayuda a los estudiantes a desarrollar el sentido y la sensibilización de la comunidad (Dale & Drake, 2005; King, 2004 citados por Said, *et al*, 2015). A pesar de los reclamos para lograr algunos de los objetivos sublimes de la educación como la forma-ción de ciudadanos activos y responsables, la preparación de líderes para el futuro y la preparación de los miembros efectivos de la sociedad que contribuyen, no está tan claro cómo el Aprendizaje-Servicio alcanza estos objetivos.

DESCRIPCIÓN RELEVANTE DE LAS RUTAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS

En Argentina el Aprendizaje-Servicio constituye hoy una de las vías metodológicas más adecuadas para partir de contextos reales y diferentes. Permite desarrollar competencias a partir de la participación activa de los estudiantes en experiencias reales asociadas al ser-vicio comunitario, combina los procesos de Aprendizaje-Servicio a la comunidad en un solo proyecto (Puig y Palos, 2006). En este estudio se hace uso de la investigación evaluativa; en concreto, se sigue la modalidad de la evaluación participativa. Esta metodología va más allá de considerar una investigación sobre los efectos de la intervención, y apuesta por profundizar en los procesos de cambio y en la participación de las personas en el desarrollo de la intervención (Martínez-Vivot y, Folgueiras Bertomeu, 2015). Con la metodología del Aprendizaje-Servicio también se realizan estudios de casos evaluativos con un método de investigación cualitativa especialmente útil para describir el contexto real donde se está realizando una intervención y explicar los resultados que se han alcanzado en propuestas de proyectos de innovación (Fol-gueiras Bertomeu, y Martínez Vivot, 2009).

García, y Cotrina, (2015) ven al “reconocimiento del Aprendizaje-Servicio como una metodología en sintonía con la construcción de un entorno natural y social soste-nible, como lo muestran Aramburuzabala, y Cerrillo, (2015), de la Universidad Autóno-ma de Madrid, quienes analizan la conexión entre Aprendizaje-Servicio y la sostenibili-dad en el *currículum* utilizando un diseño de investigación de corte mixto, identificando vías de desarrollo personal, académico, profesional y social en estudiantes” (p.54).

También se reconoce al Aprendizaje–Servicio como un programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificado de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes (Ramson, 2009).

Desde España se trabaja el Aprendizaje-Servicio, en búsqueda de articular la teoría con la práctica a partir del uso del modelo de Kemmis y McTaggart de la investigación-acción; la propuesta de Huberman y Levinson, que plantea generar acuerdos interinstitucionales; el enfoque de Porlán y Rivero, que plantea construir conocimiento profesional docente; el enfoque realista de Korthagen; la propuesta de Rozada de construir pequeñas pedagogías.

Klein (1992) afirma que “los términos teoría y práctica son polisémicos, lo cual es una de las causas de la ruptura teoría-práctica: Ninguno de los términos denota un significado claro en cualquier forma cuidadosa y consistente. Esta condición confunde más la comunicación entre los teóricos y los profesionales” (p.193). Así mismo, Álvarez-Álvarez (2015) afirman que dentro de las culturas profesionales de todos los niveles educativos también podemos señalar algunas diferencias que tienen implicaciones desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica: encontramos un enfoque más ilustrado, académico e investigador en la educación secundaria y la universidad, y un enfoque más orientado a la práctica, a la enseñanza y al alumnado en la educación infantil y primaria (p.17).

Ahora en los Estados Unidos, el Aprendizaje-Servicio se trabaja en primer lugar, con un marco de literatura basado en la universalidad que proporciona la estructura necesaria para la elaboración, ejecución y evaluación de cursos de Aprendizaje-Servicio, a partir de la información básica sobre el estudiante (contexto) y la experiencia de Aprendizaje-Servicio a la medición de variables de la reflexión y la complejidad cognitiva; luego se describe una actividad física específica, programa que sirve como el componente de servicio comunitario (Whitley & Walsh, 2014).

También se trabaja el Aprendizaje-Servicio en propuestas de proyectos utilizando la metodología de la etnografía (Spradley, 1979) para recolectar, categorizar y analizar datos con la participación de la comunidad en un distrito escolar público urbano en el Medio Oeste de Estados Unidos (Kinloch, Nemeth & Patterson, 2015). Además, desde la metodología cualitativa, se busca comprender cómo las características de colaboración, el Servicio-Aprendizaje basado en proyectos podrían orgánicamente apoyar el desarrollo de una comunidad de práctica entre los maestros en formación (Creswell, 1998). De igual manera, se utilizan datos de la encuesta como fuente secundaria para la triangulación y para validar y/o negar las constataciones identificadas a partir de los documentos de reflexión (Creswell, 1998; Maxwell, 2010 citados por Cutsforth Kaschak & Medico Lewtinsky, 2015). Así mismo, se emplea el método funcional basado en la recopilación de información con respecto a un comportamiento que permite el desarrollo de hipótesis bastante precisa con respecto a los antecedentes y las consecuencias que evocan o refuerzan el comportamiento (O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K., & Newton, J.S. 1997).

En Chile, la metodología de implementación de Aprendizaje y Servicio para la formación de ciudadanía activa con responsabilidad social se aborda y estructura con base en la definición de los objetivos de un taller. La enseñanza del diseño se aborda tradicionalmente a través de una metodología proyectual (Mabardi, 2012), donde la reflexión durante la práctica (Schön, 1983) genera un aprendizaje experiencial, siendo el trabajo por proyectos el recurso didáctico-evaluativo que contribuye a la integración de saberes entre lo teórico-práctico (Dym, *et al*, 2005, citado por Briede, y Mora, 2016).

En Japón, la Investigación-Acción incluye un muestreo y procedimientos para la recolección de datos, recogidos a través de un cuestionario estructurado completado por cada encuestado. El cuestionario se administra en una sesión de clase única al final del programa. Los estudiantes completan el cuestionario de forma anónima y luego regresan a un asistente de proyecto entrenado en el procedimiento de administración (Sek-Yom Ngai, 2006). En Israel, de igual forma la Investigación-Acción se evalúa a través de un cuestionario estructurado que se administra a estudiantes de trabajo social en una universidad y en colegios de Israel (Amnon Boehm & Ayala Cohen, 2013).

Desde Malasya, se utiliza el Aprendizaje-Servicio como revisión crítica, método de investigación que es de gran ayuda en la exploración de las dimensiones más profundas de los conceptos y prácticas. En este sentido, el trabajo intenta revisar el papel del Aprendizaje-Servicio como una pedagogía crítica en el desarrollo de la conciencia de la comunidad de los estudiantes. En segundo lugar, mediante la exploración de la literatura actual, el documento también quiere conocer la demanda del Aprendizaje-Servicio que los estudiantes y las comunidades cosechan colectivamente sus beneficios en la forma de prestación de servicios y como encontrar la oportunidad de desarrollar su ciudadanía, conocimientos y propensiones como ciudadanos activos. El papel de las extensiones que el cuerpo de conocimiento en el Aprendizaje-Servicio proporciona algunas nuevas perspectivas a los investigadores en este campo sobre su papel multidimensional como la pedagogía experiencial (Said, *et al*, 2015).

En lo que respecta a la aplicación del Aprendizaje-Servicio en Colombia, esta se viene implementando a partir del Horizonte Pedagógico Socio-Crítico de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, donde parte de los insumos teóricos de la ciencia de la Educación Crítica, de la Teoría Crítica y del carácter histórico-social de la *praxis* y ciencia educativa están en el Proyecto Educativo Institucional (Universidad Simón Bolívar-Barranquilla, 2015).

Con base en lo anterior, desde los diseños curriculares específicamente en el Programa de Psicología en la asignatura de Psicología Comunitaria, desde el Aprendizaje-Servicio se plantea un enfoque constructivista en el que se trabaja en un campo aplicado, conscientes de la necesidad de articular la teoría y la práctica. La comunidad estudiantil en sus prácticas y experiencias formativas con el sector externo, aplica el método científico basado en la Investigación-Acción, con un enfoque cualitativo, en que desarrolla competencias cognitivas, emocionales, conductuales con la aplicación planeada de un

plan de trabajo que le permite ir verificando objetivos, logros, debilidades e ir reflexionando e interpretando los supuestos e hipótesis de los acontecimientos o fenómenos observados en los campos de acción. Por tanto, el Aprendizaje-Servicio permite al estudiantado un reforzador cíclico permanente en el que aprende de su propia experiencia, socializa la experiencia del aprendizaje de nuevos conocimientos aplicados al servicio de las comunidades y evalúa-sistematiza los resultados de la investigación con la participación de la comunidad verificando alcances u objetivos no alcanzados, lo que permite la retroalimentación de las prácticas realizadas tanto del personal docente como de la población estudiantil.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En procura de facilitar el conocimiento y una descomposición racional del concepto del Aprendizaje-Servicio, se genera el interés de realizar un análisis en funciones elementales como es la descripción de los atributos del concepto de Aprendizaje-Servicio tomados de los antecedentes en los diferentes contextos de aplicación e influencia y de la descripción relevante de las rutas metodológicas utilizadas. Posteriormente se describen aspectos específicos del significado de los atributos comprendidos de mayor incidencia de registros del concepto en su estructura, sus técnicas metodológicas más utilizadas, el país y año de origen, que permita dar una construcción nueva y lógica del concepto.

Con base en el análisis global del concepto del Aprendizaje-Servicio y teniendo en cuenta el valor heurístico en la búsqueda de encontrar relaciones y propiedades entre las categorías, se procede desde un análisis hermenéutico a dar sentido e interpretación al documento realizado:

El Aprendizaje-Servicio constituye una herramienta de aprendizaje social con metas a emprender acciones en la búsqueda de fortalecer la autoeficacia desde el refuerzo en las competencias genéricas como es la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medioambiente. Metodológicamente utiliza la modalidad de la evaluación participativa como medio para desarrollar y favorecer el compromiso social del estudiante con el aprendizaje y combinación de las habilidades transversales y genéricas.

En cuanto a la adquisición de habilidades sociales y la recurrente observación de las conductas auto-efaces y mejora de la auto-confianza en la comunidad estudiantil, a través del Aprendizaje-Servicio, fortalece en habilidades de observación y en estrategias de identificación de un problema ambiental o psicosocial en la comunidad. Con la aplicación del Aprendizaje-Servicio genera motivación por las investigaciones, ejecución de un plan de acción, y luego se reflexiona sobre el proceso con efectos del aumento en el liderazgo y la auto-confianza del estudiantado. Es de señalar de igual forma, que a partir de esta

Tabla 1. Descripción de los atributos del concepto de Aprendizaje-Servicio

CONCEPTO GENERAL	ATRIBUTOS DEL CONCEPTO	SIGNIFICADOS DEL ATRIBUTO	METODOLOGÍA	PAÍS
APRENDIZAJE – SERVICIO	Competencias genéricas	Responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medioambiente. Competencias genéricas a desarrollar, favorece el compromiso del estudiante con el aprendizaje. Combinación de las habilidades transversales y genéricas.	Metodología Aprendizaje-Servicio, enfoque cualitativo, uso de la investigación evaluativa; se sigue la modalidad de la evaluación participativa.	Argentina, Chile, España, 2015.
	Mejora de la auto-confianza – auto-eficacia	Se identifica un problema ambiental en su comunidad, se realizan investigaciones, adoptan un plan de acción, y luego se reflexiona sobre el proceso el aumento en el liderazgo y la auto-confianza de los estudiantes.	Metodología cualitativa, datos de la encuesta como fuente de datos secundarios para la triangulación y para validar y/o negar las constataciones identificadas a partir de los documentos de reflexión. Incluye un diseño de la encuesta con los datos recogidos a través de un cuestionario estructurado completado por cada encuestado.	Japón, 2006; USA, 2015.
	Formulación de proyectos nacionales e internacionales	Combina los procesos de Aprendizaje-Servicio a la comunidad en un solo proyecto. Aprender a dialogar y comunicar una idea de diseño para gente en otros contextos. Trabajo con personas y culturas. Desarrollo cultural. La combinación de la teoría y la práctica contribuye al desarrollo de la identidad profesional del estudiante.	Uso de la investigación evaluativa; se sigue la modalidad de la evaluación participativa. Metodología proyectual donde la reflexión durante la práctica genera un aprendizaje experiencial, aplicando teoría-práctica.	Israel, 2013; Argentina, 2015; Chile, 2016; USA, 2015; Colombia, 2017.
	Integra la teoría con la práctica	El modelo de APS integra la teoría con la práctica, la formación con el compromiso, la cognición con la emoción y la conducta. Se ha desarrollado una Investigación-Acción (IA), (Porlán y Rivero, 1999) que plantea la necesidad de construir un conocimiento profesional docente.	Dentro de un paradigma hermenéutico y crítico, hemos desarrollado una IA que está relacionada con los principios de participación y democracias. Modelo de Kemmis y McTaggart de la Investigación-Acción.	España, 2013 – México, 2013; Colombia, 2017.

	Estrategia Pedagógica	Estructura necesaria para la elaboración, ejecución y evaluación de cursos.		USA, 2014; Colombia, 2017.
	Práctica educativa crítica	Se analizan fortalezas y debilidades. Un aprendizaje sistematizado y con prestación de servicio de calidad.	Metodología Aprendizaje-Servicio	Chile 2011; España, 2015.
	Plan de acción	Estrategia y la metodología se transformen en pedagogía.	Conexión entre APS y la sostenibilidad en el <i>currículum</i> utilizando un diseño de investigación de corte mixto.	España, 2015, Colombia, 2017.
	Teorías del Aprendizaje	Práctica social que implica el aprendizaje como un componente integral y aplicación de una teoría del aprendizaje y la participación de Aprendizaje-Servicio. Análisis del comportamiento aplicado (desarrollar habilidades pertinentes a una disciplina u organización). Evaluaciones funcionales de los estudiantes.	Metodología etnográfica. Enfoque cualitativo.	USA, 2016.
	Enfoques constructivistas y narrativos	Principio de intervención social.	Combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto.	España, 2015; Colombia, 2017.
	Integra deliberadamente el aprendizaje académico y servicio comunitario.	Tiene el potencial para desarrollar las propensiones de ciudadanía de los estudiantes, así como la creación de conciencia de la comunidad.	Revisión crítica como método de investigación es de gran ayuda en la exploración de las dimensiones más profundas de los conceptos y prácticas.	Malasya, 2015.

Fuente: Análisis propio

metodología, se realiza un análisis funcional del comportamiento aplicado del estudiante y su capacidad perceptiva de evaluar contextos, así como su consciencia por el valor en que están comprometidos con la promoción de la comprensión racial, el activismo y el servicio después de la graduación. Este tipo de Aprendizaje-Servicio es utilizado en países como Japón y Estados Unidos. Para afianzar estos aprendizajes, se emplea el diseño de investigación cualitativa, datos de encuestas como fuente secundaria para la triangulación y para validar y/o negar las constataciones identificadas a partir de los documentos de reflexión, así como también el diseño de encuestas con datos recogidos a través de un cuestionario estructurado completado por cada participante, y el tipo de investigación etnográfico.

La formulación de proyectos nacionales e internacionales combina los procesos de Aprendizaje-Servicio a la comunidad en un solo proyecto, donde se aprende a dialo-

gar y comunicar una idea de diseño para población en otros contextos; se trabaja con personas de diferentes culturas y se desarrolla a partir de la combinación de la teoría y la práctica que contribuye al desarrollo de la identidad profesional del estudiante. Usa como metodología la investigación evaluativa y se sigue la modalidad de la evaluación participativa. De igual forma también se utiliza la metodología proyectual donde la reflexión durante la práctica genera un aprendizaje experiencial, aplicando teoría-práctica, la formación con el compromiso, la cognición con la emoción. Lo desarrollan dentro de un paradigma hermenéutico y crítico, desarrollando el modelo de Kemmis y McTaggart de la investigación-acción que está relacionada con los principios de observación, participación y democracia. Este tipo de herramienta metodológica y su importancia con el tema del Aprendizaje-Servicio es practicado usualmente en países como Israel, Estados Unidos, Chile, Argentina, México, España y Colombia.

En países como España, Estados Unidos utilizan el Aprendizaje-Servicio como estrategia pedagógica con enfoques constructivistas y narrativos utilizando un plan de acción con establecimiento de objetivos, como estructura necesaria para la elaboración, ejecución y evaluación de cursos en procesos de principio de trabajos de intervención social combinando procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad presentados en un solo proyecto. Para la realización de esta estrategia pedagógica, utilizan como técnica la conexión entre el Aprendizaje-Servicio y la sostenibilidad en el *currículum* con un diseño de investigación de corte mixto.

Con base en la anterior descripción global del concepto del Aprendizaje-Servicio, se fundamenta un conocimiento que agrupa categorías inherentes a la Teoría del Aprendizaje, la Lógica de las Ciencias Sociales de Karl R. Popper, así como la Lógica del Conocimiento desde los planteamientos de Jurgen Habermas en la Teoría Analítica de la Ciencia y la Dialéctica en que la relación entre teoría y experiencia determina un aprendizaje social y que teniendo en cuenta la madurez cognitiva que tenga el estudiante al momento de observar, ejecutar y evaluar, realice el procesamiento racional en que fundamenta confrontaciones entre la teoría con la experiencia que lo pueda fortalecer o debilitar en sus propias habilidades y competencias para la construcción y desarrollo de una ciudadanía crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que desde la metodología del Aprendizaje-Servicio, si no existe una estructura compleja cognitiva en el estudiantado, así como la capacidad reflexiva o no del personal docente, la adquisición de habilidades y competencias puede ser baja y los resultados de la experiencia social puede empoderar o debilitar, lo que posibilita la creación o no de nuevos procesos pedagógicos y curriculares.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se podría preguntar, ¿qué puede precipitar que se debilite la aplicación de una metodología del aprendizaje servicio? Con base en la descripción analítica del concepto, se establecería que se dan

supuestos o hipótesis de que se debilitaría la aplicación de la metodología del Aprendizaje-Servicio, que desde el quehacer pedagógico del profesorado, no se aplique un método científico que permita la representación de un procedimiento que lleve al análisis, la reflexión de la aplicación y verificación de los aprendizajes de las nuevas competencias alcanzadas por el estudiantado. Es así como también la no articulación entre la teoría y la práctica generaría la no atribución de significados equivalentes al conjunto de consecuencias mediatas que se espera se observe en los contextos sociales. Es también importante resaltar la importancia de evaluar o sistematizar los resultados finales de una experiencia o práctica social desde el Aprendizaje-Servicio, ya que permite la continuidad o la formulación de nuevos proyectos a nivel local, nacional e internacional, así como también la verificación de las estrategias pedagógicas aplicadas en la formación educativa.

Por tanto, los factores de mantenimiento que permiten el avance de un Aprendizaje-Servicio se facilitarían cuando se trabaje bajo esquemas de propuestas de proyectos sociales que permitan el intercambio de creencias, esquemas con diferentes culturas, avance en comunicación cultural con flexibilidad de trabajar bajo ensayo y error que permita el desarrollo de las propuestas y ampliación perceptiva por parte del estudiante en aumento de sus niveles cognitivos al momento de reflexionar e interpretar los fenómenos observados.

Se puede evidenciar así mismo que desde la metodología del Aprendizaje-Servicio guarda concepciones políticas en las normas y deberes de cada ciudadano que desde las Ciencias Sociales permite el análisis de nuevos supuestos que amplían nuevas propuestas de investigación desde las subjetividades de cada ciudadano, estableciendo objetivos de trabajo, metas objetivas de alcanzar y su interpretación de observar el mundo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. Recuperado en: (2015, 25 de septiembre). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011&lng=es&tlng=es.
- Amnon B. & Ayala C., (2013). Commitment to Community Practice Among Social Work Students: Contributing Factors. *Journal of Social Work Education*, 49(4), 601. doi:10.1080/10437797.2013.812507.
- Amundarain, M. G., y Liévano, B. M. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el Aprendizaje-Servicio/Guidance and tutorial action in higher education: the contribution of service-learning. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad.

- Revista de curriculum y formación de profesorado [En línea] 2015, 19 (Enero-Abril): & [Fecha de consulta: 4 julio de 2017] Disponible en : [http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729006).
- Astin, A. W., Vogelgestang, L. J., Ikeda, E. K, y Yee, J. A. (2000). *Executive summary: How service- Learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Baggerly, J. (2006). Service learning with children affected by poverty: Facilitating multicultural competence in counseling education students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 244-255.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.
- Boehm, A. & Cohen, A. (2013). (In press) Commitment to community practice among social work students: contributing and inhibiting factors. *International Journal of Social Work Education*, Volumen 49, Iss.4.2013.
- Boehm, A, & Freund, A (2007). How using marketing approach helps social work students to develop community projects successfully. *British Journal of Social Work*, 37(4), 695-714.
- Bosworth, T., Haloburdo, E., Hetrick, C., Patchett, K., Thompson, M. & Welch, M. (2006). International partnerships to promote quality care: Faculty groundwork, student projects and outcomes. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 37(1), 32-38.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A service learning curriculum for faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 112-122.
- Briede, J. C., y Mora, M. L. (2016). Diseño y co-creación mediante aprendizaje y servicio en contexto vulnerable: Análisis de percepción de la experiencia. *Formación Universitaria*, 9 (1), 57-70.
- Burnett, J. A., Long, L. L., & Horne, H. L. (2005). Service learning for counselors: Integrating education, training, and the community. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(2), 158-167.
- Campinha-Bacote, J. (2007). *The process of cultural competence in the delivery of healthcare services, the journey continues*. (5th ed.). Cincinnati, OH: Transcultural C.A.R.E. Associates.
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. Presentación "Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio". Caracas, Venezuela.
- Coriat, M. y Sanz, R. (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Universidad de Granada, España.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cutsforth Kaschak, J., & Medico Letwinsky, K. (2015). Service-Learning and Emergent Communities of Practice: A Teacher Education Case Study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(5), 150-154, DOI:

- 10.1080/00098655.2015.1059310. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2015.1059310>.
- Dale, P. A., & Drake, T. M. (2005). Connecting academic and student affairs to enhance student learning and success. *New Directions for Community Colleges*, (131), 51-64.
- Dym, C., Agogino, A., Eris, O., Frey, D. & Leifer, L. (2005). Engineering Design Thinking, Teaching, and Learning. *Journal of Engineering Education*, 94(1) 103-120.
- Erickson, G.P., (2004). Community health nursing in a nonclinical setting: service-learning outcomes of undergraduate students and clients. *Nurse Educator*, 29(2) 54-57.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning—Linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Folgueiras Bertomeu, P y Martínez Vivot, M. (2009). *El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario*. Recuperado de www.ried-jed.org
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje-Servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf (2015, 25 de septiembre).
- Freund, A. (2006). Work and workplace attitudes' influence on social workers: do they predict organizational reputation? *Business & Society Review*, 111, 1, 67-87.
- Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service-Learning: the essence of the pedagogy*. *Advances in Service-Learning Research*. National Service-Learning Clearinghouse. Information Age Publishing. Charlotte New Castle, UK.
- Furco, A., & Root S. (2010). Research demonstrates the value of service-learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, M. G., & Cotrina, M. J. (2015). Aprendizaje y Servicio (APS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1).
- Gibson, C., & Academy for educational development (2005). *An investment prospectus. Strengthening education and democracy through service-learning*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- González, J., Wagenaar, R.; y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.
- Gottlieb, K., & Robinson, G. (Eds.) (2006). *A practical guide for integrating civic responsibility into the curriculum* (2nd ed.). Washington, DC: Community College Press.
- Gray, M. J., Geschwind, S., Ondaatje, E. H., Robyn, A., Klein, S. P., Sax, L. J., Astin, A. W., & Astin, H. S. (1996). *Evaluation of Learn and Serve America, Higher Education: First year report*,

1. Washington, DC: RAND.
- Gross, P. A., & Maloney V. A. (2012). Embracing diversity through service-learning. *The Clearing House* 85, 192-196.
- Gutheil, I.A., Chernesky, R.H., & Sherratt, M.L. (2006). Influencing student attitudes toward older adults: results of a service-learning collaboration. *Educational Gerontology*, 32(9), 771-784.
- Hageman, C.R., Horowitz, B., Tepper, L., Pillemer, K., & Schultz, L. (2002). Service learning in elder care: ten years of growth and assessment. *Journal of Gerontological Social Work*, 39(1/2), 177-194.
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. In S.H. Billig & A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Huberman, M. Levinson N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Hughes, K. & Hood, L. (2007). Teaching methods and an outcome for measuring cultural sensitivity in undergraduate nursing students. *Journal of Transcultural Nursing*, 18 (1), 57-62.
- Hernandez, C.R., & Gonzalez, M.Z. (2008). Effects of intergenerational interaction on aging. *Educational Gerontology*, 34(4), 292-305.
- Huei-Lih Hwang, Hsiu-Hung Wang, Chin-Tang T., Shiue Chen & Su-Hsien Chang (2012). *Reciprocity of service learning among students and paired residents in long-term care facilities*. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2012.04.001>.
- Itzhaky, H., & Eliahou, A. (1999). Do students reflect their field instructors? The relationship between supervisory and learning styles in social work field instruction. *The Clinical Supervisor*, 18, 75-84.
- Kemmis, S., & Mc Taggart, R., (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kezar, A., & Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education: A philosophical perspective. *Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171.
- King, J. T. (2004). Service-learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring, and defamiliarization across borders. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 121-137.
- Klein, F. (1992). A Perspective on the Gap between Curriculum Theory and Practice *Theory into Practice*, 31(1), 191-197.
- Knapp, J.L., Stubblefield, P.J.D. (2000). Changing students' perceptions of aging: the impact of an intergenerational service learning course. *Educational Gerontology*, 26, 611-621.
- Kohlbray P., & Daugherty, J. (2015). International Service-Learning: An Opportunity to Engage in Cultural Competence. *Journal of Professional Nursing*, 31(3), 242-246.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, tomo 2, 68,(24), 83-102.

- Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2008). Epilogue: Situated learning and changing practice. In A. Amin & J. Roberts (Eds.), *Community, economic creativity, and organization* (283-296). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lawrence, M. N., & Butler, M. B. (2010). Becoming aware of the challenges of helping students learn: An examination of the nature of learning during a service-learning experience. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 155-175.
- Lesser, J. C. & Cooper, M. (2006). Theory and practice: An integrative model linking class and field. *Journal of Teaching in Social Work*, 26(3/4), 121-13.
- Mabardi J.F. (2012). *Maestría del Proyecto. Apuntes para la práctica de la enseñanza del proyecto*. Concepción, Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Markus, G. B., Howard, J. P., & King, D. C. (1993). Notes: Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482.
- Martínez-Vivot, M., y Folgueiras Bertomeu, P. (2015) Evaluación Participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] (2016, 28 de febrero). Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=56738729008>» ISSN 1138-414X
- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid: AENOR.
- Mendia, R. (2012). *Guía Zerbikas 6: Aprendizaje y Servicio Solidario: el acompañamiento educativo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Moore, D. (2010). Forms and issues in experiential learning. *New Directions for Teaching & Learning*, (124), 3-13. doi:10.1002/tl.415 (2010).
- Noble, C. (2001). Researching field practice in social work education: Integration of theory and practice through the use of narratives. *Journal of Social Work*, 1(3), 347-360.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior*. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole Publishing.
- Palos, J. y Puig, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Peacock, J., & O'Quin, J.A. (2006). Higher education and foster grandparent programs: exploring mutual benefits. *Educational Gerontology*, 32(5), 367-378.

- Porlán, R y Rivero A (1999). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Ransom, L. (2009). Sowing the seeds of citizenship and social justice. *Education, citizenship and social justice*, 4, 211-224.
- Rhoads, R. A. (1998). In the service of citizenship. *Journal of Higher Education*, 69, 277-297.
- Reising, D., Shea, R., Allen, P., Laux, M., Hensel, D. & Watts, P. (2008). Using service-learning to develop health promotion and research skills in nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 1-15.
- Romero Jeldres, M. (2011). *Competencias transversales desde el Aprendizaje y Servicio*. Recuperado de www.revistagpt.usach.cl. (2015, 25 de septiembre).
- Rozada, J. M. (2007). "¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?". En J. Romero y A. L. (coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática (pp.47-53)*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria.
- Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsillo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Said, H., Ahmad, I., Hassan, Z., & Awang, Z. (2015). Service learning as critical pedagogy: Implications for student community awareness and citizenship development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 471-478. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n2p471 Document Type: Article Source: Scopus.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Harper Collins, USA.
- Simó Algado, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19. Núm. especial abril, 1027, 1036.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York, NY: Holt.
- Steven Sek-Yom, N., (2006). Service-Learning, personal development, and social commitment: a case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165-176.
- Stewart, T., Allen K. W., & Bai, H. (2011). The effects of Service Learning participation on pre-internship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Educational Research* 57(3), 298-316.
- Stubblefield, J. L. K. P. (2000). Changing students' perceptions of aging: the impact of an intergenerational service learning course. *Educational Gerontology*, 26(7), 611-621.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M, N. (2010). Service Learning Widespread in Latin America. *Phi Delta Kappan*, 91 (5), 31-32.
- Underwood, H.L., Dorfman, L.T. (2006). A view from the other side: elders' reactions to

- intergenerational service-learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(2), 43-60.
- Universidad Simón Bolívar (2015) Proyecto Educativo Institucional y Políticas Generales Institucionales.
- Valdovinos, M. G. (2016). *The Impact of a Year-Long Service-Learning Experience on Student Perception of Ability to Conduct Functional Assessments. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000058>.
- Wade, R. (2008). Service-learning. In ed. L. S. Levstik and C. A. Tyson, *Handbook of research in social studies education*, (109-23). New York, NY: Routledge.
- Walsh, L. (2003). International service learning in midwifery and nursing education. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 48(6), 449-454.
- Whitley M. A. & Walsh D S. (2014). A Framework for the Design and Implementation of Service-learning Courses. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4), 34-39, DOI: 10.1080/07303084.2014.884835. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2014.884835>.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and selfregulatory skill. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Capítulo III

Bases conceptuales de los Proyectos Pedagógicos Productivos

IVÓN ROMERO-PÉREZ*

LAURA VIANEY BARRERA RODRÍGUEZ†

JUAN CARLOS MIRANDA MORALES‡

INTRODUCCIÓN

Los Proyectos Pedagógicos Productivos-PPP son estrategias de articulación que facilitan ese acercamiento entre las instituciones educativas, las comunidades y el sector productivo. Sin embargo, este tipo de propuestas educativas tienen baja visibilidad en los espacios de difusión científica, lo cual puede corroborarse con la búsqueda de información sobre el tema en bases de datos bibliográficas y bibliotecas especializadas, donde se hallan escasos libros, capítulos de libros, artículos de investigación, publicaciones especializadas e investigaciones que aborden de manera directa el tema, todo a pesar de que algunos establecimientos educativos han divulgado sus experiencias en documentos, blogs y sitios web.

La búsqueda de información pone de relieve una problemática estructural, y es que existen escasos referentes bibliográficos derivados de fuentes especializadas, lo cual dificulta la elaboración de un marco conceptual y teórico que permita la elaboración de un estado de arte del estudio en cuestión, que contribuya en la fundamentación de futuras

* Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. ivonromeroperez@gmail.com, orcid.org/0000-0003-0910-1273.

† Licenciada en Biología y Química, Universidad Francisco de Paula Santander. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. lbarrera@unisimonbolivar.edu.co

‡ Economista. Especialista en Investigación, Finanzas y Sistemas. Magíster en Economía y Doctorando en Análisis Económico con énfasis en Economía de la Educación. Profesor de planta Universidad del Atlántico. juanmiranda1@mail.uniatlantico.edu.co

investigaciones alrededor de esta y otras temáticas relacionadas, como a su visibilidad y reconocimiento ante la comunidad académica. Ahora, todas estas limitaciones se circunscriben en un problema inherente, como es el sobreesfuerzo humano que hay que realizar para analizar y optimizar información implícita, oculta o poco perceptible en información textual. En este sentido, el principal problema que se pretende resolver con este estudio es poder extraer patrones de conocimiento de la exploración y el análisis de fuentes documentales, teniendo en cuenta que es un tema poco investigado, hay escasa información y los documentos encontrados tienen información tangencial, lo cual dificulta en algunos casos su fundamentación.

En este sentido, “la búsqueda de regularidades o patrones de conocimiento significativo en los datos y la información contenida en los documentos” (Gorbea & Russell, 2015, p.196), requiere que el hombre utilice y aplique métodos y técnicas especializadas para el tratamiento y extracción de información relevantes, como son: el análisis documental y el análisis textual.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS

Para develar las intencionalidades o significados que subyacen alrededor de los PPP es necesario abordar los referentes conceptuales publicados en diferentes fuentes de información. Desde esta perspectiva, es importante considerar el análisis que realiza Gélvez (2000), cuando señala que en “la legislación educativa colombiana existen varios tipos de proyectos: el Proyecto Educativo Institucional-PEI, el Proyecto Institucional de Educación Rural-PIER, el Proyecto Pedagógico-PP y el Proyecto Pedagógico Productivo-PPP como una forma de proyecto pedagógico” (p.105). Teniendo en cuenta lo anterior, es posible inferir que el concepto de proyectos pedagógicos productivos derivan del concepto proyectos pedagógicos, por tanto, su conceptualización y sustento legal está atado a lo dispuesto en el Decreto 1860 de 1994, expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, tal como se detalla a continuación:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su

espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional. La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudio. (Art.36)

En este contexto y complementarios a estos lineamientos, Velásquez, Velásquez & Rojas (2008) describen los proyectos pedagógicos como:

Estrategias metodológicas de planeación de la enseñanza formal, cuyo objetivo fundamental es que el alumno aprenda a aprender (Novoa, 2003), comprenda lo que se le enseña y sepa aplicarlo a la solución de problemas de la vida cotidiana, del mundo de la ciencia, de la cultura y de la tecnología. Los proyectos pedagógicos se asumen como un saber hacer que posibilita a los estuantes alcanzar aprendizajes significativos, y a los docentes, reflexionar sobre su práctica pedagógica. Además de hacer de la evaluación académica una estrategia de mejoramiento y aprendizaje continuos, ellos buscan crear y recrear en los docentes nuevas formas de trabajo colaborativo que faciliten, a partir de un eje o de un foco problémico, la enseñanza comprensiva de los lenguajes y saberes de las ciencias y del conocimiento de una manera integrada. (p.129)

Ambas definiciones permiten describir los proyectos pedagógicos como estrategias de planeación educativas a través de los cuales, se pueden crear y recrear ambientes de aprendizajes significativos, en donde el alumno aprenda a aprender a partir de la reflexión y solución de problemas que resultan de su entorno escolar, social, cultural, científico y tecnológico. Situándose este acercamiento conceptual dentro de los lineamientos filosóficos propuestos por el pragmatismo pedagógico (aprender haciendo), una corriente de la pedagogía activa basada en los estudios de diferentes pensadores, entre los que se destacan el filósofo, psicólogo y pedagogo John Dewey (1859-1952), quien refuerza la idea de que el conocimiento solo tiene valor o verdad cuando puede enfocarse para dar respuesta a la solución de problemas con fines prácticos, donde el pensamiento y la reflexión se constituye en instrumentos para alcanzar dichos propósitos.

En términos generales, Dewey (citado por Zabala, 2005) “subraya las diferencias individuales, las aptitudes sociales del alumnado en el ambiente escolar y su deseo de participar en el planteamiento y la dirección del propio aprendizaje. Otorga, una gran importancia al trabajo, a la iniciativa individual, al hecho de aprender haciendo, y a la formación democrática” (p.166). Precisamente, este pedagogo es quien plantea las bases del método basado en problemas, en donde el alumno a través de la indagación utiliza la pregunta y la reflexión como mecanismo para dar respuesta o solución a un problema en un contexto.

Pero es su discípulo William Heart Kilpatrick, profesor de pedagogía de la Universidad de Columbia, quien materializa su teoría del conocimiento en 1918 con la formulación del *Project Method* (Método de Proyectos), una metodología didáctica que trata de hacer interesante el aprendizaje para la vida, a través de un plan de trabajo elaborado libremente por los alumnos bajo los intereses colectivos, el cual se ejecuta con actividades escolares en medio de experiencias y situaciones prácticas para la solución de un

problema de la vida real. En este orden de ideas, el concepto Proyecto, desde el ámbito educativo es concebido respectivamente por Dewey y Kilpatrick (citado por Sánchez, 2008), como: “un plan de trabajo alrededor de un tema que el alumno escoge libremente y que se plantea generalmente como problema que hay que resolver” (p.139), y como “un conjunto de tareas planificadas mediante una unidad compleja cuya intencionalidad dominante tiende a la adaptación individual y social de los alumnos en forma voluntaria” (Dewey y Kilpatrick citados por Sánchez, 2012, p.116).

En general, estas definiciones se inscriben en un marco amplio referido a discursos relacionados con la solución de problemas, lo que posibilita el abordaje de estrategias de aprendizaje basadas en proyectos, cuya complementariedad guardan relación con el concepto proyectos pedagógicos expuesto en el artículo 34 del Decreto 1860, siendo relevante destacar la relación conceptual con el método de proyecto. Por este motivo, es importante conocer las características conceptuales que giran alrededor de las estrategias de aprendizaje basadas en proyectos y en la solución de problemas, como son:

a) El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de aprendizaje que recoge los principios del método de Dewey y las propuestas de Mayer, quienes consideran que los alumnos deben involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje, a través del análisis y la solución de problemas cotidianos, para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, dentro de un ámbito de actuación participativo y colaborativo, tal como lo expresó Barrows (1986, citado por Escribano, 2008) al considerar que ABP es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p.20). Este método suscita la reflexión e indagación a partir de la pregunta problema que sirve como base para que el alumno alcance ciertos objetivos de aprendizaje en el proceso de interacción con sus compañeros, y con su objeto de conocimiento. El ABP es una estrategia de trabajo colaborativo que fomenta el espíritu investigativo en los alumnos a partir de unos objetivos que pueden estar enmarcados desde unas dimensiones tan amplias como es el Proyecto Educativo Institucional-PEI y los proyectos pedagógicos o desde unas dimensiones más específicas como son las asignaturas, las unidades didácticas de aprendizaje o los proyectos pedagógicos productivos.

b) El Aprendizaje basado en proyectos, se sustenta según Kilpatrick (citado por el Ministerio de Educación Nacional, 2011a) como:

(...) una estrategia esencialmente activa, cuyo propósito es hacer que el alumno realice, actúe. Intente imitar la vida, ya que todas las acciones del ser humano, no son otra cosa que realizaciones de proyectos; es decir, vive proyectando continuamente. Un proyecto puede tener carácter general, globalizador, cuando abarca el conjunto de todas las disciplinas para su ejecución; y puede ser, de carácter restringido cuando solo abarca una o dos disciplinas. (p.22)

c) El Aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner es otra estrategia que se caracteriza por proponer un método inductivo de aprendizaje a partir de un modelo

basado en el descubrimiento, a través del cual el docente no desarrolla los contenidos de forma tradicional sino que trabajan con mayor profundidad procurando el desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos a medida que participan activamente en la solución de problemas o situaciones ambiguas, diseñadas de tal forma que estos aprendan descubriendo y construyendo su propio conocimiento. “La idea principal es que el alumno ha de ‘descubrir’ por sí mismo la ‘la estructura’ de aquello que va aprender. Esta estructura está constituida por las ‘ideas fundamentales’ y las ‘relaciones’ que se establecen entre ellas” (Mesonero, 1995, p.397).

d) El Aprendizaje por indagación es otra metodología que tiene el propósito de facilitar el desarrollo del pensamiento científico a través de la incorporación de la indagación en las prácticas formativas, ayudando al estudiantado a observar, organizar, experimentar y aplicar sus competencias para la solución de problemas de forma individual o grupal, la cual se operacionaliza a través del diseño y formación de un proyecto creado de acuerdo a los intereses de los alumnos y a las necesidades formativas y curriculares propias de la escuela. Desde esta perspectiva, esta metodología centra sus “actividades en la valoración de la pregunta y la búsqueda de la respuesta por parte del alumno” (Veglia, 2007, p.107).

e) La Investigación como estrategia pedagógica-IEP es una ruta metodológica propuesta por Mejía y Manjarrés (2011), la cual se fundamenta en la pedagogía crítico-liberadora y en el enfoque sociocultural, en la que se conciben las bases para la transformación social a través del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación. Para estos autores, la IEP gira alrededor de la idea de que:

En la sociedad existen saberes propios de la cultura, los cuales negocian permanentemente con las formas establecidas del conocimiento; por ello, la investigación planteada en los grupos infantiles y juveniles busca la unidad y relación de saberes y conocimientos como partes complementarias, a través de una propuesta metodológica que realiza el reconocimiento social de los actores, quienes ponen en juego –a través de la negociación cultural de sus preguntas– esas diferentes concepciones, que podrán tramitar reconociendo la visibilidad de múltiples métodos investigativos, en coherencia con el tipo de problema. (p.143)

Sin duda estas estrategias de aprendizajes dejan sentadas las bases metodológicas con las cuáles se pueden sustentar los PPP, ampliando su campo de acción y finalidades. Es a partir de estos referentes como se inicia el recorrido cronológico hacia los conceptos y enfoques que describen este tipo de práctica educativa. En este sentido, un primer referente gira alrededor de las problemáticas del sector educativo rural, lo cual establece un énfasis en las necesidades, interés y expectativas de las poblaciones rurales y en condiciones vulnerables como alternativa de solución a los problemas sociales, culturales, económicas y ambientales. En este sentido, Gélvez (2000) aporta uno de los primeros referentes conceptuales que describe los proyectos pedagógicos productivos como: “la

dedicación por parte de la comunidad educativa a la producción de determinados bienes o servicios para acrecentar sus bienes económicos sociales y culturales” (p.109).

Un segundo referente se puede hallar en el informe denominado Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre proyectos pedagógicos productivos, el cual describe los principios orientadores sobre el carácter pedagógico y productivo de esta práctica educativa. En este informe, la noción conceptual incluye a la comunidad como actor preponderante en procesos de articulación curricular de la escuela con mundo productivo, describiéndolos como: unidades de trabajo académico centradas en el aprendizaje significativo, que combinan los contenidos conceptuales, teóricos y prácticos con experiencias del mundo productivo, en las cuales interactúan y participan los alumnos, docentes y comunidad educativa (Cano, Rodríguez y Arcilla).

Relativa a las propuestas consignadas en el documento del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura-ILCA y sus propias construcciones, Novoa (2003) complementa los lineamientos conceptuales relacionados con PPP desde las dimensiones pedagógica y productiva, en la cual, los contenidos, métodos, actividades y recursos se combinan con prácticas pedagógicas propias del contexto escolar, familiar, social y cultural; de tal manera que estas se traduzcan en la participación y diálogo entre los diferentes actores, así como en el desarrollo de competencias para el logro de las metas, objetivos y proyectos de vida planificados por los alumnos, en aprendizajes significativos, en oportunidades para salir de la pobreza, y finalmente en el mejoramiento de la calidad de vida de los educandos.

Desde el alcance de su propia denominación, este autor considera que los PPP “son proyectos para capacitar a un grupo o sector poblacional objetivo, a la vez que poner en ejecución un emprendimiento productivo sostenible” (Novoa, 2003, p.3) sin perder de vista la interacción que existe entre la visión pedagógica y productiva. Partiendo de lo anterior, se referencian algunas definiciones que fueron ajustadas con el paso del tiempo, hasta crear una noción que incorpora aspectos tan importantes que guían su estructura, objetivos, ubicación, funcionalidad, metodología y recursos; tal como se presenta a continuación:

Los proyectos pedagógicos productivos son unidades de trabajo particularmente orientados hacia propiciar la convergencia y acción conjunta coordinada de diversos actores de la sociedad, la familia y el Estado. La convergencia y acción conjunta coordinada se hacen concretas y operativas a través de alianzas entre los actores interesados en mejorar la calidad y pertinencia de la formación de nuevas generaciones de personas individuales y sociales. (Novoa, 2004, p.10)

Dentro de este apartado, es preciso destacar la multidimensionalidad conceptual que Novoa desarrolla alrededor de los PPP, al establecer tres dimensiones claramente definidas, las cuales son referidas por Ministerio de Educación Nacional (MEN) en algunas de sus publicaciones: la primera, es la Dimensión de Proyecto, relativa a la planeación

de la práctica educativa y centrada en la interrelación de un conjunto de actividades organizadas de manera específica para dar solución a un problema, aplicando ciertas metodologías y recursos que son evaluados desde el punto de vista pedagógico, técnico, económico y socio-ambiental (Novoa, 2005; MEN, 2010a).

La segunda, la Dimensión Pedagógica está relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje y de gestión institucional, a través de los cuales el docente desarrolla los métodos pedagógicos apropiados para ‘aprende a enseñar’ en un contexto de producción como práctica educativa, y el alumno ‘aprende a aprender’, desarrolla unas competencias y unas capacidades para generar su propio emprendimiento (Novoa, 2003; MEN, 2010a). Esta dimensión es tan importante, que ayuda a contribuir a la investigación e innovación educativa a través de la co-creación de ambientes de aprendizajes significativos; el desarrollo de competencias para la vida; la reorganización de las prácticas pedagógicas; la flexibilización curricular; la articulación de los procesos formativos con los nuevos contextos; los procesos interdisciplinarios; la comprensión, interpretación y análisis de los propósitos formativos, y las formas de evaluación y seguimiento.

Ambas dimensiones terminan siendo parte de la denominada Metodología por Proyecto, vista como un procedimiento que ayuda a ejecutar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la interrelación entre los contenidos teóricos que tienen aplicación concreta en situaciones cotidianas y de la vida real. En este sentido, la función pedagógica de esta dimensión está orientada a resolver problemas o situaciones que se evidencian en la vida real y que son de interés por parte de los actores educativos, quienes al trabajar en equipo y colaborativamente, implementan y evalúan un plan de trabajo a partir de unas actividades, herramientas y recursos, que son asignados para el logro de unos objetivos propuestos; en donde el docente adquiere y pone en práctica su rol como orientador y dinamizador de los procesos formativos, haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales, propias para la construcción de los proyectos de vida individuales y colectivos.

Finalmente, la tercera, la Dimensión Productiva, relacionada con actividades pedagógicas orientadas a la producción, distribución y comercialización productos, bienes y servicios propios de actividades socioeconómicas, las cuales, en este caso están enfocadas hacia la generación de conocimientos, conservación del medioambiente y desarrollo sostenible del humano (Novoa, 2003, 2005; MEN, 2010a). Desde este punto de vista, esta dimensión posibilita la articulación de la escuela con la comunidad y los sectores de producción y de servicios, con el fin de generar espacios de aprendizaje significativos que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes como: la cooperación, el liderazgo, el sentido a la responsabilidad personal y social, la construcción y apropiación del conocimiento, la planeación de procesos, el cuidado al medioambiente y el desarrollo de capacidades para la innovación.

Del mismo modo, Ramírez (2007) integra y describe estas tres dimensiones desde el

contexto del currículo, al considerar que:

Es proyecto porque asume la lógica, en términos generales, de la formulación de proyectos; esto es, se inicia con un planteamiento problemático, se hace la planeación, se da una ejecución y se produce unos resultados o productos. Es pedagógico por cuanto se constituye en parte del currículo, en espacio y proceso de aprendizaje de los y las escolares en particular y de la comunidad en general. Y es productivo porque su objeto está referido a la productividad –intelectual, material, económica, social, emocional–; condición que, además de sus ampliaciones antropológicas o de otra índole, articula a los individuos con el mundo de la vida cotidiana y de forma particular con el mundo de la vida económica. (p.103)

Precisamente, este autor es quien considera que los PPP son el eje del modelo educativo bajo el enfoque de aprendizaje productivo, el cual se fundamenta en la pedagogía crítica y el pensamiento complejo, corrientes pedagógicas que orienta a las instituciones educativas hacia el desarrollo de un modelo de formación basado en el diálogo permanente entre el saber disciplinar y el saber popular, mediado por el pensamiento crítico, planificador y productivo, y unas prácticas que se realizan en función de la transformación consciente de las realidades del ser y su entorno (Ramírez, 2007, 2009).

Por su parte, Quevedo (2005) retoma aspectos claves de las descripciones anteriores e introduce elementos relacionados con diversas actividades económicas y productivas que se pueden desarrollar a través de la gestión de proyectos, para él, los PPP:

(...) son una estructura pedagógica centrada en el aprendizaje significativo de los alumnos; combinan procesos y contenidos curriculares con experiencias del mundo productivo en el encadenamiento de actividades económicas, no solo en actividades agropecuarias, piscícolas y forestales, sino también en agroturismo, agroindustria rural y servicios como la informática, la comunicación y otras, mediante la formulación de proyectos que formalizan la planeación de las actividades productivas en un instrumento de gestión. (p.99)

Por otro lado, el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de Los Andes, en su informe sobre el impacto del Programa de Educación Rural-PER, describe los proyectos pedagógicos productivos “como una alternativa en donde los alumnos, las familias y los docentes, encuentran la oportunidad de convertir en competencias los contenidos conceptuales y/o teóricos del currículo escolar” (Universidad de Los Andes, 2006, p.22). Desde este punto de vista, se puede decir que los PPP adquieren una funcionalidad pragmática, debido a que están orientados a buscar alternativas de solución a problemas de la vida cotidiana, convirtiéndose en “un medio del cual se vale la pedagogía para reorientar el currículo con pertinencia a lo rural, planteando objetivos, logros, métodos, estrategias, actividades y recursos en el proceso pedagógico para la formación de maestros superiores” (Gélvez, 2007, p.40).

Por su parte, Velásquez *et al.* (2008) dejan abierta la posibilidad para relacionar los PPP con el método por proyecto, cuando indican que su diseño y planeación están liga-

dos al manejo de técnicas de investigación y a estrategias de planeación educativa, lo cual crea las condiciones para la innovación en el aula. Según estos autores, los PPP se organizan con base en tres componentes: a) Socioeconómico, cuando estos crean condiciones favorables para el desarrollo social y económico de los alumnos y de la comunidad, de tal modo que los recursos contribuyan a su permanencia en el sistema educativo y al desarrollo de sus proyectos de vida; b) Cultural, cuando favorecen la protección y salvaguarda del legado histórico y cultural de su región, incrementado el arraigo y su identidad cultural, y c) Curricular, cuando logran integrarse como ejes transversales del currículo en los procesos de formación.

Por su parte, la Corporación Futuro para la Niñez (2009) aporta una descripción sobre los proyectos pedagógicos productivos solidarios, fundamentada en la Investigación Acción-Participativa (IAP) como estrategia metodológica, soportada en una práctica pedagógica de aprender haciendo, y en la noción multidimensionalidad del concepto desde sus componentes pedagógico, productivo y financiero, involucrando en este caso a la comunidad en la revisión y actualización del PEI, como punto de partida para integrar transversalmente los PPP en el currículo; lo anterior, atendiendo siempre la vocación regional y las necesidades de los jóvenes.

Desde esta perspectiva, la dimensión productiva involucra el cumplimiento de unos requisitos técnicos, financieros y sociales, que solo pueden cumplirse por medio de la revisión de los planes de desarrollo territorial, la identificación de bienes, productos o servicios prioritarios para el desarrollo de la región o del contexto escolar; y la implementación de estrategias de articulación con la comunidad o las cadenas productivas, entre otros aspectos claves para la promoción de la cultura del emprendimiento.

La financiación es otro componente adicional que emerge de este enfoque, visto como herramienta para la sostenibilidad de los proyectos asociativos o emprendimientos propios, desarrollados en coherencia con la vocación y las cadenas productivas del entorno. En este sentido, los proyectos pedagógicos productivos solidarios, son “programas educativos integrales (académico-productivo-social) que permiten que cuando los bachilleres terminen su pensum escolar, estén asociados a proyectos productivos en funcionamiento” (Corporación Futuro para la Niñez, 2009, p.2).

También es relevante revisar algunas concepciones sobre los PPP efectuadas en las escuelas rurales después de diez años (1996 a 2005) de su implementación, con el fin de extraer y resaltar de estas, las características inherentes en las dimensionales pedagógicas y productivas realizadas por los actores educativos. Para ello, se toman como referencia las nociones y funcionalidades identificadas por Ramón (2010), no sin antes decir que este considera que los PPP son un eje articulador del currículo entre los saberes de la escuela y las experiencias sociales, culturales y productivas que se desarrollan en un contexto o escenario de la vida real o cotidiana. En este caso, se destacan las siguientes:

Como una estrategia que, en tanto punto de partida del plan de estudios, de manera planificada forma al educando en la solución de problemas cotidianos y de vida que tienen relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno y su comunidad. Para cumplir la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, tanto comunitarios como científicos y escolares, orientados al desarrollo de las habilidades, destrezas, actitudes, valores y competencias requeridas para la formación integral. Para orientar el desarrollo de los intereses y las expectativas de los educandos y de la comunidad, para fomentar el desarrollo local así como el cumplimiento del proyecto educativo institucional. Para facilitar actividades del alumno, guiadas por una meta, y estimular los esfuerzos motivados por un propósito bien claro y definido. Para integrar la comunidad educativa en el desarrollo de un proceso educativo. Para integrar la escuela con la vida real. Para atender a los intereses de conocimiento de los alumnos, las características del medio y las disponibilidades del plantel. Para provocar la integración y la participación de los miembros de la comunidad sobre la base de la concertación. Para buscar salidas a los problemas sociales, culturales, políticos, de identidad, de formación ciudadana a nivel local, regional y nacional. (pp.105-106)

Ahora, desde una postura de formación para el fomento de la cultura del emprendimiento, el Ministerio de Educación Nacional (2010b) publica una cartilla sobre los lineamientos conceptuales y metodológicos de los PPP, que amplía su enfoque hacia el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales, y el impulso de los proyectos ambientales sostenibles. En este caso, los PPP son descritos como: “estrategia educativa que ofrece a alumnos, docentes e instituciones educativas, oportunidades para articular lo escolar con las comunidades y los sectores de producción, considerando el emprendimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno, como una base para el aprendizaje y el desarrollo social” (MEN, 2010, p.10). Este enfoque ambiental, está orientado al diseño y planeación de los contenidos curriculares y actividades de formación que favorezcan el desarrollo de competencias laborales, pero que trascienda hacia el desarrollo personal y colectivo, y que se traduzcan en buenas prácticas alrededor de la conservación y aprovechamiento responsable de los recursos naturales, para la producción de productos, bienes y servicios, sin afectar la sostenibilidad ambiental.

Posteriormente, el MEN amplía y refuerza este enfoque al considerar que los PPP contribuyen al desarrollo de las competencias generales laborales y en especial las del emprendimiento, orientando su funcionalidad hacia la creación de unidades productivas a partir de experiencias reales del mundo productivo, tomando como referente las necesidades del contexto y de sus actores para el diseño de los procesos, metodologías y recursos necesarios para alcanzar los objetivos definidos en las propuestas curriculares. De igual manera, se enfatiza en la articulación del sector educativo con los entes territoriales, los sectores productivos y empresariales, así como con la participación de la comunidad en general; todo en la medida en que estas actividades garanticen el bien común por encima del bien particular; sobre todo, cuando se asegure la integración de la teoría y la

práctica, y se favorezcan los propósitos y metas formativas establecidas en los Proyectos Educativos Institucionales.

De aquí, que González (2008) considera que la articulación exige:

(...) a las instituciones educativas se aproximen al enfoque de formación por competencias, particularmente de aquellas que están definidas como normas por los empresarios en las mesas sectoriales. Este enfoque hace énfasis en los aprendizajes concretos y reales que se deben obtener, los cuales deben traducirse en comportamientos efectivos en el trabajo. Para lograrlos se requieren pedagogías activas que permitan a las personas ejercitar los desempeños esperados en condiciones reales o simuladas. De ahí la importancia de las prácticas en empresas y de la adecuación de los ambientes de aprendizaje para disponer de las tecnologías que se emplean en el mundo productivo. (p.185)

Desde este punto de vista, los PPP se convierten en una estrategia idónea para la formación basada en competencias, porque:

Constituye[n] una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral, como condición esencial del proyecto pedagógico. Esta formación tiene las siguientes características: integra la teoría con la práctica; promueve la continuidad entre los distintos niveles educativos, y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu creativo, y fundamenta la organización curricular, con base en proyectos y problemas para trascender el currículo basado en asignaturas compartimentadas. (Montero, García-Salazar, y Rincón-Méndez, 2008, p.105)

Estas competencias son fundamentales para introducir cambios en las prácticas educativas, pero antes es necesario que exista una renovación curricular que parta de la revisión del PEI y los planes de estudios en los cuales existan ejes articuladores con las competencias generales laborales, tales como: las cátedras o asignaturas de emprendimiento, los proyectos pedagógico e interdisciplinario, las prácticas profesionales o sencillamente los objetivos y contenidos de las unidades de aprendizaje donde se identifican las competencias específicas. De modo que, el desarrollo de las competencias contribuya a hacer realidad los proyectos personal, profesional o productivo de los alumnos, es decir, que ayude a fortalecer sus capacidades para actuar autónomamente, de tal forma que puedan mejorar su calidad de vida, ya sea como parte de su desarrollo profesional, la adquisición de un empleo acorde a sus intereses o la creación de un emprendimiento, unidad productiva o empresa.

Hasta este punto, las políticas y normatividades establecidas actualmente han abonado el terreno para la construcción de la cultura para el emprendimiento, en donde "se consolidan las competencias para el impulso de la empresariedad, como oportunidad para que el alumno materialice sus actitudes emprendedoras en el desarrollo de actividades y proyectos orientados a la creación de empresa o unidades de negocio con perspectiva de desarrollo sostenible" (MEN, 2011b, p.10); sin embargo, son las Instituciones

Educativas las que deben cultivar en los jóvenes ese deseo de emprender, el cual puede germinar a través de un proceso de revisión y renovación del PEI, donde se logre articular las competencias con el currículo, ya sea a través de estrategias educativas innovadoras como son los PPP, los cuales facilitan la integración de la teoría y la práctica, de tal manera que, se promuevan aprendizajes significativos, tanto para el desempeño escolar como productivos y sociales, pero fundamentalmente para el desarrollo de los proyectos de vida de los alumnos.

Entonces, hasta ahora se ha llegado a un punto donde se pueden distinguir algunas características importantes de los PPP, como es el de identificarlos desde la dimensión pedagógica como “un eje integrador de las competencias básicas y ciudadanas con competencias específicas y actitudes emprendedoras que promueven en los alumnos aprendizajes significativos en escenarios productivos con sentido pedagógico” (MEN, 2011b, p.28), característica que es reforzada con la definición de Escobar (2011), cuando considera que estos son:

Una estrategia pedagógica que facilita a los docentes generar nuevas prácticas pedagógicas y nuevas teorías de formación con sentido de pertinencia, calidad y sostenibilidad para la educación rural. Los PPP se proponen como ejes articuladores del currículo, con los conocimientos requeridos y con los valores apropiados, facilitando la relación entre teoría y práctica, desarrollando las competencias básicas, laborales y ciudadanas, generando aprendizajes significativos en lo pedagógico y lo productivo, fortaleciendo la capacidad de gestión y organización, creando nexos con los padres de familia y demás miembros de la comunidad. (p.121)

Asimismo, desde la perspectiva de la dimensión productiva se han convertido en instrumentos pedagógicos para articular la escuela con la comunidad y el sector productivo, en un ambiente de formación que promueva la cultura del emprendimiento; en donde los alumnos con la guía del docente, pueden trabajar colaborativamente para la creación de unidades productivas a partir de experiencias reales del mundo productivo, teniendo como punto de partida las vocaciones de la región y las necesidades de los actores educativos. Con todo y lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2011) presenta algunas orientaciones para avanzar en el proceso de conceptualización de la cultura del emprendimiento, las cuales contemplan rutas de formación a través de las cuales las instituciones educativas pueden desarrollar competencias emprendedoras en los alumnos, entre las cuales se incluyen los proyectos pedagógicos productivos y/o empresariales como una de ellas, descritas como:

Estrategia educativa que ofrece oportunidades a alumnos, docentes y establecimientos educativos para articular la dinámica escolar con la de la comunidad, considerando el emprendimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno como una base para el aprendizaje y el desarrollo social. Estos proyectos constituyen un eje integrador de las competencias básicas y ciudadanas con competencias específicas y actitudes emprendedoras que promueven en los alumnos aprendizajes significativos

en escenarios productivos con sentido pedagógico. Son una oportunidad para que los alumnos visualicen proyectos de vida futura y se preparen para gestionarlos. (MEN, 2011b, p.28)

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional crea una ruta para la actualización de algunos aspectos generales y pedagógicos del modelo educativo Telesecundaria, como referente a la política de impulso a la cultura del emprendimiento y a la Ley 2014 de 2006, con la cual se aporta un marco normativo y conceptual para orientar a los docentes y a las comunidades educativas en la sustentación, formulación, implementación y evaluación de estrategias didácticas que propendan por el impulso al emprendimiento, ya sea a través de actividades o proyectos transversales de carácter productivo o a través de los PPP, los cuales se constituyen en:

(...) un escenario de aprendizaje en la escuela, al convertirse en un curso de acción pedagógica, con una intencionalidad productiva, de acuerdo con el contexto, especialmente atendiendo a los renglones destacados de producción y de servicios a nivel local y regional; a través de los cuales, se adelantan procesos formativos específicos, que potencian las capacidades de los alumnos y sus familias, para generar procesos y proyectos pertinentes, los cuales deben estar orientados a satisfacer las necesidades más apremiantes, los sueños y expectativas de la comunidad educativa. (MEN, 2011b, p.30)

Desde esta perspectiva, los PPP favorecen la articulación e interacción de dos estrategias didácticas: uno, el aprendizaje basado en problemas, y otro, el aprendizaje basado en proyectos, ambos, considerados referentes metodológicos que demarcan el camino central que debe seguirse hacia el desarrollo de los PPP, como es la formulación de una pregunta problema o situación problémica, como puntos de partida para propiciar el diálogo, la reflexión, y el trabajo-colaboración frente a un plan de trabajo colectivo que se organiza, implementa y evalúa para el cumplimiento de unos objetivos y metas propuestos alrededor de esta situación.

También conviene detenerse un momento en la relación educación-desarrollo socioeconómico para reflexionar sobre los factores externos (desempleo, subempleo, migración, desplazamiento, pobreza y otros) que están incidiendo en el desempeño escolar, con el fin de encontrar alternativas de solución que mitiguen de forma permanente los efectos negativos de estas problemáticas. En este sentido, los procesos de producción como actividades económicas deben integrarse armónicamente a las formas de desarrollo social, cultural y ambiental; y es la educación, el camino para generar cambios de pensamientos hacia la noción de desarrollo integral; que sea resultado del diálogo y la participación entre diferentes actores, alrededor de los problemas y situaciones de la vida real, contextualizados en escenarios de aprendizaje teórico y práctico como estrategias de formación para la vida.

Desde las prácticas pedagógicas productivas, esto quiere decir que:

las relaciones entre escuela y noción de desarrollo adquieren a través del Proyecto Pe-

dagógico Productivo un nuevo sentido y una nueva connotación; ya no se trata de que la actividad escolar reproduzca aquellos saberes que cualifican la mano de obra e incentivan una ética del trabajo conducente a la demanda de empleo, sino que genera un proceso intelectual y práctico que debe conducir al desarrollo de una mentalidad y una nueva ética frente al trabajo, donde lo característico sea el espíritu creativo, proactivo y emprendedor, de tal manera que a partir de ello, se crean posibilidades de desarrollo, individual y colectivo, para dar forma y sentido al proyecto de vida individual y al proyecto mismo de la comunidad. (Vera, Gil y Gil, 2011, p.7)

Desde este enfoque y desde la pedagogía crítica y activa, y de un currículo problematizado, estos autores consideran que los proyectos pedagógicos productivos son estrategia de trabajo en la cual los docentes y alumnos participan en procesos de enseñanza-aprendizajes, no solo para generar conocimientos y saberes pertinentes, sino para dar respuestas a los problemas cotidianos de la vida, a las necesidades de articulación de la escuela y la comunidad, y para promover el desarrollo social y ambiental (Vera et al, 2011).

Ahora, desde el enfoque diferencial, los PPP se sostienen de una base histórica y cultural atada a formas de desarrollo y producción de una población o comunidad específica en condiciones vulnerables; se basa en el diálogo y la participación social como mecanismo para visibilizar sus particularidades, condiciones, y necesidades, en función de la protección y restauración de sus derechos fundamentales desde la perspectiva de equidad y diversidad; de tal manera que se puedan adelantar acciones que favorezcan el desarrollo de sus proyectos de vida y la prevención de riesgos de discriminación, desplazamiento, vulnerabilidades y vulneraciones de sus derechos.

Se entiende el enfoque diferencia según la Agencia de la ONU para los Refugiados -ACNUR (citada por Botero y Collazos, 2011) como:

Visibilizar vulnerabilidades y vulneraciones específicas de grupos e individuos específicos, y prioriza acciones de protección y restauración de los derechos vulnerados. Implica: identificar los vacíos y riesgos de protección de cada grupo y desarrollar herramientas para dar soluciones, promover la participación equitativa y planear y ejecutar medidas afirmativas basadas en caracterizaciones sistemáticas para la garantía del goce efectivo de los derechos de los diferentes grupos poblacionales. (p.27)

Ahora, los PPP desde el enfoque cultural son aquellos que están ligados a la producción cultural, es decir, aquellos que se encuentran vinculados a la industria cultural y “combinan la creación, la producción y la comercialización de contenidos creativos que sean intangibles y de naturaleza cultural” (UNESCO, s.f., p.2). Podemos decir entonces que, los PPP con enfoque cultural son aquellos que tienen el propósito de crear, producir y comercializar productos, bienes y servicios basados en contenidos intangibles de tipo artístico y cultural a través de los cuales se protege, fomenta y fortalece la diversidad representada en los saberes, tradiciones, contenidos, formas de expresión de la identidad, productos y valores propios de una comunidad o población. Los PPP con enfoque

cultural son aquellos que contribuyen al desarrollo sostenible de productos basados en la propiedad intelectual, siendo un valor agregado para el desarrollo socioeconómico, la innovación, la creatividad y la investigación.

Finalmente, Díaz (2014) presenta uno de los lineamientos para asumir los proyectos pedagógicos productivos como eje transversal curricular del PEI, sustentado en el Aprendizaje Basado en Problemas como didáctica problematizadora y en la Transversalidad Curricular, visto como una propuesta que interrelaciona diferentes áreas de conocimiento alrededor de unos ejes transversales de formación. En este orden de ideas, los PPP se convierten en un eje transversal cuando de forma participativa se logran integrar distintos saberes, áreas y visiones políticas, administrativas, pedagógicas, curriculares, productivas y comunitarias de distintos actores sociales, con problemas cotidianos o situaciones de la vida real, apuntando de esta manera al desarrollo de competencias básicas laborales y la integración de la teórica con la práctica. En concordancia con lo anterior, este autor considera que:

Los proyectos pedagógicos productivos se presentan como una herramienta capaz de articular la vida en el campo con las necesidades de la comunidad y las demandas del mundo globalizado brindando a los alumnos oportunidades de formación integral, para transformar sus vidas y la realidad social de su entorno. (Díaz, 2014, p.174)

En términos generales, los PPP son una estrategia de aprendizaje y de articulación integrada al plan de estudio, que tiene como propósito desarrollar y activar en los alumnos sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para resolver problemas cotidianos, contextualizados a ambientes formativos articulados con los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y productivas y los intereses y necesidades del contexto escolar, social, cultural, económico y ambiental, de tal forma que contribuyan al desarrollo de los proyectos de vida de los actores educativos o las necesidades del sector productivo.

METODOLOGÍA

Siendo el enfoque cualitativo el modelo predominante en el análisis e interpretación de los resultados finales, este estudio se realizó desde el punto de vista del método inductivo, debido a que el objetivo de este estudio fue planteado con el propósito de develar patrones de conocimiento emergentes de la exploración y análisis de datos textuales relacionadas con el concepto Proyectos Pedagógicos Productivos, con el fin de hilar un entramado de conocimiento que contribuya su fundamentación.

Esta investigación se desarrolló bajo la metodología de tipo exploratoria-descriptiva, la cual ayudó a delimitar las dimensiones del objeto de estudio. De acuerdo con Malhotra (2004), "la investigación exploratoria se caracteriza por su flexibilidad y versatilidad en relación con los métodos, ya que no se utilizan protocolos o procedimientos de la inves-

tigación formales” (p.77). En este caso, se utiliza la técnica de análisis documental para recopilación, selección, organización, clasificación e interpretación de información relevante para la comprensión del objeto de estudio, permitiendo aclarar y definir con mayor precisión los enfoques y dimensiones conceptuales que sustentan los PPP en el contexto colombiano. Se determinó un muestreo intencional y no probabilístico, por medio del cual se consideró como población todos los documentos disponibles en Scielo, Redalyc y Google Scholar, con una muestra representada por 27 documentos seleccionados bajo criterios de inclusión y exclusión previamente definidos, específicamente aquellos que incluyen de manera explícita el concepto.

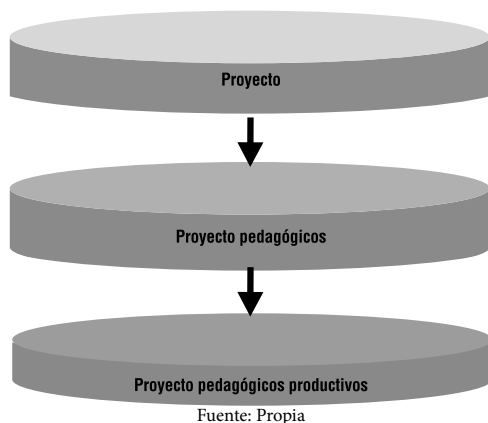
Tomando como referencia los procedimientos de Rojas (2006) y Galeano (2004), se construyó una matriz de datos con los campos de información asociados con la ficha bibliográfica, ficha textual y la ficha de resumen. La primera, para poder organizar y clasificar las fuentes documentales; la segunda, para recoger y transcribir los textos claves asociados con los referentes conceptuales, y finalmente, la tercera, para consolidar los aspectos más importantes encontrados en la revisión y en el análisis de los documentos. Del mismo modo, para alcanzar los objetivos propuestos se construye un grafo compuesto por nodos conceptuales y aristas, con el fin de representar gráficamente el conocimiento emergente del proceso de análisis, no sin antes indicar que los resultados fueron determinantes para construir de forma progresiva el mismo marco conceptual.

RESULTADOS

Con la revisión y el análisis de las fuentes documentales que subyacen alrededor de los proyectos pedagógicos productivos, se identifican las bases conceptuales que fundamentan este tipo de práctica. En primer lugar, se crea una estructura de conocimiento sencilla, de la cual se extraen unas unidades léxicas básicas, que permiten distinguir algunas características propias de este tipo de prácticas. En este caso, se construye un grafo, con tres nodos y dos aristas, donde cada nodo representa los conceptos claves y las aristas las relaciones entre estos conceptos.

Como se observa en la Figura 1, los nodos conceptuales fueron organizados de forma jerárquica para denotar la dependencia de uno con otro; en este caso, los conceptos seleccionados para este análisis fueron: proyectos, proyectos pedagógicos, y proyectos pedagógicos productivos.

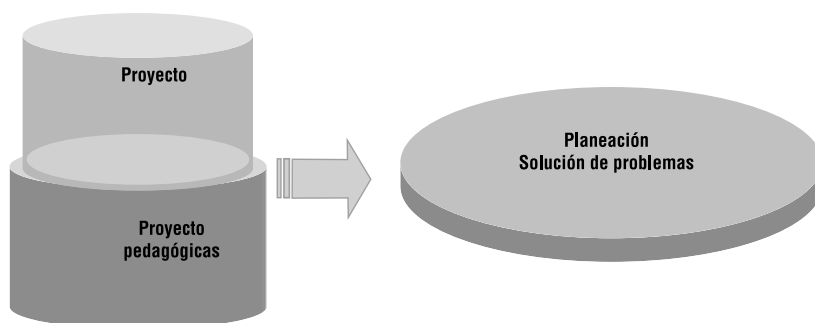
Figura 1. Nodos conceptuales



En segundo lugar, se extrajeron las unidades léxicas, resultado de la integración de los nodos conceptuales, representado en la Figura 2 denominada Integración de nodos conceptuales de primer nivel, tomando como referente los datos analizados desde el discurso y enfoque educativo de los pedagogos John Dewey y William Kilpatrick, pero especialmente, de los referentes oficiales presentes en el Decreto 1860 de 1994.

Con este procedimiento, se genera una capa de conocimiento de la cual emergen inicialmente dos unidades léxicas; por un lado, la Planificación, descrita como un proceso organizativo que permite la preparación de diferentes acciones conducentes al logro de determinadas metas y objetivos; y por otro lado, las unidades léxicas, solución de problemas, referida a un proceso a través del cual una persona o grupos de personas utilizan sus capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes para resolver de forma efectiva un problema de la vida cotidiana.

Figura 2. Integración de nodos conceptuales de primer nivel



Posteriormente, se interrelacionan e integran algunas definiciones descritas en las fuentes y referencias asociadas al nodo Proyectos Pedagógicos Productivos, de las cuales se extraen algunas unidades léxicas que son determinantes para inferir sus finalidades y características, organizadas cronológicamente en la Tabla 1, teniendo en cuenta los aportes más significativos de los autores referidos en las secciones anteriores.

Tabla 1. Aportes significativos alrededor del concepto proyectos pedagógicos productivos

AÑO	AUTOR	APORTES AL CONCEPTO
1918	John Dewey y William Kilpatrick	Introducen las primeras ideas de la teoría del conocimiento basada en la pedagogía activa/progresista y el modelo educativo Escuela Nueva. Elaboran unas propuestas de enseñanza-aprendizaje derivada de esta teoría y basada en el método científico, conocidas como: el Método de Problema y el Método por Proyectos. Desarrollan una noción Proyecto desde el punto de vista educativo y con marcada influencia hacia la formación agroindustrial o productiva en zonas rurales.
1994	Congreso, Presidencia de la República	Expide el marco normativo que regula y orienta la organización, características y fines de los proyectos pedagógicos productivos. Describen los lineamientos que apuntan a incorporar los proyectos pedagógicos productivos dentro del plan de estudios, con el propósito fundamental de crear y recrear ambientes de aprendizajes significativos en donde se ejercite el educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico.
2000 2007	Élvez	Para este autor, los PPP deben estructurarse teniendo en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de la población desde diferentes ámbitos como puede ser la producción de bienes o servicios económicos, sociales, culturales y ambientales. Consideran que son un medio que utiliza la pedagogía para reorientar el currículo hacia liderazgo de proceso y proyectos con pertinencia rural.
2003	Cano, Clavijo y Arango	Los identifican como estructura curricular centrada en el aprendizaje significativo, en la cual se combinan los procesos y contenidos curriculares con experiencias significativas del mundo de la producción. Refuerza la idea de orientar estos proyectos al propiciar la articulación de diversos actores de la sociedad, la familia y el Estado.
2003 2004 2005	Novoa	Acentúa la multidimensionalidad del concepto, distinguiendo claramente sus propósitos pedagógicos y productivos. Mantiene la noción de una estructura centrada en el aprendizaje significativo y la articulación de la comunidad con los sectores de producción a través de alianzas estratégicas por medio de la cual se coordinan y ejecutan emprendimientos productivos sostenibles.
2005	Quevedo	Diversifica las actividades económicas y productivas que pueden desarrollarse a través de la gestión de proyectos productivos, manteniendo el propósito educativo descrito por el anterior autor.
2006	CEDE, Universidad de Los Andes	Refuerza la función de articulación curricular de los PPP, al considerar que estos permiten la aplicación práctica de contenidos conceptuales y/o teóricos del currículo escolar.

Bases conceptuales de los Proyectos Pedagógicos Productivos

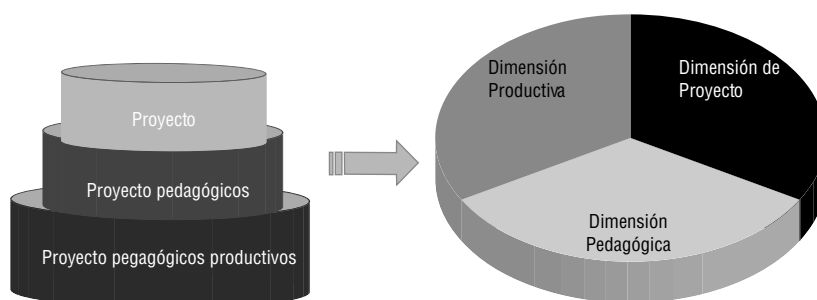
Ivón Romero Pérez - Laura Vianey Barrera Rodríguez - Juan Carlos Miranda Morales

2007 2009	Ramírez	Integra las dimensiones conceptuales dentro de un proceso de planeación educativa, donde el proyecto se formula para la solución de un problema en donde se pueda combinar la teoría y la práctica con experiencias de la vida real y las formas de producción que trascienden hacia el desarrollo de aprendizajes significativos. Ubica los PPP como ejes en el Modelo Educativo bajo el enfoque de Aprendizaje Productivo frente a las demandas educativas de articular la teoría y la práctica en un contexto de la vida cotidiana. Desarrolla un modelo educativo sustentado en la Pedagogía Crítica y el Pensamiento Complejo, convirtiéndose en un referente teórico que sustenta esta práctica educativa.
2008	Vásquez, Vásquez y Rojas	Conectan el método por proyecto, las técnicas de investigación y la planeación educativa como referentes metodológicos para la aplicación y fundamentación de los PPP y los asumen como un saber hacer que posibilita el aprendizaje significativo.
2009	Corporación Futuro para la Niñez	Crea un modelo para el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Solidarios, sustentados en la Investigación Acción Participativa, como estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias para la vida, el trabajo y la productividad. Asumen las características multidimensionales del concepto, agregando como parte fundamental la asociatividad y el componente de ahorro, capital semilla y microcrédito como herramienta para la creación de empresas o unidades productivas sostenibles.
2010	Ramón Suárez	Los proyectos pedagógicos productivos son una forma de proyectos pedagógicos, por tanto su conceptualización se regula según la legislación dispuesta para este último. Considera que son un elemento clave para integrar a la escuela con la vida real y a la comunidad en el desarrollo de los procesos educativos. Son una estrategia de articulación curricular que intenta atender los intereses de la comunidad sobre la base de la concertación y participación en la solución de problemas cotidianos de su entorno local.
2010	MEN	Los propósitos y finalidades que orientan los Proyectos Pedagógicos Productivos: - Mejorar el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas que propicien la reflexión, el diálogo y la participación social como mecanismo para buscar alternativas de solución frente a problemas del entorno escolar, social, cultural y ambiental, todo en función de la protección y restauración de los derechos fundamentales establecidos en la constitución. - Considera que este tipo de práctica mejora el desarrollo de competencias laborales que favorecen el emprendimiento, la innovación, la creatividad o la generación de empresas. - Permiten el impulso a los proyectos de vida de los educandos y la consolidación de la cultura del emprendimiento. - Promueven la formación para la vida. - Fomentan la cultura del emprendimiento. - Posibilitan la articulación de la escuela con el contexto local. - Favorecen el trabajo interdisciplinario de los agentes educativos. - Agrega valor a la conservación y aprovechamiento de los recursos naturales sin afectar el medioambiente.
2011	MEN	Los describe como escenarios de formación que articulan e interrelacionan dos estrategias didácticas que hacen del problema el punto de partida y eje central de los PPP, como son el Aprendizaje basado en Problemas y el Aprendizaje basado en Proyectos.
2011	Escobar	Resalta la noción donde se consideran los PPP como un eje articulador del currículo, facilitando su resignificación y reorientación con pertinencia en lo rural. Estrategia pedagógica que facilita la relación de la teoría y práctica, el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas generando aprendizaje significativo.
2011	Vera Angarita, Gil Durán y Gil Jurado	Refuerza los saberes y conocimientos para generar propuestas educativas que den sentido a los procesos de aprendizajes y a las expectativas de vida y de conocimiento de los alumnos, así mismo, para dar respuestas a los problemas básicos de la vida y el desarrollo de la comunidad.
2014	Díaz	Propone los lineamientos de la propuesta curricular de formación para asumir los proyectos pedagógicos productivos-PPP como eje transversal curricular del PE, sustentado en el Aprendizaje basado en Problemas como estrategia didáctica problematizadora y la transversalidad curricular

Fuente: Propia

A partir de este *constructo* y del rastreo de las fuentes y referentes conceptuales, se identifica la naturaleza multidimensional del concepto, la cual agrupa tres dimensiones claramente descritas por varios autores que demarcan los supuestos que fundamentan los PPP. Estos aportes permitieron la creación de otra capa de conocimiento, que encapsula las unidades léxicas más representativas de esta interrelación, visibles en la Figura 3.

Figura 3. Integración conceptual de segundo nivel



Fuente: Propia

En el marco de la dimensión de proyecto, se ubican dos unidades léxicas, una es la Planificación, que brota de la primera capa y se reubica en un segundo nivel para dar paso al concepto Planeación educativa, como una unidad temática emergente, y otra es el método basado en problemas, el cual surge del rastreo y análisis histórico-conceptual de las fuentes y referentes asociados con el objeto de estudio. Desde este punto de vista, se establece un primer supuesto, y es que existe una aproximación conceptual entre los conceptos Planeación educativa y Proyectos Pedagógicos Productivos; por ende, se infiere que las corrientes teóricas que sustentan este primer concepto son, en sí mismas, las bases que fundamentan los PPP. Precisamente, esta unidad léxica se proyecta con mayor claridad en la intersección con la dimensión pedagógica, ya que al relacionarlas con las distintas definiciones, emergen otras unidades léxicas que son equivalentes a los componentes de la planeación educativa, tales como: Propósitos, Contenidos, Métodos, Metodologías, Estrategias, Actividades y Recursos.

De estas unidades surgen también el de método de proyecto y el método basado en problemas, con las cuales se alcanzan a hilar los supuestos filosóficos, pedagógicos y metodológicos que fundamentan los PPP. Entre ellos, la pedagogía activa, inspirada en los principios filosóficos del pragmatismo pedagógico, acentuando los propósitos de estos métodos, y con los cuales se busca fomentar capacidades para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e investigativo mediante la solución de problemas. Lo cierto es que, con estos referentes se establece un vínculo directo con estrategias de aprendizajes centrado en la solución de problemas y con los modelos educativos flexibles, impulsados

en Colombia, especialmente los modelos Escuela Nueva, Postprimaria y Telesecundaria, donde se aplican los principios del Aprendizaje y la Pedagogía Activa, y están primordialmente enfocados al fomento del desarrollo de PPP por parte de niños, niñas y jóvenes entre 12 y 17 años.

También cabe agregar, que el método científico como fundamento metodológico sostiene los otros métodos. Lo anterior, respaldado en el hecho de que los Proyectos Pedagógicos propuestos por la Postprimaria Rural, “deben entenderse como una investigación en la cual la formulación de problemas estará siempre girando alrededor de procesos de formación, de procesos de desarrollo” (Ramón, 2010, p.105). De esta manera, se extrae la Investigación como una unidad léxica mixta emergente entre ambas dimensiones. Digamos que, con estos métodos se infieren algunas estrategias de aprendizaje que fundamentan los PPP, tales como: el Aprendizaje Activo, el Aprendizaje basado en Problemas y el Aprendizaje por Descubrimiento, las cuales se nutren de las características o funcionalidades de la teoría Constructivista del aprendizaje, donde los alumnos son actores activos, que construyen su propio conocimiento basado en experiencias que surgen de la interpretación de las relaciones teórico-prácticas y de la solución de problemas en contexto de la vida cotidiana.

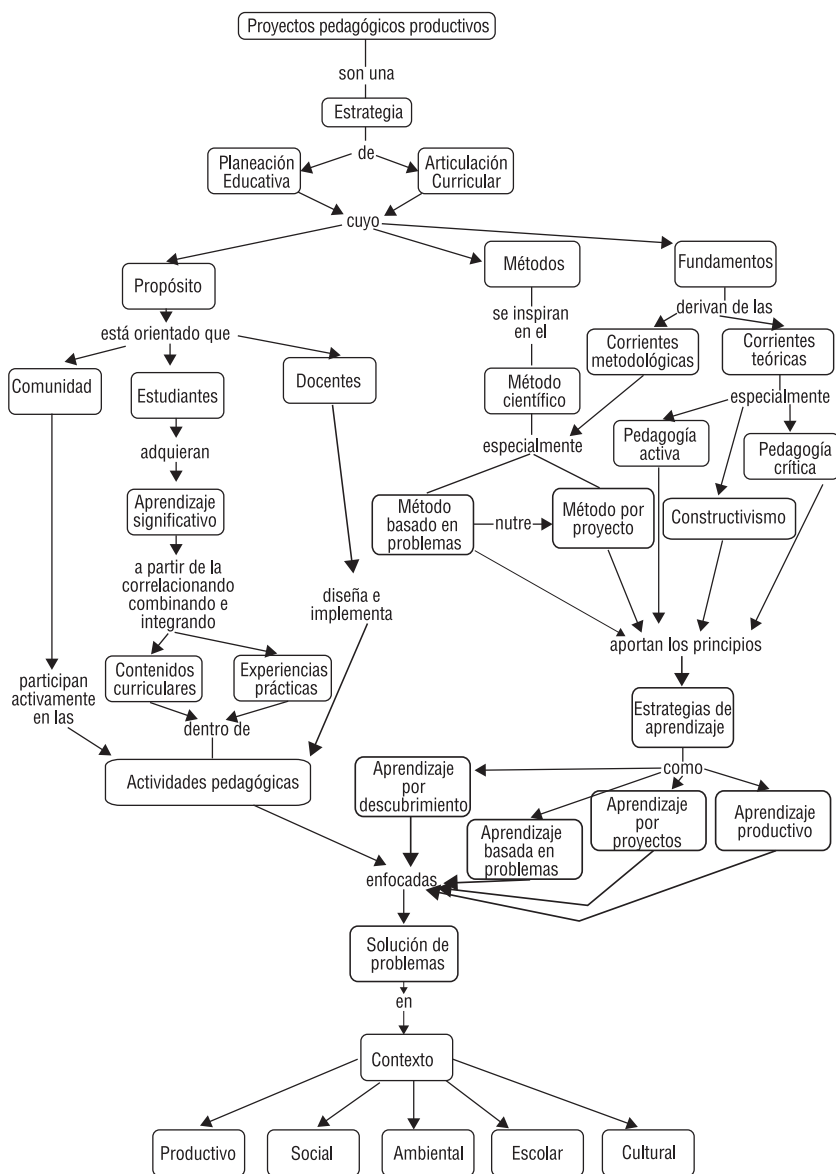
Paralelamente, las dimensiones pedagógica y productiva se nutren de las corrientes teóricas del Aprendizaje Productivo, que tiene sustento en los principios epistemológicos de la Pedagogía Crítica y la Complejidad, visto desde un enfoque sistémico, en el cual el concepto general es más que la suma de los conceptos descritos a través de sus tres dimensiones. Lo importante es que se desarrolle el pensamiento crítico, creativo e investigativo, que fomente la co-creación de productos, bienes y servicios, la creación de emprendimientos, y especialmente la creación de alternativas de cambio y transformación personal, social, cultural y ambiental.

Ahora, dentro de la dimensión productiva, emergen las unidades léxicas: entorno, producción, bienes, servicios, emprendimiento y asociatividad. Finalmente, se amplía el grafo con las unidades léxicas, resultado de las diferentes capas de conocimientos para dilucidar un concepto amplio sobre PPP, alrededor de sus bases teóricas y metodológicas representadas en la Figura 4.

DISCUSIÓN FINAL, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El contexto histórico de los proyectos pedagógicos productivos en Colombia está ligado de manera general a problemas socioeconómicos de las poblaciones rurales y de manera particular a problemas del sistema educativo relacionados con la cobertura, pertinencia, articulación y fomento de la cultura del emprendimiento en las instituciones educativas de estas zonas. Como resultado de protestas y manifestaciones a nivel nacional, a finales de los 90 las comunidades indígenas y campesinas organizadas lograron concertar con el Gobierno de la época unos acuerdos que trascendieron hacia una

Figura 4. Mapa conceptual asociado a los fundamentos



Fuente: Propia

política educativa de reducción de brechas entre la educación rural y la urbana, la cual se ha llevado a cabo a través de diversas estrategias, entre ellas, el Programa de Educación Rural-PER, una alternativa que pretende aumentar la cobertura y calidad de la educación rural por medio de la actualización y expansión de los modelos educativos flexibles que se imparte en diferentes regiones del país, destacándose especialmente la Escuela Nueva, Telesecundaria y Postprimaria Rural, como las más representativas en la articulación de las escuelas con las comunidades y los sectores productivos, especialmente, en la integración curricular de los PPP.

Al explorar los referentes conceptuales que fundamentan los PPP, se encontró que estos están ligados desde el punto de vista teóricos a los principios filosóficos del pragmatismo pedagógico. Desde el punto de vista pedagógico, a la pedagogía activa, al constructivismo, a la pedagogía crítica y al pensamiento complejo, estas últimas fundamentadas desde la propuesta de la pedagogía para el aprendizaje productivo, desarrollada por el colombiano Ángel Ramírez (2007), quien describe los PPP como un escenario de formación y aprendizaje integral, que ha dado cabida a la reflexión, el diálogo, la colaboración y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, como punto de partida para la aplicación de los conocimientos y las capacidades hacia la solución de problemas propios de la vida cotidiana.

El enfoque metodológico de los PPP, se sustenta en las características de los métodos activos, tales como: el método por proyecto y el método basado en problemas, ambos atados a un legado histórico de origen extranjero, anclado principalmente a las prácticas educativas de las escuelas rurales de países de corte agroindustrial, como son los Estados Unidos, quienes se han caracterizado por apoyar el desarrollo de modelos educativos pragmáticos, destacándose principalmente, el modelo Escuela Nueva, como uno de los más representativos en la integración curricular de los PPP en el contexto colombiano, y en la articulación de las comunidades con los sectores productivos. Precisamente, con estos referentes históricos se llega a la conclusión de que los modelos flexibles, son el escenario perfecto para implementar los PPP en las instituciones educativas, principalmente porque estos modelos se caracterizan por incorporar en el PEI, en el currículo y en los proyectos pedagógicos, las necesidades e interés más relevantes para los jóvenes, así como situaciones problemas propias de sus contextos social, cultural, ambiental o educativo, con la particularidad de posibilitar la participación y articulación de diferentes actores (familia, comunidad, el sector productivo y el Estado).

Con la identificación de estas bases, también fue fácil deducir las estrategias de enseñanza-aprendizaje que sustentan los PPP, entre ellas: Aprendizaje Basado en Problemas-ABP, aprendizaje por proyecto, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje por indagación y el aprendizaje productivo; las cuales se caracterizan por estimular el desarrollo de aprendizajes activos o significativos para la solución de problemas cotidia-

nos a través de procesos de indagación.

Ahora, desde el punto de vista del enfoque conceptual, se llegó a la conclusión de que el concepto Proyecto Pedagógico Productivo deriva principalmente de tres referentes conceptuales. El primero de ellos está ligado al concepto Proyecto, cuyas raíces brotan de los enfoques conceptuales de los pedagogos John Dewey y su discípulo William Herad Kilpatrick. El segundo, está atado al concepto Proyecto Pedagógico, el cual se desprende del marco legal y normativo descrito en y para el contexto Colombia, y el tercero, corresponde a los referentes conceptuales propios de los autores que han hecho aportes significativos durante el desarrollo y expansión de los PPP. Precisamente, con las definiciones realizadas por estos autores, se alcanza a identificar algunos patrones de conocimientos emergentes alrededor del concepto, y es el hecho que de ser una unidad léxica multidimensional, que encierra en sí mismo tres intencionalidades claramente definidas: primero, el término proyecto, que está ligado a un proceso de planeación educativa y solución de problema, segundo, lo pedagógico, que es inherente a la pedagogía, métodos y estrategias de enseñanza que posibilitan que los alumnos adquieran una estructura de pensamiento basada en el aprendizaje significativo; y tercero, lo productivo, que se relaciona con las acciones u operaciones realizadas para viabilizar los proyectos de vidas de los jóvenes como una forma de desarrollo socioeconómico regional, de tal manera, que puedan generar algún tipo de actividad productiva basada en la co-creación de productos, bienes o servicios de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Decimos que los PPP van más allá de una simple estrategia de formación; es una forma de desarrollo social de base, que promueve el emprendimiento productivo como alternativa de solución a los problemas socioeconómicos de las zonas y poblaciones en condiciones vulnerables. Es una forma de articulación social y formativa, que integra tanto el componente curricular, pedagógico, productivo, financiero y social, y que trasciende las fronteras del aula de clase hacia espacios de interacción con el contexto y la vida cotidiana. También se puede concluir que los PPP son una estrategia de planeación educativa, de corte pragmático, de origen foráneo, y de fácil adaptación e integración a modelos educativos flexibles que privilegian los enfoques metodológicos orientados a la solución de problemas y a la articulación de la escuela con las comunidades y los sectores de producción.

Asimismo, se logra identificar una estructura que permite identificar los cuatro patrones de conocimientos emergentes (categorías) del análisis documental, tales como: la dimensión de proyectos, la dimensión pedagógica, dimensión productiva, dimensión financiera, los agentes educativos y los fines educativos, las cuales se conectan con nodos conceptuales que pueden abordarse en futuras investigaciones, relacionadas con el objeto de estudio y que sin duda son derivadas de estas categorías, tales como: planeación educativa, aprendizaje significativo, métodos basados en problemas, proyecto de

vida, desarrollo de competencias, educación rural, integración o articulación curricular, problemáticas sociales, aprendizaje significativo, unidades de trabajo y participación de la familia.

Finalmente, los proyectos pedagógicos productivos pueden redefinirse como una estrategia idónea y pertinente que se ajusta a las necesidades de cada uno de los actores sin perder su esencia o propósito de formación y desarrollo social. También puede redefinirse desde una representación colectiva, como estrategia de planeación y articulación curricular que hacen parte del plan de estudios, se centra en el aprendizaje activo y significativo, y en los procesos y actividades que integran los contenidos teóricos con experiencias prácticas, cuyo propósito es potenciar en los alumnos sus capacidades para la solución de problemas de la vida cotidiana, frente a necesidades apremiantes de la comunidad educativa, y en función al desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas, que posibiliten una formación integral, de tal manera que se puedan incrementar las oportunidades de los alumnos para hacer viables sus proyectos de vida y la articulación de la escuela con la comunidad y los sectores productivos, como mecanismo pedagógico para el desarrollo de la calidad de la educación rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Botero, M. y Collazos, J. (2011). *Marco conceptual. Directriz de enfoque diferencial para el goce de derechos de las personas en situación de desplazamiento forzado con discapacidad en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de la Protección Social de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Recuperado de: <https://goo.gl/sSRpVU>.
- Cano, J., Rodríguez, R. y Arcilla, M. (2003). *Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre proyectos pedagógicos productivos*. Recuperado de: <https://goo.gl/uV1Ple>.
- Corporación Futuro para la Niñez. (2009). *Implementación de la experiencia de proyectos pedagógicos productivos para el desarrollo de competencias para la vida, el trabajo y la productividad de los y las estudiantes de tres instituciones educativas del municipio de Fredonia en el departamento de Antioquia*. Recuperado de: <https://goo.gl/J97YJ7>.
- Díaz, E. (2014). Proyectos pedagógicos productivos: Eje curricular transversal. Nivel de educación básica primaria rural. *Amazonia Investiga*, 3(1), 68-192. Recuperado de: <https://goo.gl/0l03jj>.
- Escobar, G. (2011). Proyectos pedagógicos productivos: Estrategias para el aprendizaje escolar y los proyectos de vida. En Gobernación del Valle del Cauca y Universidad del Valle, *Estrategia y propuestas de educación pedagógica y rural: Nuevas opciones para la nueva ruralidad*. Valle del Cauca: Gobernación del Valle del Cauca y Universidad del Valle.

- Recuperado de: <https://goo.gl/phT1ee>.
- Escribano, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.
- Gélvez, H. (2000). *Conformación de la comunidad educativa*. Recuperado de: <https://goo.gl/Gu98eQ>.
- Gélvez, H. (2007). *Las prácticas docentes distributivas a prácticas docentes investigativas*. Recuperado de: goo.gl/0AxtRz
- Gorbea, S. y Russell, J. (2015). Conceptualización, tratamiento y representación de la información y los datos en la metría de la información y del conocimiento científico. En J.O., Ríos, y C.A.V Ramírez (Eds.), *La información: perspectivas bibliotecológicas y distinciones interdisciplinarias* (pp.185-204). México: México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Recuperado de <https://goo.gl/IDF8F9>.
- González, L. (2008). *Articulación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de <https://goo.gl/QkMH3a>
- Malhotra, N. (2004). *Investigación de mercado, un enfoque aplicado*. México: Pearson Educación.
- Mejía, M. y Manjarrés, M. (2011). La Investigación como estrategia pedagógica, una propuesta por construir pedagogía crítica en el siglo XXI. *Praxis y Saber*, 2(4), 127-177.
- Mesonero, A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. España: Universidad de Oviedo.
- Ministerio de Educación Nacional (3 de agosto de 1994). Artículo 3 [Capítulo V]. Reglamentación de la Ley 115 de 1994. [Decreto 1860 de 1994].
- Ministerio de Educación Nacional (2010a). *Manual de implementación del modelo Postprimaria Rural*. Recuperado de: <https://goo.gl/1k0jEc>
- Ministerio de Educación Nacional (2010b). *Proyectos pedagógicos productivos. Una estrategia para el aprendizaje y el proyecto de vida*. Recuperado de: <https://goo.gl/DjPTNy>
- Ministerio de Educación Nacional (2011a). *Proyectos pedagógicos productivos. Orientaciones para docentes*. Recuperado de: <https://goo.gl/a1z2GN>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Criterios generales*. Recuperado de: <https://goo.gl/2vHRwH>.
- Montero, L., García-Salazar, J., y Rincón-Méndez, L. Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana. *Educación y Educadores*, 11(1), 183-198.
- Novoa, A. (2003). *Una visión conceptual sobre proyectos pedagógicos productivos. Entornos y recursos para la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de: <https://goo.gl/7YRb19>

- Novoa, A. (2004). Educación y producción en el desarrollo rural, una innovación metodológica en el caso de Colombia. En *I Foro - Taller "Alternativa para la educación rural en Venezuela"*. Tarabana, Venezuela. Recuperado de: <https://goo.gl/Uoz1xv>
- Novoa, A. (2005). *Formulación de proyectos pedagógicos productivos - Módulo para el aprendizaje*. Recuperado de: <https://goo.gl/IPmk7W>
- Quevedo, R. I. (2005). La educación y la capacitación rural en la región andina. *Agroalimentaria*, 11(21), 93-112.
- Ramírez, Á. (2007). *Pedagogía para Aprendizaje Productivo. Proyectos Pedagógicos Productivos y Desarrollo de Competencias*. Bogotá, Colombia: Eco Edición.
- Ramírez, Á. (2009). *Pedagogía para Aprendizajes Productivos*. Bogotá, Colombia: Eco Edición.
- Ramón, J. (2010). *Formación de Competencias para salir de la Pobreza en Modelos Educativos Rurales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Sánchez, MEV. (2012). *Estrategias didácticas para el bachillerato y el nivel superior*. México: Trillas.
- Universidad de Los Andes (2006). *Impacto del Programa de Educación Rural (PER)*. Bogotá.
- UNESCO. (s.f.) *Comprender las Industrias creativas y las estadísticas como apoyo a las Políticas Públicas*. Recuperado de: <https://goo.gl/BEKNWx>.
- Velásquez, L., Velásquez, N., y Rojas, S. (2008). Los proyectos pedagógicos productivos en el modelo educativo postprimaria: una oportunidad para repensar el currículo en la educación rural. *Revista de Investigaciones UNAD*, 7 (1), 125-140.
- Veglia, S. (2007). *Ciencias Naturales y Aprendizaje Significativo: claves para la reflexión didáctica y la planificación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vera, N., Gil, C., y Gil, C. (2011). Educación y Trabajo: El Proyecto Pedagógico Productivo. En Universidad de Pamplona, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta a la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, España: GRAÓ.

Capítulo IV

La identidad y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

en el departamento del Atlántico y Barranquilla*

LUIS MIGUEL CARO BARRIOS⁺

Este trabajo tiene como objetivo mostrar los niveles de identidad étnica y racial que ostenta la comunidad afroatlanticense, como también el conocimiento que tienen de su pasado. Se trata de sumergirse en las diferentes historias locales afros, en el imaginario y en la memoria colectiva de estas poblaciones, con la franca intención de reconstruir procesos identitarios y de autorreconocimiento positivo, que le posibilite a estas comunidades, no solo el reencuentro con su pasado y su identidad, sino también el acceso a la comprensión y al ejercicio consciente que la Constitución del 91 les otorgó, esencialmente en lo que tiene que ver con la etnoeducación.

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, en los últimos tiempos el problema de la identidad ha tomado una importancia inusitada. En el plano internacional se utilizó especialmente para enfrentar los efectos devastadores que se preveía traía consigo la globalización, sobre todo en los países tipificados como “tercermundistas”, que se vieron abocados no solo a defender su

* Trabajo vinculado a los proyectos: Historia, Identidad y Etnoeducación en el departamento del Atlántico y al Diagnóstico de caracterización racial en el distrito de Barranquilla.

+ Licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía. Joven investigador de Colciencias 2008-2009. Asesor del Programa Ondas de Colciencias 2008-2010. Magíster en Historia Comparada de la Universidad de Huelva (España). Profesor Investigador de la Universidad Simón Bolívar. Miembro del Grupo de Investigación Historia, Sociedad y Cultura Afrocaribe, avalado por las Universidades Simón Bolívar y del Atlántico, categorizado en B por Colciencias. Coautor del libro *Identidad, Conflicto y Afrodescendencia en el Caribe colombiano*. lcaro@unisimonbolivar.edu.co

entorno ecológico y su biodiversidad, entre otros aspectos, sino también sus diferentes manifestaciones culturales.

En lo que tiene que ver con nuestro país, si bien es cierto las llamadas “minorías étnicas” lo venían utilizando de tiempo atrás, es a partir de la década de los noventa, cuando irrumpe de una manera crucial, dada la formulación y el reconocimiento que hizo la Constitución del 91, en el sentido de establecer y definir el carácter pluriétnico y multicultural de la nación. Reconocimiento que se hacía después de casi doscientos años de vida republicana. El reconocimiento anterior –como era de suponerse– debía establecer normas y reglamentaciones que condujeran a la preservación, defensa y difusión de las diferentes manifestaciones étnicas y culturales sobre todo en la población indígena y afrodescendiente.

En el Caribe colombiano existen comunidades campesinas o “pueblos de negros” descendientes de los esclavizados africanos que conservan en su memoria colectiva elementos culturales africanos recreados y reelaborados en el nuevo contexto americano. Estos pueblos están históricamente relacionados con haciendas esclavistas, puertos negreros, palenques, arrochelados y reductos de cimarrones. De este fenómeno no escapa el actual departamento del Atlántico.

La mayoría de los departamentos del Caribe colombiano, en donde existen en la actualidad Comunidades Afro, estas se han autorreconocido como afrodescendientes, a partir no solo de los productos y efectos de las investigaciones académicas que han hecho de lo afro su objeto de investigación, sino también por la irrupción de llamativos procesos que han posibilitado la reconstrucción y elaboración de identidades, con las que se han apertrechado de herramientas que les ha permitido realizar las reclamaciones y la protección de sus derechos que la Constitución del 91 les asignó. En este contexto, la etnoeducación se erige como la propuesta ideal para el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural de la nación (Romero, Caro y Romero 2015, p.96)

A diferencia de lo anterior, en el departamento del Atlántico, debido tal vez a la invisibilidad a la que ha sido sometida la comunidad afrocolombiana por parte de las Ciencias Sociales y las diferentes administraciones, esta se ha mantenido de espaldas a los procesos descritos anteriormente, lo cual ha generado la ausencia de identidad cultural y racial, y lo que es más grave aún, el desconocimiento generalizado de su historia, lo cual los imposibilita para reencontrarse y aceptarse con lo que realmente son. De allí se desprenden los pírrricos resultados en los procesos etnoeducativos.

Por lo anteriormente planteado consideramos necesario adelantar una investigación que con el suficiente rigor, de cuenta de la historia reelaborada de estas poblaciones afroatlanticenses, que se interrogue a su memoria colectiva y que propenda por reconstruir su identidad a fin de ponerlas a tono con la etnoeducación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y en general con la Ley 70 del 93 creada para el reconocimiento a las

comunidades negras en Colombia, y que de manera particular se centre en problemas como el siguiente:

¿Qué relación existe del conocimiento de su memoria colectiva con su identidad cultural y racial? Y ¿cómo incide este conocimiento con la apropiación, manipulación e instrumentalización de la Ley 70 y sus reglamentaciones posteriores para las prácticas etnoeducativas?

En el actual departamento del Atlántico, otrora partido de Tierradentro, existe un número significativo de pueblos afrodescendientes, especialmente en el sur del departamento de Atlántico, producto histórico de particulares procesos de poblamiento que estuvieron enmarcados en las actitudes de rechazo y de resistencia a la esclavización, el control y al modelo de poblamiento español. En efecto, muchos de estos pueblos afroatlanticenses son el resultado de interesantes, violentos y fascinantes procesos de cimarronaje, palenques y arrochelamientos que tuvieron como escenario las serranías de Luruaco y el sur de dicho departamento, en especial las zonas aledañas al canal del Dique.

No obstante, de ser portadores de una historia y un pasado fascinante, este pasado es totalmente desconocido para estos pueblos. En su memoria colectiva e individual no existen estos referentes, lo cual obstaculiza el surgimiento de procesos identitarios, no solo con su pasado sino también con la raza y la etnia a la que pertenecen. Por lo que hace imposible acceder a la identidad étnica, cultural o racial¹.

Lo anterior se traducirá en un aporte significativo en torno al conocimiento científico del departamento, la región y la nación. Además, esperamos que este trabajo se convierta en referente y apoyo para redireccionar las políticas y prácticas etnoeducativas en nuestro departamento.

En congruencia con lo anterior y teniendo en cuenta la importancia que el fenómeno de la identidad ha adquirido en nuestro medio a partir de la Constitución del 91, se requiere con urgencia que los pueblos y comunidades afrodescendientes del departamento del Atlántico se apropien de los discursos culturales y políticos de la etnicidad, la interculturalidad y pluriculturalidad, a fin de que puedan participar con conocimiento de causa en este proceso interesante que se abrió en nuestro país a partir del reconocimiento que hizo la Constitución de los derechos de las comunidades afrodescendientes, especialmente en lo que tiene que ver con la etnoeducación. Hacia este propósito apunta esta investigación y de ahí se desprende su justificación y pertinencia.

Este trabajo se planteó como objetivo: Conocer los niveles identitarios de las comunidades afroatlanticenses con la perspectiva de construir procesos de identidad cultural y racial que permitan la exitosa puesta en marcha de las prácticas etnoeducativas.

1 En la actualidad existen muchos tipos de identidad. La identidad racial puede entenderse como la conexión que existe entre el sujeto y los rasgos somatológicos de sí, es decir, con su color de piel, forma de los cabellos etc. Y los culturales, a rasgos puramente contruidos en la interacción social: lenguaje, folclor, entre otros.

Así mismo sus objetivos específicos se basan en: Dar cuenta de las formas particulares en que se relacionan estos pueblos con su pasado, y los niveles de identidad que portan desde la óptica de comunidades afrocolombianas o afrodescendientes; determinar en qué medida las comunidades y los pueblos afroatlanticenses se han apropiado de las prácticas y discursos de la etnicidad, y establecer cuál es el estado actual de la implementación en el departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla de la etnoeducación, sus problemas, fortalezas y perspectivas de desarrollo.

MARCO TEÓRICO

En los actuales momentos el debate teórico sobre la identidad y la etnicidad no se focaliza en su definición en sí, sino en su origen y devenir histórico. Esta discusión, en la que han participado la Antropología, la Historia y la Sociología se ha polarizado en dos tendencias claramente contrapuestas.

Por un lado nos encontramos con la posición, que apuntalada sobre las bases del positivismo y el estructuralismo, considera a la etnicidad y a la identidad como fenómenos estáticos arraigados en formas de identidad esencializadas y primordialistas, relacionadas con la manera como un grupo percibe su lugar en el mundo. Desde esta perspectiva la identidad y la etnicidad se generan a partir de una cultura compartida con gentes con una misma historia y una ancestralidad común (Sotomayor, 1990, p.227).

En contraposición al planteamiento anterior, nos encontramos con el discurso sobre la etnicidad y la identidad elaborado por Stuart Hall, quien propone aprehender la identidad, no como un acto acabado, sino como una producción, la cual nunca se completa; está en constante proceso y se constituye dentro y no por fuera de las representaciones. Es social y culturalmente construida como un producto de fuerzas históricas y geográficas y está sujeta a cambios en el espacio y en el tiempo (Restrepo, 2005, p.58).

A partir de la idea de "huellas de Africanía" e invisibilización de Nina S. de Friedemann, se crea una tendencia en la antropología colombiana que se caracteriza esencialmente por definir a la población afro como etnia, en donde los rasgos o marcadores fundamentales son los atributos culturales, mas no los biológicos. En este sentido todo su dispositivo está dirigido a reafirmar la alteridad afro, la cual que se entiende más que todo en términos culturales (Restrepo, 2005, p.59). Desde esta perspectiva conceptual y metodológica la categoría de etnia reemplaza a la de raza, es decir aquí lo biológico no se tiene en cuenta.

Este cambio estuvo apuntalado esencialmente por dos aspectos. Primero, porque el concepto de etnicidad es una manera de afirmar las diferencias sin hacer referencia a la polémica cuestión de la raza, internacionalmente rechazada después de la segunda guerra mundial (Restrepo, 2005). Y segundo, porque se consideraba que en términos biológicos y científicos el concepto de raza no tiene ningún fundamento sostenible ya que responde a una construcción social (Wade, 1997, p.18).

El cambio o reemplazo de etnia por raza ha creado algunas inconsistencias y en cierto sentido una forma soterrada de enmascarar nuestra realidad. Como ya lo han mencionado algunos autores, el hecho de que no se emplee la palabra raza no quiere decir que el racismo o la discriminación racial hayan desaparecido. Creer que el empleo de la palabra raza es un error y que su uso debe desaparecer, nos conducirá a una contradicción, pues estaríamos enfrentando a un racismo sin razas.

Desde la perspectiva de la constitución o reconstrucción de procesos identitarios creemos que es pertinente la utilización en los actuales momentos del concepto de raza, ya que la discriminación que se ejerce contra los afrocolombianos es fundamentalmente racial y no étnica, ni cultural. En términos generales, étnica y culturalmente a los afrocolombianos se les ha aceptado ya que es innegable la forma cómo la cultura afrocolombiana ha permeado la vida y el alma de la nación. Sin embargo, las cosas cambian cuando se trata de valorizar la otredad racial, de allí procede una realidad de exclusión y negación que se tipifica como discriminación racial. Los otros conceptos a los que necesariamente hay que hacer alusión como elementos imprescindibles en la construcción de la identidad son los de negro, afrocolombiano y afrodescendiente, los cuales ameritan una discusión especial en otro momento.

En el Caribe colombiano esta discusión aún no se ha dado y menos en el departamento del Atlántico en donde las llamadas organizaciones de base de la Comunidad Afrocolombiana creadas en la angustia de engancharse en la Ley 70, se han dedicado más que todo a la solución casi personal de sus necesidades, mas no de las colectivas y propiamente comunitarias.

Caso contrario se observa en otros lugares del país en donde ya existe una considerable producción académica que apunta a colocar en primer plano estas temáticas. Inicialmente vale la pena mencionar los trabajos de Eduardo Restrepo Uribe, que es uno de los antropólogos que sin ningún beneficio de inventario ha asumido en su totalidad los planteamientos de Stuard Hall a los que ya se han hecho referencia (Restrepo, 2005). En contravía a esta postura encontramos a Nina S. de Friedemann. Para esta importante antropóloga la etnicidad se define desde la perspectiva del concepto de "Huellas de Africanía" acuñado por ella. Este hace referencia al bagaje cultural sumergido en el subconsciente iconográfico de los africanos de la diáspora esclavizada. Huellas que se hacen perceptibles en la organización social, en la música, en la religiosidad, en el habla o en el teatro del carnaval de sus descendientes, como resultado de procesos de resistencia y creación, donde la razón y el sentimiento han sido guía de la improvisación cultural (Friedemann, 1997, p.169).

Otra categoría importante para acercarnos al concepto de etnicidad de la referida autora es el de afrogénesis, que resalta la importancia que ha tenido la permanencia de complejos culturales de origen africano en los procesos de construcción y recreación cul-

tural, territorial y política de los esclavizados y sus descendientes en nuestro país. Como se puede observar, para Nina el referente obligado de la etnicidad son unos marcadores que hacen referencia a la población afrodescendiente que los porta. Son ellos los que en últimas definen la etnicidad afrocolombiana. Para Peter Wade esta categoría es importante pero problemática desde el punto de vista político pues excluye incluso a los afrocolombianos y a todo aquel que no pueda mostrar que no es portador de las referidas huellas.

Si bien estamos de acuerdo con que la identidad no es un valor agregado con el cual se nace, sino que por el contrario se construye, también es cierto que para que se dé esta construcción o reconstrucción identitaria, se requiere imprescindiblemente de algunos ingredientes que permitan el autorreconocimiento individual o colectivo y el sentido de pertenencia a un grupo determinado. Por ello resulta imposible descartar fenómenos como la ancestralidad, la historia y la cultura compartida. Estos elementos –en últimas– se asocian o devienen en las huellas de africanía en las que debe incluirse no solo el aspecto cultural sino además el elemento biológico o racial.

Desde la época colonial hasta el presente, a las personas que tenían huellas biológicas o culturales del continente africano se les adjetivizó y estigmatizó como negro, negra, negrito, es decir, se les redujo al color de la piel, se les racializó y se les estereotipó. Se les quitó su nombre, su historia, su cultura, su dignidad, el derecho a ser persona y se le redujo a negro; sinónimo de animal, esclavizado y subordinado (Mosquera, 2000).

Frente a la carga peyorativa y racista que atesora el término de negro que acuñaron los españoles durante el período colonial y que en cierto sentido aún prevalece, se creó el concepto de afrocolombiano. Este etnonimo nace de la necesidad manifiesta de recrear la identidad desde presupuestos propios y no desde la óptica del colonizador y racista del pasado y del presente. Se trata entonces de reconstruir identidad basada en elementos propios que permitan una resignificación. En consecuencia, se requiere de una ruptura epistemológica con las clasificaciones y marcadores que nos asignaron desde la colonia esclavista y que aún se siguen utilizando.

Pero además de cumplir con la función antes mencionada, el prefijo afro ligado al gentilicio de colombiano, cumple la magnífica labor de colocar en primer plano la herencia cultural y biológica que pervive en la memoria colectiva de la comunidad afrocolombiana y que se manifiesta a través de distintos saberes y prácticas presentes en la tradición oral, la danza, las palabras, el arte, la música, los cantos. Es decir, su pasado ancestral es un elemento de primer orden en la identidad étnica y racial del presente (MEN, 2001, p.29). El concepto de afrodescendiente, aunque se inscribe en la misma dirección del afrocolombiano, es decir en una perspectiva afrogenética, es más universal y menos específico en lo que tiene que ver con las locaciones geográficas. En otras palabras, realiza la conexión histórica y cultural de Africa y América pero sin particularizar ni señalar a ningún país en concreto, como es el caso del de afrocolombiano.

DISEÑO METODOLÓGICO

Antes de entrar a mencionar los soportes epistemológicos, paradigmáticos, la tipología de este trabajo, junto con su enfoque, es necesario aclarar que la característica general del estudio tiende hacia un eclecticismo investigativo, lo que se ve reflejado en su condición de investigación abierta, interdisciplinaria, multidimensional y plurivalente, porque en ella confluyen métodos y técnicas de la historia y de la antropología sin la connotación de exclusión sino de complementariedad.

En consonancia a lo expuesto, este escrito “La Identidad y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Departamento del Atlántico y Barranquilla”, que soporta epistemológicamente con la Hermenéutica, ya que se trata de un estudio sobre unos grupos sociales, en una situación específica como son las poblaciones afroatlanticenses de Repelón, Saco, Luruaco, Suan, Campo de la Cruz, Santa Lucía y la ciudad de Barranquilla, busca describir, comprender, interpretar y proporcionar algunos cambios en torno a la problemática abordada. Para Gadamer (1996) en la Hermenéutica la comprensión tiene un carácter objetivo, no consiste en entender al otro, sino entenderse con otro sobre un texto. Un texto puede ser un acontecimiento histórico, una obra de arte, etc., pero en cualquiera de esos casos la comprensión que se logra es histórica, en cuanto ese acontecimiento está mediado históricamente (p.46).

Asimismo el estudio se encuentra inmerso en el paradigma socio-crítico, que pretende la liberación, la emancipación de los colectivos humanos. El mejor precedente de este paradigma lo establece Paulo Freire en su teoría cuando estima que “la base fundamental y la razón de ser de la investigación social, es la transformación” (Cerde, 2001, p.95). Este paradigma permite identificar los orígenes y efectos de las problemáticas sociales y económicas de las comunidades partiendo de sus propias concepciones para luego llegar a una autorreflexión que conlleve finalmente al cambio y transformación de la situación.

El paradigma sociocrítico compromete a la comunidad a examinar su situación con vistas a mejorar su calidad y condiciones de desarrollo social, teniendo en cuenta su realidad sociohistórica y concibe a los miembros de la comunidad como agentes activos que pueden transformar su entorno social. Un elemento fundamental del paradigma sociocrítico es el autoanálisis de la situación, realizado por cada uno de los actores sociales que están involucrados en la problemática; lo cual permite identificar las causas y consecuencias, y en conjunto todos los implicados en el proceso pueden planear las estrategias que se deben implementar para solucionar las dificultades.

La investigación se realizó con un corte cualitativo, porque se trabajó con personas que tienen sentimientos, creencias, saberes que requieren de un análisis cualitativo debido a la complejidad que se afronta al trabajar con este tipo de situaciones; además, los resultados no permitirán establecer leyes universales, ni hacer predicciones, ni medicio-

nes. Por el contrario, su alcance va a comprender la complejidad de cada grupo social afroatlántico en específico, en un aspecto en particular como lo es la reconstrucción de su identidad. Tendrá como soporte los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad basados especialmente en el principio de triangulación y convergencia.

De igual manera, la investigación tuvo como soporte el enfoque etnográfico, teniendo en cuenta que se trató de describir a un grupo social con detenimiento y en su ambiente natural; comprendiéndolo desde el punto de vista de sus necesidades (Borda, 1980).

La investigación constó de cuatro momentos: Archivístico y bibliográfico, el Etnográfico, el analítico y el diseño y redacción del informe final. En el momento etnográfico se realizó la recolección de los datos históricos anclados en la memoria colectiva e individual de estas poblaciones, como también todo lo referente a los niveles de identidad y autorreconocimiento étnico. En esta etapa se aplicaron encuestas de preguntas abiertas y cerradas y entrevistas a la comunidad afroatlántica.

Para esto se realizaron talleres comunitarios en los cuales los investigadores y las diferentes comunidades establecieron, a través del diálogo, la contrastación y el ensamble de los dos momentos históricos (memoria colectiva y producción historiográfica). Así mismo para el desarrollo de esta investigación, se emplearon los siguientes instrumentos: la observación directa, entrevistas, encuestas.

RESULTADOS

La identidad y la etnoeducación en la ciudad de Barranquilla. Información de estudiantes de 1. a 4.

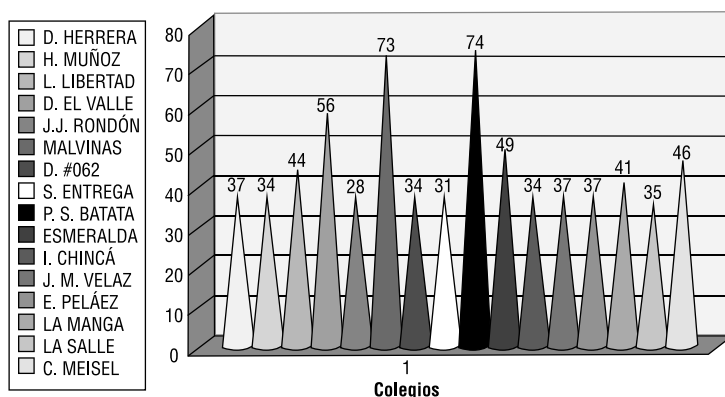
El Instrumento uno, se caracterizó por ser esencialmente pictórico. Es decir, se basó en imágenes y se aplicó a los niños y niñas de 1 a 4 de Educación Básica, esto facilitó las formas de acercarnos a la población infantil de manera que nuestros datos fuesen confiables.

Variable: Autorreconocimiento

A partir de la observación de los dos hombres antes mostrados (fotografía de un hombre negro y uno blanco) se les preguntó: "Según el color de tu piel, ¿cuál de estas dos personas tiene mayor parecido a ti?"

Del total de los colegios implicados solo en tres de ellos la mayoría consideró que el hombre negro tenía mayor parecido a ellos: en el Distrital del Valle el 58 %; en Las Malvinas 73 % y en El Paulino Salgado el 78 %. En un segundo rango se ubican los colegios cuyo parecido con el hombre negro sobrepasó el 40 %; La Esmeralda 48 %; Carlos Meisel 46 %; La Libertad el 44 % y el Distrital La Manga el 41 %. En el tercer rango se ubican los colegios cuyos niños y niñas consideraron que se parecían al hombre negro. Estos oscilaron entre el 37 % y el 28 %.

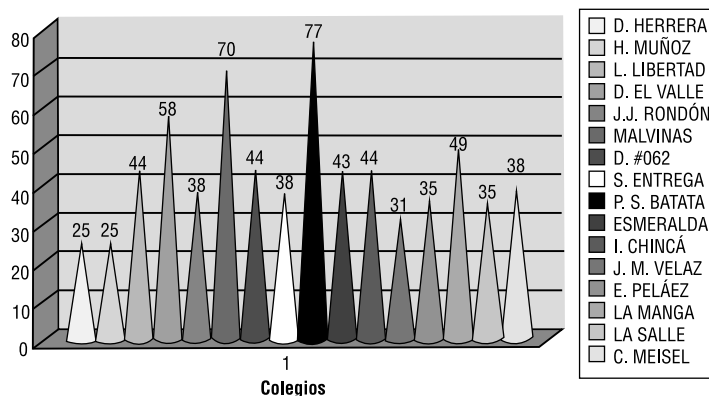
Figura 1. Según el color de tu piel, ¿cuál de estas dos personas tiene más parecido a ti?



Fuente: Encuesta a estudiantes de 1 y 4

Aunque los polos extremos son el Paulino Salgado con 74 % y el J.J. Rondón con 28 %, esta última cifra nos muestra que existe una considerable población estudiantil que se identifica con lo afro.

Figura 2. ¿Cuál de estas dos personas te gustaría que fuera el alcalde o rector de tu colegio?



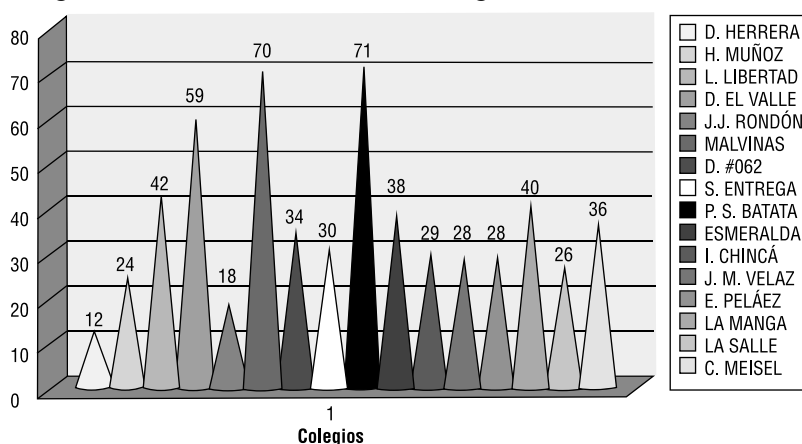
Fuente: Encuesta a estudiantes de 1 y 4

Variable: Movilidad social

La falta de inserción en el mundo laboral y educativo permite la débil movilidad y ascenso social de la comunidad afrocolombiana. Esto se ha traducido en la ausencia en ocupar puestos directivos por las y los afrocolombianos. Para indagar sobre este aspecto, apoyándonos en dos imágenes le preguntamos a los niños y niñas: ¿Cuál de estas dos personas te gustaría que fuera el alcalde o director de tu colegio?

Los resultados fueron los siguientes: En el Paulino Salgado el 77 % optó por la foto No. 2, es decir, la de la persona negra, Las Malvinas el 70 % y el Valle 58 %. En el segundo rango, con más del 40 % tenemos el Distrital La Manga con 49 %; Inocencio Chincá 44 %; La Libertad 44 %; El Distrital 062 44 % y La Esmeralda 43 %. En el tercer rango se encuentran los que oscilan entre el 38 % y el 25 %. Tanto en esta como la anterior variable, el hecho de que quienes se identificaron más con la foto 2 estén por encima del 25 %, es un indicador de la reducción de la invisibilización de lo afro en los sectores populares y de que la población afro no pase desapercibida.

Figura 3. ¿Cuál de estas dos personas te gustaría que fuera tu papá?



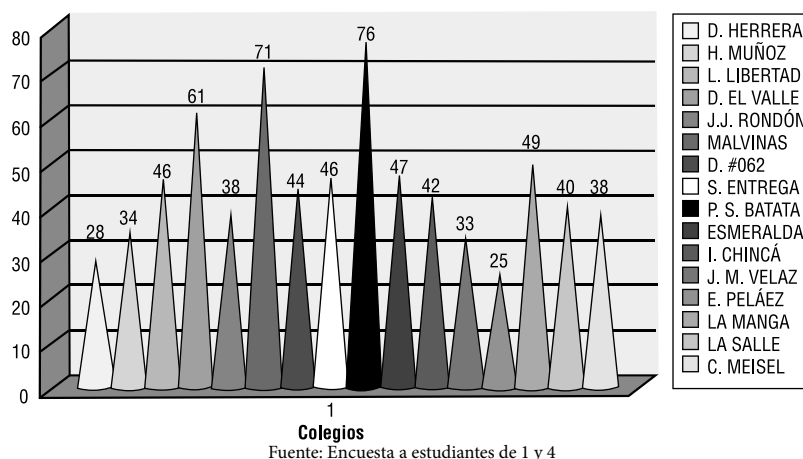
Fuente: Encuesta a estudiantes de 1 y 4

Variable: Identidad

Las variables 3 y 5 apuntaron a recabar información sobre la aceptación de la identidad individual a partir del reconocimiento positivo de los familiares más cercanos, en este caso los padres. Por ello la pregunta fue: ¿Cuál de estas dos personas te gustaría que fuera tu mamá (o papá)? En cuanto a la tendencia por la fotografía 2, que el afrocolombiano fuera el padre, en el Paulino Salgado fue el 71 %, en Las Malvinas el 70 % y en el Distrital el Valle el 58 %. En el segundo rango se encuentran La Libertad con el 42 % y Distrital La Manga con 40 %. En el tercer rango quienes están por debajo del 40 % se encuentran la mayoría de los colegios; 11 colegios cuyos porcentajes oscilan entre el 38 % y el 12 %.

En torno a la variable No. 5 que hace referencia a la madre, el 78 % de los estudiantes del Paulino Salgado consideró que le gustaría que la mujer negra fuera la mamá, en Las Malvinas el 77 %; en el Distrital La Manga el 60 %. Contrariamente a la variable 3, en la 5, en el rango del 40 % al 50 % nos encontramos con 4 colegios que expresaron el deseo de que la mujer negra fuese la madre. En el tercer rango encontramos a colegios cuyos porcentajes oscilan entre 39 % y el 10 %.

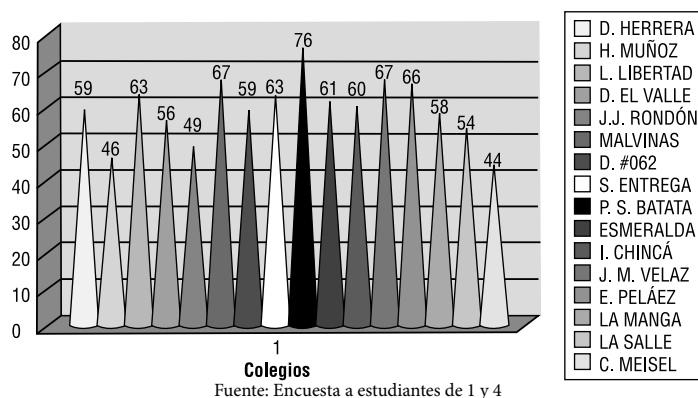
Figura 4. ¿Cuál de estas dos personas crees que es buena?



Variable: Prejuicio racial

A partir de la percepción judeocristiana, se asoció el color negro a lo malo y el blanco a lo bueno. Esta percepción racista se extendió de tal manera que aún en el presente se sigue utilizando la palabra negro como adjetivo que denota desgracia, maldad, etc. Ej.: suerte negra, obra negra, día negro, entre otros. Intentando conocer cuál es el estado actual de ese prejuicio se les preguntó a los niños y niñas a partir de la observación previa de las dos fotos Hombre blanco y hombre negro: ¿Cuál de estas dos personas crees que es la buena? En el Paulino Salgado se consideró en un 76 % que la persona buena era la negra; en Las Malvinas el 71 % y en El Distrital del Valle el 61 %.

Figura 5. ¿De los siguientes conjuntos de instrumentos musicales, ¿cuáles te gustan más?



Variable: Identidad cultural

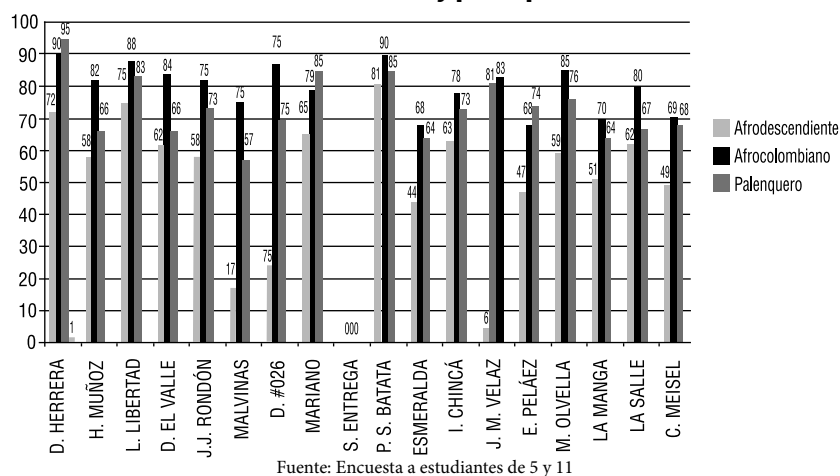
Al analizar la identidad, la música ocupa un lugar importante. Por ello, a los encuesta-

dos se les presentaron dos grupos de instrumentos: en la figura 1, aparecen los de origen afrocaribeños y en la figura 2, los de origen europeo. El hecho de que en los colegios los porcentajes por la figura 1 estén por encima de 44 % y lleguen hasta el 76 % de los estudiantes que seleccionaron los instrumentos de origen afrocaribeños, denota una alta familiaridad con la cultura afrocaribe.

Información de estudiantes de 5. a 11.

A los jóvenes de 5. a 11. grado el instrumento que se utilizó sin descuidar la territorialidad y la ancestralidad, apuntó más hacia el autorreconocimiento y la identidad en relación con las imágenes que el otro ha construido sobre las personas afro. Aunque el instrumento se estructuró con 10 preguntas, para el informe que aquí se presenta se muestran solo 6 de ellas.

Figura 6. ¿Conoces el significado de afrodescendiente, afrocolombiano y palenquero?



Variable: Resignificación de conceptos

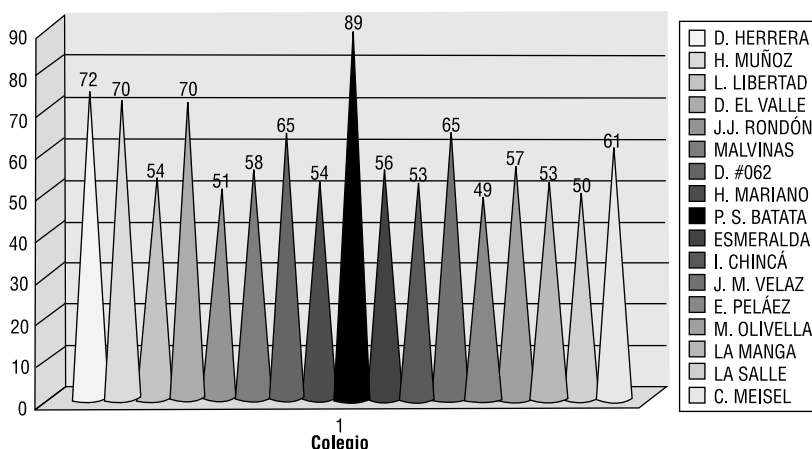
La discriminación racial además de expresarse en las acciones también se presenta en los conceptos y las palabras que utilizamos. En este sentido, desde la academia y el movimiento afrocolombiano se inició desde hace ya un buen tiempo un proceso de resignificación epistemológica de los conceptos y las palabras. El concepto más emblemático que se sometió al filtro de la crítica fue el de negro, con el cual a partir del proceso de colonización se tipificó a todas las personas secuestradas en África y posteriormente esclavizadas en América. Desde ese momento la palabra negro como sustantivo se homólogo con animal, estupidez, sumisión y brutalidad, entre otros aspectos. Como com-

plemento, a lo negro como adjetivo se le atribuyó la condición de malo, tragedia, sucieza, imperfección, etc

Atendiendo a las consideraciones anteriores, se reemplazó al concepto de negro por el afrodescendiente y afrocolombiano que expresa el origen y las conexiones históricas, geográficas y culturales de las personas afrocolombianas y afrodescendientes en el continente africano. Para adentrarnos en este aspecto se utilizó la pregunta: ¿Conoces el significado de afrodescendiente, afrocolombiano y palenquero? Con ella no solo se pretendió conocer el cambio en la resignificación de los conceptos racistas y discriminatorios sino, también la inserción en el imaginario colectivo de las nuevas palabras y horizontes que ha permitido la lucha de las organizaciones de base de los afrocolombianos.

Las respuestas a este interrogante mostraron que en el Paulino Salgado el 81% posee un mayor conocimiento del concepto afrodescendiente; en La Libertad el 75 % y en el Denis Herrera el 72 %. Con ellos, otras siete instituciones se ubicaron en el primer rango y oscilan entre el 65 % y 58 %. En el segundo rango tres instituciones, y en el último cuatro. En torno al concepto de afrocolombiano todas las instituciones se ubicaron en el primer rango con porcentaje que pendularon entre el 90 % y el 68 %. Si se compara el concepto de afrodescendiente con el de afrocolombiano, este último presenta una mayor inserción en la mentalidad de los encuestados. Esto es un indicador de los cambios operados y del conocimiento sobre las nuevas propuestas y en general de lo afro. El concepto de palenquero obtuvo el mayor número de reconocimiento solo en un colegio, el 95 % en el Denis Herrera, pero en conjunto no supera al de afrocolombiano. Se infiere que la mayor presencia de personas que se reclaman como palenqueros en los sectores donde se realizó la encuesta hace a esta expresión una de las más conocidas.

Figura 7. ¿Te identificas con la historia y la cultura afrocolombiana? Sí



Fuente: Encuesta a estudiantes de 5 y 11

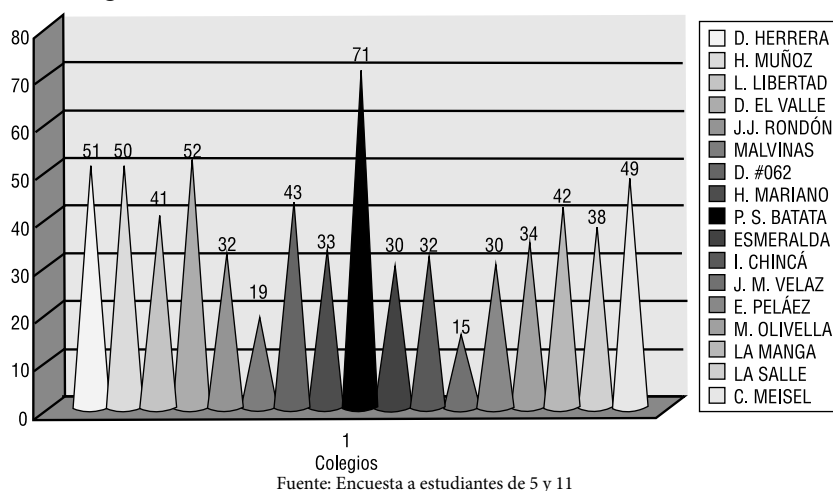
Variable: Autorreconocimiento

Algunos de los elementos clave que posibilita la construcción identitaria son, sin lugar a duda, la historia y la cultura. La historia como pasado es el escenario al cual acudimos para establecer nuestra procedencia, nuestros orígenes. Su desconocimiento imposibilita saber de dónde venimos y quiénes somos. Quien desconoce su pasado está impedido para saber quién es.

Si además de conocer el pasado nos identificamos con él, estaremos en condiciones de identificarnos con la cultura que históricamente ha aportado un colectivo humano. Solo con estos insumos se puede acceder a la lucha y resistencia por preservar y proteger las huellas de africanía presentes en la comunidad afrocolombiana. Para este aspecto se formuló la pregunta: ¿Te identificas con la historia y la cultura afrocolombianas? A excepción de dos colegios, La Salle y el Esther de Peláez, los demás consideraron por encima del 50 % que se identificaban con la historia y la cultura afrocolombianas.

Los dos extremos de este primer rango fueron el Paulino Salgado cuya respuesta fue del 89 % y el Juan José Rondón del 51 %. Esto hace pensar que la mayoría de los colegios encuestados se identifican en un porcentaje mayor al 50 % con la historia y la cultura afrocolombianas.

Figura 8. ¿Te consideras descendiente de los y las africanas? Sí



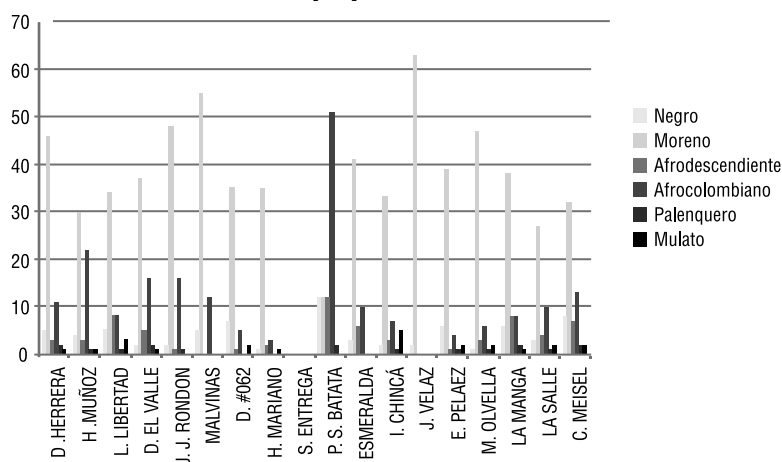
Variable: Autorreconocimiento de la ancestralidad

Para analizar los resultados obtenidos en la pregunta, es necesario presentar algunas consideraciones que ilustren su finalidad en el contexto de la realización de este diagnóstico. Se puede establecer que para aproximarse a la caracterización de un grupo étnico se requiere interrogar la memoria colectiva de sus integrantes, para inscribirlos dentro del

tiempo y el espacio. Definirse como “afro” significa ciertamente afirmar su pertenencia a una comunidad, es decir a una etnia, en el seno de una sociedad dada; en este caso, el distrito de Barranquilla. Supone también que se establezca claramente una inscripción de esta comunidad en la historia. No puede haber allí, por definición, “afros” que no pertenezcan a una “comunidad de sangre” y que no desciendan de un afro primordial, y la pregunta intenta indagar sobre el autorreconocimiento de esa ancestralidad.

Los resultados obtenidos dan el mayor porcentaje en la Institución Paulino Salgado “Batata” con un 89 % y el menor porcentaje está en el Esther de Peláez con un 49 %. Ello permite afirmar que sí hay un autorreconocimiento de la ancestralidad africana en la población estudiantil de los Instituciones estudiadas.

Figura 9. ¿A cuál de los siguientes grupos humanos crees que perteneces?



Fuente: Encuesta a estudiantes de 5 y 11

Es de anotar que la identidad es un proceso cultural construido con intencionalidad. El interrogante planteado permite observar varias situaciones:

De las 19 Instituciones objeto de análisis, los estudiantes se identifican en un promedio de 60 % con alguna de las categorías relacionadas con lo afro.

Dentro de esas categorías afro, en 17 colegios de los 19 en total, tiene mayor prevalencia el concepto de moreno. Se podría inferir que la población afro, quizás por el proceso de invisibilización y discriminación racial y étnica al cual ha sido sometida, en muchos casos ha llevado a pensar que el color de piel es un aspecto negativo y, en la medida en que sea más clara, la posición será mejor, llegando a no identificarse con su etnia, su raza, su cultura, clasificándose no como afro, sino como moreno.

Variable: Identidad

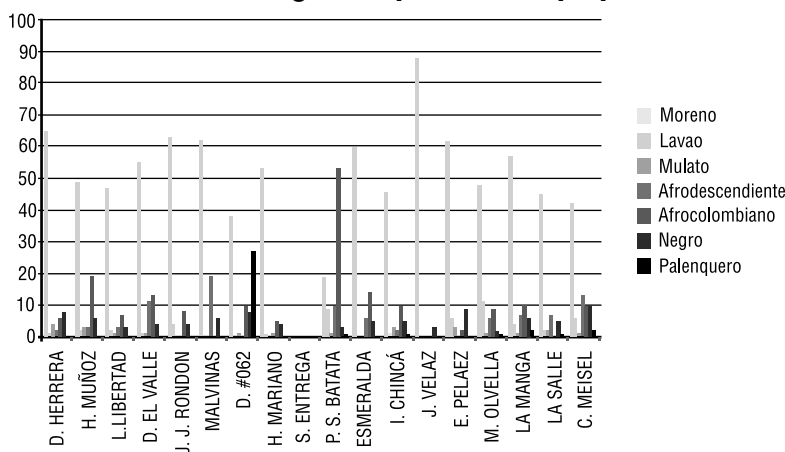
Para el caso de esta variable, hay que empezar estableciendo las diferencias de la autoestima y las consideraciones sociales. Estas se encuentran muy relacionadas con las categorías de producción social, lo cual, de cierta forma atenta contra la interioridad psíquica de las personas.

Decimos entonces que es diferente la percepción de un grupo humano con relación a otro. Hablamos en esta parte de lo imperioso que es identificarse con un grupo (X). Tal identidad trae consigo la necesidad de “pertenecer a”, o, “no pertenecer”. En otras palabras diríamos “nosotros-ellos”.

Esta dualidad, es principio cualitativo de una necesidad, que están ligados a toda una suerte de factores que intrínsecamente hacen parte de ese concepto. Podríamos hablar de territorialidad, cultura, costumbres y principalmente denominaciones raciales. Esto último se convierte en una categoría que simboliza al pueblo afro y que por esta misma razón se constituye en prejuicios sociales y raciales contra ellos.

Resulta muy claro tipificarse como pertenecientes a una comunidad afro, pero todo cambia al referirse a ellos. Encontramos entonces cómo se asocia todo lo malo a lo negro y viceversa, y se incurre a un prejuicio y una estereotipia social para denominar una persona de tal grupo.

Figura 10. Si crees que perteneces a uno de los grupos afros antes mencionados, ¿cómo te agradaría que te llamaran por pertenecer a él?



Fuente: Encuesta a estudiantes de 5 y 11

Al respecto en este trabajo se les preguntó a las personas jóvenes cómo les gustaría que se les llamase, en caso de pertenecer a un grupo afro (gráfica). La predilección en su respuesta fue moreno. Esta categoría es mucho más aceptable en cuanto a prejuicios y racismo, pero tiene la particularidad psicológica de no ser tan agresiva como otras con las que pueden ser calificados como: negro, negro esclavo, calimeño, choco ramo, etc. (Caro, Romero y Romero, 2016, p.99).

Denominarse moreno ha sido para las comunidades afro la salida más rápida para combatir el racismo y el prejuicio. En la población encuestada es la categoría más seleccionada. Encontramos altos porcentajes que así lo manifiestan. Aquí juega papel importante la educación y la apropiación de los nuevos conceptos sociales propuestos por las ciencias para denominar a las poblaciones afro.

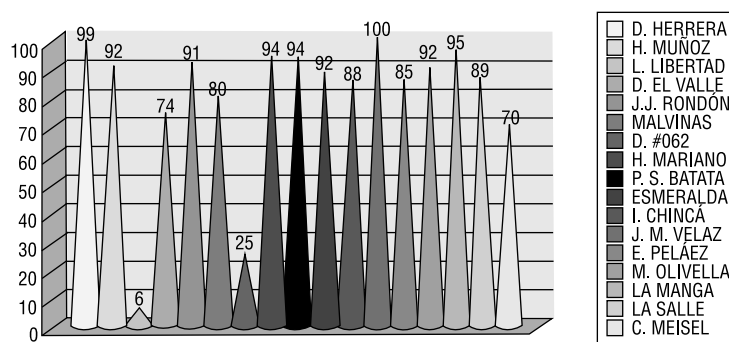
Encontramos la particularidad en la gráfica anterior que en algunas de las instituciones en donde estos procesos educativos se aplican fueron las que menos se fijaron en esta respuesta. Por el contrario, se nota en la gráfica cómo aceptan la respuesta de afrocolombiano como la más acertada para ofrecer una clara denominación social: "Soy Afrocolombiano".

Por consiguiente identificarse como parte de una historia, cultura y una sociedad afro, implica tener conciencia de quién se es y qué papel se juega en la sociedad. Pero esta situación, al momento de pasarla a planos sociales es en donde la aseveración "nosotros-ellos" está a la orden del día, las cosas cambian en este orden, los prejuicios resaltan y la alternativa es ante cualquier otra, que lo llamen moreno.

Variable: Autorreconocimiento

Sentirse orgulloso de la raza y la etnia a la cual se pertenece en este contexto es casi un equívoco, asumiendo que nuestra historia romántica colombiana ha definido nuestra población como mestiza con el cruce de razas españolas, negra e indígena. Es en esto que la comunidad refleja su orgullo nacional. Nuestra historia, así como el sistema educativo ha invisibilizado en tiempos pasados y futuros los contextos geográficos y el predominio de poblaciones que conservan aún rasgos típicamente propios. Sin el cruce al cual se hace alusión con mucha frecuencia en los textos escolares, también contribuyen en gran medida a muchos de los rechazos a que son sometidas las comunidades afro. Ejemplo de esta estereotipia e invisibilización son las ayudas educativas (textos escolares) para docentes y estudiantes en nuestro sistema educativo actual.

Figura 11. En caso de auto-considerarte perteneciente a los grupos afros anteriormente señalados, ¿te sientes orgulloso(a) de su raza y etnia? Sí



Fuente: Encuesta a estudiantes de 5 y 11

Estos porcentajes que sobrepasan el 70 % en la gráfica nos sugieren que la población se siente orgullosa de su raza y etnia con dos casos aislados en donde los porcentajes están en intervalos de 6 a 25 %.

En esta parte nos asalta una duda: ¿nos sentimos orgullosos de lo que nos han hecho creer en nuestra escuela o lo que verdaderamente somos en cuestiones de historia, raza y etnia?

No se trata entonces de mostrar cifras sobre el orgullo de las comunidades. Se intenta lograr que el orgullo verdadero al cual nos deberíamos referir en las tres categorías anteriormente mencionadas sea el orgullo propio generado a través del conocimiento de nuestra historia y el acontecer de nuestras comunidades. También se busca una educación dotada de herramientas útiles para la formación de los jóvenes; una educación contextualizada en la cual, lo que se aprenda, sea realmente lo que se vive y lo que se pueda palpar.

CONDICIONES IDENTITARIAS Y ETNOEDUCATIVAS EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO

Reconociendo la gran presencia de población afrocolombiana en el sur del departamento del Atlántico se realizaron encuestas a estudiantes con las que se indagó en aspectos como la identidad, el autorreconocimiento y los conocimientos que tienen estudiantes y docentes sobre la Ley 70 de 1993 y sus oportunidades para las comunidades afrocolombianas.

Así mismo es importante resaltar la zona geográfica que se utilizó como espacio de trabajo: los municipios de Luruaco y Repelón, así como el corregimiento de Saco, jurisdicción de Juan de Acosta en lo correspondiente al suroccidente, y Suan, Campo de la Cruz y Santa Lucía en el sur del departamento.

En los actuales momentos se hace necesario el fortalecimiento a la identidad y al reconocimiento de las comunidades afro en Colombia. A partir de la Constitución de 1991 en la que se proclama nuestro país como multiétnico y pluricultural se ha intentado con muy pocos esfuerzos enaltecer a través de procesos de reconstrucción histórica la dignidad y la participación que las comunidades afrocolombianas han tenido en la construcción de la nación.

Y es que para llegar a construir una sociedad verdaderamente multicultural es necesario romper barreras que impiden el avance social en estos procesos:

- A. Hay que forjar un reconocimiento a la identidad, a la otredad social y al pluralismo.
- B. Reconocer los componentes globalizadores de la diversidad social.
- C. Romper las barreras que atan los procesos multiculturales a las dinámicas netamente políticas obviando el papel de la sociedad.

D. Y por último, reconocer la diversidad e iniciar un movimiento educativo intercultural.

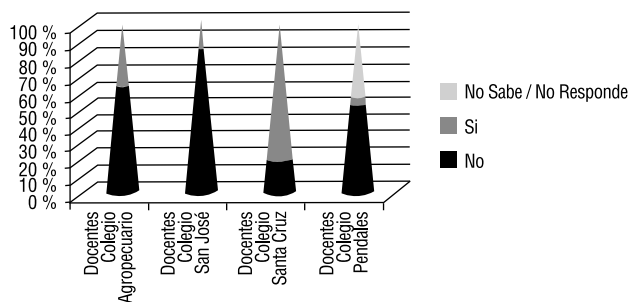
Dos años más tarde se desarrolla el Artículo transitorio 55 de la Constitución Política dando paso a lo que se conoce como Ley 70 del 93, la cual “tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales en igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana” (MEN, 2013).

De esta Ley se desprende el capítulo VI denominado: Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural. “En su artículo 32 establece que El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales” (MEN, 2013).

Es desde este artículo en donde empiezan las dificultades para las comunidades afrocolombianas que habitan en el sur del departamento del Atlántico en donde las políticas nacionales tienen poco eco, sumando a esto la carencia de organismos de control que velen y garanticen los procesos allí mencionados; más grave que lo anterior es el poco empoderamiento que tiene la misma comunidad afrocolombiana para organizarse y promover estas políticas.

Por ejemplo, cuando le preguntamos a los docentes de Luruaco –uno de los municipios con un gran número de población afrodescendiente estimada en un 90 % según el DANE– sobre si ¿Conoce usted los aspectos que establece la Ley 70 del 93? Las respuestas se distribuyen así:

Figura 12. ¿Conoce usted los aspectos que establece la Ley 70 de 93?



Fuente: Encuesta a profesores de Luruaco

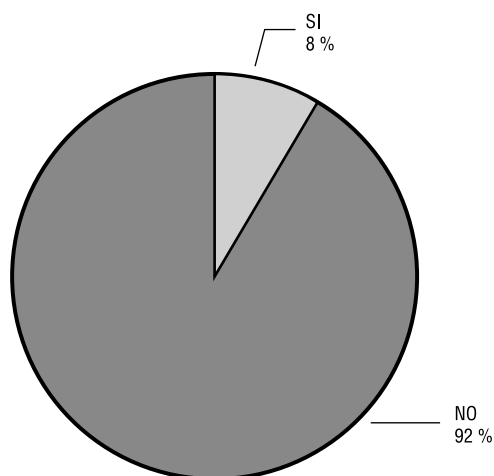
Como se aprecia en la figura encontramos grandes porcentajes que indican que el grupo de docentes de este municipio desconoce los aspectos que esta ley promueve: las

dos primeras instituciones muestran cifras que sobrepasan el 60 % para el colegio Agropecuario y el 85 % para el colegio San José, ambos ubicados en la cabecera municipal. En contraposición encontramos el colegio Santa Cruz ubicado en el corregimiento que lleva el mismo nombre en donde los docentes manifiestan en un 80 % conocer los aspectos que la Ley 70 promueve, en el colegio de Pendales, también corregimiento, muestra una posición negativa hacia el conocimiento de la ley con un 52 % y solo un 5 % ante el sí.

Ahora bien, en la mayoría de los casos encontramos que las personas que contestaron conocer los aspectos de la Ley 70 corresponden a profesores que imparten clases de ciencias sociales; el resto por su parte manifiesta que la anterior es una labor de los profesores de ciencias sociales. También debemos aclarar que porque existan buenos porcentajes que indiquen conocer la ley, no significa esto que tengan sentido de pertenencia a su aplicación y difusión en los salones de clases.

Sobre el mismo interrogante consultamos con los docentes de Repelón y encontramos los siguientes porcentajes:

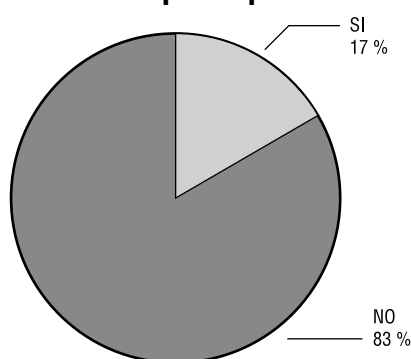
Figura 13. ¿Conoce usted los aspectos que establece la Ley 70 de 1993?



Fuente: Encuesta a profesores de Repelón

El corregimiento de Saco, jurisdicción de Juan de Acosta tiene unas características especiales. Otrora, esta población fue una encomienda en la que se asentó un buen porcentaje de población afrodescendiente, la cual en su actualidad conserva esas mismas características raciales, allí se indaga sobre este interrogante y encontramos que:

Figura 14. ¿Conoce usted los aspectos que establece la Ley 70 de 1993?



Fuente: Encuesta a profesores de Saco.

Sobre este aspecto el panorama para los otros municipios y corregimientos del departamento no varía, casos como el de los docentes del municipio de Campo de la Cruz y Suan y los corregimientos de Rotinet en Repelón, Arroyo de Piedra y Palmar de Candelaria en Luruaco no ofrecen mayores perspectivas frente a la problemática de la implementación de la etnoeducación.

En entrevista realizada con el profesor Alexander Jordán, docente de la Institución Educativa de Santa Lucía nos comenta que:

nosotros estamos reconocidos como pueblo afro, pero eso, en el papel de la Secretaría de Educación, de la Gobernación. En Santa Lucía no hay nada porque hay que ser muy sincero en esta parte. No existe ningún trabajo, pero es la identidad, y no está. (A. Jordán, comunicación personal)

Y agrega más adelante:

Por lo menos yo le decía, a mí me ha tocado bien duro aquí en Santa Lucía. Porque yo soy el único docente que se reconoce como afro y que ha estado en esta parte de este trabajo, que es duro, porque nadie se quiere identificar. Como negro, nadie quiere identificarse como afrodescendiente, sino todo el mundo quiere ser blanco.

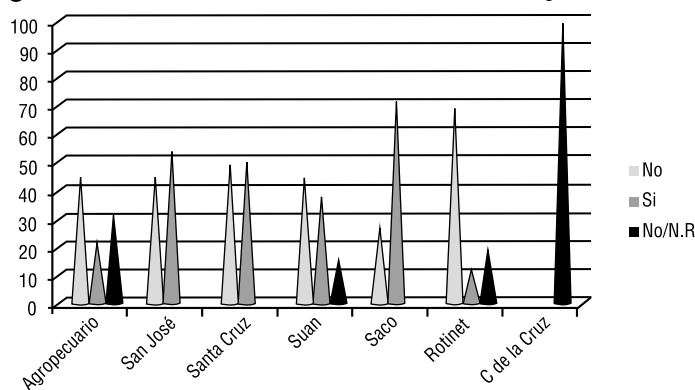
Para profundizar un poco en lo anterior, la identidad amarra la personalidad a una cultura, es una dualidad que no puede existir una separada de la otra, es decir, la identidad siempre es construida bajo los preceptos de socialización de un grupo el cual posee situaciones, modismos y comportamientos específicos; son estos los que configuran el modo de vivir de un pueblo.

Según Wieviorka (2009), "en las sociedades modernas, las identidades aparentemente tradicionales son construcciones sociales que toman sus referencias del pasado, sin estar necesariamente arraigadas a una larga tradición" (p.57).

Si atendemos bien a esta situación puede ser este el punto de partida para los precarios sistemas de protección a la identidad y la cultura, ¿cómo emprender procesos

comunitarios cuando la comunidad no se reconoce como tal? “En el fondo de estas manifestaciones encontramos una necesidad humana fundamental: la que tienen todos los grupos humanos de poder vivir de acuerdo con sus valores y cosmovisión, la que tiene toda persona de sentirse pertenecer a una colectividad con la cual comparte estos valores y que le proporcionan identidad y seguridad” (Stavenhagen, 2007, p.216). Sobre el asunto de la identidad consultamos a estudiantes para conocer la percepción del caso.

Figura 15. ¿Se considera usted descendiente de los y las africanas?



Fuente: Encuesta a estudiantes

Cifras que sobrepasan el 40 % hacia el “No” y que demuestran la necesidad de iniciar movimientos educativos efectivos que conlleven a reconocer la historia de los afroatlantenses para lograr conexiones entre los procesos históricos, el desarrollo de la cultura y el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana, la figura también deja entender que no es nulo el conocimiento sobre sí mismo, y que se han desarrollado pequeños esfuerzos para generar cambios en los procesos identitarios y etnoeducativos.

Por ejemplo, en entrevista realizada en el municipio de Luruaco al profesor de ciencias sociales Marcos Machacón nos relata cómo la historia de este pueblo ha estado un poco difusa a sus habitantes y cómo se debe considerar realmente.

durante mucho tiempo el pueblo de Luruaco ha venido con la concepción que el origen histórico de este municipio parte desde el indio URUACO; se sabe que este en alguna época habitó algunas de las regiones como fue parte de la puntica y la parte baja de la ciénaga, pero parece que los vestigios del indio URUACO desaparecieron; es más, en los rasgos raciales porque el pueblo dentro de su proceso histórico y las actividades de sus habitantes en la mayoría del tiempo que tengo de estar acá viviendo e investigando no he logrado conocer sino los rasgos del negro, las actividades del negro, algunas expresiones del negro, escasas expresiones y facciones del indio; es decir: el mayor porcentaje de la población de Luruaco nos da a entender que sus orígenes más bien dependen del negro y no del indio, tal vez si aquí URUACO

estuvo por acá no tiene una clara historia demostrada en las facciones de los habitantes. (M. Machacón, comunicación personal)

Sobre este mismo aspecto histórico nos cuenta Tomás Cervantes que:

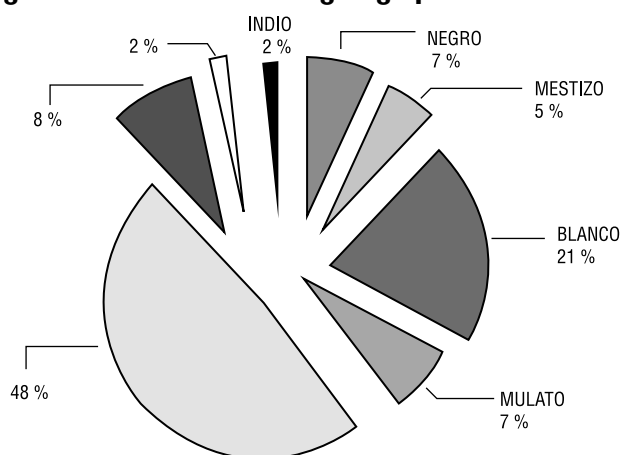
Sí, claro, es que mira la misma cuestión que le pasó a Repelón le pasó a Luruaco, los primeros habitantes de la región de Repelón se ubicaron en un sector denominado "San Benito de las Palomas", esos eran negros, negros cimarrones, pero un caño que venía de la región de San Estanislao de Arenal, lo bañaban y cada rato los hacía venir hasta que uno de esos negros dijo ¡vamos a salir de aquí! Vamos para los repelones, los repelones son los claros que habían en lo que hoy es la población de Repelón, esos eran unos claros que habían ahí entonces ahí se establecieron, por eso es que se llama Repelón, así pasó aquí en Luruaco, aquí por lo menos en Luruaco empezó a crecer y sin lugar a dudas la primera familia los Yépez, los Morales, los Muños, los Roa, los Prent.

Y anota más adelante;

Descendientes de África, me parece que ellos hicieron de los negros cimarrones, que se salieron cuando los pesados tribunales de la independencia en Cartagena, así, como se salieron por lo menos los negros que están en Palenque, así se llegaron por aquí los negros cimarrones y creo pues que los señores Yépez que yo los conocí ¡los Yépez! Qué negros, y tenían un sonido de palabras bastante confuso. (T. Cervantes, comunicación personal)

De acuerdo a la figura 16 y a los relatos históricos de los municipios de Luruaco y Repelón mostraremos cómo, cuando a los estudiantes se les pide reconocerse con algún grupo humano, desarticulan su respuesta de la anterior. Es decir, se pueden denominar morenos pero no reconocen ser descendientes de los africanos.

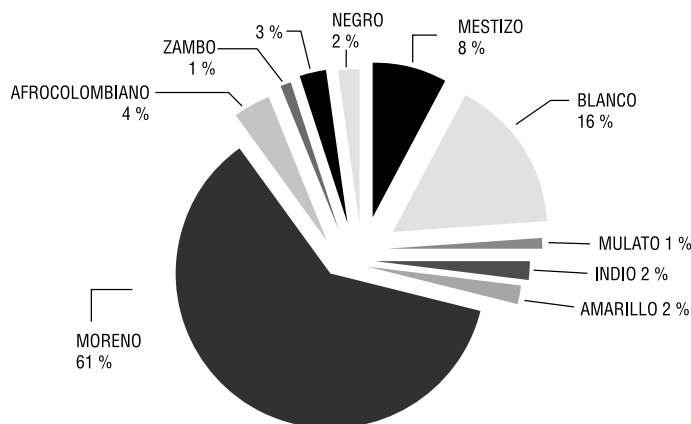
Figura 16. Estudiantes del Colegio Agropecuario de Luruaco



Fuente: Encuesta estudiantes de Luruaco

Los estudiantes del municipio de Suan, según la figura 17 muestra un porcentaje de 46 % al No de acuerdo a la pregunta de si se consideran descendientes de africanos y un 16 % No sabe o no responde frente a esta nueva consulta de su pertenencia a grupos humanos contesta:

Figura 17. Estudiantes de Suan



Fuente: Encuesta estudiantes de Suan

Se nota claramente la desarticulación entre el proceso de autorreconocimiento a la ancestralidad pero contradictoriamente se aprecia un gran porcentaje (61 %) a la selección de moreno, un 2 % a la de negro, 3 % a la de mulato, 4 % a la afrocolombiano y un 1 % a la de afrodescendiente, las que paradójicamente encierran en sí la conexión con los africanos de los cuales son descendientes. Lo anterior se debe a la resignificación de los conceptos y los prejuicios sociales y raciales que cada uno de estos encierra por su desconocimiento.

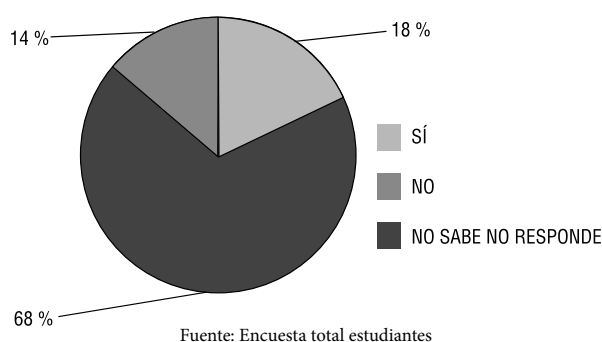
Según Libia Grueso (2010), estos están divididos en dos variantes, “unos aspectos objetivos los cuales están dados por: a) Descendencia histórica de pueblos esclavizados traídos de África; b) Sector de población no dominante en la configuración del estado-nación y c) Elementos culturales que los distinguen de otros grupos sociales”. Por otro lado encontramos los aspectos “subjetivos que se distinguen por: a) la Auto-identificación entendida como identidad; b) Identificación como distintos de otros sectores sociales y c) Voluntad de preservar su cultura” (p. 17).

Ya por último quisimos indagar en los procesos comunitarios, ya que la construcción y fortalecimiento de la identidad no solo debe recaer en políticas públicas originadas desde un escritorio, las comunidades afroatlanticenses deben ser generadoras de su cambio en lo que se conoce como un movimiento desde abajo, esto es, el empoderamiento de los mismos pueblos por generar cambio en sus moradores.

No obstante, como se menciona en el Cuaderno del Informe de Desarrollo Humano de Colombia elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –en adelante PNUD– que: “Los consejos comunitarios son, por excelencia, los mecanismos esenciales para la representación, gobierno y autonomía de las comunidades afrocolombianas. Sin embargo, su legitimidad se pone en entredicho, cuando por ejemplo, no hay transparencia en la escogencia y elección de sus líderes” (PNUD, 2012, p.74). Este último aspecto es uno de los que más afectan el desarrollo de las mismas comunidades, sea en el sur del departamento del Atlántico o en la ciudad de Barranquilla especialmente.

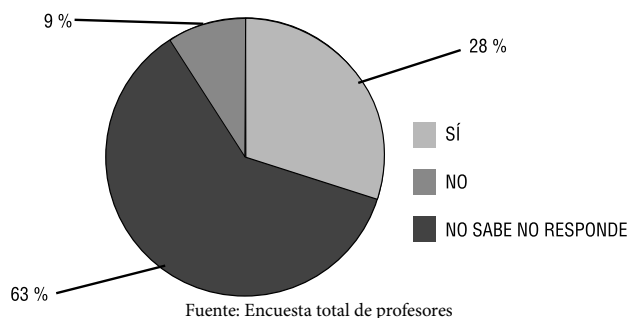
Por eso cuando le preguntamos a los estudiantes sobre si

Figura18. (Estudiantes) ¿En esta localidad, la población afrocolombiana está organizada para seguir aportando al desarrollo y para acceder a los beneficios que les otorgan las leyes colombianas?



Por su parte los docentes contestaron así:

Figura 19. (Docentes) ¿En esta localidad, la población afrocolombiana está organizada para seguir aportando al desarrollo y para acceder a los beneficios que les otorgan las leyes colombianas?



En todos los municipios y corregimientos en los cuales aplicamos instrumentos que nos permitieran conocer los procesos identitarios y etnoeducativos encontramos un desconocimiento pleno a las leyes que propenden por el fortalecimiento de la identidad y los mecanismos legales educativos que buscan a través del sistema educativo enseñar a las comunidades afrocolombianas el aporte político a la nación, a la cultura del país.

Y es que: “Las organizaciones de las comunidades afrocolombianas se caracterizan por su gran diversidad de intereses, variedad de tendencias, falta de continuidad e incluso clientelismo, aspectos que llevan a muchas de ellas a convertirse en captadoras de recursos públicos nacionales o de la cooperación internacional” (PNUD, 2012, p.69).

CONCLUSIONES

Los resultados arrojados por esta investigación nos llevan a asegurar que en los colegios involucrados existe un terreno profundamente abonado para implementar en ellos la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o la Etnoeducación. Para el caso del Distrito los altos niveles que se presentaron en autorreconocimiento e identidad, unido a la ancestralidad y la territorialidad de los estudiantes así lo corroboran; por su parte en el departamento del Atlántico hace falta un trabajo comunitario fuerte para iniciar tales procesos. Encontramos, por ejemplo, que en el departamento existen esfuerzos para la implementación de la cátedra y el rescate de su identidad racial y cultural pero a estos esfuerzos les hace falta algo de liderazgo comunitario, educativo y gubernamental.

Se considera que para la implementación de la etnoeducación se tenga en cuenta no solo a las instituciones que se ubicaron en el primer rango (porcentajes mayores al 50 %), sino también a los del segundo rango teniendo en cuenta que son porcentajes significativos y que corresponden a barrios del Distrito y pueblos del departamento del Atlántico con una fuerte presencia afro. Si el colegio Pablo Neruda y la IED Orlando Higueta, ambas de Bogotá implementaron la Etnoeducación con una población estudiantil afro que oscila entre el 10 y el 15 %, qué decir de las instituciones educativas que en nuestro caso, además de presentar una población afro por encima del 40 %, se encuentran en comunidades tipificadas como afrocolombianas.

Para consolidar y profundizar aún más estos procesos de construcción identitaria se requieren acciones encaminadas más hacia lo histórico y lo académico que a lo meramente folclórico y gastronómico ya que estos últimos han sido unos de los aspectos en los que la mayoría de las comunidades afrocolombianas del departamento enfocan sus actividades siendo los contenidos educativos y en especial el conocimiento de los procesos históricos los que pueden generar bases identitarias mucho más fuertes.

Antes de ilustrar, concientizar y sensibilizar a estudiantes sobre la importancia y pertinencia de los contenidos de la cátedra y la etnoeducación, se debe hacer este ejercicio con profesores y directivos de las Instituciones. La ignorancia y desconocimiento de estos aspectos como los legales –por ejemplo– los lleva a asumir posiciones en contravía de la Constitución y la reglamentación jurídica existente sobre las comunidades afrocolombianas. En

convergencia al reconocimiento de esta legislación, les permitirá asumir sus procesos con mayor eficacia en cuanto a la implementación de la cátedra y la valoración y preservación de su identidad y aspectos culturales.

Después del análisis comparativo de las diferentes variables, se considera que el número de estudiantes que se puede tipificar sea por el autorreconocimiento o por la observación por parte del encuestador como afrocolombianos es de 12.498, los cuales se encontraban presentes al momento de la aplicación del instrumento. Lo que indica que esta sería la población a intervenir con procesos pedagógicos.

En esta misma dirección se pueden tipificar como instituciones con una alta presencia de estudiantes afro a todas aquellas que se ubican por encima del 50 % lo que demuestra que en el distrito de Barranquilla y el departamento del Atlántico se hacen necesarias acciones inmediatas para organizar a las comunidades afrocolombianas y generar procesos de cambio en ellas.

“Si estas páginas contribuyen en algo a la creación y fortalecimiento de la identidad afrocolombiana, a implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y a completar el mapa del conocimiento de nuestro pasado compartido, y a visibilizar nuestros aportes a la construcción social del departamento de Atlántico, del Caribe y la Nación, entendemos que este trabajo no cayó en el desierto de la ignorancia y el olvido. Si eso es así, la satisfacción será plena”²

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anselme, J. (1999). *Mestizo lógicas: Antropología de la Identidad en África y otros lugares*. California-Estados Unidos: Ed. Payot.
- Archila, M. (2004). La Historia Hoy: Memoria o Pasado Silenciado. *Espacio y Sociedad*, 10, 15-33.
- Avella, F. (2001). *Bases geohistóricas del Caribe colombiano*. Respirando el Caribe. (pp.3-28) Ed. Observatorio del Caribe Colombiano.
- Barcelos, L. y Mosquera, C. (comp). (2007). *Afrorreparaciones: memoria de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos Interculturales*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bazurco, M. (2005). *Etnicidad y Raza*. En Apuntes de Maestría en Sociología. Sucre, Bolivia: Universidad de San Francisco Xavier.
- Blanco, J. (1987). *El Norte de Tierradentro y los Orígenes de Barranquilla*. Ediciones Banco de la República, Bogotá: Banco de la República.
- Blanco, J. (1972). El censo del departamento del Atlántico (Partido de Tierradentro) en el año 1777. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, 25, (104).
- Berrio, S, Duque, W, Berrio, J. (2007). *Diagnóstico rápido y participativo en las organizaciones y grupos juveniles de la Comuna 2 (Santa Cruz)*. Medellín: Grupo de investi-

² Palabras del profesor Dolcey Romero Jaramillo.

- gación Sinergia, Secretaría de Cultura Ciudadana.
- Bolívar, I. y Arias, J. (2006). *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia: colonización, naturaleza y cultura*. Universidad de los Andes. Bogotá: Ed. Departamento de Ciencia Política.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora S.A. Editora.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá: ICFES, ARFO Editores.
- Borda, F. O. (1980). *La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. Congreso Nacional de Sociología. Bogotá: Memoria del tercer congreso nacional de sociología.
- Bueno, J. (1997). *Controversia en torno a la educación multicultural*. *Heuresis: Revista Electoral de Investigación Curricular y Educativo*, 1(2), 2-29.
- Caro, L., Romero, D. y Romero, L. (2016). *La problemática de la Identidad, la Historia y la Etnoeducación en los Afroatlanticenses*, Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity. Vol. II*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Cifuentes, E. (1997). La igualdad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. *Revista de Derecho Público* 7, Universidad de los Andes. Santafé de Bogotá, D.C.
- Colino, C. en Reyes, R. (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científica Social*. Tomos 1, 2, 3, 4. Madrid- México: Ed. Plaza y Valdés.
- Conim, E. (2004). Formas de construcción y gestión de la alteridad. Reflexión sobre raza y etnicidad. En *Estudios afrocolombianos*, A. Rojas (Comp.), Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Chávez, M. (1998). Identidad y Representaciones entre Indígenas y Colonos de la Amazonía Colombiana. En M. Sotomayor (ed.) *Modernidad, Identidad y Desarrollo*. ICANH Colciencias.
- Escalante, A. (1997). *Antropología General*. Barranquilla: Ediciones Vida.
- Ferraris, M. (2002). *Historia de la Hermenéutica*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. en Cerda, H. (2001). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Ed. El búho.
- Friedemann, N. (1997). *De Diálogos Atlánticos: Experiencias de investigación y reflexiones teóricas*. *América Negra* (14). Universidad Javeriana.
- García, A. (1999). *Determinación de tamaño de la muestra en variables cualitativas en las que se desconoce el valor de parámetro*. *Revista Med clin* 112.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. T.I. Salamanca: Sígueme
- Gadamer, H. en Briones, G. (1996). *Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Módulo 1. Epistemología de las Ciencias Sociales. Copyright. Bogotá: ICFES.
- Gutiérrez, D. (Coord) (2007). *Multiculturalismo, Desafíos y Perspectivas*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gros, C. (2000). *Políticas de Etnicidad: Identidad, Estado y modernismo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

- Grueso, L. (2010). *El Derecho de las Comunidades Afrocolombianas a la Consulta Previa, Libre e Informada*. Bogotá: Ediciones Oficina en Colombia de Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Hall, S. (2004). *Ethnicity and difference*. En E. Restrepo, *Teorías contemporáneas de la Etnicidad*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Habermas, J. (1994). La transformación de la formación académica. En *Teoría y Praxis*. Barcelona: Altaya.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Pluralismo cultural*. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Buenos Aires: Catarata - Comunidad de Madrid.
- Matto, D. y Maldonado, A. (2007). *Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempo de Globalización. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: Ed. CLACSO Libros.
- Mead, G. (1968). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (2001). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie lineamientos curriculares*. Bogotá.
- MEN (2013). *Etnoeducación Afrocolombiana*. Recuperado de: http://www.minedu-cacion.gov.co/1759/articles_326662_archivo_pdf_Dia4_ETNOEDUCACION_AFROCOLOMBIANA.pdf (15/02/2017)
- Mosquera, J. (2000). *Las Comunidades Negras de Colombia hacia el Siglo XIX*. Bogotá: Docentes Editores.
- Mosquera, J. y Oviedo, M. (1999). *La Etnoeducación y los Estudios Afrocolombianos en el PEI, bases conceptuales y metodológicas*. Bogotá: Sigma Editores.
- Oslender, U. (1999). *Espacio e Identidad en el Pacífico Colombiano*. En J. Camacho y E. Restrepo (eds.) *De Montes, Ríos y Ciudades*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Pretty, J., Thompson, J., Guijt, I. y Scoones, I. (1998). *Aprendizaje y Acción Participativa (Guía para capacitadores, IIED, Santa Cruz)*. Bolivia: Universidad Núr.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2012). *Cuaderno del Informe de Desarrollo Humano de Colombia 2011*. Bogotá D.C.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1997). *Arqueología de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Restrepo, E. (2005). Esencialismos étnicos y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder. En *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las Colombias negras*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2008). *Afrodescendientes en Colombia: Compilación Bibliográfica*. Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2004). *Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2008). *Actualización y contextualización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y diseño de orientaciones metodológicas para su implementación en las Instituciones y Establecimientos Educativos del país*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (coord.). (2008). *Cátedra de estudios Afrocolombianos aportes para maestros*. Popayán: Universidad del Cauca.

- Romero, D. (1995). Palenque y Cimarrones en el Atlántico". *Revista Dominical El Herald* 5 de marzo.
- Romero, D. (2007). Identidad, historial y etnoeducación. *Revista Educación y Humanismo*, 11(13), 100 Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.
- Romero, D. (2009). *Los Afroatlanticenses. Esclavización, Resistencia y Abolición*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Romero, D., Caro, L. y Romero, L. (2015). *Identidad, conflicto y afrodescendencia en el Caribe colombiano*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Salas, M., Tillmann, T. (1994). *Nuestro Congreso. Manual de Diagnóstico Rural Participativo para la Extensión Campesina*. Santiago de Puriscal, Costa Rica: PRODAF/GTZ.
- Scandoglio, B., López Martínez JS y San José Sebastian M.C (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Revista Psicothema*, 20(1).
- Schonhuth, M. y Kerveltz, U. (1994). *Diagnóstico rural rápido, Diagnóstico rural participativo*. Eschborn - Alemania: GTZ.
- Stavenhagen, R. (2007). *Multiculturalismo, Desafíos y Perspectivas*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Urrea, F. (2004). Perfiles sociodemográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano-regionales del país a comienzos del siglo XXI. En *Panorámica Afrocolombiana*, Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Velasco, H., García, F., Díaz, A. (2003). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la educación y de la Etnografía escolar*. Madrid: Ed. Trotta S.A.
- Wade, P. (1997). *Gente negra nación mestiza*. Medellín: Ediciones Universidad de Antioquia.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Editorial Gedisa,
- Yardley, K., Terry, H. (1987). *Self and identity: Psychosocial Perspectives*. New York: John Wiley and Son.
- ONU Declaración de los Derechos Humanos.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Castellana.
- Plan de Desarrollo del Distrito de Barranquilla. 2008-2011.
- Constitución Política de Colombia de 1991.
- DANE Censo 2005.
- Decreto 804 de 1995.
- Decreto 1122 de 1998.
- Ley 115 de 1994.
- Ley 70 de 1997.
- Ley 715 de 2001.
- Ley 725 de 2001.

Capítulo V

La Educación Intercultural

en la escuela Multigrado en perspectiva de la construcción de paz en México

ERNESTO CASAS CÁRDENAS*

AMELIA CASTILLO MORÁN⁺

ROCÍO JAZMÍN ÁVILA SÁNCHEZ[#]

ANTECEDENTES CONTEXTUALES EDUCATIVOS EN MÉXICO

La educación formal está constituida por un conjunto de ideas pedagógicas y sociales desarrolladas a través de diferentes procesos, según los ritmos de aprendizaje y los contextos en los que se ubican los estudiantes (Gadotti, 1998). Uno de los factores sociales que inciden en el proceso educativo es la seguridad, de modo que su carencia repercute de manera directa en el proceso en conjunto y sus resultados.

En el estado de Tamaulipas, México, localizado en la frontera noreste con los Estados Unidos de Norteamérica, principal mercado mundial para las drogas, la inseguridad que aqueja a la sociedad en general está relacionada con el denominado crimen organizado y la consecuente comisión de delitos, cuyos índices más elevados se pueden observar en los registros oficiales sobre secuestros, homicidios dolosos y extorsiones.

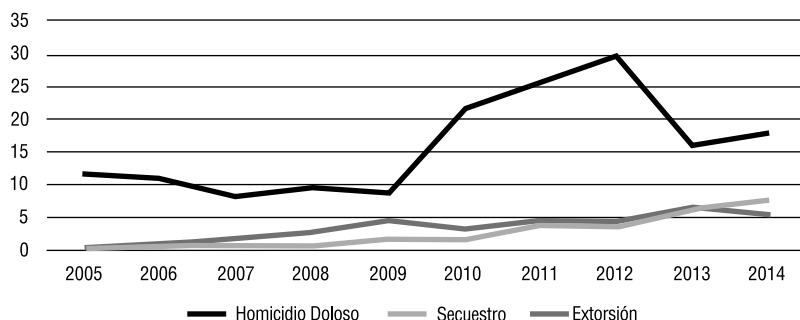
En ese sentido cabe destacar que la tasa de delito en Tamaulipas tuvo un mayor incremento a partir de 2011, como se puede apreciar en la Gráfica 1, donde se presentan las tasas de homicidio doloso, secuestro y extorsión; datos que ponen en evidencia que en

* Doctor en Teoría Política, Teoría Democrática y Administración Pública. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ernestocasas@gmail.com

+ Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. acastillo@cretam.edu.mx

Doctora en Teoría Política, Teoría Democrática y Administración Pública. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. ravila@cretam.edu.mx

comparación con otras entidades federativas, en Tamaulipas la comisión de estos delitos tiene una gran incidencia e impacto social.



Gráfica 1. Tasa por cada 100 mil habitantes en Tamaulipas

Fuente: Elaboración propia con base en el reporte: *tasas por cada 100 mil habitantes 1997-2015*, de la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP)

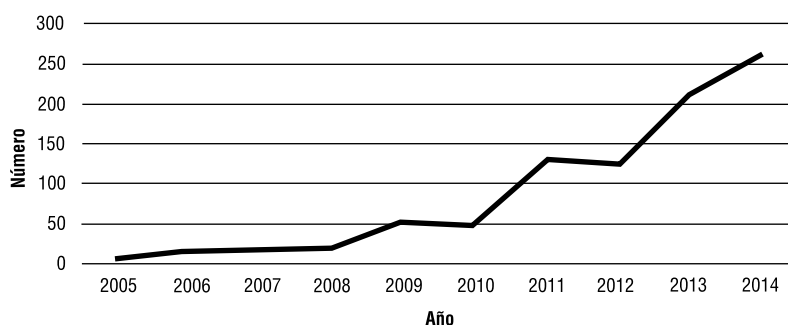
Comparando las tasas nacional y estatal sobre estos tres delitos, en general desde 2009 las de Tamaulipas son más altas, basta señalar que la de secuestro en 2014 fue en la entidad de 7,48, la más alta a nivel nacional. El comparativo se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Tasa por cada 100 mil habitantes

AÑO	HOMICIDIO DOLOSO		SECUESTRO		EXTORSIÓN	
	Nacional	Tamaulipas	Nacional	Tamaulipas	Nacional	Tamaulipas
2005	10,50	11,61	0,26	0,23	2,78	0,46
2006	10,89	11,06	0,68	0,54	2,91	0,73
2007	9,34	8,32	0,40	0,63	2,84	1,73
2008	11,82	9,51	0,81	0,65	4,37	2,72
2009	14,28	8,75	1,03	1,58	5,61	4,65
2010	18,10	21,62	1,07	1,41	5,35	3,21
2011	19,75	25,32	1,24	3,82	3,97	4,65
2012	18,57	29,71	1,21	3,60	6,22	4,50
2013	15,48	16,03	1,43	6,0	6,92	6,50
2014	13,08	17,93	1,17	7,48	4,82	5,40

Fuente: Elaboración propia con base en el reporte *Tasas por cada 100 mil habitantes 1997-2015* del SESNSP

Particularmente en lo que se ubica el secuestro se ha venido registrando un aumento por más del doble del 2011 al 2014, cuando se quintuplicó el número; como se puede observar en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Secuestro en Tamaulipas

Fuente: Elaboración propia con base en el reporte *Cifras de homicidio doloso, secuestro, extorsión y robo de vehículos 1997-2015* del SESNSP

En este contexto la educación en cuanto a su función social, tiene el compromiso de contribuir a la construcción de paz de manera concreta y no solo en el imaginario social, aportando ideas y propiciando acciones que incidan en el respeto al otro desde su diversidad, en tanto el establecimiento de las instituciones educativas debe servir de columna vertebral a la construcción de paz (ONU, 2015).

La UNESCO es uno de los organismos multilaterales que ha trabajado para fomentar la calidad de la educación, como vehículo fundamental para preparar e inculcar las actitudes necesarias a fin de reconocer y desactivar posibles conflictos y promover activamente una cultura de paz y no violencia, en consonancia con la perspectiva de derechos humanos que informa el Marco de Acción de Dakar: Educación para todos (2009).

Teniendo como referente que la construcción de paz transita mediante un conjunto de medidas, planteamientos y etapas encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones pacíficas y sostenibles; es deseable concebirla asimismo como el conjunto de principios y acciones destinados a favorecer una paz duradera (IECAH, 2000); lo cual implica dirigir el análisis sobre las metodologías específicas de educación en contextos particulares, como es el caso de la escuela Multigrado, que se posiciona en una asimetría y por ende en una desigualdad.

En el universo de estudio de Tamaulipas es posible identificar zonas de mayor vulnerabilidad, entre otras razones por su ubicación geográfica en colonias de la periferia y del sector rural de difícil acceso, en donde se han insertado escuelas de la modalidad Multigrado, las cuales representan el 44 % de las primarias en el país (INEE, 2014); esta modalidad escolar que debería disponer de una metodología pedagógica específica para el tratamiento del alumnado enfrenta el factor de la homogeneización impuesta de facto por la autoridad educativa.

Frente a este último factor, se ha venido discutiendo la idea de la educación intercultural, como una propuesta educativa integral que puede contribuir de manera sustantiva a la construcción de paz, particularmente en escenarios de alta vulnerabilidad como en el caso de México y específicamente en Tamaulipas.

En ese sentido cabe subrayar que la educación formal no debiera permanecer al margen de los conflictos que tienen lugar en el país, de manera particular de los que se derivan de las desigualdades y contradicciones propias de los modelos económico y político prevalecientes; frente a los cuales la educación escolar debiera aportar como premisa básica significaciones y sentidos de pertenencia a los educandos de dichas zonas, donde la vulnerabilidad y la violencia son mayores.

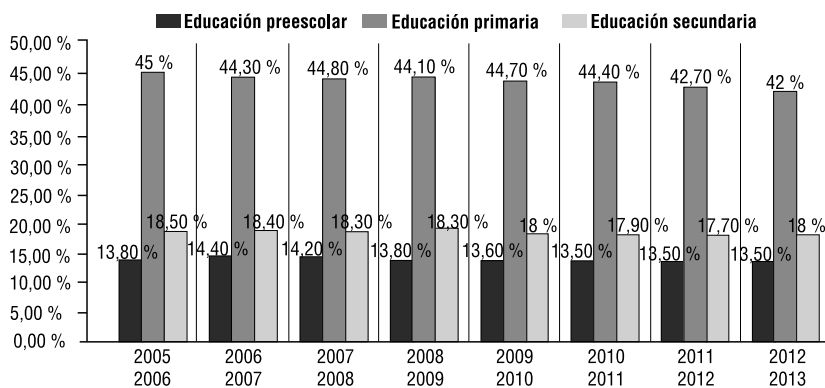
Pues habría que destacar que la educación en la escuela tiene por objeto suscitar y desarrollar en el estudiante estados físicos, intelectuales y morales que le permitan convivir en su contexto concreto (Durkheim, 2012), de modo que la educación recibida le permita superar el estrecho marco de sobrevivencia impuesto por la modernidad, según la cual se vive en sociedad en la medida en que se hacen los mismos gestos y se utilizan los mismos objetos, pero sin ser capaz de comunicarse más allá de estas elementales apelaciones (Touraine, 1996).

Con base en estos referentes contextuales y de las premisas teóricas de organismos como la ONU en materia de construcción de paz, en los siguientes apartados se realizará un análisis del modelo educativo Multigrado en Tamaulipas, tomando como referente normativo a la propuesta de la educación intercultural, como una forma para intervenir ante las desigualdades y vulnerabilidades que prevalecen en la entidad federativa en el marco de la inseguridad.

UNA POBLACIÓN EDUCATIVA VULNERABLE: MULTIGRADO

El Estado mexicano tiene el mandato legal (Art. 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), de ofrecer la educación básica bajo el carácter de gratuita, laica y obligatoria, la cual atiende a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En la organización del sistema educativo mexicano se prevén tres tipos de educación: básica, media básica y superior; a su vez la básica está constituida por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, que puede ser general, indígena o cursos comunitarios y su equivalente (SEP, 2015). La distribución de la educación básica por niveles y en porcentajes al año 2014 se muestra en la Gráfica 3:

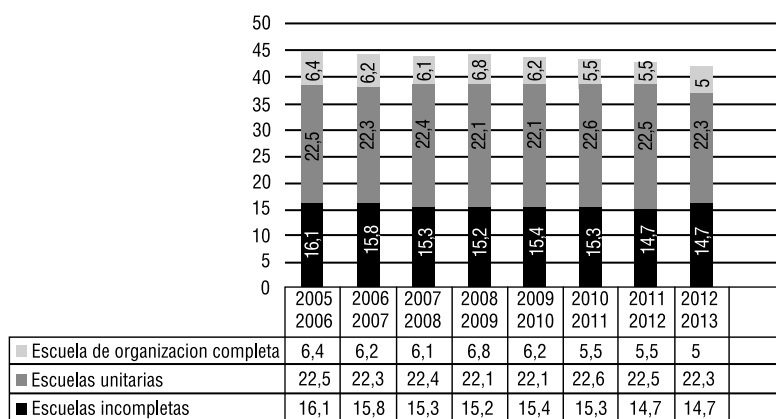


Gráfica 3. Principales cifras de educación básica

Fuente: Dirección General de Planeación y Estadística, SEP 2014

Para el presente análisis se tomará a la educación primaria general como universo de estudio, ya que en ese nivel se encuentra inmerso el modelo educativo Multigrado, donde niñas y niños de dos o más grados comparten el mismo profesor en la misma aula y al mismo tiempo, cursando su grado respectivo alternando deliberadamente, por razones educativas (Veeman, citado en CONAFE, 2012).

En un comparativo histórico de 2005 a 2013 del número de escuelas primarias básicas en el sistema educativo mexicano, se puede apreciar la cantidad de escuelas Multigrado que están presentes en el nivel primaria, las cuales son un número relevante con relación a las primarias de organización completa, como se muestra en la Gráfica 4.



Gráfica 4. Indicadores de educación primaria básica, respecto del Sistema Educativo Nacional

Fuente: SEP, Dirección General de Planeación y Estadística, 2014

Dentro de este nivel de educación primaria básica Multigrado existe diversidad en su organización dependiendo del país. Hay dos formas de escuela Multigrado: escuelas unitarias que trabajan con un profesor-director donde se imparten todos los grados y, escuelas con secciones que solo tienen algunos grados, a las que se les suele denominar escuelas incompletas. Este tipo de escuela es la característica de las zonas rurales en América Latina (Bustos, 2006), sin embargo en México no es exclusiva de las zonas rurales.

En el sistema educativo mexicano la modalidad multigrado la integran la educación primaria general e indígena. Este tipo de modalidad de educación básica primaria Multigrado representa para el país el 44 % de escuelas (INEE, 2014).

Sobre esta modalidad cabe observar que las autoridades educativas mexicanas han intentado recrearla, en términos de una escuela que funcione regularmente, que abra sus puertas el mayor número de días del calendario escolar; que sus comunidades se dediquen prioritariamente a la enseñanza y el aprendizaje, con un docente que inicie y concluya el ciclo escolar con el mismo grupo; una escuela con prácticas de enseñanza efecti-

vas, que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y la formación de valores; una escuela que atienda y valore la diversidad de edades, intereses, niveles de aprendizaje, estilos de trabajo y en ocasiones expresiones lingüísticas y culturales (SEP, 2008).

Además se pretende que en la escuela se promueva el aprendizaje autónomo; si bien las habilidades y actitudes del aprendizaje autónomo son necesarias en cualquier escuela, en el aula multigrado resultan relevantes por el tiempo limitado que tiene el profesor para trabajar con los alumnos, de modo que cobra importancia el hecho de que se favorezca el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.

En este escenario, los niños pequeños se benefician observando y/o colaborando con sus compañeros mayores, escuchando los argumentos y opiniones hacia los temas en estudio (SEB, 2009); constituyen fortalezas de este modelo los temas transversales que van enfocándose al conocimiento que puede ser relacionado con la vida cotidiana y que, por ende, no son vistos como una actividad aislada.

Multigrado rural

Si se defiende la escuela rural y se encuentran soluciones administrativas originales, si grupos de maestros y maestras deciden vivir lo que representa esta escuela con espíritu experimental y defender su supervivencia y calidad, entonces la escuela rural podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables. (Tonucci, 1996)

La UNESCO especifica que no existe una idea universal sobre la connotación de lo rural, de modo que al referirse a este ámbito en México señala que hay diferentes zonas con retos y potenciales distintos, estableciendo una clasificación por categorías que permite dilucidar la especificidad:

- El rural pobre disperso, inaccesible, con niveles bajos de servicios a la población.
- El rural con una agricultura intensiva que en contraste con el rural pobre, ha tenido ganancias de productividad significativas y está orientado cada vez más hacia mercados de exportación.
- El rural diversificado, que se encuentra en proceso de adoptar la vocación económica de la región o de las ciudades circunvecinas.
- El rural periurbano, cuya vida está estrechamente integrada a áreas urbanas. Existen dos extremos en estas áreas. Por un lado, los cinturones de pobreza generados por la emigración de áreas rurales, los que demandan ampliar las políticas de combate a la pobreza; por el otro, áreas que también se convirtieron en hogar de gente con recursos económicos.
- El rural con amplio potencial de recursos naturales, culturales y energéticos, que podría generar valor económico sustancial si se explotara de forma sustentable. (OCDE, 2007)

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEG) considera a la zona rural como aquella que cuenta con una población menor de 2.500 habitantes, mientras la urbana es aquella que supera esta cantidad. Bajo este criterio México es uno de los países de la OCDE con mayor población en áreas rurales.

Por otra parte es menester destacar la necesidad de una educación acorde con las características de esas zonas, en su mayoría vulnerables por distintos factores; de ahí la importancia de la investigación sobre esta modalidad que contribuya a la construcción de una política educativa que tenga como meta el logro educativo en dicha zona.

En ese sentido algunos autores han enfatizado que se requiere de un tratamiento pedagógico diferente para las zonas rurales, por sus características entre las que destacan: baja o muy baja *ratio* alumno/profesor; la forma de agrupamiento no suele ser por grados; en algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad y tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando aislamiento en su alumnado (Cantón, 2004).

Cabe insistir que en el caso de México, la modalidad de escuela multigrado está inserta mayoritariamente en regiones aisladas, cuya atención permitiría ampliar la cobertura del sistema en su conjunto y acrecentar las posibilidades de desarrollo, en consonancia con lo planteado en el segundo Objetivo establecido en la Cumbre del Milenio 2010 (ONU, 2010) que coloca a la educación como un eje clave para el desarrollo.

En ese marco, el aumento del nivel educativo alcanzado por la población se asocia con el mejoramiento de otros factores claves de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad social. La educación juega así un papel central en el crecimiento de las economías, ya que es una inversión con alta tasa de retorno y es un factor que dinamiza la creación de valor. Por otro lado, la educación es uno de los principales campos de reducción de desigualdades a futuro y una de las vías privilegiadas para superar la pobreza, que afecta a todos los países pero en especial a los que enfrentan mayores niveles de inequidad.

En congruencia con lo anterior se debiera dimensionar el potencial de la escuela multigrado para el país, no solo por el nivel de cobertura pendiente, sino además por lo específico que puede ser el proceso de enseñanza-aprendizaje y que proyecta un conjunto de aprendizajes diferentes.

La UNESCO plantea que la educación de las zonas rurales se encuentra afectada por una menor oferta y cobertura, lo que obliga a los estudiantes a tener que interrumpir sus estudios o desplazarse a los núcleos urbanos para completar su formación, algo que no siempre es posible por la falta de recursos económicos de las familias.

También se ha podido documentar que la calidad de la educación impartida es notoriamente deficiente, tanto por la falta de medios e infraestructura como por la inadecuación

cuada formación y escasos incentivos que reciben los docentes. Además, los contenidos curriculares resultan, en muchos casos, poco o nada pertinentes para el alumnado. Al respecto cabe recuperar la reflexión en el sentido de que el sector rural se ha constituido en una suerte de núcleo duro de rezago educativo, cuyas expresiones más críticas son las tasas de analfabetismo y las insuficiencias en cobertura (FAO-UNESCO, citado por UNICEF, 2011).

Para el caso de México cabe rememorar que en el *período* presidencial de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se intentó hacer real y efectivo el apoyo a la escuela rural, cuya modalidad alcanzó su máximo esplendor bajo la asesoría del doctor Puig y los filósofos Moisés Sáenz y Rafael Ramírez; con este equipo se realizó la reestructuración de la educación rural, mejorando las prácticas y recuperando aspectos significativos de planteamientos elaborados allende las fronteras nacionales, como Una Escuela Nueva de Bélgica, Faria de Vasconcelos, Escuela y Sociedad de Dawey, y la Escuela del Porvenir de Angelo Patri (Castillo, 1976).

De modo que las escuelas rurales han sido objeto de distintas representaciones sobre la educación, asumidas y luego contradichas, o en el mejor de los casos reelaboradas por cada gobierno (Rockwell, 2005), perdurando problemas concretos como que la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente. Generalmente la semana escolar se reduce a cuatro o tres días, debido a los desplazamientos de los docentes que no viven en las comunidades donde trabajan; no se cumplen las cinco horas establecidas para la jornada diaria, mientras los horarios son muy irregulares (Rodríguez, 2004).

En suma, en una estimación global, el sector rural muestra un gran rezago con respecto al urbano, sus niveles educativos son en general menores y la calidad de la educación es más baja (CEPAL, 2009). No obstante, habría que observar que el rezago escolar no se circunscribe a la zona rural, sino que es un caso específico de la escuela multigrado que, como se ha dicho, tiene presencia también en las zonas urbanas sumando diversidad y desigualdad como se analiza a continuación.

Multigrado urbano

Haciendo un ejercicio de retrospección, Gómez refiere la valorización de lo urbano asociándolo con el concepto de desarrollo, que a su vez fue asociado con el de progreso, de modo que desarrollo y progreso llevaban una dirección unívoca: desde lo rural hacia lo urbano, de la agricultura hacia la industria, del campo a la ciudad, que significaba pasar de una situación de atraso hacia una de bienestar. Además, se suponía que solamente las ciudades eran capaces de entregar bienestar a sus habitantes; el bienestar en el campo resultaba prácticamente imposible para la mayoría de sus habitantes. En consecuencia, las migraciones hacia las ciudades era una respuesta lógica.

En el caso de México las escuelas Multigrado tienen cabida dentro de la zona urba-

na pero con características muy precisas; la estadística 911¹ permite ubicar escuelas con hasta cinco profesores, la mayoría pertenecientes a grupos vespertinos en zona urbanopopular.

Al respecto, hay que observar que multigrado no solo centra su atención en escuelas del contexto rural, ya que tiene escuelas que salen de esta característica pero que concuerdan con que sus alumnos son de alta vulnerabilidad.

En esa lógica de ponderar lo urbano sobre lo rural cabe observar la afectación a la identidad rural como producto de la tendencia hacia la homogeneización de culturas y mentalidades (García, 2010); contexto en el que cada vez más personas abandonan lo rural en busca de las oportunidades presumiblemente existentes en lo urbano, cuyos hijos suelen ser depositados en escuelas de esta modalidad.

En términos de convivencia en una perspectiva de paz duradera, lo anterior invita a reflexionar sobre la acción hegemónica que subyace a las políticas educativas implementadas a través del sistema educativo, que históricamente se ha sustentado en la negación de lo diverso, de un país pluricultural que se asoma en todos los sectores sociales, y cuya negación se elabora mediante la imposición de una idea de uniformidad deseable como signo de identidad nacional unívoca.

Es así como se ha intentado erigir una realidad imaginaria que excluye y niega la civilización mesoamericana, un México imaginario que intenta subordinar la realidad de un México profundo que no tiene cabida y es contemplado como símbolo de atraso y obstáculo a vencer, en este maniqueísmo bajo el cual se visualiza al país, la educación ha sido percibida como la panacea para desindianizar a México igualando a todos (Bonfil, 2001); en esta tesitura hay que ubicar la tarea que debe encarar la escuela multigrado tanto en el ámbito rural como en el urbano.

EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN SOCIAL. ¿REPRODUCE DESIGUALDAD O CREA CONSTRUCCIONES INTERCULTURALES?

En contra de los haberes del sistema educativo mexicano se levantan los rezagos acumulados. Lo que requiere mayor explicación es la desigualdad entre las regiones (Ornelas, 2013) y es que de un estado de la república a otro se encuentran variaciones en la implementación de las políticas educativas y sobre sus resultados; a esta situación no es ajena la escuela multigrado, que como se ha dicho reside mayoritariamente entre las poblaciones con mayor rezago económico.

Desde un estudio sociológico en París, Bourdieu ya había abordado el hecho de que la ceguera frente a las desigualdades sociales explica en mucho la desigualdad en mate-

1 La estadística 911 contiene el número de alumnos de cada escuela y además regula cuántos profesores tienen que pertenecer a cada escuela según el número proporcional de los estudiantes, imponiendo un *ranking* de alumnos y profesores a nivel nacional.

ria de éxito educativo (Bourdieu & Passeron, 2003); planteamiento que introducido a la realidad mexicana permite entender que el sector que menos tratamiento educativo específico recibe sea el más vulnerable, que de esa manera se vuelve invisible.

El problema de la baja calidad en la educación, de forma general, no reside en los docentes, sino en el sistema bajo el cual opera la escuela (Schmelkes, 1994). No se requiere de una investigación exhaustiva para comprobar que los sectores populares más vulnerables son quienes enfrentan el atraso escolar.

De cara a este contexto la propuesta teórica sobre la interculturalidad crítica parte para su análisis del concepto poder, su patrón de racialización y la diferencia (Wals, 2012); se sigue aquí a Walsh en su propuesta sobre la interculturalidad desde América Latina, que representa un desafío para analizar y debatir la idea de las políticas establecidas en las propuestas, de decolonialidad del poder.

Con base en lo anterior se cuestiona a la educación y otros derechos, afirmando que “en el desarrollo de su idea de justicia, nuestro modelo constitucional establece derechos sociales para igualar a los desiguales en oportunidades y seguridades, y establece normas mínimas generales para una relación social equitativa” (Latapí, 1998). No obstante, siguen presentes modelos que no invitan a un proceso de interculturalidad, mientras las desigualdades ante la educación siguen sin ser percibidas (Bourdieu & Passeron, 2003). En su correlación de la desigualdad, señalan a los más perjudicados como deficientes (Martínez, 2011).

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (2003), es el mismo sistema educativo el que propicia las desigualdades, ya que dependiendo del estatus social y económico se proporcionan las mejores condiciones para el proceso educativo. Los sistemas escolares reproducen y premian, bajo la presunción de una desigual capacidad intelectual o interés por el conocimiento, lo que en realidad son las consecuencias de las asimetrías sociales.

En la óptica bourdieusiana la escuela, lejos de borrar las desigualdades sociales, tiende a transformarlas en castas escolares (Bourdieu & Passeron, 2003), lo cual para el caso del sistema educativo mexicano puede ser apelado para explicar, que las inequidades e injusticias educativas son, además de imperceptible para la autoridad, reforzadas mediante vicios que arrastra la modalidad multigrado.

En este sentido, Schemelkes (2008) incorpora el concepto de justicia frente a las desigualdades e injusticias que produce el sistema escolar y lo expone en la temática teórica de desigualdad y alternativas de inclusión en México, identificando siete injusticias:

1. La ausencia de mayor inversión en los alumnos de escuelas indígenas, de zonas rurales y urbano-marginales.
2. La irrelevancia del aprendizaje propuesto en el currículo oficial, para un sector numeroso de la población que no pertenece a la clase media urbana, el cual además es homogeneizador para un país diverso como México.

3. La ausencia de la política de apoyo y desarrollo profesional con el magisterio.
4. Las injusticias pedagógicas, producto de una deficiente preparación del magisterio, traducidas en atentados contra la autoestima del alumno, la creación de ambientes hostiles, los tratos discriminatorios y de falta de responsabilidad profesional del docente.
5. Las injusticias derivadas de una gestión escolar poco transparente en el manejo de sus recursos y la distribución de los alumnos en los turnos y grupos escolares.
6. Las injusticias derivadas de una gestión del sistema educativo centralista que impide decisiones en los estados o en las propias escuelas.
7. La ausencia de logro en cuanto a efectos positivos de la educación, como la relación proporcional entre mayor escolaridad y mejor salario, el cuidado de la salud reproductiva y la construcción de ciudadanía. (COMIE, 2013)

Correlativamente, lo injusto, citado a menudo antes que lo justo, tiene como sinónimo lo desigual. Es cierto que el poder tiene su propia fragilidad, ya que existe mientras los hombres actúan juntos, y desaparecen en cuanto se dispersan (Ricoeur, 2006); de modo que si aceptamos nuestra condición social, cabría desear que el igualitarismo sea entendido no como una utopía, en la lógica de exaltar más lo que convierte a los hombres en iguales que lo que los convierte en desiguales, favoreciendo políticas que tienden a convertir en más iguales a los desiguales (Bobbio, 2001).

Se trata en suma de subrayar las diferencias y desigualdades, desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros (Ornelas, 2010).

De tal forma que las políticas educativas deberían entrar en esta dinámica, centrándose en el éxito escolar y en mejorar las oportunidades del grupo que se encuentra en desigualdad; empero, parece insuficiente esta estrategia pues crea un estatus inferior en aquellos grupos que no se adaptan al modelo cultural de la organización, aunque supone una forma de intervención práctica que a largo plazo puede transformar las estructuras (Martínez, 2011).

LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Desde la Oficina del Alto Comisionado para la Paz en Colombia se propone que lo principal es entender la paz como una oportunidad, como una gran palanca de cambio para hacer lo que no hemos logrado hacer en cincuenta años de guerra (OACP, 2014). La aportación que hace Colombia para construir la paz, es un referente con impacto latinoamericano, ya que coloca a la paz como una circunstancia necesaria para avanzar en erradicar la pobreza mediante la educación y teniendo como referente los derechos humanos, esenciales para forjar esta cultura de paz (UNESCO, 2009).

Para llegar a una construcción de paz se distinguen tres tipos de medidas:

- Aquellas que intentan limitar el impacto de la violencia armada y de sus consecuencias más directas. Estas medidas pueden comprender desde acciones para aminorar el padecimiento de la población civil debido al conflicto armado, a proyectos de desmovilización de soldados, pasando por cortar las fuentes de financiamiento o la posibilidad de los actores armados de adquirir armas.
- Aquellas que van encaminadas a construir una paz duradera: las que actúan sobre las causas que trajeron al conflicto armado. Estas son las medidas que se deben considerar a más largo plazo, y que incluyen temas como reforzar la democracia del país, lograr unos niveles sostenibles de desarrollo, garantizar el respeto de los derechos humanos, entre otros.
- Aquellas que facilitan los medios para hacer posible una transformación noviolenta del conflicto: dar herramientas a la población para resistir a la violencia, crear canales de diálogo entre partes enfrentadas, apoyar a iniciativas civiles de paz. (Escuela de Paz, 2008)

Paz, desarrollo y democracia forman un triángulo interactivo. Los tres se requieren mutuamente. Sin democracia no hay desarrollo duradero: las disparidades se hacen insostenibles y se desemboca en la imposición y el dominio (UNESCO, 1997).

Ante esta situación es pertinente analizar cómo las decisiones desde el poder confluyen en desarrollar la idea de paz, partiendo de un análisis entre la multiculturalidad, interculturalidad e interculturalidad crítica que a continuación se presenta.

Con base en estudios realizados en Eslovenia, Žižek (1997) posiciona al multiculturalismo como una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: el multiculturalista respeta la identidad del otro, concibiéndolo como una comunidad auténtica cerrada, hacia la cual mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada.

Sostiene dicho autor que el multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo, el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al otro los valores particulares de su propia cultura, pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual puede apreciar y despreciar las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad (Žižek, 1997).

Colocando estas reflexiones en el ámbito de la educación en México, cobra relevancia dimensionar el hecho de que el discurso de la multiculturalidad permee los ámbitos escolares, manifestándose en los diferentes niveles de educación básica mediante programas compensatorios en calidad de beneficios de orden federal.

La perspectiva sobre el particular desde España de Sedano, se focaliza en la educación multicultural referenciada solo a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos: zonas bilingües, minorías étnicas; sin embargo, la educación intercultural es más pretenciosa pues se propone como necesaria para todos los centros escolares y para la educación no formal (Sedano, 2010).

Por su parte Walsh se posiciona desde la interculturalidad que señala y evidencia procesos de construcción de un conocimiento, otro; de una práctica política, otra, de un poder social y una sociedad, una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la *praxis* política (Walsh, 2007). La cristalización de este planteamiento en el ámbito educativo implica un cambio metodológico en todos los órdenes, para incorporarlo no solo en el ámbito educativo sino en la sociedad en su conjunto.

Las diferencias entre la mirada multicultural y la intercultural se hacen evidentes en la poca claridad de sus definiciones, sin embargo la interpretación pertinente en esta discusión atañe a las políticas de tolerancia o reconocimiento de diversidad cultural.

En México, Olivé hace la clasificación de multiculturalismo factual que lo delimita en la medida que constata el hecho de la existencia de diversas culturas; asimismo, nombra multiculturalismo normativo para referir las normas que regulan la relación entre diversas culturas, es decir, un multiculturalismo como forma de integración política de grupos culturales diversos, dentro del cual refiere a:

- A. **Multiculturalismo liberal.** Gira alrededor de la libertad y los derechos de las localidades, porque en ellas es donde pueden realizarse los derechos y las libertades de los individuos.
- B. **Multiculturalismo comunalista.** Se privilegia la comunidad, lo que es bueno para la comunidad es bueno para los individuos. Una de las posiciones más afines a las autonomías de los pueblos indígenas.
- C. **Multiculturalismo plural.** Es el sustento de una política educativa realmente intercultural, ya que hace un señalamiento en el ámbito político al reconocimiento, al tiempo que exige los derechos por medio de una vía de relación y comunicación. (Olivé, citado en Cabral, 2009)

Lo anterior da pauta al planteamiento sobre la incorporación al debate y a la práctica de una interculturalidad crítica, sin desacreditar al multiculturalismo, en tanto este contribuye a no caer en la misma colonialidad interna de la crítica sobre la colonialidad del saber en el aspecto académico, a lo cual aluden Walshy Spedding (Rodríguez, 2010).

Para definir la interculturalidad se puede apelar en primera instancia a las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico, tal como lo hace Tubino: mientras que en el primero se pretende promover el diálogo sin buscar las causas de la asimetría cultural, el segundo tiene por objetivo suprimirla. No hay por ello que comenzar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. Dicho con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, que condicionan el intercambio franco entre las culturas de la humanidad; de esta manera se podrían sacudir las estructuras para vislumbrar un proyecto por construir (Tubino, 2005).

Siguiendo esta idea, la interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y

política con el objetivo de construir sociedades democráticas que asuman la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante que domina en la mayoría de los países del continente americano (Candau, 2010).

La noción de interculturalidad se mueve, según Chapela (2005) porque está viva y todo lo vivo se transforma, cambia de manera inexorable a través del tiempo, y a través de los estudios multiculturales e interculturales va variando y evolucionando para aprehender y explicar a su objeto, con un acertado giro que dará apertura a una concepción más certera en torno a las diferencias.

Si a nivel teórico puede aceptarse que todos somos diferentes, las buenas intenciones suelen empañarse al enfrentarse con diferencias concretas que para diversos grupos es difícil aceptar. Estas son las diferencias que constituyen el desafío de un trabajo en el campo de lo intercultural (Frigerio, 2008), que debe ir más allá de lo establecido hegemónicamente.

El nuevo concepto y enfoque de la interculturalidad que la educación necesita, parte de una diferenciación muy clara entre lo que es el interculturalismo funcional y lo que puede y debe ser el interculturalismo crítico. Como se ha dicho, las diferencias entre ambas no son nominales sino sustantivas, pues mientras en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin penetrar en las causas de las asimetrías sociales y culturales, en el interculturalismo crítico se pretende analizarlas para suprimirlas por métodos políticos, no violentos; en tanto la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable un diálogo intercultural auténtico (Tubino, 2005).

Desde la perspectiva del interculturalismo funcional, las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestas en duda; de esta manera se tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socioidentitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas (Candau, 2010).

Por otra parte, al reconocer los enfoques que se plantean para el desarrollo de la educación intercultural, se reconoce que en este modelo la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima (Sedano, 2010), como algo dado de forma natural y que contribuye a un desarrollo de paz.

Dietz y Mateos (2011) analizan asimismo el contexto mexicano; proponen una clasificación de los modelos educativos y los clasifican de acuerdo a su intencionalidad como se muestra a continuación:

- Educar para asimilar: Se realiza mediante un proceso unidireccional de adaptación cultural al alumnado hacia los cánones hegemónicos, en el que se reafirma la idea de ignorar al diferente.
- Educar para compensar: Denominada multiculturalismo liberal; continúa con perspectivas hegemónicas pero además es de privación, y trata la diversidad como un problema que se resuelve por la vía de la homogeneización.

- Educar para diferenciar: Se prolonga la idea de homogeneizar utilizando la lengua y cultura del país de origen, con la finalidad de que no continúe con sus referentes culturales.
- Educar para biculturizar: Están presentes los modos de interrelación de tipo agregativo, confortativos e integrativos, ya que se relaciona la cultura subalterna con la dominante.
- Educar para tolerar: Es el primer intento por unir los grupos mayoritarios y minoritarios, partiendo de los encuentros interculturales, los cuales pretendían implementar el respeto y la tolerancia, terminando en incorporar lo ajeno con lo propio.
- Educar para transformar: También denominado multiculturalismo crítico o pedagogía crítica, produciendo una deconstrucción de las identidades de la mayoría que han sido excluyentes y opresivas.
- Educar para interactuar: Se hace presente el aprendizaje complejo haciendo un cambio educativo, ya que está presente la pedagogía en la formulación, negociación y resolución de conflictos.

Dichos modelos se han implementado en México en alguna medida, unos con mayor ímpetu que otros; sin embargo es dable establecer que el modelo asimilacionista ha sido el más recurrido por el sistema educativo mexicano, mediante el cual se ha pretendido omitir y soslayar las diferencias socioculturales entre los alumnos; fenómeno al cual no ha sido ajena la experiencia de la escuela multigrado.

El presente análisis entonces se instala en los planteamientos de la educación intercultural crítica, como un eje esencial para el área educativa que contribuya a los procesos de construcción de paz, ya que si bien no se parte de concepciones de igualdad de origen, se asume de manera racional la necesidad de construir espacios simétricos en los que la educación sea la vía para su edificación, evidenciando desigualdades y diferencias como primer paso para eliminarlas, no solamente de manera simbólica sino también en situaciones concretas; de modo que la comunidad educativa tenga presente la idea de convivencia constructiva y la cristalice en los diversos espacios de su cotidianidad, contrarestando así a la violencia en sus diversas manifestaciones como forma de dominación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En una perspectiva amplia, el trabajo pedagógico encaminado al desarrollo e implementación del modelo intercultural crítico, debe concebirse como un aporte fundamental a la construcción de una ciudadanía integral, sustentada en el reconocimiento y la aceptación de los otros, por encima de la asunción del nosotros y la búsqueda de la integración de aquellos; en un espacio donde se compartan derechos y obligaciones por igual.

En ese sentido sería encomiable valorar el aporte del modelo intercultural a la construcción de una cultura cívica inclusiva, que permita expresar y hacer patente una mayor y mejor convivencia en contextos plurales y con necesidades e intereses diversos como

los que prevalecen en las sociedades contemporáneas; que asimismo permita cristalizar y hacer visible un conjunto de acciones colectivas que hoy aportan nuevos contenidos simbólicos al concepto de la convivencia en la escuela, más allá de la concepción oficial ligada a la eficiencia institucional.

De igual manera valorar la contribución del modelo intercultural crítico en términos de infraestructura social, para encauzar por vías institucionales y métodos reflexivos el descontento civil ante las grandes desigualdades sociales que prevalecen en el contexto tamaulipeco, donde se puedan hacer presentes las diferencias y construir ideas de vida respetadas por la comunidad escolar.

Cabe destacar que la aportación del modelo intercultural crítico en cuanto a la ponderación del intercambio lingüístico sistemático, resulta vital en la idea de que los principios, las interpretaciones e intereses puestos en juego en un proceso de deliberación, al final podrán ser asumidos por los implicados como más razonables, mejor fundados y más útiles para la colectividad en su conjunto.

En tanto, como se ha dicho, la deliberación abre la puerta a la posibilidad de construir una convivencia amplia, sustentada en la ponderación de los mejores argumentos a favor del interés general pero sin desdeñar el derecho al disenso, a la diferencia; en otras palabras, posibilita la conciliación de los múltiples intereses en conflicto inherentes a las complejas realidades aquí analizadas.

No obstante, el impulso y desarrollo del modelo intercultural crítico implica un cambio cultural profundo en el seno de la sociedad en su conjunto, que habrá de ser causa y efecto de la constante interacción entre diferentes en los procesos de toma de decisiones; un cambio en las cualidades morales y éticas de la sociedad motivado por una educación cívica en el valor de la reciprocidad de todos los sujetos.

En suma, debiera asumirse a la interculturalidad crítica como el mejor camino para alcanzar la mayor conciliación posible de intereses en conflicto, para conseguir una convivencia constructiva que elimine el resultado de suma cero y, por ende, que aporte a la construcción de una paz sustentada en el respeto a la dignidad de las personas; concebirla como el medio más legítimo en el ámbito educativo para la construcción de un proyecto social ampliamente compartido, a partir del respeto a la diferencia como parte sustantiva del concepto de ciudadanía integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bobbio, R. (2001). *Derecha e izquierda*. Madrid, España.: Rosés.
- Bonfil, G. B. (2001). México profundo. Una civilización negada. En G. B. Batalla, *México Profundo Una civilización negada*. Tercera ed. Vol. 1, (p.10). México D.F., México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Bustos, A. J. (2006). *Los Grupos Multigrado de Andalucía*. Andalucía, España:
- Candau, V. M. (2010). Intercultural education in Latin America: different conceptions and

- current tensions. *UACH*, 343-352.
- Cantón, M. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Universitario.
- Castillo, I. (1976). *México, sus Revoluciones Sociales y la Educación*. Michoacán, México: Gobierno del estado de Michoacán.
- CEPAL (2009). Recuperado el 06 de junio de 2014, de http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/35044/Serie_105.pdf
- COMIE (2013). *Educación, Desigualdad y Alternativas de Inclusión*. México, D.F.: COMIE.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011). UNAM. Obtenido de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Intercultural y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Durkheim, É. (2012). *Educación y sociología*. México: Coyoacán.
- Escuela de Paz (2008). *Escuela de Paz*. Obtenido de http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=196%3Aconstruccion-de-paz&catid=70&Itemid=93&lang=es#
- FAO/UNESCO (2004). (C. R. Italia, Ed.). Recuperado el 01 de mayo de 2014, de <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s.pdf>
- Frigerio, G. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso Argentino*. Buenos Aires, Argentina: FLAPE.
- García, M. J. (2010). *Habitaciones Separadas (O Las Grietas de la Modernidad)*.
- IECAH (2000). Obtenido de Instituto de Estudios sobre Conflicto y Acción Humanitaria: http://www.iecah.org/web/index.php?option=com_content&view=article&id=523&Itemid=25
- INEE (2014). *Cifras Básicas y media superior. Indicadores educativos*. México: SEP.
- INEG (2011). *Población Rural y Urbana*. Obtenido de http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P
- INEGI (2010). http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P. México, D.F.
- Latapí, P. S. (1998). UN SIGLO DE EDUCACIÓN EN MÉXICO. En P. L. Sarre, *Un Siglo de Educación en México* (p.252). México, D.F.: CONACULTA.
- Martínez, C. R. (2011). *Género y cultura escolar*. España: Morata.
- OACP (junio de 2014). *Entérese del proceso de paz*. Obtenido de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, de: <http://www.santospresidente.com/media/entereedelprocesodepaz.pdf>
- OCDE (2007). *Estudio de Política Rural*.
- Olivé, citado en Cabral, E. D. (2009). Multiculturalismo y Educación. *Cultura*. UPN, 27-53.
- ONU (2010). *Objetivos del Nuevo Milenio*. Obtenido de ONU, de: <http://www.onu.org.mx/objetivo2.html>

- Ornelas, C. (2010). Interculturalidad y Política en México. En U. S. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales de México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*. (pp.307-342). México: Horizontes Educativos.
- Ornelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura.
- Rockwell, E. (2005). *La apropiación de un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. México: Pomares.
- Rodríguez, D. A. (2010). Construcción teórica para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica. *Integra Educativa*, 247.
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Recuperado el 05 de junio de 2014, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grado/20120828112921/estrateg.pdf> URL
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: INTERAMER.
- SEB (1 de abril de 2009). *Mejoramiento del Logro Educativo en Escuelas Multigrado*. México D.F., México: SEP.
- Sedano, A. M. (2010). Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural. *Contrastes. Revista cultural*, 49-57.
- SEP (2008). *Guía didáctica de Español*. México. D.F.: SEP
- SEP (2008). *La escuela que queremos. Experiencias y propuestas*. México D.F.: SEP.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos Vivir Juntos?* México, D.F.: Fondo de Cultura de Económica de Argentina.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Obtenido de Encuentro Continental de Educadores Agustinos, de: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html> Recuperado 24- de agosto 2013
- Tubino, F. (2005). Las prácticas discursivas sobre la Interculturalidad en Perú hoy. Propuesta de lineamientos, para su trabajo en el Sistema Educativo Peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. En D. N. Bilingüe. Lima.
- UNESCO (1997). *El Derecho a la Paz. Declaración Director General de la Unesco*. Obtenido de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/HRtoPeace.htm>
- UNESCO (2009). *Cultura de Paz*. Obtenido de Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/64/312&referer=http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=46796&Lang=S Recuperado 20 abril de 2013
- Veeman, citado en CONAFE (2012). *Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado*. México, D.F., México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.47-62). Bogotá: Siglo del Hombre.

- Walsh, C. (2012). *Biblioteca Universia*. Obtenido de Biblioteca Universia: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/pt-interculturalidad-critica-pedagogia-colonial-apuestas-des-in-surgir-re/id/55721675.html Recuperado de mayo de 2014.
- Žižek, S. (1997). Multiculturalism or the Cultural Logic of Multinational Capitalism. *New Left Review*, 137-138.

Capítulo VI

Investigando desde la prisión;

una experiencia educativa.

Creación del Club de Ciencias “Por un Mañana Mejor”*

HELENA MORALES ORTEGA⁺

JENNIFER CASTILLO BOLAÑOS[#]

ELIZETHERE GENNES-SANTIAGO[§]

INTRODUCCIÓN

La justicia penal ha evolucionado al ritmo de la cultura; de una práctica primitiva e inhumana, ha progresado hasta alcanzar la forma humanitaria que se conoce en la mayoría de las sociedades civilizadas de la actualidad. En todas las sociedades, se puede encontrar un sistema de sanciones, las comunidades se han dado ciertas reglas de vida social, las cuales deben ser respetadas y las transgresiones de ellas engendran sanciones contra aquellos que las violentan. En general, hoy se acepta que el objetivo de la sanción penal no es solo el restablecimiento del equilibrio social, sino que se busca también que ella sirva para corregir o readaptar a la persona culpable o infractora y dentro de esta función juega un rol importante la manera como el individuo asume su castigo.

* Este capítulo es resultado de una investigación científica y corresponde a la sistematización de la experiencia de la creación de un club de ciencias en un centro de reeducación para adolescentes infractores dentro del proyecto de investigación titulado “La investigación como estrategia de resocialización e inclusión social”.

+ Abogada. Magíster y Candidata a Doctora en Criminología. Miembro del Grupo de investigación Derechos Humanos Cultura de Paz Conflicto y Postconflicto de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. emorales@unisimonbolivar.edu.co

Abogada. Magíster en Menores en Situación de Desprotección y Conflicto Social. Miembro del Grupo de Investigación Estudios de Género, Familias y Sociedad de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. jcastillo@unisimonbolivar.edu.co

§ Psicóloga y Joven Investigadora del Grupo de Investigaciones Estudios de Género, Familias y Sociedad de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. elygennes@gmail.com

En Colombia se sabe que cuando una persona adolescente o mayor de catorce años y que no haya cumplido los dieciocho años de edad realiza una conducta punible, es sometido a un proceso tendiente más que a sancionar, a reeducar a ese joven, un proceso encaminado a lograr que regrese a la sociedad en condiciones tales que le permita vivir conforme a las reglas o normas socialmente establecidas y mayoritariamente aceptadas, porque el fin de la sanción penal juvenil es eminentemente pedagógico, y su objetivo fundamental es el de fijar y fomentar las acciones que permitan al individuo el permanente desarrollo personal y la reinserción en la familia y la sociedad. En el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes-SRPA se contempla una variedad de sanciones que pueden ser aplicadas a los adolescentes a quienes se les haya declarado su responsabilidad penal (artículo 177 de la Ley 1098 de 2006), y la sanción privativa de libertad en un centro de atención especializado se fija solo con carácter excepcional y como último recurso para casos graves. Se prefieren las sanciones socioeducativas, como la amonestación, la imposición de reglas de conducta, la prestación de servicios a la comunidad, la libertad asistida, la internación en medio semi-cerrado; también prevalecen, antes que la aplicación de las sanciones privativas de libertad. Es decir, las sanciones tienen una finalidad protectora, educativa y restaurativa, y se aplicarán con el apoyo de la familia y de especialistas (artículo 178 del Código de Infancia y Adolescencia de Colombia).

Para González Laurino (2015) los debates frente a las sanciones dentro del sistema penal juvenil, representan una situación de crisis y de cíclicas propuestas de reformas fracasadas, que se mueven entre el control del Estado a los estados de bienestar, y como lo señala la autora, eso es válido tanto para el Uruguay como para muchos países de la región que como Colombia igualmente ha mostrado posturas divididas entre quienes reclaman mayor represión frente a las conductas delictivas de la población adolescente como forma de disminución de esta criminalidad y quienes relacionan los problemas de la delincuencia juvenil con la falta de políticas de protección social.

En Colombia, bajo la influencia de los sectores que piden mayor represión, en el año 2008 aumentaron hasta ocho años la sanción de privación de la libertad para los jóvenes entre los 14 a 18 años de edad que cometieran delitos graves como homicidios, extorsión, secuestro, violación, así mismo ha ocurrido por ejemplo, en Perú y Chile, bajo los criterios de la prevención, es decir, que con el incremento de las penas se busca que el joven que es sancionado no vuelva a delinquir. Se ha observado que con penas tan largas entre otros factores, no es extraño que los sujetos de estas medidas intenten la fuga como un indicador de no haber aceptado la sanción y posiblemente no sentir que es la vía para la readaptación social. Lo anterior coincide con la investigación realizada por Adesheim (2009) sobre la reincidencia dentro del sistema penitenciario juvenil, quien señala: primero que la edad promedio de salida de los centros de reeducación son los 20 años de edad; segundo, que las tasas más altas de reincidencia se encuentran en aquellos jóvenes que no salieron

anticipadamente en libertad condicional, sino que terminaron toda su condena en medio cerrado o no participaron en formación técnica-profesional, a diferencia de los que aprendieron un oficio o terminaron una formación de educación superior dentro del sistema de reeducación, y finalmente también fue moderada la reincidencia con aquellos que tuvieron en sistemas más abiertos con mayor integración en la sociedad.

En el departamento del Atlántico existe un Centro de Reeducción Especializada para Adolescentes llamado El Oasis¹, donde son ubicados los jóvenes infractores de la ley, a quienes se les impone la medida de privación de la libertad en medio cerrado. En este capítulo se describe la experiencia socioeducativa que se llevó a cabo en este centro de atención especializado para adolescentes a partir de la creación de un club de ciencias llamado “Por un mañana mejor”, el cual se dinamizó a través de la investigación titulada *¿Cómo se vive y se siente la privación de la libertad?* cuyo objetivo ha sido analizar cómo vive y cómo siente el adolescente interno en el Centro de reeducación El Oasis de la ciudad de Barranquilla la sanción de privación de libertad. Con este estudio y bajo un paradigma hermenéutico, se buscó entender la naturaleza del fenómeno, sus circunstancias, su contexto y sus características. Se trató de una investigación de tipo descriptivo, en la cual se ha abordado la problemática desde el enfoque cualitativo. Se ha visto la importancia de combinar una serie de instrumentos para la recolección de la información, es decir, se ha aplicado la técnica de la triangulación, y como lo que se ha querido es aprehender la problemática, con los propios actores se vio la necesidad de organizar los jóvenes varones internos del centro de tal forma que fueran ellos mismos quienes indagaran con sus compañeros acerca de las vivencias en torno a la privación de libertad. Con la realización del proyecto, se ha buscado que sus resultados sirvan de insumo en la labor de orientación por parte de los funcionarios administrativos y judiciales encargados del proceso de reeducación de los adolescentes en conflicto con la ley penal, para que puedan orientar sus programas consultando los resultados de investigaciones como la realizada en este campo en la ciudad de Barranquilla.

La metodología utilizada combinó los métodos propios de la investigación cualitativa, bajo el paradigma hermenéutico con matices desde la teoría crítica, utilizando como autor guía a Michel Foucault (2002) con la obra *Vigilar y Castigar*, y el arte se trabajó desde la técnica del muralismo con la cual se contó con la orientación en los talleres del artista plástico Omar Alonso y desde la literatura y poesía con Camilo Blajasqui (2010). Utilizando diversas técnicas metodológicas que detallamos en el siguiente cuadro técnico:

1 Este centro es administrado por La Fundación Hogares Claret, entidad sin ánimo de lucro con 30 años de experiencia, con presencia en 8 regiones de Colombia; cuenta con 44 programas en el país. La Fundación maneja programas como acogida a niños de la calle, comunidad terapéutica para consumidores de sustancias psicoactivas, programas para víctimas del conflicto armado y menores de edad en conflicto con la ley penal. En el departamento del Atlántico, actualmente se administra el programa de jóvenes infractores de la ley penal, acogiendo aproximadamente 280 jóvenes tanto en medio cerrado como en el programas de libertad asistida. A este Centro ingresan únicamente varones entre los 14 a los 18 años.

TÉCNICA EMPLEADA	PERSONAS PARTICIPANTES
Tres Talleres de técnica de muralismo	30
Tres Grupos focales	30
Una Entrevista	20
Nota: La observación se realizó a través de 2 diarios de campo.	

Con el arte, como un medio de acción y expresión colectiva, se ha querido impulsar procesos de autocrítica, cuestionamiento al contexto sociopolítico y nuevas miradas en el trabajo con los jóvenes que se encuentra dentro del sistema de responsabilidad penal.

El club de ciencia en mención es la primera organización de ese género en el país creada dentro del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, y se constituyó en un proceso de organización juvenil a través de la investigación social, desde una nueva perspectiva de trabajo educativo con jóvenes en situación de privación de la libertad. El objetivo aquí es describir las estrategias y procesos educativos implementados en esta experiencia. En este escrito se presentan también los logros y limitaciones encontradas en la investigación en este tipo de instituciones, y así como las ventajas del uso del arte y la ciencia en los procesos de transformación social.

LA DELINCUENCIA JUVENIL EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO

Hablar de delincuencia juvenil es hacer mención de una de las problemáticas que más preocupa a las autoridades no solo del Departamento, sino del país y se puede decir que incluso a nivel mundial. Una revisión de la literatura criminológica por ejemplo, nos muestra cómo este tema ha sido uno de los más estudiados por los investigadores de las conductas criminales.

Se ha entendido por delincuencia juvenil el conjunto de delitos y contravenciones o incluso comportamientos socialmente reprochables, que cometen los menores de edad, considerados como tales por la ley. (Villanueva y Morales Ortega 2008, p.1)

Cada Estado está sujeto a su propio sistema jurídico. Para algunos es delincuente el adolescente que comete acciones sancionadas por la ley sin importar su gravedad, otros estados solo consideran como delincuente juvenil al joven que comete un acto delictivo grave.

En cuanto a las causas que determinan este comportamiento, son muchas las señaladas, desde problemas estructurales de la sociedad en que se desenvuelve el joven, pasando por factores familiares que facilitan este comportamiento y hasta problemas atribuidos a la persona misma del individuo que delinque, pero este aspecto no será objeto de análisis en este documento.

Con relación a la ocurrencia de la delincuencia juvenil en el país, los datos muestran que se trata de un fenómeno que ha venido creciendo; sin embargo es preciso señalar

que la carencia de datos estadísticos confiables dificulta los estudios y la prevención del problema y aunque no existe uniformidad en la información estadística, a ciencia cierta se sabe que en Colombia, la delincuencia juvenil es un problema creciente. En el plan País, Plan decenal de la infancia (2004-2015) se puede leer que entre los años 1998 y 2002, los procesos relacionados con jóvenes en conflicto con la ley aumentaron durante este período en 10.038 casos, pasando de 25.765 en 1998 a 35.799 en el 2002. Señala el documento que el mayor impacto de crecimiento se observa en los años 1998 y 1999 con un 17 %, se mantiene en 4 % el crecimiento anual entre el 1999 y el 2001 y se evidencia un crecimiento del 9 % entre el 2001 y el 2002.

En junio de 2010, 39 meses después de haberse implementado el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil el informe del Consejo Superior de la Judicatura de 30 de junio de ese año, se indica una cifra de 12.948 adolescentes condenados, correspondientes a 11.843 hombres y 1.105 mujeres. Con relación a la distribución de delitos a nivel nacional se resalta que el 40,2 % de los casos corresponden a hurto, seguido de tráfico de estupefacientes para el 29 % de los casos, homicidio con el 4,8 %, acceso carnal abusivo con menor de catorce años 1,6 %, violencia intrafamiliar 0,9 % y los otros tipos de procesos representan el 26,3 %.

Según reporte de noticias de RCN Radio en el 2011 la Procuraduría delegada para la Defensa de los Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Familia, señaló que 18 mil niños y adolescentes habían sido vinculados con diferentes delitos y sancionados. En Colombia en los últimos tres años este organismo citó cifras del Consejo Superior de la Judicatura, que muestran el aumento de la delincuencia juvenil en el país, por ello la Procuraduría muestra su preocupación por el tema señalando la necesidad de emprender acciones para hacer frente a este desafío (Procuraduría General de la Nación, 2011).

En relación al departamento del Atlántico, en el diagnóstico del Plan Departamental de Desarrollo (2008-2012) se señalaba que en el 2005 fueron reportados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes-SNRPA 792 procesos a menores de edad; para el año 2006, la delincuencia juvenil aumentó a 864 y de estos jóvenes se encontró que 689 estaban por fuera del sistema educativo; para el año 2007 se presentaron 1.018 casos y de estos 789 no estaban en ninguna institución educativa. Se señala en el documento también que lo más grave es que los casos por homicidio también han ido creciendo; en el año 2006 el número de casos fue de 31 y en el 2007 alcanzaron 36 casos por la misma causa (18 de homicidios y 18 por tentativa de homicidio); para el año 2010, un número de 864.689 jóvenes estaban fuera del sistema educativo, el 86 % de estos jóvenes tienen edades que oscilan entre los 15 y 17 años (Plan de desarrollo del departamento del Atlántico 2008-2011). El plan de desarrollo 2012- 2015 señala que "el número de adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes-SRPA en el año 2009 a 2010 pasó de 251 a 572 adolescentes; por su parte los reincidentes pasaron de 26 a 46,

y los privados de la libertad, de 9 a 45 mientras el 8 % reincidió como infractores”. Explica el documento que las causas de la reincidencia pueden ser: la red de apoyo familiar no está fortalecida, la situación socioeconómica y su entorno familiar; no cuentan con apoyos para la generación de ingresos, igualmente falta de coordinación interinstitucional e intersectorial para brindarles apoyo a los proyectos de vida de estos adolescentes.

En un estudio contratado por el distrito de Barranquilla y realizado por las universidades del Norte y del Atlántico se señala que existen en la ciudad 109 pandillas, las que en su mayoría delinquen en la localidad Metropolitana, los jóvenes pandilleros-activos pertenecientes a estos grupos suman 2.600 cuyas edades en alguna pandilla está entre los 10 a 15 años, en otras la edad va de los 15 a los 20 años, 4 condicionan el ingreso a tener 20 años, pero ninguna acepta un joven mayor de 25 años. En cuanto al sexo, la mayoría de los grupos están integrados por varones, aunque algunos tienen en su seno jóvenes mujeres, quienes tienen la tarea de transporte de armas y drogas, así como la distracción de la víctimas, en caso de atracos (CIAD, 2013).

EL OASIS: EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El Centro de Educación Especializada El Oasis se encuentra ubicado en el municipio de Soledad, en el departamento del Atlántico al norte de Colombia. Se trata de una institución que cumple un proceso terapéutico pedagógico, con una atención integral al adolescente infractor de la ley penal y su familia, tratamiento encaminado a generar una reinserción social, una reeducación y una familia funcional. El Centro tiene una capacidad para albergar a 70 menores de edad.

Se debe señalar que si bien es cierto en años anteriores el Centro ha recibido duras críticas, por ejemplo en el plan de desarrollo del departamento del Atlántico (2008-2011, p.175) en el diagnóstico que se realizó sobre el tema de adolescencia y juventud se decía que El Oasis, no cumple con los lineamientos trazados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF en consecuencia, no cumple con la finalidad de carácter pedagógico, específico y diferenciado, respecto del sistema de adultos. También se afirma que El Oasis solo tiene un taller de panadería en medianas condiciones para laborar, y ante la ausencia de talleres ocupacionales los jóvenes que se encuentran allí no podrían aprender competencias laborales que les permitan desarrollar trabajos dignos, situación que se agrava más aun, con el aumento que hizo la ley de la sanción de privación de libertad a 8 años por delitos graves como el homicidio.

En este aparte, se debe precisar que esta institución solo alberga jóvenes varones y en la actualidad estos los jóvenes adelantan sus clases de educación básica primaria, secundaria y media, es decir actualmente todos los jóvenes se encuentran estudiando, muchos (un 95 %) afirman que están contentos de poder hacerlo, a pesar de que la anterior experiencia escolar para la mayoría de ellos no fue muy positiva, debido a los estados de

vulnerabilidad en que se encontraban. Efectivamente para muchos antes de su ingreso al Centro, la escuela no era nada atractiva; a muchos, incluso antes de su ingreso no les gustaba estudiar, pero hoy afirman que la experiencia que están viviendo en el Centro de Reeducción es muy diferente puesto que les ha permitido de alguna manera repensar su proyecto de vida. Otros manifiestan su deseo de estudiar una carrera profesional o tecnológica; vale la pena mencionar que en diciembre del año 2015, nueve jóvenes internos recibieron su título de bachiller, el cual lograron en ese proceso de reeducación en la institución (Diario *El Heraldo* del 5 de diciembre de 2015). Los jóvenes complementan su formación con clases de panadería, los cuidados de una huerta, también se desarrollan cursos complementarios con el apoyo del Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA así mismo cuentan con una emisora. Sin duda es mucho lo que falta por hacer y mejorar, pero las condiciones de la institución han mejorado.

La población de jóvenes ubicada en El Oasis se encuentra entre los 14 y 22 años de edad, son chicos que han ingresado a la institución siendo menores de edad y allí se han hecho mayores (esto depende del tiempo de duración de la medida de privación de la libertad en medio cerrado), en su mayoría provienen de familias disfuncionales donde el consumo de alcohol, de droga y la violencia es común. Su nivel socioeducativo es bajo con condiciones habitacionales precarias, al igual que sus estilos de vida. Antes de ingresar a la institución generalmente eran carromuleros o zorreros, vendedores ambulantes, recicladores, ayudantes de buses, igualmente generaban ingresos para sí y sus familias con pequeños robos y microtráfico. La mayoría de ellos proviene principalmente de barrios como Rebolo, El Bosque, Carrizal, Las Nieves, La Luz y San Roque y los barrios situados en el área metropolitana del distrito de Barranquilla, siendo el municipio de Soledad donde se concentra el 20 % de los casos que reporta el departamento del Atlántico, y en el municipio de Malambo el 6 %. Estos barrios se caracterizan principalmente por la presencia de muchas problemáticas como inseguridad, consumo de alcohol y de drogas, salud sexual y reproductiva como los embarazos adolescentes.

Esta población es víctima de exclusión social, entre las causas asociadas a estas problemáticas se encuentran la falta de oportunidades, prácticas excluyentes del sistema educativo y laboral, ausencia de uno o ambos progenitores, la violencia intrafamiliar, entre otros. Estos datos corresponden con lo encontrado en la exploración de las investigaciones nacionales, donde se ha encontrado que los jóvenes adolescentes en conflicto con la ley penal generalmente son miembros de comunidades menos favorecidas (León, 2009).

La mayoría de esos jóvenes proviene de familias desintegradas con un elevado nivel de pobreza y condiciones de vida difíciles, donde prevalecen las dificultades en términos de salud, educación, recreación y empleo. Igualmente se observa como factor ligado a la problemática, la violencia intrafamiliar, el abandono infantil, el abuso sexual, la mala uti-

lización del tiempo libre, el consumo de sustancias psicoactivas y la inmersión en el conflicto armado. En la zona urbana de algunas ciudades se observa que el desplazamiento de las familias ha operado como factor detonante de comportamientos desadaptados de los menores.

En cuanto a los delitos cometidos por los jóvenes internos en El Oasis se señalan el hurto en mayor proporción, seguido de lesiones personales, porte de armas y de estupefacientes y los delitos contra la integridad y formación sexual, armonizando esto en general con los resultados hallados en otras investigaciones realizadas en el país. Por ejemplo, para el año 2009 en la ciudad de Bogotá el delito de mayor ocurrencia cometido por los jóvenes adolescentes resultó ser el hurto con el 60 % del total de infracciones; en segundo lugar el porte de estupefacientes con un 12 %; en tercer lugar las lesiones personales (8 %) seguido de porte de armas con el 4 % del total y un 2 % para delitos como falsedad en documento público y daño en bien ajeno (León, 2009). En cuanto al hurto a personas el estudio señala que este comprende varios tipos o modalidades: el raponazo, cosquilleo, hurto a entidades comerciales, entre estas supermercados y almacenes de cadena. Afirma León (2009) que “en esta etapa, los adolescentes no forman parte de grandes estructuras delincuenciales; no obstante para quienes el hurto se proyecta como una opción de vida, es una etapa de preparación para integrarse a estructuras, a organizaciones de diverso tipo de especialidad para gran parte de ellos, una importante aspiración es convertirse en fletero, y para aspirar a su admisión deben “aplicarse”, potenciar sus capacidades para ser buenos estrategas, ser inteligentes, ser físicamente ágiles, entre otras habilidades” (p.50).

Uno de los grandes desafíos que enfrenta Colombia y la región Caribe es la apropiación social de la ciencia y de la tecnología como un componente central de la cultura científica del país y eje de la economía del siglo XXI. Enfrentar este desafío implica la promoción de estrategias educativas para la alfabetización y apropiación del conocimiento, la participación ciudadana activa y permanente en las estructuras políticas, ideológicas, institucionales, sociales y económicas; se requiere que los diferentes saberes y la información significativa circulen y dejen de estar concentrados en unos pocos sectores sociales.

En la Universidad Simón Bolívar se ha entendido que es importante, como parte de su responsabilidad social, diseñar estrategias para contribuir a la inclusión de todos los sectores de la población, estrategias integradoras a través de la realización de investigaciones y aplicación del conocimiento en la solución de los problemas sociales. Desde el CISHJUR (Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Humanas y Jurídicas) del Instituto de Investigaciones, profesionales y estudiantes de los programas de Psicología, Trabajo Social, Fisioterapia y Derecho, desde el año 2004 vienen realizando una serie de prácticas y actividades encaminadas al fomento de la investigación en este espacio de resocialización para adolescentes. Ya son varios los proyectos realizados en esta comunidad.

Trabajando desde la línea Memorias y Violencias se han podido indagar sobre diversas temáticas como el “Razonamiento moral en adolescentes homicidas”². Igualmente con esta población se realizó el proyecto “Aproximación al fenómeno de la violencia cometida por niños, niñas y adolescentes en el núcleo familiar”, investigación dentro de la cual se realizaron talleres grupales sobre el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, los derechos de los jóvenes privados de libertad, talleres prácticos sobre el derecho de petición, y con el apoyo de la fundación Página Suelta³ se realizaron también capacitaciones sobre el manejo del cuerpo, la expresión corporal, se desarrolló un ciclo de conversatorios a cargo del Colectivo Sociocrítico⁴, con el análisis y discusión del primer capítulo del libro *Vigilar y Castigar* de Michel Foucault (2002). Igualmente otras de las actividades lo constituye la realización de una obra de teatro interpretada por los jóvenes de los módulos uno y dos titulada “Un día en El Oasis”.

Estas actividades y principalmente la obra de teatro, hacen que se despierte un interés de continuar el trabajo conjunto entre el Colectivo Sociocrítico, el Grupo de Investigación Familia y Desarrollo Humano de la Universidad Simón Bolívar y el grupo de jóvenes del Centro de Reeducción. Se evidenció igualmente que los jóvenes con sus propias vivencias, opiniones, estaban en capacidad de establecer pautas y recomendaciones para mejorar la convivencia en la Institución, pautas que bien podrían ser tenidas en cuenta por las autoridades e instituciones encargadas del sistema de responsabilidad penal para adolescentes en el departamento del Atlántico-Colombia. Se pensó entonces en realizar una investigación conjunta, donde los investigadores fueran los actores mismos de la problemática. A continuación describiremos el enfoque metodológico que nos

2 Investigación realizada en el año 2004.

3 Es una entidad sin ánimo de lucro que busca promover el conocimiento de la literatura, el desarrollo de la creatividad y el talento en cualesquiera de los campos artísticos, para que la educación, vista desde los principios humanísticos por sus receptores, les permita asumir una condición de vida que los lleve a compartir con equidad, respeto y dignidad en su contexto social.

4 Es un espacio que nace en la Universidad Simón Bolívar (Sede Barranquilla) en el grupo Familia y Desarrollo Humano, por iniciativa de la líder del grupo de investigación Yomaira García Acuña, y la psicóloga Joyce Barbosa en unión con algunos(as) estudiantes del programa de Psicología que se interesaron en crear un espacio de reflexión y discusión abierta que permitiera el diálogo y debate sobre diversos fenómenos sociales. El principal objetivo de este escenario era promover el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en estudiantes universitarios, así como generar espacios de diálogo y expresión entre docentes, investigadores, estudiantes y egresados, no solo del área de Psicología, sino de las diversas áreas del saber, en especial de las Ciencias Sociales y Humanas.

Actualmente integran este espacio egresados, estudiantes, investigadores y docentes de la Universidad Simón Bolívar sede Barranquilla; participan en la construcción e implementación de un espacio donde se posibilite a los mismos actores educativos, realizar procesos de crítica, reflexión, cambios de pensamiento y conductas respecto a las diversas realidades sociales que los afectan. Trabajando en el reconocimiento y la apropiación del paradigma crítico-social como orientador de las reflexiones. La metodología utilizada ha sido variada mediante la participación y conformación activa de conversatorios, recorridos, cine-foros, intervenciones artísticas como el *performance*, entre otros, tanto en espacios propios del colectivo en la Universidad, como en espacios públicos de la comunidad barranquillera, contribuyendo además a visibilizar las problemáticas locales y nacionales en la comunidad local.

guió en el proceso y los diferentes momentos o fases que se dieron para el surgimiento de las experiencias significativas de la creación de un espacio llamado Club de Ciencias “Por un mañana mejor” dentro de un Centro de Reeducción para jóvenes varones que se encuentran privados de la libertad –dentro el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes–.

METODOLOGÍA

La metodología ha sido desarrollada bajo un paradigma hermenéutico; la investigación ha buscado comprender la naturaleza del fenómeno, sus circunstancias, su contexto y sus características. Se trata de una investigación de tipo descriptivo, en la cual se ha abordado la problemática desde el enfoque cualitativo, con matices de la teoría crítico-social. Se ha visto la importancia de combinar una serie de instrumentos para la recolección de la información, es decir, se aplicó la técnica de la triangulación: por un lado se indagó con los propios actores la problemática a través de talleres y grupos focales, se vio la necesidad de organización de los jóvenes internos del centro de tal forma que fueran ellos mismos quienes exploraran con sus compañeros acerca de las vivencias en torno a la privación de libertad; igualmente se consideró conveniente que realizaran entrevistas semiestructuradas, así como la técnica de la observación, y los instrumentos de la investigación documental. En este escrito se presentan algunos resultados de este proyecto como una experiencia significativa del trabajo con esta población de jóvenes en conflicto con la ley.

Talleres: Se realizaron talleres artísticos, de cuentería, sociodramas, técnica de muralismo y música con los jóvenes participantes, con el propósito de comprender el proceso que viven bajo la medida de privación de la libertad en el Centro. Asimismo estos se combinaron con conversatorios a partir de lecturas, entre estas *Vigilar y Castigar* de Mitchel Foucault (2003, p.175) y los poemas del texto *La venganza del cordero atado* de Camilo Blasqui (2010), en articulación entre el Colectivo sociocrítico y el Club de ciencias “Por un Mañana Mejor” en el marco del proyecto citado.

Grupos focales: Estos se realizaron con los jóvenes internos de los tres módulos⁵ que integran el Centro, para conocer sus necesidades y problemáticas, así como estrategia de participación para llegar a acuerdos en las creaciones artísticas colectivas.

Entrevista no estructurada: Se utilizó la técnica de la entrevista cualitativa dirigida por los mismos jóvenes, a través de una doble hermenéutica en términos de Giddens (1997, en Durand, s/f).

Esta técnica surge a partir de una propuesta realizada por los mismos actores, de indagar sobre sus opiniones acerca de la libertad, partiendo de la pregunta ¿Qué opinas sobre la libertad? para luego expresarlo a través de la creación de un mural colectivo.

5 En el Centro de Reeducción El Oasis existen tres módulos que corresponde a los espacios donde están ubicados los jóvenes internos, divididos especialmente por sus edades. Las actividades cotidianas se programan para ser realizadas por cada uno de los módulos de manera separada.

La observación: Con esta técnica se buscó un conocimiento exploratorio aproximado del contexto del Centro y de las dinámicas entre los jóvenes. Esto implicó, en términos de Sampieri, adentrarse profundamente en las situaciones sociales y mantener un papel activo en la interacción y reflexión constante (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para Gallardo de Parada y Moreno Garzón (1999), a pesar de que la observación estructurada requiere un plan mínimo para su ejecución, debe ser flexible y adaptable; es por esto que esta técnica fue empleada de manera transversal en todos los momentos del proyecto.

Población⁶: Conformada en ese momento por un total de 60 jóvenes, de los cuales 30 internos participaron de manera voluntaria en el proyecto, conformando la muestra. Los jóvenes con los cuales se desarrolló el proyecto se encuentran entre los 14 y 22 años, como ya se señaló anteriormente, en su mayoría provienen de familias disfuncionales, principalmente de barrios como Rebolo, El Bosque, Carrizal, Las Nieves, La Luz y San Roque, y los barrios situados en el área metropolitana del distrito de Barranquilla; en el municipio de Soledad se concentra el 20 % de los casos que reporta del departamento del Atlántico, y en el municipio de Malambo el 6 %. Estos barrios se caracterizan principalmente por la presencia de muchas problemáticas como inseguridad, consumo de alcohol y drogas.

Estos datos señalan que esta población, en un gran porcentaje, es víctima de exclusión social. Entre las causas asociadas se encuentran la falta de oportunidades, prácticas excluyentes del sistema educativo y laboral, ausencia de uno o ambos progenitores, la violencia intrafamiliar, entre otras. González (2015) reflexiona sobre la institucionalización de los adolescentes cuyas familias no poseen los capitales económicos, sociales y culturales, y afirma que esto sigue coincidiendo con los fundamentos de la doctrina de la situación irregular, donde el Estado llegaba a ejercer funciones propias de la familia ante la ausencia de esta. En cuanto a los delitos cometidos, se señalan el hurto en mayor proporción, seguido de lesiones personales, porte de armas y de estupefacientes y los delitos contra la integridad y formación sexual.

Los llamados Clubes de Ciencias en las escuelas se han concebido como un escenario institucional, un espacio en donde los estudiantes, en un cuadro más flexible que el provisto en el aula, pueden realizar actividades científicas bajo la guía de un docente acompañante. Sin embargo, para la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia –ACAC– los Clubes de Ciencia son grupos infantiles y juveniles organizados a nivel nacional que trabajan por el fomento de actitudes investigativas, comunicativas, de convivencia y de compromiso con su entorno. Se denominan clubes porque son espacios de educación no formal, que vinculan a los jóvenes en forma independiente, solo por

6 Se trata de una población en constante cambio por el número de jóvenes varones que ingresan y salen al terminar de cumplir su sanción o pena impuesta.

el gusto que les produce el acercamiento a las ciencias. Es importante señalar que este organismo enfatiza que estos grupos nacen de acuerdo a las necesidades, las inquietudes, sus interrogantes y la forma como los niños, niñas y jóvenes observan, viven y sienten la realidad que los rodea. El interés central es la promoción del conocimiento de las ciencias, el análisis de métodos científicos y el desarrollo de actividades tendientes a cooperar con la comunidad en la solución de problemas relacionados con la ciencia y la tecnología.

El interés y el deseo de los jóvenes internos en El Oasis, de crear un club de ciencias surge del contacto con el grupo de investigación mencionado, el cual venía realizando desde hacía un cierto tiempo actividades de investigación en esta institución. La necesidad de estos jóvenes de comprender sus propias inquietudes, además de contar con un espacio diferente y flexible donde pudieran expresarse libremente, lleva al equipo de personas investigadoras y pasantes, a realizar reuniones con ellos para conjuntamente determinar cuál era la vía más adecuada para continuar el trabajo comenzado e institucionalizar el espacio, y la solución llegó, al saberse que estaba abierta una convocatoria del Programa Ondas Atlántico⁷, la cual se socializó en el Centro, se les informó lo referente a las generalidades de la convocatoria, sus beneficios, las modalidades de participación y se abrieron las inscripciones para los interesados. Para esto se realizaron los siguientes pasos:

Primer momento: Llamado “nos organizamos” en el cual se realizó un proceso de Inscripciones dirigida a todos los jóvenes de la institución, en donde acudieron los interesados; sin embargo, por las condiciones propias del Centro de Reeducción y por recomendaciones de los funcionarios para realizar un proceso a mediano y largo plazo se realizó una selección de un grupo base de siete jóvenes, que garantizarán una cierta permanencia, que tenían como característica haber recibido una sanción de más de doce meses, pero esto no implicaba que otros no pudieran participar. Hay que señalar que el número de asistentes variaba debido a que las reuniones coincidían para algunos con otras actividades como la realización de algún taller, la hora de jugar fútbol o porque estaban bajo una medida disciplinaria de aislamiento (o reflexión).

En la constitución de este momento se ve cómo los jóvenes pueden ejercer su capacidad de agencia, en la creación del Club de Ciencias se les presenta cómo una alternativa que les permitiría contar con espacios alternativos horizontales de comunicación con otras instituciones de educación tanto media como superior; asimismo ser reconocidos como sujetos de derechos, como investigadores capaces de comprender, participar y aportar en la construcción de una realidad como es la privación de la libertad haciendo una ruptura en la mirada adulto céntrica en la investigación científica.

Segundo momento: Llamado “nace el club”. Una vez constituido el grupo de jóvenes base nace el Club de Ciencias “Por un mañana mejor” y se crea un espacio dentro

⁷ El Programa Ondas es la estrategia fundamental de Colciencias para el fomento de una cultura ciudadana y democrática en CTeI en la población infantil y juvenil colombiana, a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica-IEP.

del Centro que incentiva la participación ciudadana de los jóvenes hacia las ciencias, la tecnología e innovación y principalmente la investigación con enfoque participativo, permitiendo activar procesos de empoderamiento en los jóvenes que suelen ser discriminados por ser excluidos de la escuela, del mercado laboral y por encontrarse privados de la libertad. Al realizar la solicitud de ingreso al programa Ondas de Colciencias, se consultó primeramente a la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia-ACAC, y directamente al Programa Ondas de Colciencias, debido a que era la primera vez en el país –y por lo tanto en el departamento del Atlántico– que en un Centro de Reeducción de estas características, un grupo de jóvenes mostraba interés por participar en este tipo de convocatorias. Como guía de orientación se utilizaron los formatos y procedimiento establecidos por la ACAC, la cual les dio el reconocimiento mediante comunicación enviada por correo electrónico el día 26 de abril de 2012.

La necesidad de los jóvenes en organizarse también se da para no ser estigmatizados como delincuentes, o jóvenes infractores por lo cual deciden llamarse Club de Ciencias “Por un mañana mejor”, nombre escogido por ellos que denota la esperanza, deseos y expectativas que tienen posterior a la sanción penal; asimismo la imagen del logo muestra la silueta de un hombre joven que corre hacia una llama encendida con una connotación religiosa, pero también referencia la fuerza de la vida. Hay que señalar que los jóvenes eligen como logo para su club de ciencia uno que integra el logo de la Fundación Hogares Claret, entidad encargada de la administración y coordinación del Centro de Reeducción El Oasis (Ver figuras 1 y 2).

Figura 1. Logo Club de Ciencias “Por un mañana mejor”



Fuente: Club de Ciencias “Por un Mañana Mejor”

Figura 2. Logo Fundación Hogares Claret



Fuente: Fundación Hogares Claret. Tomado de: www.fundacionhogares.claret.org

Tercer momento: Su nombre, “El ritual del lanzamiento”. Finalmente se realiza la presentación oficial del Club de Ciencia en el año 2012. Se hace el lanzamiento oficial de este grupo, ante la necesidad de crear mecanismos de visibilización, con el propósito de socializar lo que significaba hacer ciencia en una cárcel, así como ser incluidos en una comunidad llena de rituales y cerrada como es la academia. En el marco del lanzamiento se resalta el registro de los medios masivos de comunicación a nivel regional y nacional como en los periódicos *El Heraldo* y *ADN* (Ver figura 3). Este último medio de comunicación hace la siguiente nota:

El club de ciencias Por un mañana mejor, es el proyecto que siete jóvenes signados por la huella de un pasado trágico y violento sacan adelante. Ellos, pese a estar en un centro de reeducación para menores infractores utilizaron la necesidad de expresarse para desarrollar propuestas de inclusión social. (Diario El Tiempo, 14 de julio de 2012)

Figura 3. ADN, Miércoles 18 de julio de 2012 Keryl Brodmier



Fuente: Periódico ADN. Tomado de : <https://isuu.com/diarioadncolombia/docs/barranquilla18julio>

Entre los propósitos de vida que tienen los miembros del Club de Ciencias que fueron presentados el día del lanzamiento, están los siguientes:

El presidente del Club de Ciencias, un joven de 18 años, padre de familia, quien tenía un tiempo de permanencia –para la fecha del evento– de 21 meses, manifestó: “mi propósito de vida es salir adelante y cambiar mi estilo de vida para darle un buen ejemplo a mis hijos”. Otro joven también de 18 años, quien llevaba 21 meses privado de la libertad, y que además tuvo la oportunidad de ser el vocero del Club en el acto de inauguración comentó: “me gusta escribir canciones y cantarlas a mis compañeros del Centro”, dijo también que su proyecto de vida una vez estuviera en libertad era convertirse en un buen cantante de reguetón y escribirle canciones a Dios. Actualmente se encuentra realizando procesos para ingresar a la Universidad, además está interesado en brindar apoyo terapéutico a la comunidad de jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad. Es importante resaltar que debido a que fue el único que contó con el permiso judicial tuvo la oportunidad de exponer el proyecto en las ferias del Programa Ondas Atlántico.

Para poder participar en el Programa Ondas Atlántico era necesario pensar en una propuesta de investigación. Lo anterior hace que desde una perspectiva cualitativa (Maxwell, 1996; Mendizábal, 2006 y Vasilachis, 2006) se den discusiones en torno al tema por indagar por y con los propios jóvenes; surgen entonces temáticas como la ciudadanía, las nociones que tienen sobre la libertad, la participación dentro de los procedimientos judiciales y sociales que los afectan, así como la comunicación con los jueces y las medidas impuestas por estos, su relación con los defensores de familia, las medidas disciplinarias del Centro de reeducación, el contacto con sus familias y amigos, la manera de resolver sus conflictos, indagar sobre sus derechos sexuales y reproductivos y es en el marco de este espacio que se origina la propuesta de investigación formulada por los mismos jóvenes, sobre ¿Cómo se vive y cómo se siente la privación de la libertad? Se consideró que a través de las propias vivencias descritas por ellos, se podía proponer y establecer pautas que permitirían a la institución un mejor desarrollo en la implementación de sus programas encaminados a su reeducación e integración social. En este orden de ideas el proyecto de investigación formulado por los jóvenes del Club de Ciencias tenía como objetivo: analizar cómo vive y cómo siente el adolescente interno en el Centro de reeducación El Oasis de la ciudad de Barranquilla, la sanción de privación de libertad.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Antes de describir los resultados obtenidos en la pregunta problema ¿Cómo se vive y se siente la privación de la libertad? Es importante resaltar que el Club de Ciencias “Por un mañana mejor”, les ha permitido a los jóvenes internos del Centro de Reeducción El

Oasis, la participación en el programa Ondas, no como jóvenes infractores de la ley penal, sino como jóvenes investigadores, dando visibilidad a una población que ha sido excluida por estos programas de investigación para incentivar la ciencia y la tecnología que el país ofrece, y reconociendo el ejercicio de su capacidad de agencia, así como abrir puentes para ejercer su participación en todos los niveles tanto público como privado.

Ha permitido igualmente abrir un espacio de inclusión social y de participación a través de las ferias escolares, el diálogo con la academia, respondiendo a los principios de la Convención de los Derechos del Niño (Quiroz, 2011).

La creación de este espacio de educación y formación como fue el Club de Ciencias “Por un mañana mejor” implicó también un proceso paulatino de transformación de las actitudes iniciales del equipo pedagógico del Centro, cuyos integrantes poco a poco han visto que la participación de estos jóvenes en la estrategia del Programa Ondas es hacer de la investigación una estrategia de reeducación e inclusión social dentro del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

Las técnicas empleadas como los talleres artísticos que se combinaron con los conversatorios permitieron una forma de acercamiento horizontal, buscando el rescate de lo subjetivo, el proceso de análisis y discusión del primer capítulo del libro *Vigilar y Castigar*, tuvo como producto una obra de teatro titulada “Un día en El Oasis” realizada por los módulos uno y dos donde los jóvenes dramatizaron el transcurrir de una jornada en el Centro de Reeducación, tomando como reflexión la ortopedia social narrada por Michel Foucault (2003, p.175) y el diario vivir en pleno siglo XXI que ellos realizan diariamente.

La obra “Un día en El Oasis”, fue presentada a sus familias y al personal que trabaja en la Institución; en ella pusieron en escena sus vivencias y los sentimientos que les generan las actividades del diario vivir, así como el control que ejercen sobre ellos que en términos de Foucault (2003) tienen el objetivo de convertir sus cuerpos y mentes en seres “dóciles y útiles” a través de rutinas diarias que en su parecer y según su representación realizan en cuatro momentos que en las escenas ellos titularon: “En la mañana”, “El director”, “En reflexión”, y la última, llamada “El círculo”.

Luego, a través de canciones como el rap expresaron sus vivencias con rimas como “Bienvenidos al infierno, bienvenidos al castillo” que difiere de lo que se supone es la esencia del sistema de responsabilidad penal y refleja para ellos la medida de privación de la libertad, que continúa siendo un medio de castigo, de tortura y no de transformación social que busca “la reeducación”, es decir, la instrucción sobre el comportamiento correcto en sociedad, que busca que los individuos se regulen a sí mismos a través de la disciplina que para Foucault no solo va dirigida al cuerpo sino también a la *psique*.

Así mismo y de manera destacada con la obra de teatro “Un día en El Oasis” se evidenció que los jóvenes con sus propias vivencias, opiniones, estaban en capacidad de establecer pautas y recomendaciones para mejorar la convivencia en el Centro, que bien

podrían ser tenidas en cuenta por las autoridades e instituciones encargadas del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en el departamento del Atlántico-Colombia, y que la Universidad podía investigar desde adentro e informar los resultados en revistas o eventos académicos o servir de insumo para las instituciones, pertinentes a la temática. Necesario es señalar que en la preparación de la obra se observaron luchas de poderes entre los mismos pares y con las directivas del Centro de Reeducción que amenazaban con cancelar la jornada de talentos organizada por los miembros integrantes del proyecto, debido a problemas de seguridad por rencillas entre los internos del Centro, pero con el objetivo de sacar adelante la obra de teatro, los jóvenes pudieron llegar a alianzas ya que las familias estaban convocadas. Los módulos en conflicto hacen un pacto y deciden que para ellos lo más importante es "la familia, la mamá, la familia primero", expresión que simbolizó el acuerdo de paz a que llegaron.

La jornada de talentos y las otras actividades organizadas ante la conciencia de sus limitaciones de poder frente a las directivas del Centro que para ellos simbolizan el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, fueron utilizadas como mecanismos de supervivencia y resistencia. Estas actividades generaron solidaridad entre los jóvenes integrantes de las pandillas que se encontraban en los módulos, así como también demostraron que podían sacar adelante un proyecto conjunto, utilizando el arte como estrategia de denuncia ante la opresión del sistema, en especial al Centro.

Aquí, hay que señalar que experiencias similares sistematizadas por el Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2012) como la cuarta "Factoría Creativa", un espacio de reflexión creado para aportar soluciones innovadoras a problemas sociales significativos que se ha dedicado a trabajar temáticas de inclusión y transformación social a través de proyectos artísticos en instituciones totalitarias como cárceles y hospitales psiquiátricos señalan desde sus experiencias que en este sentido el "arte constituye un espacio de expresión y desarrollo personal, encuentro, participación social, trabajo. Un espacio que permite a las personas trascender barreras y dificultades de muy diverso tipo (físicas, relacionales, comunicativas) y comunicar socialmente, de manera eficaz, situaciones injustas, alternativas,..." (p.7).

Además, el arte como estrategia de mediación permitió no solo generar espacios de libre expresión en medio de la situación de encierro de los jóvenes, sino que además favoreció la integración del grupo. Tal como lo expresa Read (1977), el arte desempeña un papel muy importante en el desarrollo humano ya que fomenta la construcción de la propia subjetividad integrada al mismo tiempo al grupo social al cual se pertenece, es decir, "la reconciliación de la singularidad individual con la unidad social", aspecto de gran relevancia en una población que se ha sentido excluida por diversos sectores de la sociedad, en donde en medio de esa situación ha ido construyendo su individualidad.

Frente a la realidad de la privación de la libertad de los jóvenes y la actitud de una institución del control, que en últimas es una prisión, se promovieron procesos de re-

flexión-participación y organización en medio del encierro. Además, estas experiencias permitieron un diálogo de saberes entre los estudiantes miembros del colectivo Socio-crítico, los miembros del grupo de investigación que lideraban el proyecto, y los jóvenes del Centro generando un trabajo articulado entre la comunidad y las instituciones en donde los jóvenes pasantes universitarios por un lado, tuvieran la posibilidad de comprender y construir sus propias miradas desde la cercanía a la privación de la libertad, a través de la reconceptualización de las nociones de poder, libertad y castigo y el cuestionamiento de la objetividad, sensibilizando con esto un rescate de la subjetividad y la solidaridad en la investigación social. Por otro lado, los integrantes del Club de Ciencias hacían un acercamiento al paradigma de investigación críticosocial, aprendiendo a investigar y cuestionar sus principales problemáticas y realidades.

Después de la realización de la obra de teatro, se inicia el ciclo de conversatorios que culmina con el taller de muralismo “Libertad y Castigo”, donde finalmente y como resultado de todo el proceso se propone la creación de un mural llamado “El pez de la libertad” (ver figuras 4 y 5) que se realizó en las instalaciones del Centro de Reeducción El Oasis con la participación de la mayoría de los jóvenes internos, coordinado por el Club de Ciencias “Por un mañana mejor”, el Colectivo Sociocrítico, las investigadoras participantes del proyecto, con el apoyo del artista plástico Omar Alonso. El mural se hizo en cuatro sesiones, trabajando inicialmente talleres básicos de técnicas de pintura y muralismo; se llevó a cabo de manera participativa y en trabajo de equipo, donde los jóvenes del Centro en consenso, propusieron la creación de un pez gigante donde cada escama representara a un joven interno que tenía la libertad de expresarse en ella, y especialmente mostrar lo que era la libertad para cada uno de ellos. Se observó la necesidad de que sus nombres estuvieran en cada escama del pez, sin embargo por lineamientos de la institución (para la protección de la identidad y la reserva) y en un proceso de negociación se acordó el uso de colores que los identificara en lugar del nombre, pero muchos al final decidieron escribir sus nombres.

**Figura 4. Taller técnicas básicas de pintura y muralismo
(Por Omar Alonso)**



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Jóvenes del Centro de Reeducción El Oasis pintando el mural “El pez de la libertad”



Fuente: Elaboración propia

En esta actividad, y a través de la narrativa, la pintura o el dibujo representando sus ideas y emociones. Se buscaba comprender el proceso de la medida impuesta de ubicación en centro cerrado, frente a lo cual se identificaron diferentes miradas y relaciones en torno a la libertad, a continuación se describirán algunas de estas:

El fútbol y la libertad, para algunos los partidos de fútbol se constituyen en los espacios en donde manifiestan sentirse libres, usando expresiones como “patiar es ser libres”. Esto se relaciona además de su gran amor por este deporte, con los pocos espacios que tienen para liberar energía y mantenerse en movimiento en el Centro (ver Figuras 6, 7 y 8).

Figura 6. Fútbol y libertad

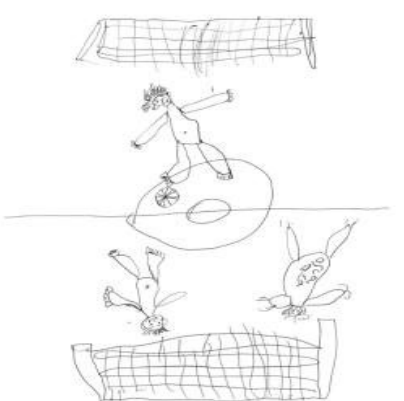


Figura 7. Fútbol y libertad



Fuente: Elaboración propia de los adolescentes participantes ubicados en el Centro de Reeducción para adolescentes “El Oasis”

Figura 8. Fútbol y libertad



Fuente: Elaboración propia de los adolescentes participantes ubicados en el Centro de Reeducción para adolescentes "El Oasis"

Infancia y la libertad, fue el espacio para evocar los recuerdos de la infancia y los juegos relacionándolos con la añoranza de la libertad. Se destacan expresiones como: "Esta flor significa para mí libertad porque recuerdo cuando era niño y recuerdo cuando jugaba con mis amigos", "Me sentía feliz cuando volaba las cometas libre". Al observar las imágenes podemos apreciar la relación de la libertad con la infancia, con el espacio abierto, la relación de la naturaleza y el juego (Figuras 9, 10 y 11).

Figura 9. Infancia y libertad



Figura 10. Infancia y libertad



Fuente: Elaboración propia de los adolescentes participantes ubicados en el Centro de Reeducción para adolescentes "El Oasis"

Figura 11. Infancia y libertad



Fuente: Elaboración propia de los adolescentes participantes ubicados en el Centro de Reeducción para adolescentes "El Oasis"

Naturaleza y libertad. Los jóvenes representan escenarios naturales, árboles, lagos, pájaros, mariposas, como símbolos de la libertad. "Yo opino sobre la libertad, es como una mariposa que es libre de volar". "Libertad: Si no hay libertad no estamos juntos, no podemos vivir en armonía" (Figuras 12, 13 y 14).

Figura 12. Naturaleza y libertad



Figura 13. Naturaleza y libertad



Fuente: Elaboración propia de los adolescentes participantes ubicados en el Centro de Reeducción para adolescentes "El Oasis"

Bueno es destacar como estas actividades también generaron fricciones en el sistema de control disciplinario del Centro de Reeducción, ya que este funciona con el diseño de prisión panóptica que bien describe Foucault (2003) en su obra *Vigilar y Castigar*, y en los talleres y conversatorios así como en las actividades del Club de Ciencias se trabajó sin una vigilancia directa de la seguridad del Centro, lo que hacía que de cierta forma se desprogramaran ciertas rutinas, entre estas “el círculo”, la forma de realizar el saludo, de moverse, que tienen la finalidad de crear seres autómatas y condicionados para mantener la disciplina y evitar fugas.

La experiencia de co-creación de un Club de Ciencias en un contexto como un centro de reeducación para jóvenes que se encuentran dentro del Sistema de Responsabilidad Penal, constituye una innovación social en su proceso educativo y del ejercicio de sus derechos, en el sentido que se parte de sus propias necesidades, ritmos y procesos de aprendizajes con el acompañamiento de la academia. Primero, como puente entre el Centro, las instituciones del Estado y los programas de investigación para niños, niñas y jóvenes como el Programa Ondas. Segundo, generando un diálogo de saberes para comprender tal contexto que permita procesos de transformación social.

En el desarrollo de las actividades si bien la institución brinda su apoyo, las condiciones no siempre se prestan para trabajar desde el enfoque de la educación popular y desde el arte por las condiciones propias de los protocolos de seguridad y control de la institución, observándose en las actividades que se desarrollan fuera de los módulos una vigilancia más fuerte e inflexible ante otras estrategias en presencia de los vigías de seguridad. Otra dificultad que se observa es el manejo del tiempo destinado a las actividades del Club de Ciencias y las actividades del diario vivir; los tiempos asignados para las primeras son demasiado cortos y esto dificulta las dinámicas de trabajo alternativas que implican participación, organización, reflexión y acuerdos colectivos.

Por último, se debe señalar cómo el Arte a través del Club de Ciencias se convirtió en formas y medios de expresión de los jóvenes contando con un espacio propio donde tenían ciertas libertades, permitiendo a su vez reafirmar su identidad y sus subjetividades, promoviendo la autonomía en un lugar que intenta controlarlos, regularlos y condicionarlos cotidianamente. El uso de recursos como grupos focales, conversatorios, talleres de expresión artística y muralismo fueron de gran trascendencia en cuanto a la necesidad de expresar sus emociones, pensamientos y anhelos frente a la privación de la libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia-ACAC (2016). Disponible en: <https://www.acac.org.co/acac/.C>. (2016, 20 de enero).
- Adesheim, J. W. (2009). Estudios de reincidencia: fenómeno a estudiar para el diseño de ejecución de pena juvenil. *Revista El Observador*, (5), pp.28-34.
- Blajasqui, C. (2010). *La venganza del cordero atado*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Centro de Investigaciones y Análisis del Delito del Atlántico-CIAD (2013). *Pandillas Juveniles, factor de riesgo en la Seguridad Ciudadana*. Atlántico. Gobernación del Atlántico. Secretaría del Interior. Disponible en: http://www.atlantico.gov.co/images/stories/ciad/investigaciones/pandillas_juveniles_factor_de_riesgo_en_la_seguridad_ciudadana.pdf. (2015, 20 de enero).
- Departamento del Atlántico. *Plan de Desarrollo Departamental 2008-2011* (p.158). Disponible en: <http://www.atlantico.gov.co/index.php/politicas-planos/plandesarrollo/81-plandesarrollo20082011>. (2014, 20 de abril).
- Departamento del Atlántico. *Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015*. Disponible en: http://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan_desarrollo/plan_desarrollo_2012-2015.pdf. (2014, 20 de abril).
- Diario El Herald*o (2015). Jóvenes del Centro de Reeducción El Oasis reciben grado. Disponible en <http://www.elheraldo.co/local/jovenes-del-centro-de-reeducacion-el-oasis-reciben-grado-232025>. (2015, 5 de diciembre).
- Diario El Tiempo* (2012). Jóvenes del Oasis, en la lucha por el futuro. Disponible en <http://www.eltiempo.com>. (2012, 14 de julio).
- Durand, S. E. (s/f). La tradición hermenéutica y sus derivaciones. En S. Durand, y A. Meombrú. Fundación Hogares Claret (2014). Disponible en: <http://www.fundacionhogaresclaret.org/>. (2014, 20 de abril).
- Foucault, M. (2003, pp.162-168). Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gallardo de Parada, Y, y Moreno Garzón, A. (1999). Serie Aprender a Investigar Módulo 4. Análisis de la información. Editorial ICFES 166. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- González-Laurino, C. (2015). La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 951-962.

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6th ed. México: McGraw-Hill.
- León, G. (2009). *Conflictividades sociales, conductas delictivas y la respuesta del Sistema Penal Oral Acusatorio en Colombia*. Bogotá: Editorial Milla Ltda.
- Maxwell, J. (1996). Un modelo para el diseño de investigación cualitativa. En *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. Traducción de María Luisa Graffigna.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Ed. Gedisa.
- Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2012). *Arte para la inclusión de la transformación social*. Disponible en: http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1869_Arte%20para%20la%20inclusi%C3%B3n.pdf. (2016, 18 de Febrero).
- Plan País. *Plan decenal de la infancia (2004-2015)*. Disponible en: <http://www.pereiracomovamos.org/es/dominios/pcv.pagegear.co/upload/69/Files/2.%20PDI%20-%20Plan%20Decenal%20de%20Infancia%202004-2015%20-%20ICBF.pdf>. (2015, 20 de enero).
- Procuraduría General de la Nación (2005). *La infancia, adolescencia y el ambiente sano en los planes de desarrollo departamentales y municipales*. Bogotá D.C. Colombia: La Imprenta Editores.
- Procuraduría General de La Nación (2017). Informe de Vigilancia Superior al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes año 2011. Bogotá. Disponible en: https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/portal_doc_interes//98_VERSI%C3%93N%20DEFINITIVA%20INFORME%20SISTEMA%20DE%20RESPONSABILIDAD%20PENAL%20PARA%20ADOLESCENTES.pdf. (2016, 18 de febrero).
- Quiroz, M. (2011). Veinte años de la convención de los derechos del niño. Reflexiones sobre el desarrollo jurídico en Colombia. Criterio Jurídico Garantista. Bogotá, Colombia: Universidad Autónoma de Colombia. Fundación.
- Read, H. (1977). *Educación por el arte*. 2da edición. Buenos Aires: Paidós.
- República de Colombia (2006). Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia.
- Valenzuela, L. y Cifuentes, R. (2005). Observatorios de Infancia y Familia-OIF. Sentidos y Horizontes. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Sede Nacional.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En. I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Ed. Gedisa.
- Villanueva, I. y Morales Ortega, H. (2008). *Anotaciones sobre la delincuencia juvenil y el razonamiento moral en adolescentes homicidas ubicados en el centro de reeducación del menor infractor El Oasis de la ciudad de Barranquilla. Estudio sobre adolescentes homicidas y los factores criminógenos en falsedad documental. Reflexiones críticas sobre la criminalidad en Barranquilla*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

EJE TEMÁTICO: DESARROLLO, FAMILIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Capítulo VII

Imaginarios sociales de la parcialidad indígena Mokaná de Tubará frente al emprendimiento cultural y creativo*

MALORY JIMÉNEZ REYES⁺

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país pluriétnico y multicultural; sin duda alguna, esta designación se da a partir del reconocimiento de los territorios indígenas que datan de la época pre-colombina y evidencian el legado de los ancestros. Al respecto, el Departamento de Planeación Nacional-DPN (citado en UNICEF, s.f.) precisa en cifras la población indígena colombiana:

701.866 habitantes indígenas, los cuales están localizados en cinco macrorregiones identificadas como: Amazonía, con 83 entidades territoriales (resguardos y reservas), 44 grupos étnicos y una población de 48.622, equivalente al 6,9 %; Orinoquia, con 124 entes territoriales, 56 grupos étnicos y 69.866 habitantes que representan el 9,9 % de la población indígena nacional, en la que se destacan los sicuani, con el 29,4 %, los curripacos, con el 10,1 % y los tukano, con el 9,7 % de la región. La región Centro Oriente, con 28 resguardos, entre los que se desatacan los pijao, con el 9 %, los uva, con el 19 % de una población de 36.017 habitantes de la región, equivalente al 5,1 % de la población indígena nacional. La región de Occidente con 222 resguardos, 27 pueblos indígenas y 337.636 habitantes, lo que representa la mayor población del país

* Investigación financiada por la Universidad Simón Bolívar. Acto administrativo P-03040021015 de 2015.

+ Trabajadora Social, Magíster en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales, Profesora e investigadora del grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, categorizado A, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. mjimenez70@unisimonbolivar.edu.co

(48,1%), destacándose el pueblo nasa o paez, con el 35,1% de la población indígena de la región, los embera, con 1,1% de la región, los pastos, con el 16,4% y los guambianos, con el 6,1%. La Costa Atlántica cuenta con 22 entes territoriales, 17 grupos étnicos y 209.719 habitantes que representan el 29,4% de la población de la región. El grupo mayoritario de la región es el wayú, con el 68,6% de la región, le siguen los zenú, con el 16,1% y los arhuacos, con el 6,8% (p.24).

A pesar de los esfuerzos por determinar con exactitud la población indígena en Colombia, se le suman factores de orden social tales como: desplazamientos por razones de violencia, pobreza, voluntarios, entre otros, que hacen imposible el logro de establecer una cifra veraz; así cuantitativamente, la población varía de una organización a otra (UNICEF, s.f.).

Además de la desinformación poblacional, a estos grupos minoritarios les aqueja la problemática de la identidad, viéndose visiblemente afectada por causa del trastocamiento de las prácticas culturales tácitas en la ley de origen; esta situación data de antaño y como hecho fundante se ubica la colonización, que vino a ser una idea sistemática progresista, impregnada de un dogma de superioridad, pretendiendo la organización de territorios a partir de la cual se ha venido dando paulatina y sigilosamente el deterioro del acervo ancestral.

A la configuración de la identidad le antecede el reconocimiento por agentes primarios y secundarios, siendo estos, la familia, y la institución educativa, los medios de comunicación, las políticas públicas, entre otros, respectivamente, que se convierten en marcos referenciales alrededor de la construcción social que posibilita el autorreconocimiento del sujeto. La realidad social es contraria al planteamiento de esta dinámica favorecedora de los procesos identitarios, y en las parcialidades indígenas el proceso de socialización se limita al ejercicio de los núcleos familiares, que sin soportes externos pierde fuerza en el impacto social esperado; sin embargo, pese a los efectos hegemónicos occidentales, los indígenas desde sus territorios continúan propiciando escenarios de resistencia y liderando iniciativas emancipadoras que permitan nuevas generaciones críticas y reflexivas de sus realidades sociales y sobre todo, de la inserción de la perspectiva intercultural como garante de la pervivencia de los pueblos amerindios.

De este panorama expuesto, se deriva un movimiento donde quienes tienen el poder económico y político establecen una relación de subordinación para los grupos en situación de desventaja, por lo tanto se produce un efecto que busca homogeneizar a la sociedad, que bien puede ser premeditado o espontáneo dado en el marco de la dinámica del proceso globalizador y/o producto de la omisión en torno al no reconocimiento de la diversidad presente. (Jiménez y Mendoza, 2015, p.119)

En este orden de ideas, son diversos los mecanismos ideados en pro de la fundamentación cultural de los Mокaná y como acto de resistir se instauran los diálogos de saberes, los usos y costumbres, y la transferencia de estos mediante la conversión a bienes

y/o servicios que materializan el pensamiento indígena, este, además de llevar implícito el carácter formativo y permitir la apropiación social de conocimiento, se ha convertido en parte del sustento económico de las parcialidades indígenas del país, quienes en su mayoría derivan su ejercicio laboral mediante actividades primarias y la comercialización de artesanías. A los indígenas les resulta difícil obtener vinculación laboral formal; en ello influyen las condiciones geográficas, culturales, la educación y un marcado estigma racial, constituyéndose este último en la base de la exclusión. En atención a estas causales se destaca la lejanía de los territorios ancestrales de las urbes, que es donde se concentra el sector industrial y empresarial, por lo tanto los aborígenes basan su economía en la agricultura, la caza y cría de animales.

En la actualidad el emprendimiento cultural y creativo se inserta en el país bajo la denominación de economía naranja; este emana de los procesos de participación ciudadana, específicamente de los espacios concernientes a la promoción, rescate y preservación cultural. La constancia de estas actividades suele ser con fines de sentido de identidad y pertenencia por los ancestros, poco saben los gestores que pueden exceder este ámbito, donde además de consolidar la identidad es posible fortalecer el desarrollo socioeconómico de la parcialidad, es decir, aunque en estos espacios se da la producción y comercialización de productos que son derivados de la cosmovisión indígena, la dinámica no está enmarcada en el concepto de administración, por ende es posible que haya desconocimiento frente a visionar unidades productivas a partir de las culturas propias desde una perspectiva creativa e innovadora. Adicionalmente, las nuevas generaciones no conciben un futuro próspero, debido a que las condiciones y garantías no alcanzan el nivel de bienestar; a esto se le suma una historia familiar con un oficio tradicional marcado por la carencia. Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente reflexionar en torno a los factores que inciden en la calidad de vida y el desarrollo de estas comunidades, y justo aquí es importante abordar la dinámica operativa-empírica de los procesos y procedimientos, pues la transferencia de conocimiento carece del respaldo de entes formales y, en muchos casos, aparece sesgada por la subjetividad de las personas, la falta de acompañamiento continuo por parte de la academia, la ausencia del sector productivo y empresarial y la desarticulación entre los actores sociales mencionados.

Jiménez, Mendoza y Mendoza (2016) destacan el arte gestado desde los escenarios en los cuales tienen lugar las actividades de participación e indican:

El arte indígena desde la cosmovisión ancestral es depositario de tradiciones, usos y costumbres, raíces culturales a través de las cuales mujeres y hombres de los pueblos indígenas expresan y reproducen, no solo sus legados ancestrales milenarios, sino sus pensamientos como forma de resistencia étnica cultural para la conservación y pervivencia como pueblos legendarios. (pp.93, 94)

Con relación a la cadena productiva artesanal, entendiéndose conceptualmente por cadena productiva según Tomta y Chiatchoua (2009)

Todas las etapas comprendidas en la elaboración, distribución y comercialización de

un bien o servicio hasta su consumo final. En otras palabras, se puede analizar una cadena productiva desde una perspectiva de los factores de producción. Es un conjunto de agentes económicos que participan directamente en la producción, transformación y el traslado hacia el mercado de un mismo producto. Tiene como principal objetivo localizar las empresas, las instituciones, las operaciones, las dimensiones y capacidades de negociación, las tecnologías, las relaciones de producción y las relaciones de poder en la determinación de los precios. (p.149)

En atención al concepto de cadena productiva surgen una serie de interrogantes e inconsistencias frente al proceso de producción y comercialización de los productos; permanecen ausentes las variables: agentes económicos, capacidad de negociación, tecnologías, innovación e identificación del *stakeholder*.

El municipio de Tubará cuenta con bienes del patrimonio etno-cultural del territorio ancestral, este es reconocido como parcialidad indígena por la Organización Nacional de Indígena de Colombia, tiene sitios turísticos y sagrados que datan de la época precolombina y colonial; en este sentido es acreedor de la cosmogonía ancestral de los mokaná manifestada en usos y costumbres, entre otros aspectos tangibles que evidencian el carácter de los antepasados; arquitectónicamente conserva la distribución e ideación que tuvieron las primeras familias que habitaron el territorio. Estas y otras peculiaridades resultan ser atractivo turístico para visitantes nacionales y extranjeros.

La presente investigación se sustentó en la necesidad de conocer el potencial histórico ancestral, a partir del cual es posible redireccionar el emprendimiento cultural y creativo, fue la consulta frente al universo de posibilidades y optimización que brindan los actuales modelos de producir y comercializar, así mismo permitió conocer desde un contexto histórico, social y cultural las variables que determinan los imaginarios sociales en relación al tema tratado.

Teniendo en cuenta lo anterior, al indígena hay que comprenderlo desde un contexto histórico, social, político y económico, garantizando los sellos identitarios, el rescate y la visibilización de los legados ancestrales; de esta manera todas las acciones en pro del bienestar deben estar permeadas por la ley de origen como principio garante de protección. Otro criterio que justificó el curso del presente trabajo es la escasa literatura disponible de la etnia mokaná y la ausencia de la problemática como tema objeto de estudio en las instituciones de educación superior y en los escenarios públicos. Por consiguiente, los resultados se ubican con alta probabilidad de innovación y se inscriben como nuevo conocimiento, así mismo, en la medida que muestra experiencias personales es posible penetrar en la estructura dirigente a fin de reflexionar la política pública propuesta para las parcialidades indígenas del departamento del Atlántico.

En el marco del mejoramiento de las condiciones de vida de este grupo poblacional se han tejido sin éxito varias iniciativas de desarrollo económico. En tales condiciones estas actividades afrontan varios desafíos: uno de ellos es la vinculación al acervo cultural, por lo tanto es imprescindible un proceso de adaptación de los conceptos de emprendimiento, economía, sostenibilidad, innovación, entre otros.

MARCO TEÓRICO

Los imaginarios sociales

Disertar alrededor de los imaginarios sociales y su vinculación con el carácter y proceder de grupos étnicos, se constituye en un desafío, en la medida que aún las políticas públicas y organizaciones sociales que pretenden las transformaciones de las realidades, están sesgadas por el carácter reduccionista de la corriente positivista que permea la forma de ver y abordar los contextos. En este sentido es preciso decantar conceptualmente en relación al término, además de la incidencia de estos en la consolidación del conocimiento y verdades construidas por los hechos y cohesión que se dan en las colectividades.

A los imaginarios sociales les antecede la percepción, que según Gestalt (citado en Oviedo, 2004) es:

Una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc). (p.90)

En coherente con lo anterior, Vargas (1994) la define:

como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (p.48)

En este orden de ideas cada individuo asume una postura frente al medio que lo rodea y crea sus propios juicios; en un sentido más estricto cada persona saca sus propias conclusiones. Sin embargo, cuando la percepción excede lo personal y se instaura en la colectividad, se da la transición hacia la configuración de los imaginarios sociales.

El imaginario traspasa un ámbito personal-individual y se instaure en lo colectivo, es decir en lo social, cada individuo es casi la sociedad entera, pues refleja sus significaciones incorporadas. En este sentido, la sociedad establece su propio mundo, en el cual está incluida una representación de sí misma. (Agudelo, 2011, p.6)

Seguidamente se presentan concepciones más accesibles en lo que respecta a la comprensión; aquí se ubican las posturas de:

Shotter (citado en Hurtado, 2004):

Considera que los imaginarios tienen un carácter dinámico, incompleto y móvil; tienen además la capacidad de tener atributos “reales” a pesar de que no son localizables ni en el espacio, ni en el tiempo. Así mismo su poder para operar en las acciones de las personas a partir de procedimientos socialmente compartibles los constituyen en elementos coadyuvantes en la interpretación de la realidad social. Su comprensión nos pone en la necesidad de indagar las prácticas de la gente, los intersticios, brechas, zonas y límites donde lo imaginario existe y el papel que en el discurso de las personas pueden

desempeñar. Así como también, en el reconocimiento del sujeto activo que a través del imaginario como fuentes de creatividad y novedad hace posible una forma de vida, unos modos de ser humano. (p.170)

Pintos (citado en Hurtado, 2004):

Conceptualiza los imaginarios sociales como «aquellos esquemas contruidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad». La realidad se construye socialmente mediante diferentes dispositivos en pugna entre Estado, mercado y empresas de construcción de realidad; a éstas se suman otras instituciones como la religiosa y educativa que también matizan esa(s) realidad(es) (p.170).

Desde la perspectiva de los autores citados, los imaginarios sociales son determinantes en los dogmas asumidos e interiorizados por las colectividades, trazan lógicas y constituyen las singularidades poblacionales; a partir de la comprensión de estos, es posible entender comportamientos sociales, relaciones interpersonales, sistemas de organización, entre otros aspectos, que pueden llegar a representarse. Considerar la importancia de los imaginarios y la representación social con relación a los procesos llevados a cabo por entidades competentes para la atención de los grupos étnicos, es cuestionar la falta de intervenciones situadas en lo que respecta a variables socioculturales y hechos históricos concluyentes de las realidades que se tienen, se han transformado y están en constante cambio.

Emprendimiento cultural y cadenas productivas

Las dificultades laborales y las crisis alrededor de la economía han puesto el emprendimiento en la cúspide, el impacto ha sido tan alto que modificó la currícula y desde la educación media se imparten contenidos educativos que responden a este.

Por su parte, Porras (2006) propone reconceptualizar la significación del término emprendimiento desde la perspectiva de la complejidad autopoiesica, ubicando la situación emprendedora en un contexto regional, que permita redireccionar las orientaciones formativas y relacionarlas con la identidad histórica, ambiental, económica y cultural, posibilitando que el ser humano asuma y ejerza el liderazgo desde la dimensión sociopolítica como garantía de la inclusión.

Atendiendo a esta perspectiva, surge lo que hoy se conoce como economía naranja, que a su vez se sustenta en denominaciones como: industrias creativas, industrias del ocio, industrias del entretenimiento, industrias de contenidos, industrias protegidas por el derecho de autor, economía cultural y economía creativa.

Según UNESCO (citado en SELA, 2011), la industria cultural es:

Aquella que combina la creación, producción y comercialización de contenidos intangibles de naturaleza cultural, generalmente protegidos por derecho de autor, que pueden tomar la forma de bienes o servicios. Las “actividades, bienes y servicios culturales” se

refieren a las actividades, los bienes y los servicios que, considerados desde el punto de vista de su calidad, utilización o finalidad específicas, encarnan o transmiten expresiones culturales, independientemente del valor comercial que puedan tener (p.7).

Y Howkins (citado en Buitrago y Duque, 2013) afirma que la economía creativa “comprende los sectores en los que el valor de sus bienes y servicios se fundamenta en la propiedad intelectual: arquitectura, artes visuales y escénicas, artesanías, cine, diseño, editorial, investigación y desarrollo, juegos y juguetes, moda, música, publicidad, software, TV y radio, y videojuegos” (p.15).

Esta economía ha sido emergente y tiene como centro la creación, manifestada a partir de símbolos, cosmogonías, mitos e historias, ha pasado de generar admiraciones momentáneas a posibilidades de inversión y gran rentabilidad, y en su mayoría todas las apuestas surgen en lo rudimentario, encarnando causas colectivas cuyos fines suelen relacionarse con procesos de resistencia social expresados a través del arte. En este sentido la perspectiva de desarrollo económico que pueda llegar a trazarse debe darse desde la concepción ideológica y desde las lógicas del contexto cultural en el cual tienen lugar las actividades, por consiguiente, para visionar unidades productivas o industrias culturales es necesario generar relaciones dialógicas entre el entramado histórico cultural e imaginarios sociales y los modelos de administración y gestión.

El aporte de la cultura al desarrollo socioeconómico va más allá de las “cuentas nacionales” o de las lógicas masivas e industriales. Hay un denso tejido de experiencias/ procesos que relacionan a la cultura con el desarrollo local, y que tienen actores, lógicas y formas de funcionamiento diferentes a las de las industrias creativas. Muchas de estas experiencias permanecen dentro de una zona de invisibilidad social y se resisten a su inscripción dentro de la red de la institucionalidad cultural estatal o privada y ciertamente comercial.

Algunas de estas experiencias forman parte de procesos de afirmación política y cultural, de movimientos de resistencia sociocultural, de grupos que se oponen a las versiones más institucionales de la cultura o de proyectos experimentales e innovadores, que se apartan de los estándares generalizados de la cultura de masas. (Rey, 2009, p.58)

Acercar estas iniciativas socioculturales a la inversión y desarrollo económico implica partir del proceso de gestión asociado a la producción y comercialización del bien o servicio que deriven o puedan derivarse; para ello es indispensable citar el concepto de cadena productiva y valor agregado, que según De la Hoz, Fontalvo y Mercado (2011):

involucra un número de etapas interconectadas, a través de la unión entre producción, transformación y consumo. Esta dimensión implica que se consideren los distintos procesos productivos y relaciones económicas que se producen entre la oferta inicial y la demanda final (p.430).

El mismo autor tipifica a las cadenas productivas bajo tres denominaciones: completas, integradas o incompletas; refiriéndose a *completas* donde se da la interacción de todos los

componentes y eslabones: proveedores de insumos, sistemas productivos, agroindustria, comercialización mayorista y minorista, y consumidores finales, *integradas* cuando una cadena productiva se constituye en un insumo para otra, e *incompletas* cuando no hay una interacción entre los eslabones o etapas de la cadena (De la Hoz *et al*, 2011).

Las cadenas productivas son el ciclo vital de un producto o servicio en el cual cada etapa proporciona valor y por ende las ventajas competitivas en relación a otros productos que circulan en el mercado global; el concepto nace de la planeación estratégica y busca establecer capacidades, generar debidos procesos que demarquen pautas, garanticen calidad y agilidad desde la concepción hasta el consumo final.

En relación a las capacidades cuatro autores hacen apuntes importantes Penrose (1959) habla de la innovación de los productos e incursión en otros mercados y afirma que esto no depende de la demanda sino de los recursos disponibles de la empresa, es decir, da magnitud al aspecto interno. Grant (1994) propone cambiar el discurso al interior de las organizaciones y afirma que la empresa debe definirse a partir de lo que tiene, es capaz de hacer y ofrecer y no limitarse a las necesidades que va a satisfacer. Porter (1985) introduce el concepto de cadena de valor mediante el cual es posible establecer las potencialidades de la empresa y por ende mantener las ventajas competitivas, y Fernández (1993) reafirma los planteamientos de Porter al indicar que los recursos especializados generan más renta y para ello es necesario la articulación entre lo tecnológico y lo comercial.

(Fernández, Grant, Peron y Porter, citados en Sáez de Viteri, 2000).

Humphrey (citado en Strachman y Milan, 2011) plantean tres desafíos que deben enfrentar las empresas y sectores azucareros que deseen globalizarse: en primer lugar se ubica producir conforme a las exigencias mundiales y el suministro de información en lo que respecta a la recolección, procesamiento y cultivo de los productos, seguidamente está la velocidad y condiciones de seguridad en la entrega de producto, así mismo el acceso del público, y finalmente, la generación de valor.

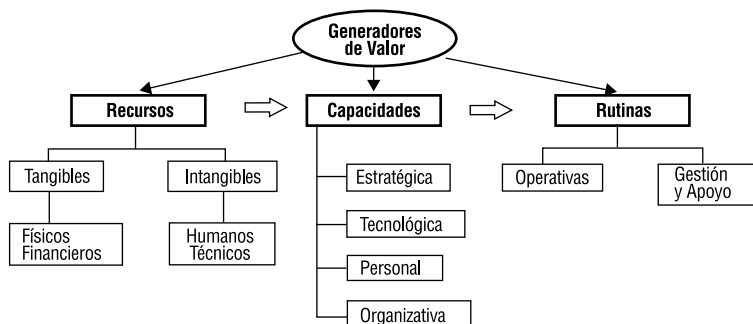


Figura 1. Los generadores de valor

Fuente: Sáez de Viteri (2000).

El potencial competitivo de la empresa: recursos, capacidades, rutinas y procesos de valor añadido

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque

El diseño metodológico de esta investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, mediante el cual, a partir de la realidad y el contexto sociocultural de los sujetos investigados, se logró la comprensión e interpretación de los esquemas y patrones de comportamiento social que caracterizan y se convierten en particularidades de un determinado grupo poblacional. De esta forma, es posible entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, validando la emocionalidad implícita en cada actuación y su significación. De acuerdo con la metodología escogida, es pertinente la apreciación de Douglas (citado en Castaño y Quecedo, 2002), quien afirma: "Las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos son materia significativa. Son ideas, motivos internos y sentimientos" (p.7), que se convierten en aspectos relevantes en los procesos investigativos de este corte.

Tipo

El estudio se circunscribe en la etnografía, tomando como referencia a Kaplan y Manners (citados en Goetz y Lecompte, 1988), quienes indican que la etnografía es utilizada como modelo por los científicos sociales y a su vez se relaciona con la antropología y en particular con la perspectiva teórica estructural-funcional, asociación que está dada porque la definición de la etnografía tiene implícita el concepto de cultura. Por su parte Spradley y Mccurdy (citados en Goetz y Lecompte, 1988), afirman que los estudios de corte etnográfico captan las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento y comportamiento de un grupo de personas.

La etnografía se constituye en un producto y una forma de estudiar la vida humana y supone tres aspectos importantes, el primero son los datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes, siendo estos constructos para estructurar la investigación; seguidamente está la cualidad empírica y naturalista de las estrategias de indagación permitiendo captar la realidad tal y como se da en el escenario social, y por último se resalta el carácter holístico, en la medida que se hacen descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y se determina a partir de ellas las complejas conexiones causales y consecuenciales que impactan en el comportamiento (Wilson, 1977).

Muestra

Se trabajó con una muestra intencional, cuyo tamaño se determinó por saturación. La distribución de los participantes tuvo en cuenta: (Edad-sexo-tipo de emprendimiento), quedando la identificación de los participantes de la siguiente manera: P#=Participante Número. Edad. Sexo. Tipo de emprendimiento (01: artesanal, 02: gastronómico, 03: turismo cultural, 04: medicina tradicional). [P3.65.M.01].

P1.45.F01:

P2.50.F02:

P3.65.M.01:

P4.57.F04:

P5.48.F02:

P6.68.M.03:

P7.55.F02:

P8.35.M.01:

P9.53.F01:

Procedimiento

De acuerdo al enfoque metodológico trabajado, la recolección de la información se dio a partir de los sujetos y el contexto inmediato en el cual se lleva a cabo el ejercicio productivo, siendo estos la fuente primaria de información, por lo tanto, y citando el método inductivo, la investigación se fue alimentando en función de estos aportes; en este orden de ideas se parte con la realización de observaciones participantes y diarios de campo, por lo tanto esta fue la primera técnica e instrumento utilizada, que posteriormente se ubicaría de manera transversal en el proceso de indagación.

Una vez estructurado en su totalidad el diseño metodológico y definidas las categorías apriorísticas a indagar, se procedió a trabajar con una muestra intencional, cuyo método de selección fue muestreo en cadena o por redes. De acuerdo a esta, en primera instancia se ubicó a los informantes claves a fin de que estos referenciaran al primer participante y posteriormente estos sugerían colaboradores que cumplieran con los criterios de selección previamente definidos. En el marco de esta dinámica se realizaron nueve entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad y finalmente se llevó a cabo un grupo focal cuya finalidad además de minimizar el sesgo, estaba dada por la importancia de observar si habían modificación en los discursos luego de la interacción de los participantes, así mismo posibilitar la aparición de otros elementos que hubieran podido enmascarse u obviarse en la entrevista en profundidad. Finalmente se realiza la sistematización de toda la información recabada, la codificación y la categorización emergente, permitiendo la interpretación para llegar a los resultados y conclusiones del presente trabajo.

Triangulación

Uno de los grandes cuestionamientos que ha enfrentado las ciencias sociales es la rigurosidad científica y la veracidad de los resultados de los procesos de investigación, por lo tanto según Guardián (2007):

La triangulación es un procedimiento imprescindible y su uso requiere habilidad por parte de la investigadora o del investigador para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduce a interpretaciones consistentes y válidas. El término se tomó de la topografía y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno. En una investigación se pueden realizar varias "triangulaciones" para mejorar los resultados (p.242).

Para esta investigación se realizó la triangulación de métodos y técnicas o triangulación metodológica, la primera denominación según Guardián (2007) consiste en "el uso de diversas técnicas para el estudio de un mismo problema". Desde este procedimiento la triangulación se realizó en la etapa de recolección de la información haciendo uso de la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal; posteriormente la información fue codificada y en un segundo nivel se procedió a un análisis comparativo ubicando las interconexiones y similitudes en las categorías emergentes para validar los hallazgos.

Procedimiento para el análisis de resultados

El análisis de los datos se realizó a través del método de teorización anclada específicamente por codificación abierta, según Sandoval (2002): "Uno de los procesos en la dinámica de recolección y análisis de información es la categorización de los datos recogidos conforme a patrones y tendencias que se descubren tras la lectura repetida de los mismos" (p.86).

Por su parte, Glaser (citado en Sandoval, 2002) planteó un mecanismo denominado "Codificación", este va a tener características diferentes, conforme progresa la tarea investigativa, iniciándose, con un primer nivel que él denomina codificación sustantiva o abierta, pasando luego a un segundo nivel que denomina de codificación selectiva o axial" (p.86).

En el curso del primer nivel de codificación, las transcripciones de las entrevistas realizadas se analizan línea por línea, para a partir de ello, descubrir las categorías que permitirán agrupar el conjunto de la información allí consignada. Cada categoría será distinguida con un nombre que la describe, el cual se colocará en el margen derecho de cada línea, frase, o párrafo transcritos; este nombre es el que se denomina código descriptivo o código abierto. De esta manera, segmentos diferentes de la transcripción quedarán vinculados entre sí a través del sistema de categorías generado (Glaser, citado en Sandoval, 2002, p.86).

Para este caso se identificaron aspectos y hechos fundamentales que por su naturaleza respondían al sistema de categorías apriorísticas determinadas, siendo estos codifi-

cados mediante numeración. En el segundo nivel se relacionan los conceptos evidenciando nexos entre las categorías y las subcategorías; así mismo emerge progresivamente el nuevo conocimiento que explica el problema objeto de estudio.

Categorías Apriorísticas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS (Castoriadis, citado en Preciado, 2011, p.73).
EMPRENDIMIENTO CULTURAL	Apropiación social. Visibilización cultural. Desarrollo económico.	IMAGINARIOS SOCIALES Castoriadis (citado en Preciado, 2011, p.73).	Creencias: en esta categoría analítica estarán aquellas afirmaciones que se tengan como verdaderas o seguras sin importar si lo son o si tienen demostración.
CADENA PRODUCTIVA	Insumos. Transformación-Producción. Consumo-comercialización. Cadena de valor.		Valoraciones: juicios, opiniones, todo lo que tenga que ver con determinar el valor o la importancia de algo.
GLOBALIZACIÓN Asociatividad. Innovación.			Sentimientos: es la parte más cercana a la psique de Castoriadis; en esta categoría analítica se agruparán todas las emociones que surgen en el marco del imaginario social.
			Significaciones: en esta categoría analítica podrán verse los imaginarios directamente relacionados a signos o símbolos del entendimiento, asociaciones de situaciones, ideas o hechos a un signo que las represente.

RESULTADOS

Características del proceso de gestión asociado a la producción y comercialización

El proceso de gestión asociado a la producción y comercialización de los productos o servicios responde a una serie de características que condicionan y determinar el accionar de los participantes, así mismo la fabricación y venta. Emerge y se posiciona con supremacía el sentimiento hacia sus raíces étnicas, es una filosofía de vida que demarca la cotidianidad y cualquier asunto de índole personal y social; la producción se da en razón de la pervivencia cultural¹, respondiendo al carácter cosmogónico², en un segundo plano

- 1 P1.45. F. 01: Aquí uno siempre está haciendo cosas; los artesanos siempre estamos produciendo, que unas veces se produce más y otras menos, pero el ejercicio no lo perdemos, no lo podemos perder porque es nuestro arte de tradición, desde nuestros antepasados.
- 2 P2.50.F.02: Yo cocino diariamente, porque soy ama de casa, y también lo hago para vender. Mi especialidad es la comida típica, la que llaman comida de monte, participo cada año del festival gastronómico que hacen cuando se celebra el princesado mokaaná; se hacer de todo tipo de alimentos a base de yuca. Y bueno, es también mi rebusque; los fines de semana saco mi venta y también me buscan para cocinar en fiestas o eventos de familias. Vea, nuestra comida es muy buena, tiene muchas propiedades, por ejemplo si la mujer no puede quedar embarazada eso ayuda, lo mismo al hombre, por eso la gente de antes era más sana.

queda la rentabilidad, y la perspectiva de negocio; el diálogo de saberes³ es la estrategia utilizada para la transferencia del conocimiento de generación en generación, se evidencia preocupación y nostalgia frente a la decadencia de la cultura y el desinterés en los jóvenes por su preservación.

Cuentan con un ejercicio bastante recurrente, este es prácticamente diario, sin embargo lo reconocen a medias como medio de trabajo, en relación a este dicen que es su medio de subsistencia⁴, coherente la denominación al hacer un comparativo con las garantías que ofrece un empleo formal o una unidad productiva consolidada, pareciera entonces, a simple vista que hubiese poco interés por los dividendos⁵⁻⁶ que se derivan de su actividad productiva, o es quizás que la resignación da lugar a la postura pasiva frente al tema tratado. Se destaca que prevalecen las actividades de tipo artesanal, gastronómicas y el turismo cultural.

Tras enmarcar el ejercicio productivo en la formalidad conceptual, y adjudicar una denominación este podría responder al de unidad productiva, sin embargo, contrastando las características y al ser más las que difieren técnicamente no adquiere esta categoría; esta dinámica de producción y venta navega en el emprendimiento, y además carece de fuerza que permita la sostenibilidad del mismo.

Los procesos productivos no se encuentran definidos mediante procesos y procedimientos⁷, esto además de constituirse en un riesgo de pérdida de legado, puesto que

- 3 P3.65.M.01: El oficio de artesano es de familia, viene de generación en generación, (risas)... aunque creo que esta es la última en seguir con el oficio, digo que es la última porque ya a los jóvenes no se les ve el mismo interés. Yo esto lo llevo en la sangre porque además de ser mi oficio, mi sustento, es mi pasión, me gusta, tengo un taller en mi casa, hago vestidos en totumo, he vestido a varias de las princesas mokaná, también he participado en varias ferias que organiza la gobernación, y a varios extranjeros les he vendido prendas de este tipo. En el totumo veo que la cultura sigue viviendo, yo plasmo las figuras de los antepasados y así les enseñamos a los niños los significados. Siempre estoy creando cosas, mire todo lo que hay en mi casa, hay muchas cosas de totumo que tienen su función en la casa, trabajo esto todo el tiempo, para tener dinero, y para entretenerme, y para honrar el pasado.
- 4 P7.55.F.02: Cocinar es también un arte, te hace merecedor de respeto por la sabiduría que requiere, esto no es hacer los alimentos por hacerlos, como toda cosa tiene su ciencia, así mismo la cocina, la preparación de los alimentos, la forma en que se hacen los cortes, los trucos para que la comida dure más (hace referencia a que no se dañe), cada alimento sirve para fortalecer una parte del cuerpo, esta es la ciencia de la cocina.
- 5 P6.68.M.03: Yo doy a conocer la sabiduría ancestral, soy el encargado de enseñarle a la gente nuestra cultura, soy historiador empírico, trabajo diariamente, y así consigo mi sustento, aunque ya mis hijos están grandes, pero gran parte de mi vida la pasé así, entre hacer oficios varios en fincas y ser historiador; ahora solo me dedico a contar los mitos y mostrar los sitios de interés, las historias detrás de los sitios representativos. Me niego a que desaparezca la cultura.
- 6 P9.53.F.01: Uno diariamente está haciendo algo, como todo hay veces que demoro más haciendo la prenda o menos, pero todos los días algo hago, así sea una moña, o un arete, y también como uno se entretiene, (risas)... pero yo le digo a mis amigas que tampoco podemos entretenernos tanto porque después quién compra tanta cosa y se quedan ahí, claro que siempre viene algún colegio a visitar y cuando uno menos piensa se llevan todo y hasta hace falta.
- 7 P1.45.F.01: No es que uno haga tal cosa y después la otra, así como por pasos, esto claro que lleva su ciencia y su técnica, pero los pasos se dan dependiendo de si uno necesita entregar la producción más rápido. Por ejemplo: las artesanías que trabajamos necesitan de la naturaleza, de la tierra, en el caso del totumo, tienen que haber palos de totumo, además que estos estén grandes, con buenas formas, para poder hacer lámparas que son objetos que valen más, pero

se carece de material instructivo y divulgativo⁸⁻⁹, lleva a que paulatinamente los productos se vayan distorsionando, es decir no hay estándares¹⁰ mínimos que velen por la calidad. En este sentido no hay formas o modelos que definan la estética de los productos, esto puntualmente para el caso de las artesanías. Por otro lado, en la consecución de la materia prima también se presentan dificultades. La más grave es la falta de siembra de árboles de totumo y palma de iraka, siendo estos los materiales que caracterizaron las artesanías de los mokaná; este proceso también carece de planificación estratégica, trabajo en equipo y asociatividad, características evidentes en la omisión de la siembra y/o en la siembra sin prever las temporadas productivas; el cuidado de los árboles en aras de asegurar materia prima de mayor tamaño y consistencia y apropiación de conocimiento y transferencia de la técnica para ampliar el recurso humano.

Es preciso entonces describir las características en mención e inscribir en cada una los comportamientos que allí se corresponden.

ASOCIATIVIDAD Y TRABAJO EN EQUIPO EN LA PARCIALIDAD INDÍGENA MOKANÁ

El actual ejercicio productivo pese a la hermandad que profesa la etnia y que a su vez es principio fundamental de la ley de origen, carece de trabajo en equipo¹¹, de consensos en torno a todo lo relacionado con las actividades de este orden. Está claro que este no obedece a que exista un nivel competitivo¹² mediado por quien vende o quien produce más, ni tampoco a la presencia de intereses particulares; es más bien un desánimo arrai-

vea nadie siembra, no quieren sembrar y si se siembra y viene una temporada como semana santa los totumos están pequeños y uno solo puede hacer accesorios pequeños.

- 8 P3.65.M.01: Bueno, los pasos los sabemos quienes hemos trabajado casi que toda la vida artesanías. **¿O sea que prácticamente van a desaparecer esto es casi que seguro?..** sí señorita lastimosamente, porque uno a los jóvenes les está enseñando y desde el cabildo hacemos muchas actividades, pero, pues son únicamente de tipo prácticas y esto se olvida, yo tengo varios tejidos copiados en una libreta y la presto a quienes quieran aprender.
- 9 P6.68.M.03: Bueno, es un recorrido por todos los sitios de interés arqueológico histórico, incluye visita a Piedra Pintada, Morro Hermoso, El Mirado, las ruinas de la primera iglesia construida por los españoles donde San Luis Beltrán evangelizó a los primeros indígenas, las primeras formas de resistencia y muchas más cosas, pero ya los viejos estamos cansados para hacer todos estos recorridos, ahora necesitamos que los jóvenes quieran encargarse de esta labor.
- 10 P9.53.F.01: Digamos que esto lo hace bien el que sabe cómo es la cuestión, y respeta los pasos, la materia prima está difícil conseguirla ahorita, la palma de iraka ya no se consigue y ahí perdemos la oportunidad de hacer canastos, sombreros, bolsos, abanicos de mano, individuales y servilletas para mesas, tapetes, esteras... uff, se puede hacer mucho, pero la dejamos perder y no sabe cuánta falta nos hace. Entonces los pasos van desde sembrar la tierra con iraka, totumo, dejar que alcancen buenos tamaños, pero además saber en qué ciclo de luna sembrar, regar y cortar, para que la tierra siga dándonos frutos.
- 11 P4.57.F.04: Claro, si eso es un problema acá, muchos no tienen paciencia porque quieren reunirse y que todo salga bien de una, y si uno quiere que esto funcione y llegue a ser una empresa, no es soplar y hacer botellas. No lográbamos colocarnos de acuerdo y se generaban discusiones hasta por las cosas más sencillas.
- 12 P3.65.M.01: Sí, pero no porque seamos egoístas entre nosotros, acá no somos así, tampoco eso de que uno quiere sobresalir más que el otro, lo que nos hace falta es más comprensión, como organizarnos para hacer las cosas bien.

gado¹³ y por ello cada unidad funciona aislada de la otra. Al parecer la desidia se instauró tras intentos e iniciativas frustradas, sin embargo, el trabajo en equipo requiere competencias¹⁴⁻¹⁵ directamente relacionadas con formación¹⁶ en gestión, esto es realmente lo que los hace vulnerables y los llena de temor a visionarse en la prosperidad y el éxito.

Atendiendo al concepto de cadena productiva¹⁷ que fundamenta este estudio, se dan algunos componentes o eslabones a través de la unión entre producción, transformación y consumo, pero no en el marco del deber ser, por consiguiente no hay proveedores de insumos, sistemas de producción, ni estrategias de comercialización (*stakeholders*). Lo anterior también implica que se consideren los distintos procesos productivos y relaciones económicas que se producen entre la oferta inicial y la demanda final.

Los productores tienen una necesidad inminente de asociatividad¹⁸ y a pesar de no conocer el concepto, los alcances y las implicaciones de esta, desde su práctica y amparados en el saber popular de la unión hace la fuerza, hacen una aproximación al pregonar la importancia de trabajar en equipo. Afloran a partir de ejemplos premisas propias de la asociatividad¹⁹, y en un discurso más cotidiano, del común y corriente poco a poco se acercan a los postulados de la academia al reconocer la innovación, la capacidad de negociación, luego de fortalecerse como colectividad, es decir, la generación de valor competitivo o cadena de valor.

Este interrogante ratifica ciertas debilidades sentidas por la población, y además deja ver la existencia de otras en la medida que desconocen aspectos relevantes administra-

- 13 P1.45.F.01: Así es, y también estamos como desanimados, en varias oportunidades lo hemos intentado y las cosas no salen bien, entonces nos fuimos cansando, más bien trabajamos así.
- 14 P6.68.M.03: Nos hace falta saber comportarnos cuando trabajamos muchas personas, pero creo que también nos hace falta conocer todo lo relacionado con las empresas y como no sabemos se presentan discusiones, además de miedo, y sobre todo el sentimiento que nos ha quedado después de los intentos y no conseguir nada concreto.
- 15 P9.53.F.01: Bueno, un problema es eso del trabajo en equipo y otros problemas son por ejemplo: tener paciencia; de pronto acá cuando se trabaja de manera independiente se obtiene la ganancia enseguida y uno se la puede gastar también enseguida, pero ya cuando somos más hay que sacar cuentas, guardar, y muchas otras cosas a las que no estamos acostumbrados.
- 16 P2.50.F.02: Yo creo que el trabajo en equipo no es tan grave como... no sabemos de negocios por eso tenemos que aprender sobre empresas, empresarios, la organización y muchas cosas más.
- 17 P4.42.M.01: No solo es el trabajo en equipo, es que no sabemos que hacer las cosas, no tenemos un norte que nos indique cómo deben ser todos estos procesos y necesitamos inversión y además tener quien nos compre, todo va amarrado, nada hacemos con producir sin tener quien va a comprar, y no podemos producir mas y de mejor calidad si no tenemos la plata para trabajar.
- 18 P8.35.M.01: Definitivamente lo que tenemos que hacer es trabajar en equipo, asociarnos y ponernos de acuerdo en todo hasta en los precios, conseguir todos los materiales, dedicarnos a sembrar juntos, si los materiales se compraran al por mayor nos saliera más barato que comprando individual, y si todos nos ponemos de acuerdo para vender al mismo precio no habría tanta gente regateándonos.
- 19 P9.53.F.01: Yo insisto que si estamos juntos en la lucha es más fácil lograr por ejemplo que el SENA nos dé un curso y nos enseñe a todos.

tivos y de gestión²⁰⁻²¹⁻²²⁻²³, es por ello que no hay respuestas concretas frente a este, se limitan a contestar con qué cuentan, dan vueltas alrededor de definir lo que necesitan desde la fabricación hasta la comercialización, algunos no tienen claridad y otros en el momento empiezan a contemplar lo mucho que pueden utilizar y entonces divagan al demarcar la ruta.

Analizan su realidad desde el contexto socioeconómico de Tubará de cara a las exigencias mundiales y lo primero que se hace visible es la innovación²⁴. Penrose (1959) afirma que es condición imprescindible y es directamente proporcional a los recursos disponibles²⁵ de la empresa, estos se precisan a partir de los planteamientos de Grant (1994), quien asegura que la empresa debe definirse a partir de lo que tiene, es capaz de hacer y ofrecer y no limitarse a las necesidades que va a satisfacer. Porter (1985) habla de las potencialidades para mantener la competitividad²⁶ y finalmente, Fernández (1993) declara la importancia entre lo tecnológico y lo comercial.

Teniendo en cuenta los postulados anteriores todos permanecen ausentes de la práctica productiva²⁷, sin embargo reposan como debilidades en el imaginario de los participantes, por lo tanto existen aproximaciones conceptuales a cada uno de estos. Haciendo énfasis en el concepto de innovación y tomando como referencia el principio de cambio y/o transformación, para ellos este poco a poco fue dejando en el abandono²⁸ la sabiduría de los antepasados, y a partir de allí vino la transformación, evidenciándose principalmente en los objetos de carácter básico y suntuarios²⁹, ubican la innovación en

- 20 P3.65.M.01: (Risas).. Le soy sincero, a veces no contamos con nada, y utilizamos apenas lo que tenemos sabiendo que podemos utilizar otras cosas que no están a nuestro alcance.
- 21 P1.45.F.01: No siempre tengo todos los materiales, y por cuestiones de economía uno trabaja con lo más económico como dicen por ahí a bajo costo y entonces a bajo costo compran.
- 22 P2.50.F.02: Como lo mío es la gastronomía, bueno, no tengo plata para buenos ingredientes.
- 23 P8.35.M.01: Uno trabaja en base a lo que tenga y yo siempre digo que nos hace falta perfeccionarnos, hacer cosas más creativas que le guste a la gente de hoy.
- 24 P1.45.F.01: Tenemos claro que nos hace falta ser más creativo, hacer combinaciones entre lo tradicional y la modernidad, nuestros tejidos no pueden limitarse a lo primitivo porque hay que ir con lo que quiere el mundo. Y esto no es perder nuestra identidad, esto es reconocernos en medio de lo diverso.
- 25 P2.50.F.02: Si me miro como productor e indígena con respecto a la globalización y todo lo que esta lleva, reconozco que no contamos con las capacidades para producir con creatividad, nos hacen falta muchas cosas importantes, como el dinero. Hay claridad en lo que podemos hacer pero no hay medios.
- 26 P3.65.M.01: Lo más difícil de nuestra situación es entrar a competir un mercado que ya es tan agresivo desde como produce, la frecuencia con que lo hace, como distribuye y nosotros con tantas desventajas en lo que le acabo de comentar.
- 27 P4.57.F.04: En conclusión, los requisitos que se deben cumplir a nosotros nos están haciendo falta, esas son nuestras debilidades, queremos buscar oportunidades para mejorar.
- 28 P5.48.F.02: Todos queremos y debemos entrar en las propuestas de la era global, que en últimas no son propuestas sino obligaciones, pero nos mantenemos principios que vamos a negociar, de hacerlo es burlar a nuestros guerreros. Vea que curioso, las innovaciones nos han acabado y estas son nuestra única opción.
- 29 P6.68.M.03: El mundo y los avances nos llevan a muchos cambios, y sobre todo muchas cosas nuevas, en todos los sentidos la ropa, que si accesorios, la música propia se ha perdido, si no

lo relativo al vestir, las fusiones musicales, el cine, el arte, enseres domésticos, sillas y mesas y accesorios personales. Reconocen que esta se ha dado en dos sentidos, una inducida por estrategia del mercado³⁰ y fines comerciales³¹ con la pretensión de crear nuevas necesidades³² y en esa misma medida producir³³ deliberadamente para su satisfacción, y otra a consecuencia de un público demandante³⁴ con necesidades que exceden lo personal, incluso que no responde a la existencia de estas dando lugar a una tendencia social³⁵ de consumo en la que la felicidad se concibe a través de lo adquisitivo.

Los productores son diestros haciendo analogías, desde su saber ancestral y ejercicio cotidiano explican y se aproximan a teorías científicas, su dominio hace pensar que este conocimiento responde a algún referente teórico, sin embargo en indagaciones posteriores se corrobora la esencia y principios básicos insertos en la ley de origen. Desde esta ley que permea las dinámicas sociofamiliares dejan claro posiciones inamovibles y la percepción frente a los procesos de innovación, de acuerdo a ello acogen el concepto desde la transformación, y hacen énfasis en su recontextualización³⁶ teniendo como base los sistemas culturales.

GENERADORES DE VALOR (SÁEZ DE VITERI)

Luego de las disertaciones sobre el carácter innovador que se impone en el mercado es importante abordar los componentes generadores de valor (Recursos, capacidades y rutinas).

Recursos (tangibles e intangibles), capacidades y rutinas

Dentro de los recursos tangibles se destaca que las familias tienen en promedio de 3 o 4 personas con conocimientos en el ejercicio productivo, el espacio es limitado, obedece en su mayoría a una habitación que dispone la familia para la actividad, excepto en

mire el vallenato de hoy.

- 30 P9.53.F.01: Hoy en día las estrategias del mercado es hacer que la gente necesite cosas, a veces primero inventar y luego miran cómo lo venden.
- 31 P7.55.F.02: En realidad el comercio dirige al mundo, ya ni la educación, la gente hace lo que propone el comercio.
- 32 P8.35.M.01: Todos los días la gente va teniendo necesidades, pero porque estratégicamente las van creando y va uno a ver y no tiene tanta necesidad de tener esto o lo otro.
- 33 P1.45.F.01: Las grandes empresas saben que la gente no puede sentirse saturada por ellos, en cambio tiene bien claro que debe sentirse necesitada, esto es lo que dispara la producción por eso a veces cuesta mucho más plata las publicidades a los productos.
- 34 P4.57.F.04: Hay que innovar porque la gente lo pide, por las modas, pero en medio de esto no se puede desconocer que ya la gente vive pendiente que cuando sale tal modelo porque el mercado lo impuso, antes sembró en la gente unas necesidades ahora las recoge al tripe será.
- 35 P8.35.M.01: Todo en exceso es malo y esto terminó volviendo seres humanos aparentadores, con una idea equivocada de felicidad, la gente cree que es feliz por lo que tiene y puede comprar.
- 36 P4.57.F.04: Hay que adaptar el significado de innovación y mirarla desde lo que somos y tenemos y queremos como pueblo para traerla como una herramienta que nos ayuda a mostrarlos y a partir de ella fortalecer un legado interno y dar a conocer el nuestro.

la gastronomía que suele ser la cocina familiar o una artesanal ubicada en el patio de la vivienda. Esta ambientación carece de ventilación e iluminación adecuada, debido a esto el proceso termina llevándose a cabo en la sala o en el espacio público. De las variables relación entre capital propio y ajeno, poder adquisitivo y capacidad de endeudamiento, la inversión suele ser con capital propio, el poder adquisitivo es limitado ya que guarda directa relación con el capital y de no contar con recursos y la gestión financiera se da a través de terceras personas con actividades informales de préstamo de dinero, esta opción eleva los costos de la producción debido a los altos intereses que genera la deuda.

Circundan en los intangibles las relaciones interpersonales y el clima organizacional, se tratan con la familiaridad de toda una vida de conocerse y de hecho es así, todos son nacidos y criados en Tubará, las relaciones son armónicas enmarcadas en el respeto y la honestidad, muchos de sus comportamientos responden a su ley de origen, se tratan en calidad de hermanos, de esto dan cuenta los bajísimos hechos violentos entre residentes, así como las bajos índices de violencia intrafamiliar.

La comunicación no responde criterios estratégicos, pero sí es su mejor arma, el pensamiento y la palabra se ubican como pilares de la construcción del tejido social, los indígenas promueven el diálogo como mecanismo efectivo de resolución de conflictos, entonces se autoproclaman como personas frenteras, pero decentes, afirmando que lo cortés no te quita lo valiente. Como intangible también se reconoce el dominio de las tecnologías, el potencial innovador y la capacidad de negociación con el público de interés. Al respecto presentan dificultades con el dominio tecnológico, en la capacidad de negociación es importante resaltar que hay que demarcar el público de interés y las relaciones que establecen con compradores, estos últimos subvaloran el trabajo y luego de preguntar el precio incluso hacen hasta propuesta con ultimátum a bordo, finalmente presentan un buen discurso y disposición frente a la innovación, así mismo enseñan gran parte de los diseños que hacen y sus propuestas de trabajo, sin duda alguna desde los cuales reafirman su identidad étnica.

Los recursos se afianzan y dominan en la medida que se establezcan rutinas entendiendo por estas una serie de actividades secuenciales y organizadas que optimizan el proceso productivo y comercial. Esto debe posibilitar la regulación, la predicción y la coordinación, en un sentido más amplio debe ser susceptible a la medición, la actividad productiva no debe ir aislada de un rumbo, ni obviar parámetros por lo tanto es de suma importancia la visión de dirección estratégica.

En un último lugar están las capacidades estratégicas, tecnológicas, organizativas y el talento humano, estas también son menester en las unidades productivas y se insiste en que además el solo hecho de tenerlas no constituye una ventaja; las ventajas son el resultado de la habilidad para gestionar los recursos (Sáez de Viteri, 2000).

USOS Y COSTUMBRES HACIA EL EMPRENDIMIENTO CULTURAL Y CREATIVO³⁷

Sin duda alguna el ejercicio productivo responde tradicionalmente más a iniciativas en pro del rescate, visibilización y preservación de la cultura mokaná. Este resulta de prácticas en el marco de los usos y costumbres de la ley de origen inserta en las dinámicas familiares e interacciones sociales; en un segundo lugar está la actividad comercial. De hecho, la dinámica lucrativa surgió por la demanda inducida de espectadores a quienes les resultó interesante adquirir los productos como *souvenirs* luego de recorridos en el territorio ancestral, esta fue tomando auge gracias a los contactos que establecen las instituciones educativas del nivel básico, medio y superior con las autoridades tradicionales en aras de cumplir actividades de orden académico.

A partir de los repetitivos y masivos espacios de socialización cultural, los mokaná han tenido que reinventarse e innovar las diversas formas de presentación del contenido cosmogónico a fin de dar respuesta a los esquemas en los que aprende el joven de hoy; en este sentido las interacciones entrelazaron nuevas lógicas develando que mas allá de las intransigencias tras la defensa de posturas ideológicas está la importancia de posibilitar diálogos respetuosos de la diversidad, y sobre todo crear mecanismos garantes para el buen desarrollo de este tipo de apuestas. Así fue quedando atrás la autocracia frente al diseño estructural de compartir el saber cultural, la flexibilidad ha permitido la entrada de conceptos tales como la creatividad, innovación, globalización, las nuevas tecnologías. Y lo que históricamente significó pérdida y represión permite en la actualidad el rescate, la divulgación y la apropiación social.

Según Mucchielli (citado en Pérez, 2005), los imaginarios son “Todas las imágenes recopiladas del pasado, vividas en el presente y las que llegarán. Se trata de un proceso dinámico, según el cual éstas son mentalmente producidas conservadas y transformadas” (p.11). Es decir, actualmente se están presentando ciertas transformaciones sobre el consolidado pensamiento que demarcó la historia, esto se materializa en las nuevas formas de hacer resistencia a los procesos de aculturación y en las concertaciones luego de posiciones tan distantes y chocantes entre sí.

Hoy, ellos conocen el emprendimiento cultural como la actividad a través de la cual es posible convertir en bienes y servicios culturales, las tradiciones, usos, costumbres, así mismo son conscientes que para que ello suceda implica asumir el riesgo de gestionar y generar un proceso de cohesión social tanto interno como externo; es relevante que la confianza en el emprendimiento radica en mayor proporción en la experiencia que han tenido con el ejercicio productivo. Ubican dentro de los productos la gastronomía y las artesanías presentando en

³⁷ Resultados de grupo focal.

estos últimos más de 50 productos de uso personal y del hogar; dentro de los servicios posicionan el turismo ecológico y presentan apuestas sostenibles y amigables del medioambiente, entre estas está la creación de malocas alrededor del arroyo camajoru y los petroglifos antropomorfos y zoomorfos labrados por los indígenas sobre enormes piedras.

CATEGORIZACIÓN EMERGENTE

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: Educación
		SUBCATEGORÍA: Educación popular
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	El dialogo de saberes como espacio de transferencia inter-generacional de los usos y costumbres culturales (mitológico, concepción del mundo y origen de la vida, entre otros), en estas disertaciones se hacen presentes las deidades del universo para bendecir a su pueblo, ambientan el espacio con cánticos y toman chicha. Desconocen posturas teóricas sobre la educación popular, sin embargo este espacio desencadena la emancipación en la población. Los diálogos de saberes se dan periódicamente y están mediados por rituales.
	VALORACIONES	Es una apuesta local que impacta en la comunidad y los entes estatales, es la forma de inducir procesos a favor del pueblo.
	SENTIMIENTOS	Felicidad, amor, pasión y exaltación a los antepasados.
	SIGNIFICACIONES	Los sistemas de organización social, la definición de roles a partir de la supervivencia y el trabajo.

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: Educación
		SUBCATEGORÍA : Educación Intercultural propia
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	Se materializa a través del PEC (Proyecto Educativo Comunitario); esta debe responder a las necesidades del contexto, la cultura autónoma ancestral, necesidades, usos y costumbres y la dinámica debe enmarcarse desde lo primitivo facilitando el diálogo con lo universal, explican hasta las operaciones matemáticas a partir del medio en el que habitan, contemplan otra escala de necesidades y tienen sus propias formas de explicar y comprender el universo.
	VALORACIONES	Es garante y de suma importancia en la conservación cultural, minimiza el desgaste que trae la resistencia.
	SENTIMIENTOS	Dignidad y honra a los antepasados.
	SIGNIFICACIONES	La ley de origen, el pensamiento indígena tallado en Piedra Pintada, ubicada en El Morro.

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: Emprendimiento cultural
		SUBCATEGORÍA: Participación ciudadana
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	Guarda relación y coherencia con la categoría anterior asumiendo en esta el principio de la acción, es decir, está muy ligada a las actividades que suponen la corporalidad y el desplazamiento; es la máxima expresión de resistencia y reconstrucción de identidad. Se destaca que el emprendimiento surge de instancias constantes de participación en reclamo de la identidad.
	VALORACIONES	Es una apuesta local que impacta en la comunidad y los entes estatales, es la forma de inducir procesos a favor del pueblo, además permite la visibilización de la cultura.
	SENTIMIENTOS	Felicidad, amor y alegría.
	SIGNIFICACIONES	La construcción de la convivencia.

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: Emprendimiento cultural
		SUBCATEGORÍA: Unidad productiva
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	Se impone la idea de compartir el conocimiento ancestral, lleva implícito el diálogo de saberes y la participación ciudadana y se convierte en la didáctica de la educación popular hacia los hermanos menores. Los bienes y servicios que puedan derivarse están ensimismados por la preservación cultural, en un segundo plano se ubica la rentabilidad.
	VALORACIONES	Se reproduce la cultura en aras de mostrarla, de enseñarla, de enaltecerla y por encima de todo de lograr el cambio en el alma del hombre blanco, del hombre actual.
	SENTIMIENTOS	Alegría.
	SIGNIFICACIONES	Está representada por los trueques de la época y las ofrendas hechas a los dioses, así mismo la repartición equitativa de las cosechas en los clanes.

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: Emprendimiento cultural
		SUBCATEGORÍA: Cadena productiva
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	Se da conforme al sentir del momento y la inspiración que brinda el divino universo y los dioses. Cada objeto es un tributo y producto de una estrecha comunicación con el Dios Hu o Morotuawa, mientras se produce se evoca el misticismo y se recrean cuestiones específicas históricas.
	VALORACIONES	Responden a modelos estéticos propios, conforme el Dios Hu les guía, está también mediado por la reflexión del momento y determinada por la materia prima disponible. Aunque reconocen que este último criterio no representa el deber ser.
	SENTIMIENTOS	Comunión, conciencia y paz.
	SIGNIFICACIONES	Los procesos de siembra, recolección, repartición y almacenamiento de las cosechas.

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: La globalización y exigencias del hoy
		SUBCATEGORÍA: La globalización
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	Responde a la historia, es la colonización del siglo actual, enmascara la ambición de las invasiones, son las nuevas guerras, resultan peores ya que ni siquiera se declaran, envuelven, y al final hay victoria. La malicia indígena permanece aguda y atenta.
	VALORACIONES	Es una tendencia hacia la cual se sienten muy vulnerables y desconfiados.
	SENTIMIENTOS	Remueve crisis emocionales, rencores, repudios y al final profesan perdón.
	SIGNIFICACIONES	La invasión española, el adoctrinamiento, las muertes de los antepasados a manos de los españoles, la violación a las mujeres y la profanación del Dios Hu. El genocidio cultural en un sentido estricto tras la resistencia de los indígenas con armamento rudimentario en defensa de la identidad, y la opresión de los colonos con tecnología de la época.

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: La globalización y exigencias del hoy
		SUBCATEGORÍA : Cadena de valor
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	Al respeto por la identidad le sobra valor, trae el peso de la historia, esto no debe llevar arandelas, el valor está en el alma y en la conciencia del hombre; desconocer la historia es ignorarse así mismo.
	VALORACIONES	Les cuesta la estrategia para adornar lo suyo, para que sea recibido de la mejor manera. Afirman que el respeto debe ser inherente a la tradición cultural y a la identidad.
	SENTIMIENTOS	Miran con cierta indiferencia y duda al plantearse las perspectivas del valor agregado.
	SIGNIFICACIONES	Lo asocian con lo suntuario y lo material.

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: La globalización y exigencias del hoy
		SUBCATEGORÍA : Asociatividad
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	Es una hermandad, un bienestar colectivo, todos son hijos del mismo Dios.
	VALORACIONES	El hombre es un ser social, vive y está para servir a su hermano.
	SENTIMIENTOS	Amor hacia la vida, cuidar al otro es cuidarse a sí mismo.
	SIGNIFICACIONES	Los clanes y por encima de la configuración de estos estaba la equidad y la lealtad entre unos y otros.

EJE: LEGADO ANCESTRAL: Principios de la ley de origen insertos en la dinámica productiva.		CATEGORÍA: La globalización y exigencias del hoy
		SUBCATEGORÍA: Innovación y competitividad
IMAGINARIO SOCIAL	CREENCIAS	El desarrollo no debe ir en contra del bienestar del ser humano, los adornos y la construcción de todo lo material debe preservar la madre tierra y los recursos naturales; en este orden de ideas deben tener un carácter duradero, satisfacer una necesidad.
	VALORACIONES	La competitividad implica sobreponer el interés individual y conforme a ello trazar estrategias para la consecución de un fin e innovar es la transformación o cambio constante; ambos difieren del principio de la colectividad y la tendencia sostenible de todo lo que en la tierra habita. Además promueve una cultura de consumo máximo que termina dañando el alma del ser humano, al poner la felicidad en el exterior y en el poder adquisitivo.
	SENTIMIENTOS	Se ubican a partir de la cercanía a la envidia y a querer ser mejor a costa del bienestar del otro.
	SIGNIFICACIONES	Imposición de nuevos sistemas de organización social y económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*, 11(3), 1-18. Consultado en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11840/10752> (2016, 16 de mayo).
- Buitrago, F. y Duque, I. (2013). *La economía naranja una oportunidad infinita*. Banco Interamericano de Desarrollo. Consultado en: <https://www.pronacom.gt/website/biblioteca/La%20Economia%20Naranja%20-%20Una%20Oportunidad%20Infinita.pdf> (2016, 13 de mayo).
- Castaño, C. y Quecedo, R. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402> (2016, 13 de mayo).
- De la Hoz, E., Fontalvo, T. y Mercado, H. (2011). Análisis comparativo entre las cadenas productivas del sector textil-confecciones de la provincia de Jiangsu-China y el departamento del Atlántico-Colombia. *Revista Ingeniare*, 19(3), 429-441. Consultado en: <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v19n3/art12.pdf> (2016, 13 de mayo).
- Fernández, Z. (1993). La organización interna como ventaja competitiva para la empresa. *Papeles de Economía*, (56), 172-193.
- Goetz, J y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid- España: Ediciones Morata, S.A.
- Guardián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Grant, R.M. (1994). *Dirección Estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Editorial Civitas.
- UNICEF (s.f.). *Los pueblos indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos*. Recuperado en: <http://www.unicef.org/colombia/pdf/pueblos-indigenas.pdf> (2016, 13 de junio).

- Hurtado, D. (2004). Reflexiones sobre la Teoría de Imaginarios. *Revista Cinta de Moebio*, (21), 169-174. Consultado en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26119/27418> (2016, 13 de mayo).
- Jiménez, M. y Mendoza, C. (2015). Globalización y educación en el marco de las culturas propias: Disyuntivas en la parcialidad indígena Mukaná de Tubará. En A. Caro y otros (Ed.), *Matices y horizonte de la investigación en trabajo social* (pp.113-140). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Jiménez, M., Mendoza, C. y Mendoza, K. (2016). El arte de la mujer indígena colombiana: Expresión de resistencia cultural. En M. González y F. Pattaro (Ed.), *Artes en femenino: Investigaciones situadas y performances colaborativos* (pp.89-113). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales* (18), 89-96. Consultado en: <https://res.unian-des.edu.co/view.php/375/index.php?id=375> (2016, 3 de junio).
- Penrose, E.T., (1959): *The theory of growth of the firm*. New york: Basil Blackwell.
- Pérez, K. (2005). *Imaginario social construido por niños y niñas mapuches: reflejo de una cosmovisión* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Consultado en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/perez_k/sources/perez_k.pdf. (2016, 20 de junio).
- Porras, J. (2006). *Diseño conceptual del emprendimiento para el desarrollo regional en la perspectiva de la complejidad autopoiesica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Tolima, Colombia.
- Porter, M.E. (1985): *Competitive advantage*. The Free Press, New york: (traducido al castellano: Ventaja competitiva, CECSA, 1987).
- Preciado, K. (2011). *Los imaginarios sociales sobre los objetos tecnológicos en la sociedad moderna. El caso del automóvil en la Zona Metropolitana de Guadalajara* (tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Consultado en: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2509/karla_preciado_Tesis.pdf?sequence=4 (2016, 13 de mayo).
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: ICFES.
- Sáez de Viteri, D. (2000). El potencial competitivo de la empresa: recursos, capacidades, rutinas y procesos de valor añadido. *Revista Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 6(3). 71-86. Consultado en: <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v06/063071.pdf> (2016, 20 de Junio).
- Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe - SELA. (2011). *Incentivo a las Industrias Culturales y Creativas en América Latina y el Caribe*. Consultado en: http://walk.sela.org/attach/258/EDOCS/SRed/2011/06/T023600004770-0-Incentivo_a_las_Industrias_Creativas_y_Culturales-Di_08-11.pdf (2016, 12 de mayo).

- Strachman, E. y Milan, G. (2011). El sector brasileño del azúcar y el alcohol: evolución, cadena productiva e innovaciones. *Revista CEPAL*, (103), 179-198. Consultado en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/43085/RVE103Strachmanetal.pdf> (2016, 13 de mayo).
- Rey, G. (2009). *Industrias Culturales, Creatividad y Desarrollo*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Consultado en: http://www.cce.co.cu/pdf/10-INDUSTRIAS_CULTURALES.pdf (2016, 15 de mayo).
- Tomta, D. y Chiatchoua, C. (2009). Cadenas productivas y productividad de las MIPY-MES. *Revista Criterio Libre*, 7(11), 145-164.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4(8), 47-53. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf> (2016, 22 de junio)
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in edutacional research. *Review of educational research*. 47, 245-265.

Capítulo VIII

Rol de la familia en el proceso de aceptación y acompañamiento en la enfermedad VIH-SIDA*

CARMEN ALVARADO UTRIA⁺
EDGARDO PASSOS SIMANCAS[#]

"Alrededor de un moribundo se juzga una civilización, se juzga el valor de la familia, se enriquece el contenido humano de las relaciones entre los vivientes".

Monseñor Sgreccia

V Asamblea General de la Pontificia Academia por la Vida

INTRODUCCIÓN

Comfamiliar EPS-S es una Administradora de Régimen Subsidiado (ARS) que garantiza el aseguramiento de salud y un plan de beneficios a sus afiliados en el departamento de Bolívar,

* El capítulo de investigación proviene del proyecto de investigación "La familia en el proceso de aceptación y acompañamiento en la enfermedad VIH/SIDA en los pacientes afiliados a Comfamiliar EPS-S del distrito de Cartagena", desarrollado por los Grupos de Investigación INTERHUM de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla y SUDECO, del Programa de Promoción Social de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar de la ciudad de Cartagena de Indias quienes, a través de una investigación realizada entre el año 2014 y 2015, demostraron que la enfermedad sigue propagándose en distintos lugares o espacios urbanos de la ciudad.

+ PhD en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. Magíster en Educación de la Universidad del Norte, Especialista en Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Cartagena. Tecnóloga en Educación Preescolar de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, Licenciada Educación Preescolar y Promoción de la Universidad Santo Tomás. Rectora de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar. rectoria@colmayorbolivar.edu.co

Sociólogo investigador de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Director de Investigación de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, Cartagena, Colombia. Auditor internacional y miembro de los grupos de investigación INTERHUM y SUDECO. coordinador.investigación@colmayorbolivar.edu.co, epassos1@unisimonbolivar.edu.co

lo que hace a través de la ejecución de los procesos que componen la cadena de valor de la organización y la red de servicios, que son apoyados permanentemente por un talento humano competente e idóneo, con gran sentido de responsabilidad, compromiso y pertenencia en el manejo de los recursos enfocados hacia la satisfacción de los afiliados, en especial los destinados a enfermedades de alto costo o catastróficas, como lo es el VIH/SIDA.

La empresa cuenta con una población de 199.883 afiliados, de la cual el 8,2 % se encuentra infectada con el VIH/SIDA¹. A raíz de este alto índice de pacientes infectados, el grupo de investigación percibió la necesidad de indagar si los pacientes contaban con el apoyo de sus familias, puesto que la familia es una clara luz de esperanza, de vida, de amor y de ganas de seguir adelante con esta enfermedad. Es así como se detectó que, un gran número de pacientes no cuenta con sus familiares en el manejo y acompañamiento de la enfermedad.

La enfermedad ha traído consigo manifestaciones negativas que el afiliado enfermo ha enfrentado aisladamente por causa de este flagelo, siendo una de las razones por la que muchos de ellos(as) se niegan a dar a conocer su enfermedad. A raíz de la situación expuesta se identificó, con la investigación, la incidencia que tienen las familias en el proceso de aceptación y acompañamiento de los pacientes con VIH/SIDA afiliados a Comfamiliar EPS-S, acompañamiento que se hace con la intención de evitar que se incremente el número de pacientes y los costos psicosociales, económicos y morales que genera la enfermedad.

Se debe resaltar que el apoyo moral, psicológico, espiritual, económico y de acompañamiento que da la familia a uno de sus miembros, cuando este decide contar que tiene SIDA, es una de las mayores recompensas para soportar el avance de la enfermedad. Cuando un miembro de la familia tiene un diagnóstico de VIH+, el impacto no solo trasciende a lo meramente individual, sino que la dinámica familiar también es afectada, pues el miedo a ser infectado, ya sea por tomar agua en el mismo vaso, o por utilizar los mismos cubiertos, por ejemplo, son unos de los cambios y alteraciones que de una u otra forma se presentan y afectan a los demás miembros del núcleo familiar.

Por eso, es importante realizar intervenciones psicológicas e interdisciplinarias con los miembros del seno familiar que conocen el diagnóstico, teniendo en cuenta que si se le da un buen manejo, y si se da a conocer lo que es realmente la enfermedad, se evitarían ideas erróneas de contagio, generándose un acompañamiento con libertad y sin el miedo a ser contagiados quizás con un simple roce. “Cuando existe una buena información de la enfermedad, se aprende a convivir con ella, no se rompen los lazos de fraternidad familiar por los tabúes que muchas veces representan el desconocimiento del VIH/SIDA” (Alvarado y Passos, 2015, p.175).

Al realizar la investigación se encontraron varias limitaciones, una de ellas fueron las

¹ Información suministrada por la oficina de registro y afiliaciones de Comfamiliar EPS-S.

personas infectadas, porque al momento de realizar las visitas muchas se negaban a colaborar por miedo a que sus familias se enteraran de su condición; algunas de ellas buscaban un lugar lejano de su vivienda para sentirse más libres al hablar de su enfermedad o del tratamiento. El tiempo no fue suficiente para interactuar con mayor propiedad con estas personas que llevan la cruz del miedo al no querer seguir siendo rechazados por la sociedad, otros no quieren ser objeto de rechazo por sus familiares, principalmente al momento de enterarse que son VIH+.

Con la ejecución del proyecto y sus resultados finales se reafirmaron varias recomendaciones, entre ellas, el fortalecimiento de la autoestima, autoimagen y el autoconcepto de los pacientes a través de charlas y talleres de superación personal. Se desarrollaron procesos de conocimiento, aceptación y sensibilización para el manejo de la infección por parte del paciente y la familia. Además, "se crearon espacios de acercamiento donde el diálogo, la comprensión y la reflexión fueron herramientas fundamentales para mejorar el entorno sociofamiliar del paciente con VIH/SIDA, afiliado a Comfamiliar EPS-S Cartagena" (Alvarado y Pasos, 2015, p.184).

ASPECTOS CONTEXTUALES Y BIBLIOGRÁFICOS

Son muchas las investigaciones que se han realizado sobre el VIH/SIDA, desde su aparición hasta la actualidad y, cómo esta va degenerando físicamente a hombres y mujeres. Son investigaciones que no discurren en el cómo involucra y afecta la enfermedad a hombres y mujeres como seres individuales o familiares. El VIH/SIDA es una patología que no solo afecta la parte física del individuo, sino que indistintamente repercute en lo social, en lo psicológico y en lo espiritual, porque el individuo, al enterarse que está infectado, entra en una de las tristezas más profundas que puede tener una persona como ser humano, la que se hace aún más célebre, cuando tiene que lidiar con la enfermedad sin la compañía de un familiar o un amigo.

El VIH/SIDA es una enfermedad que impacta totalmente a hombres y mujeres en todas sus dimensiones. Por eso, cuando la familia brinda acompañamiento cargado de afecto, amor y comprensión, la persona no solo acepta la enfermedad, sino que aprende a sensibilizarse sobre las consecuencias que esta acarrea, si no le da un buen manejo y cuidado, evitando conscientemente, de esta forma, contagiar a otras personas (Passos, 2015). En el proceso de observación realizado en la investigación se pudo constatar que cuando el enfermo de SIDA tiene en cuenta las consecuencias que trae una desordenada vida sexual, no solo aprende de ello, sino que se convierte en un comunicador social con aquellas personas que están propensas a ser contagiadas por el VIH/SIDA.

Teniendo presentes las anteriores consideraciones, es pertinente cuestionarse sobre Cuál es el impacto que tiene la familia en el proceso de aceptación y acompañamiento de la enfermedad VIH-SIDA. Para los investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas, el

VIH/SIDA “es una afección que no se debe abordar exclusivamente como un problema de salud pública, ya que esta involucra genéricamente a todo el entorno del enfermo” (Martínez, 2006). Por lo tanto, es importante realizar desde la investigación diseñada, un análisis y evaluación a la problemática planteada en la ciudad de Cartagena y en el departamento de Bolívar.

Se debe aclarar inicialmente, “que la familia es la base de la sociedad, la cual se fundamenta en los valores y en la estructura familiar (padre-madre e hijos) para orientar a sus miembros a una interrelación social positiva que redunde en el desarrollo social” (Durán, 2002). Esto sería lo normal pero, desafortunadamente en la sociedad, se puede observar que muchas veces es la madre cabeza de familia quien desarrolla los dos roles (madre y padre), por lo que le toca sola, levantar el sustento diario de sus hijos, viéndose en la necesidad de hacer cualquier cosa para poder salir adelante (Passos, 2015, p.220).

Cada día más madres de familia cartageneras se encuentran enfermas de VIH/SIDA. Es así como por cada dos hombres, una mujer es portadora y, en un alto porcentaje, fueron contagiadas por sus compañeros permanentes o de unión marital (Comfamiliar EPS-S, 2009). “Entre las principales causas de transmisión de la enfermedad se encuentra el machismo, la promiscuidad y el desprecio por el uso del preservativo” (Martínez, 2006, p.16). La promiscuidad es el fiel reflejo de una sexualidad irresponsable; es decir, de mantener relaciones sexuales con distintas parejas, sin las prevenciones necesarias.

Es importante ser responsable de la propia sexualidad considerando que, tener una pareja sexual estable, cuidar la salud genital, controlarse con un médico periódicamente y usar preservativos, son factores que se deben tener en cuenta para prevenir esta terrible enfermedad, sobre todo en el caso de relacionarse sexualmente con personas desconocidas. La infección por VIH/SIDA “tiene implicaciones biopsicosociales en el individuo y en la colectividad, alterando de manera lenta y progresiva el sistema inmune de la persona afectada y, a su vez, las relaciones de pareja, familiares, ocupacionales y las llamadas socioculturales” (Araya, 2003, p.52).

Por lo tanto, es necesario que el individuo afectado y su núcleo familiar adecúen su estilo de vida a las nuevas “exigencias”, de tal manera que lo más importante sea su salud; para ello deben cuidar su estado nutricional, emocional y físico. La frase “quererse mucho a sí mismo” toma un significado crucial en la vida de las personas con VIH, por lo que deben desecharse los sentimientos de vergüenza y culpa, pues cuando estos sentimientos están presentes es muy difícil tratar esta enfermedad de una forma adecuada (Araya, 2003, p.53).

A través de las visitas domiciliarias y los resultados arrojados en el análisis de las fichas familiares que se les realizan a los pacientes con VIH/SIDA en Comfamiliar EPS-S, se detectó que un gran número de pacientes no cuenta con su familia para el manejo de la enfermedad, debido a que los enfermos la ocultan, reemplazándola de manera inconsciente por otras, como por ejemplo diabetes, insuficiencia renal, leucemia, entre otras,

trayendo como consecuencia que no se le dé un buen manejo.

Cuando la familia desconoce que un miembro de su familia está infectado con el VIH/SIDA, esta no puede hacerse partícipe del proceso de aceptación de la enfermedad y por ende no puede existir el apoyo moral y espiritual necesario para el estado anímico y emocional del paciente infectado; mientras que cuando hay presencia activa de la familia como eje principal de amparo, sin dejar de lado el apoyo interdisciplinario y económico necesario para enfrentar a la enfermedad, es una motivación para que el paciente pueda seguir con los tratamientos pertinentes, y un aliciente para aceptar la enfermedad y a seguir su vida de manera normal. (Estrategias para el manejo del VIH SIDA, 2006, p.3)

En muchas ocasiones la familia no percibe la enfermedad, puesto que el SIDA no presenta una sintomatología específica; realmente sus síntomas dependen de otras enfermedades oportunistas que entran al organismo, provocando una sintomatología distinta, que no es propiamente el VIH/SIDA. De allí que muchas veces los pacientes fácilmente pueden pasar por desapercibido su contagio ante los demás. Evidentemente, incontables enfermos llevan una doble vida por ser asintomáticos, y otros, que saben que están infectados, prefieren no contarles a sus familiares el estado de su enfermedad, alegando cualquier cosa, por temor a ser rechazados.

Son razones más que suficientes para que numerosos pacientes oculten esa cruel verdad. Sin embargo, en la realización de las visitas domiciliarias, se han encontrado casos controvertibles como el de la señora María Estéfani², paciente de 45 años que fue contagiada por su esposo, quien era pensionado y sentía placer por estar con jóvenes trabajadoras sexuales de burdeles y casas de cita de la ciudad. La señora María se enteró de su contagio cuando su esposo muere a causa de la enfermedad y es allí cuando se hace la prueba del VIH/SIDA y su estado serológico sale positivo.

De inmediato la vida de la señora cambió y, desde allí, ella como ser social no ha sido la misma, porque la familia, al enterarse, la rechazó completamente, hasta el punto en que los miembros de su familia, al percatarse de los altos costos que tienen los medicamentos, optaron por robárselos y venderlos clandestinamente en el mercado negro de la ciudad. Lo anterior, la obligó a reemplazar su contagio de VIH/SIDA por otras enfermedades, tales como hipertensión y diabetes, para no seguir siendo rechazada por el resto de la sociedad.

Así como este, son muchos los casos que se dan entre los afiliados de Comfamiliar EPS-S en la ciudad de Cartagena y que motivaron a indagar si el apoyo moral y espiritual de los familiares, en el acompañamiento de la enfermedad, es efectivo o no. Como se observa, los efectos del rechazo son más psicosociales que de otra índole, puesto que

2 Nombre ficticio dado a un paciente portador del VIH/SIDA de la población objeto de estudio, con la intención de proteger su identidad.

es ejercido, no solo por los familiares, sino por la sociedad en general y, es aquí donde las personas infectadas deciden desafortunadamente guardar silencio.

En las experiencias vivenciadas con pacientes enfermos con VIH/SIDA se pudo detectar que muchos de los infectados aún son aislados totalmente por sus familiares, hasta el punto de construir habitaciones fuera de la casa, el apartarle los platos, utensilios y objetos de aseo, con la falsa creencia: "aislándolo protegemos al resto de la familia de cualquier contagio" (González, 2009, p.31). Lo expuesto, es un claro error de la familia, ya que el VIH/SIDA es una enfermedad que concierne a todos.

¿Acaso, todos los humanos no estamos expuestos a un contagio, ya sea por una transfusión de sangre, por la promiscuidad, o por tener relaciones sexuales desordenadas, sin preservativos? En fin, estas son algunas de las causas por las cuales se puede contagiar cualquier persona o cualquier miembro de la familia; por ello, es importante que exista una comunicación masiva en torno al tema del VIH/SIDA. Es más, se debe tener en cuenta que la comunicación permanente y fluida entre los infectados y sus familiares es un acompañamiento espiritual de amor, comprensión y tolerancia, considerados fundamentales, para afrontar la situación.

"Si la comunicación y el acompañamiento no se hace posible es muy probable que el enfermo del VIH/SIDA se sienta aislado y rechazado, trayendo como consecuencia un resentimiento social, y la culpa de tener que cargar solo con esta enfermedad y mucha la rabia hacia los demás" (González, 2009, p.76), lo que hipotéticamente generaría una propagación acelerada del VIH/SIDA en la ciudad de Cartagena, afectándose la salud pública e incrementándose el alto costo que esta, de por sí, tiene para el sistema de salud colombiano.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se apoyó en el "trabajo de campo", mediante la observación directa, opiniones expresadas por los afectados de la problemática en cuestión y su entorno familiar y la aplicación de instrumentos para la recolección de información. Por lo tanto, fue necesario organizar un equipo de trabajo interdisciplinario, ajustado a la realidad estudiada. Para lo anteriormente expuesto, se realizó una fase de sensibilización, mediada por charlas y debates acerca de la importancia que tiene el acompañamiento psico, socioemocional del infectado por el VIH/SIDA.

La investigación se apoyó en el paradigma empírico-analítico, el cual "mantuvo una visión objetiva y positivista de la realidad, buscando permanentemente la generalización de los resultados a partir de muestras representativas de la población" (Briones, 2000, p.37). Se sabe en la sociedad del conocimiento que, este paradigma se apoya objetivamente en las manifestaciones externas de los fenómenos, que son las que cuentan al momento de elegir un problema de investigación, como en el caso de estudios con enfermos de VIH/SIDA.

Para estos estudios, la objetividad es una de las principales características de este tipo de metodología; por ello, todos los procedimientos de investigación han de ser públicos, replicables e independientes del investigador. De igual forma, "la evidencia empírica supone que la investigación debe estar guiada por el convencimiento obtenido directa o indirectamente de la observación. Lo anterior se constituye en el criterio de contraste o falsificación de hipótesis y enunciados científicos" (Briones, 2000 p.72).

"El estudio gravitó alrededor de la metodología empírico-analítica de los fenómenos, los cuales fueron desarticulados en variables manipulables e indicadores; propios de los procedimientos investigativos que apuntan a obtener resultados cuantificables" (Pasos, 2015); por ello, los datos que se obtuvieron fueron analizados estadísticamente. Los instrumentos para la recolección de la información fueron principalmente los cuestionarios estructurados, propios de las encuestas y los formatos institucionales de la EPS-S Comfamiliar, como lo son los formatos de seguimiento a pacientes y formatos de alto costo. Mientras que los procesos para la selección de la muestra, que sirvió para hacer las generalizaciones, son del mismo rigor de la investigación llamada "formativa".

La investigación desarrollada pertenece al enfoque cuantitativo, debido a que se manejó como estrategia el control exclusivo de las variables independientes y se transformaron las variables como estrategia para analizar el objeto de estudio en su contexto natural de desenvolvimiento. Por ello, se estudió el fenómeno luego de sucedido; de allí que esta sea una investigación después del hecho. La temporalidad para la investigación realizada fue la "sincrónica", en el sentido de que se realizó una imagen instantánea de la realidad (Suárez, 2002).

El nivel de profundidad de la investigación fue analítico-descriptivo, comoquiera que se identificó el fenómeno y se describieron sus principales características. Fue analítica porque se ejecutó como un procedimiento consistente en establecer la comparación existente entre las variables o entre los grupos de estudio y de control, sin aplicar o manipular las variables proyectadas, estudiando estas según se dan naturalmente en la población objeto de análisis (Suárez, 2002, p.101). Además, su desarrollo en la investigación, se refiere a la proposición de hipótesis validadas en el transcurso de la investigación. Para ello fue importante:

Estudiar las variables según se den naturalmente en los grupos, evitando bajo cualquier circunstancia su manipulación.

Proponer una hipótesis de investigación que el investigador validó en el tiempo proyectado en la investigación.

Como se observa, es un procedimiento más complejo con respecto a la investigación descriptiva, que consiste fundamentalmente en hacer una explicación real del fenómeno o situación, o sea, descubrir, establecer y analizar las relaciones causalmente funcionales que existen entre las variables estudiadas, y sirve para explicar el cómo, cuándo, dónde y

por qué ocurre un fenómeno social. Y fue descriptiva porque hizo posible evitar equivocaciones en el procedimiento adecuado del trabajo; o sea,

permitió detallar las características que identifican los elementos y componentes de la población y su interrelación con los procesos familiares que se adelantan en el programa de la referencia, lo que se aprovechó como factor de factibilidad de solución; además, se accedió de manera sencilla a la determinación de los hechos que conforman el problema de investigación en cuanto a identificar formas de conducta y actitudes de las personas que se encuentran inmersas en la población objeto de estudio. (Tamayo, 1999, p.105)

Todo lo anterior se justifica por la utilización adecuada de criterios sistemáticos para destacar los elementos esenciales que caracterizan la realidad de los pacientes infectados con VIH/SIDA y su entorno familiar en la ciudad de Cartagena y en el departamento de Bolívar (Prosalud, 2008). Se destaca que, en la etapa preparatoria de la investigación, se ordenaron los resultados propios de la observación sobre las conductas, las características, los factores, los procedimientos y otras variables de fenómenos y hechos abordados. Con la investigación se establecieron los eventos y la magnitud en que se encuentran los sujetos estudiados.

Universo/Población

“El universo del presente estudio estuvo constituido por los individuos que fueron consultados para medir el fenómeno” (Passos, 2015, p.76). En el estudio realizado se tomó como universo a los pacientes con VIH-SIDA pertenecientes al programa de la EPS-S Comfamiliar-Cartagena. La población es de 90 personas atendidas que se encuentran subsidiadas en el programa de alto costo con VIH-SIDA, los cuales son objeto de seguimiento para la atención psicosocial.

Tamaño de la muestra

La muestra escogida fue no-probabilística por conveniencia. “Se consideró no-probabilística porque a cada elemento se le pudo determinar la posibilidad de que forme parte de la muestra” (Sampieri, 1991). Sin embargo, se debe resaltar, que no se tuvo acceso a una lista completa de los individuos que formaban parte de la población, por lo tanto, no se conocía la probabilidad de que cada individuo fuera seleccionado para la muestra. La principal consecuencia de esta falta de información es que no se alcanzarían a generalizar los resultados con precisión estadística.

Fue por conveniencia, porque consistió en elegir un porcentaje representativo de la población general perteneciente al programa de alto costo por VIH/SIDA. Para ello se escogieron 40 enfermos y sus respectivas familias. No obstante, fue una muestra de la población lo bastante accesible. Es decir, los individuos empleados en la investigación se seleccionaron porque fueron fácilmente disponibles, y no porque hayan sido seleccionados mediante un criterio estadístico (Passos, 2015).

Esta conveniencia se tradujo en una gran facilidad operativa y en bajos costos de muestreo; pese a todo, la consecuencia de esta conveniencia fue la imposibilidad de ha-

cer afirmaciones generales con rigor estadístico sobre la población. Se abrigaron buenas razones para pensar que la selección por conveniencia no introduciría sesgos respecto al total de la población, ya que los resultados que se obtuvieron ofrecieron una provechosa imagen del universo estudiado (Passos, p.118).

Para los estudios clínicos con voluntarios, como es el caso de la investigación realizada, las muestras no probabilísticas por conveniencia requieren que se solicite a personas con ciertas características físicas que acudan voluntariamente para formar parte de la investigación. Por lo tanto, fue apremiante considerar en la investigación, a los individuos representativos del universo que cumplían ser serológicamente positivos de VIH-SIDA.

Fuentes de información

“Son hechos o documentos a los que acudió el investigador y que le permitieron obtener información veraz y oportuna” (Passos, 2015 p.78). Las fuentes de información utilizadas para el presente estudio fueron las de tipo primaria y secundaria. Las fuentes primarias se consideraron de primera mano; o sea, estuvieron en la población objeto de estudio. En este caso estuvieron constituidas por la información obtenida a través de las encuestas e información directa, como las obtenidas en los formatos institucionales.

Por otro lado, también se obtuvo información de fuentes secundarias, las cuales permitieron registrar la información básica de estudio y/o consulta. Esta se encontró a través de documentos y estudios realizados o información complementaria que nos permitiera hacer más completo y sólido el presente estudio y/o investigación.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta social y las visitas domiciliarias. La encuesta social se utilizó como técnica de recolección de información primaria, accesoria de la observación. Esta permitió obtener información de un grupo representativo de individuos con mayor cobertura, proyectando sus resultados sobre la totalidad de la población (Passos, 2015, p.110). Así mismo, midió actitudes, creencias, comportamientos de los enfermos con VIH+.

El instrumento utilizado fue el cuestionario con preguntas dicotómicas y categorizadas, el cual permitió traducir la información al lenguaje de variables y de preguntas por codificar y cuantificar. Las preguntas dicotómicas fueron cerradas en su respuesta y, prácticamente se esquematizaron a la manipulación del investigador. Y las preguntas categorizadas ofrecieron varias probabilidades de respuestas organizadas en categorías nominales, de tal forma que estas no guardan ningún orden entre sí.

O sea, permitieron agrupar a los consultados en categorías de manera excluyente o no (Passos, 2015, p.120). La encuesta desarrollada tuvo una perspectiva descriptiva, lo cual se reflejó en el diseño del cuestionario, de tal manera que se les entregó a los pacientes y estos de manera libre y voluntaria, pudieron responder cada una de las preguntas sin presión alguna de parte del empadronador. Cabe resaltar que se escogió dicha opción

debido a cuestiones éticas y de respeto con los pacientes con VIH/SIDA.

En la investigación, las visitas domiciliarias (VD en adelante) se constituyeron en estrategias para la intervención temprana con enfermos de VIH-SIDA y sus familias. De hecho, fue una modalidad clave para el seguimiento al programa de apoyo a la familia, en donde estas recibieron servicios en su propio hogar, a través de encuentros periódicos realizados por un agente visitador previamente definido, permitiendo entregar una amplia gama de información y servicios, como información, guía y apoyo emocional, entre otros.

De hecho, estas se fundamentaron en premisas teóricas coherentes con un marco ecológico y sistémico, del que hacen parte los programas de apoyo familiar de la EPS-S Comfamiliar, lo que permitió encontrar información de primera mano suministrada por la población objeto de estudio. Por otra parte, se tomó como fuente de información el seguimiento mensual que se realiza con la población infectada con el VIH/SIDA.

En este caso, en Comfamiliar se diligencian formatos de seguimiento a pacientes y formatos de alto costo, los cuales se tomaron para indagar sobre datos del contexto que sirvieron como insumos para lograr mayor solidez en la construcción de la información. En las VD realizadas se tuvieron en cuenta las variables consideradas en el estudio, en consonancia con los referentes teóricos y dadas las orientaciones técnicas que recogen el conocimiento sobre estas, con el fin de facilitar y potenciar su aplicación con las mejores focalizaciones y los mejores atributos técnicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la interpretación de los datos, el criterio de análisis tenido en cuenta para la construcción de los resultados fue el de los porcentajes generados desde cada una de las respuestas que expresaron los encuestados. Con dicho criterio se analizó la ocurrencia de cada respuesta a partir de los casos analizados en la muestra estudiada. Por otra parte, se buscó, además, tener en cuenta el porcentaje de representatividad que tenía cada una de las respuestas, para poder analizar la magnitud e intensidad que representa el rol de la familia en el proceso de aceptación y acompañamiento en la enfermedad VIH/ SIDA. Los resultados obtenidos fueron:

Cuadro 1. Género de los encuestados

PREGUNTA 1. ¿SEXO DEL ENCUESTADO?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Hombre	57,5 %
2	Mujer	42,5 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

El cuadro 1 muestra que en el presente estudio, la participación de los hombres infectados por el VIH/SIDA fue de 57,5 % y la de las mujeres fue del 42,5 %. Se aclara que, en la inferencia realizada, no se tuvo en cuenta una distribución equitativa de la participación por cada uno de los sexos, debido a que el criterio de selección de la muestra fue aleatorio.

Es visible que el dato de la encuesta se ajusta a los informes que se manejan en Colombia, por género de infectados, en donde el 17,7 % son mujeres y 82,3 % son hombres. La fuente se refiere a que, "por cada mujer portadora del VIH hay un 4,6 % hombres infectados" (OMS, 2014); sin embargo, se aclara que las cifras no son exactas debido a que persiste un subregistro de los casos por ocultamiento de la enfermedad por quienes la padecen.

Cuadro 2. Apoyo emocional del entorno familiar y social

PREGUNTA 2. ¿CÓMO ES EL APOYO EMOCIONAL QUE EJERCE EL ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Excelente	22,5 %
2	Bueno	17,5 %
3	Malo	60,0 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Frente al apoyo emocional que ejerce el entorno familiar y social se obtuvieron resultados significativos, entre los que se observa que el 22,5 %, de los encuestados considera que este ha sido excelente, el 17,0 % expresa que es bueno y, por último, la mayoría representada en un 60,0 % piensa que ha sido malo. Son efectos negativos propios del estigma social y del rechazo que, lamentablemente, aún sigue persistiendo en nuestra sociedad, frente a la enfermedad.

A nivel psicosocial, lo expuesto supone un gran obstáculo y una importante fuente de trastornos mentales, puesto que la persona, en estos momentos, necesita expresarse emocionalmente para poder superar y asimilar el diagnóstico de la enfermedad. En ese sentido, "la aceptación y normalización a nivel psicosocial de los infectados es prácticamente imposible, si no se les da el lugar y el espacio donde puedan realizar esta descarga emocional" (Sepúlveda, 2014, p.19).

Cuadro 3. Comportamientos de apoyo emocional frente al entorno familiar y social

PREGUNTA 3. ¿CÓMO ES EL COMPORTAMIENTO DEL NÚCLEO FAMILIAR FRENTE AL RESTO DEL ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Ante los vecinos asumen una actitud de aceptación y respaldo sobre la enfermedad.	17,5 %
2	Ante los familiares expresan su apoyo hacia el enfermo y explican en qué consiste el VIH/SIDA.	17,5 %
3	Ante los vecinos y amigos mienten sobre el estado de salud del enfermo.	27,5 %
4	Ante los demás familiares sienten vergüenza.	37,5 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

De las diferentes respuestas obtenidas en el cuadro 3 se desglosa que el 37,5 % de los miembros del núcleo familiar del infectado, ante los demás miembros de entorno familiar, sienten vergüenza; el 27,5 % manifiesta que, ante los vecinos y amigos mienten sobre el verdadero estado de salud del enfermo; y el 17,5 % por una parte acepta que, ante los familiares, expresa su apoyo hacia el enfermo y explica inclusive en qué consiste el VIH/SIDA, y por la otra informan que, ante los vecinos asume una actitud de aceptación y respaldo sobre la enfermedad que padece su familiar.

Cuadro 4. Apoyo familiar ante la enfermedad

PREGUNTA 4. ¿SIENTE APOYO FAMILIAR EN SU ESTADO?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Sí	40,0 %
2	No	60,0 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Una de las preguntas desarrollada en la encuesta, indaga sobre la percepción que tiene el paciente sobre el apoyo o no, por parte de su familia, en relación con su enfermedad. Las respuestas fueron distribuidas de la siguiente manera: el 40 % piensa que siente apoyo por parte de su familia en relación con su enfermedad, mientras que el 60 % respondió que no. Es evidente que para convivir con personas portadoras del virus del VIH/SIDA, se requiere de información para ayudar al afectado y asumir adecuadamente su rol; ya sea como familiar, amigo, compañero de trabajo o estudio, e incluso el de pareja.

Aunque, en general, se puede controlar el desarrollo de la infección y alargar la vida de quienes la padecen, el VIH* no tiene cura. La vida de los que portan este virus puede resultar satisfactoria si conviven en un clima solidario, especialmente en el seno familiar.

“No obstante, en el plano social, e incluso familiar, no siempre existe comprensión para con las personas que contraen el VIH/SIDA pues a veces, por desconocimiento o por prejuicios, los enfermos son estigmatizados y discriminados, lo cual genera consecuencias devastadoras en su autoestima y lo que es más grave aún, predispone su cooperación a la hora de tomar las medidas necesarias para protegerse a sí mismos y a los demás, aumentando el riesgo de contagio en otras personas” (Soler, 2004, p.24).

Cuadro 5. Evaluación del apoyo emocional de la familia

PREGUNTA 5. ¿SIENTE APOYO EMOCIONAL EN SU ESTADO?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Sí	40,0 %
2	No	60,0 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

El 60 % de los encuestados evalúa, desde su condición de enfermo, un mal apoyo familiar; en segundo lugar, el 22,5 % lo considera excelente y, por último, el 17,5 % lo consideran como bueno. Todo lo anterior conduce a que se desarrolle en el medio familiar del afectado un clima de respeto y compromiso con el cuidado y la atención que demandan esas personas, lo cual debe extenderse también, a través de amigos y compañeros, a su entorno social y laboral como única forma de elevar la autoestima del enfermo y garantizarle una vida activa durante mucho tiempo.

Al pasar a evaluar el apoyo emocional, por parte de la familia, la información se vuelve mucho más precisa, puesto que se trata de saber la calidad de dicho apoyo (ver cuadro 5). El espectro de temas en relación con el apoyo que se les debe brindar a los enfermos con VIH/SIDA en el entorno familiar, y por extensión al social y laboral, es, a la vez que abarcador, muy concreto en la exposición de sus propósitos, pues de lo que se trata es de que todos ganen comprensión del significado de ese apoyo.

Cuadro 6. Acompañamiento a control médico

PREGUNTA 6. ¿TIENEN ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR PARA IR AL MÉDICO?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Sí	37,5 %
2	No	62,5 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Los encuestados, en un 37,5 % respondieron que sí tenían acompañamiento al control

médico y, el 62,5 % respondieron que no lo recibían. Dichas respuestas dejan claro que hay una fuerte tendencia a no prestar dicho acompañamiento por temor a someterse al escarnio público. Sobre el acompañamiento al control médico, se indagó y se midió la situación del apoyo familiar en acciones concretas y vemos que dicha situación no clarifica qué manifestación tiene ese apoyo. No se observó una adecuada asimilación de los pacientes a la situación de su diagnóstico, con un manejo oportuno de sus estados de ánimo y la consecución de sus proyectos de vida, teniendo como base fundamental el núcleo familiar, y las personas que sirven de apoyo en el contexto en el que se desenvuelven.

Cuadro 7. Razones por las que cree que no lo acompañan

PREGUNTA 7. ¿CUÁLES SON LAS RAZONES QUE CREE USTED QUE TIENEN LOS FAMILIARES PARA NO ACOMPAÑARLO A LAS CITAS MÉDICAS?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Desconocimiento	20,5 %
2	Falta de tiempo	30,0 %
3	Desinterés	49,5 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Un 49,5 % de los encuestados manifiesta que es por desinterés y temor, un 30,0 % se excusa en la falta de tiempo y 20,5 % por el desconocimiento que tiene la familia de su condición de infectado de VIH/SIDA. Para los serológico-positivos la discriminación de él y de su familia es una de las peores consecuencias de la enfermedad. Esto se debe al desconocimiento generalizado de los medios de contagio y a una actitud poco solidaria frente a un fenómeno que puede alcanzar a cualquier familia cartagenera.

Los pacientes infectados con el VIH/SIDA deben gozar de los mismos derechos que tienen las demás personas o, incluso, disponer de una protección especial que garantice sus derechos y su dignidad. Es el Estado el que debe evitar las medidas discriminatorias contra estas personas, en la prestación de los servicios, en el empleo y en la libertad de locomoción, en el desarrollo de la personalidad, como consecuencia del temor que despierta la infección.

Cuadro 8. Frecuencia del acompañamiento al control médico

PREGUNTA 8. ¿CON QUÉ FRECUENCIA SE DA EL ACOMPAÑAMIENTO AL CONTROL MÉDICO?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Siempre	12,5 %
2	Frecuentemente	20,0 %
3	Algunas veces	10,0 %
4	Nunca	57,5 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

En cuanto a la frecuencia de acompañamiento al control médico se observa que, un 57,5 % de los encuestados afirma de manera elocuente, que nunca se da un acompañamiento integral en las visitas que hace para el control médico; así mismo, un 20,0 % de los enfermos asevera que sí son acompañados frecuentemente; le siguen con el 12,5 %, las personas que siempre reciben compañía en sus citas médicas y por último, un 10 % consideró que algunas veces son acompañados. Como se nota en los datos, el acompañamiento empuja a las personas al papel de cuidar a alguien que, por lo general, es un familiar.

Esta situación exhibida, puede intensificar las emociones usuales negativas que sienten los encargados del cuidado y acompañamiento de los infectados por el VIH/SIDA, sintiendo especialmente culpabilidad y resentimiento por lo que están viviendo. Si bien, ninguna información puede eliminar el trabajo físico ni los desafíos emocionales de cuidar a un ser querido enfermo, los consejos sirven para aliviar la frustración y sensación de soledad que puede sentir mientras realiza lo que, a veces, puede parecer un trabajo imposible.

Cuadro 9. Evaluación del acompañamiento de su familia al control médico

PREGUNTA 9. ¿CÓMO EVALÚA EL ACOMPAÑAMIENTO DE SU FAMILIA AL CONTROL MÉDICO?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Excelente	20,0 %
2	Bueno	17,5 %
3	Malo	62,5 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

En la evaluación del acompañamiento se pudo observar que los y las encuestados-as respondieron de manera particular, en primera medida, que el acompañamiento ha sido malo con un 62,5 %; seguidamente los que piensan que ha sido excelente con un 20,0 %, y un 17,5 % que asegura que es bueno. Es de anotar que este amplio espectro de intervenciones, en su evaluación, no depende solo de los actores clásicos vinculados al sector salud. Sin duda, exige el concurso organizado de los actores sociales que tienen el poder de actuar sobre los aspectos determinantes de la dinámica del VIH/SIDA en la ciudad y el departamento.

Ejemplo de ello son los actores de carácter familiar y comunitario que tienen impacto sobre los procesos de socialización primaria y secundaria de las personas enfermas; así mismo, de los actores vinculados a las estructuras formales de los sistemas de atención en salud que facilitan la protección, el cuidado y la recuperación de la salud; y finalmente,

de cada persona que pone permanentemente en juego sus recursos individuales en la protección de su vida durante el ciclo vital.

Cuadro 10. Razones de acompañamiento al control médico

PREGUNTA 10. ¿CUÁLES SON LAS RAZONES QUE CREE USTED POR QUÉ ES ACOMPAÑADO AL MÉDICO POR SUS FAMILIARES?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Estimación	37,5 %
2	Ns/Nr	62,5 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

A las personas que son acompañadas al control médico se les preguntó sobre las razones del porqué creen que se dan los acompañamientos y respondieron en un 37,5 %, que es porque sus familiares los estiman, lo cual es una tendencia fuerte en el sentido de que la otra categoría corresponde a los que se abstienen de responder (62,5 %), ya que no reciben ninguna clase de acompañamiento a sus citas de control.

Entonces, se deduce que se debe fortalecer la sensibilización frente a los cuidados y procedimientos que se realiza a los pacientes enfermos de VIH/SIDA, ya que su acompañamiento, de forma natural y espontánea, permitirá que el comportamiento y la conducta de los afectados y sus familiares estén influenciados por su interacción, obteniendo una mejor calidad de vida frente a la enfermedad.

Cuadro 11. Conocimiento general de la patología por parte de la familia

PREGUNTA 11. ¿CUÁL ES EL CONOCIMIENTO QUE TIENE LA FAMILIA DE LA PATOLOGÍA DEL VIH/ SIDA?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Mucho	5,0 %
2	Regular	25,0 %
3	Poco	55,0 %
4	Ninguno	15,0 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Solo el 5,0 % de los encuestados/as consideran que existe un vasto conocimiento en la familia sobre la patología del VIH/SIDA; el 25,0 % se identifica con que el conocimiento es regular, mientras que el 55 % cree que es poco y el 15 % asevera que su prole no tiene

ilustración alguna de la sintomatología y particularidades del VIH/SIDA. Sin embargo, se hace la anotación de que sumados los porcentajes de poco, regular y ninguna esto suma 95 %, lo cual nos muestra que hay debilidades en el conocimiento general de la patología.

En relación con la calidad de vida y su analogía con el conocimiento de la enfermedad se evidenció que tanto los pacientes como los familiares percibieron malestar con respecto a esta, dando a entender con ello que son casos vetados y reservados para el entorno familiar y para la misma sociedad. Estos hallazgos se relacionarían en forma directa con el tiempo que tardan para el diagnóstico, las campañas de prevención y el inicio de los tratamientos específicos de manera higiénica, por los que podemos concluir que estos eventos impactan, en gran medida, en la calidad de vida de los afectados y de los implicados en el acompañamiento.

Cuadro 12. Impacto del conocimiento sobre el VIH/SIDA

PREGUNTA 12. ¿CÓMO IMPACTA EN SU VIDA EL CONOCIMIENTO QUE TIENE LA FAMILIA DE LA PATOLOGÍA DEL VIH/SIDA?		
No.	DETALLE	PORCENTAJE
1	Mucho	27,5 %
2	Regular	40,0 %
3	Poco	10,0 %
4	Ninguno	22,5 %
TOTAL		100 %

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Es poco o nulo el conocimiento que tiene la familia de la enfermedad (32,5 %), lo que impacta negativamente en las vidas de los positivos de VIH/SIDA. Sin embargo, de manera asertiva, un 67,5 % de los encuestados/as opina que es favorable para su calidad de vida el buen conocimiento que tienen sus familiares del VIH/SIDA. Lo anterior lleva a reflexionar en que una familia bien constituida fortalece los vínculos psicoafectivos, disminuye la percepción de estigma y discriminación, factores determinantes en la calidad de vida de los afectados.

En síntesis, Morin (1991), en sus investigaciones pudo demostrar “que las ideas centrales (núcleo central) del objeto representacional, giraban en torno a la idea de la enfermedad, identidad grupal y contagio por simple contacto”. Desde que se hizo público el VIH/SIDA, las personas han ido modificando la reacción de temor ante la muerte que produce esta enfermedad, por una concepción compartida: “que es ante todo una enfermedad y, como tal, si se le identifica a tiempo, es posible retrasar el deceso del enfermo o lograr su cura parcial” (OMS, 2014, p.4). Además, queda siempre la esperanza de que los rápidos avances de la ciencia brinden una forma de cura o de erradicación definitiva de este mal.

Por lo tanto, las personas han podido transformar lo desconocido en algo familiar y

posiblemente dominable, ya sea previniendo o curando. Con la enfermedad ha surgido una representación compartida de esperanza, desde el mismo instante en que se comprendió la gravedad y el alto sufrimiento que trae aparejado el VIH/SIDA. Es así como los pacientes participantes de la investigación consideraron que el apoyo emocional brindado por sus familiares ha sido para algunos “Excelente”, “Bueno” y, por último, “Malo”. Estas respuestas exhiben el pensamiento o percepción de los pacientes, mostrando que la mayoría, representada en un 60 %, piensan que el acompañamiento ha sido malo.

CONCLUSIONES

Con la investigación se concluye que el acompañamiento es parte vital del apoyo familiar que reciben los enfermos de VIH/SIDA, integrados al programa de alto costo de la EPS-S Comfamiliar en la ciudad de Cartagena y en el departamento de Bolívar. Por eso, y con base en los resultados y hallazgos obtenidos, se pretende realizar recomendaciones de rigor a partir de la idea de que cada caso explorado en la investigación tiene como fin aportar algunos ejes de discusión y acción que permitan mejorar las políticas sociales y de apoyo a que tienen derecho los enfermos de VIH/ SIDA, con la intención de mejorar sus condiciones de vida.

También se obtuvo un notable conocimiento del papel que juega la familia en el acompañamiento a los enfermos que arrastran la cruel cadena del VIH/SIDA, lo que permitió una caracterización de su impacto y la presentación de una propuesta para mejorar el entorno socio-familiar de los afiliados a la empresa Comfamiliar EPS-S, garantizándoles una mejor calidad de vida a través del desarrollo de programas de prevención y procesos de conocimiento, aceptación y manejo de la enfermedad por parte de los pacientes y de las familias cartageneras y bolivarenses.

Por otro lado, en términos epidemiológicos, es una población con un alto nivel de propagación, lo cual hace que los factores psicosociales sean de mucha prioridad, como estrategia para evitar su propagación; y, por último, concientizar a la administradora de salud, que en términos de costos es claro que estos pacientes están ubicados en el sector de formatos del alto costo, lo cual hace aún más trascendental la necesidad de desarrollar estrategias de apoyo psicosocial; acciones que deben incluir al contexto familiar, de allí que la intervención individualizada no siempre ofrece los mejores resultados.

En cuanto a la estrategia de intervención, se debe partir del hecho de que una intervención individualizada es insuficiente, si se tiene en cuenta que estamos ante sujetos que hacen parte de un contexto. Es decir, que se debe abordar a los pacientes como parte de un sistema social en el que estos son una parte del todo y, a la vez, representación de este. De allí que sea importante y significativo, para una estrategia de intervención social, el realizar acciones con la familia y con el contexto social en el que se desarrollan los pacientes. Una intervención social de nuevo tipo incluye las diferentes esferas de la vida del paciente con una visión holística.

Dicha intervención reconfiguraría con la familia y el contexto social los imaginarios que se tienen con relación a la enfermedad y los pacientes que la padecen, porque se desarrolla en el contexto de la lúdica y la recreación haciendo énfasis en la construcción de ambientes agradables de atención psicosocial. Para el trabajo social de la EPS-S Comfamiliar, es importante desarrollar sistematizaciones de las formas de abordar esta población, ya que el trabajo social, en las últimas décadas, ha venido reconfigurando sus referentes de atención en el ámbito de la salud social. Por lo tanto, se deben tener en cuenta los avances de la medicina social y la importancia de observar al paciente como parte de un todo social.

Entonces, la intervención del trabajo social debe pasar de la visión psico-profiláctica hacia un enfoque de derechos, en los cuales el paciente se transforme en un sujeto de derechos y no en un receptor de "caridad" y lástima. Se trata de desarrollar intervenciones más centradas en las potencialidades de los pacientes infectados con VIH-SIDA.

RECOMENDACIONES

"Las recomendaciones se realizaron teniendo en cuenta algunos niveles de abordaje para la construcción de una metodología de intervención social" (Modelo de gestión programático en VIH/SIDA, 2010, p.10). Por ello, se considera necesario implementar actividades encaminadas a la prevención de las enfermedades y la promoción de la salud, además de la concientización de las personas que padecen la enfermedad mortal, con el fin de que no sigan contagiando o tengan hijos igualmente enfermos (Alvarado y Passos, 2015, p.187).

Como investigadores, debemos sentirnos ligados desde el compromiso profesional y la ética, para realizar aportes que hagan valer los derechos humanos y expectativas de los sujetos a los cuales van dirigidas las políticas sociales. Por lo tanto se le recomienda a Comfamiliar EPS-S, que tenga en cuenta que la atención de esta población tiene una connotación significativa, y es el hecho de que son una población prioritaria para cualquier tipo de atención por parte del Estado. Como se observa, es una población que está protegida por la Constitución de 1991, decretos reglamentarios y toda la actual legislación que, en materia de salud, tiene el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, C. y Passos, E. (2015). La familia en el proceso de aceptación y acompañamiento en la enfermedad VIH/Sida en los pacientes afiliados a Comfamiliar EPS-S del distrito de Cartagena. *Métodos*, 13.
- Araya, S. (2003). *Sin previo aviso*. Recuperado en internet (marzo 2003): www.vivopositivo.org/portal/sitio/info.asp?Id=71&Ob=9
- Briones, G. (2000). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Colección Andrés Bello. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

- Confamiliar EPS-S (Diciembre, 2009). Programa de atención a pacientes de alto costo catastróficas. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de : www.confamiliarepss.org, pp.4-12
- Durán, F. (2002). *La familia núcleo de valores*. Medellín: Grupo Latinoamericano Educativo.
- Estrategias de manejo en torno al VIH/Sida a nivel familiar- salud pública de México (2006). México: Ministerio de Salud.
- González, J. (2009). *Juventud y VIH/Sida*. Bogotá: Ediciones El Búho.
- Martínez, T. (2006). *Estudio del Sida en Cartagena*. Cartagena de Indias: Universidad de Cartagena.
- Modelo de Gestión Programático en VIH/Sida en Colombia (2010). Ministerio de la Protección Social- Programa de Apoyo a la reforma de Salud.
- Morin, E (1991). *Pensamiento complejo*. Bogotá. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES.
- Passos, E. (2015). *Metodología de la Investigación: una manera práctica de aprender a investigar, investigando*. Cartagena de Indias: Colegio Mayor de Bolívar.
- Prosalud (08 de octubre de 2008). *Impacto del sida en la familia*. Recuperado el 17 de septiembre de 2009, de www.prosalud.com: www.prosalud.com – pp. 1-3
- Sampieri, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sepúlveda, C. (2014). *Aspectos sociales del Sida*. Bogotá: Ed. Mediterráneo.
- Soler, G. (2004). *Conviviendo con VIH*. Artículo recuperado y consultado en internet en diciembre 2003 - abril de 2004. Enlaces relacionados: <http://www.sld.cu/saludvida/temas.php?dv=10899>
- Suárez, P. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones Libros y Libros.
- Tamayo, M. (1999). *Aprendiendo a investigar Módulo 5*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Capítulo IX

Funcionalidad familiar y apoyo social en niños, niñas y adolescentes afectados por el invierno

LILIANA MEZA CUETO*
JORGE PALACIO SAÑUDO+

INTRODUCCIÓN

Los desastres naturales, sean inundaciones, incendios, terremotos, tsunamis, huracanes, etc., ocasionan cada vez mayores pérdidas y daños materiales e inmateriales a quienes están expuestos a ellos, por el hecho de encontrarse en el lugar donde ocurre el siniestro o por habitar asentamientos considerados de alto riesgo o vulnerabilidad. Como bien se sabe, ningún país se encuentra exento a este tipo de fenómenos; también es cierto que hay quienes por las condiciones climáticas, atmosféricas y geográficas e incluso económicas deben vivir con este tipo de riesgos. Pero es la población infantil y los adolescentes quienes de alguna manera ven más amenazadas sus vidas por el impacto personal, social y económico que dejan dichos desastres naturales. Se los considera por lo tanto la población más vulnerable.

En Colombia, los desastres naturales especialmente las inundaciones, han generado un sinnúmero de afectaciones en diferentes partes del país, sobre todo en el 2011. De acuerdo al informe del programa Colombia Humanitaria (2011) “nunca antes en la historia de Colombia se había registrado una crisis como la que afrontó el país a consecuencia del Fenómeno de la Niña 2010-2011” (p.1). Según reportes nacionales, de 46.948.58 habitantes que tenía Colombia para la fecha, 2.350.207 correspondían a familias afectadas

* Psicóloga. Magíster en Psicología, Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, Sincelejo. liliana.meza@cecar.edu.co

+ Psicólogo. Doctor en Psicología Ciencias del Comportamiento y de las Prácticas Sociales, Universidad del Norte, Barranquilla. j.palacio@uninorte.edu.co

por los cambios climáticos (DANE, 2011). Para el año 2011 las lluvias dejaron por lo menos 2.400.000 personas damnificadas, cerca de un millón de las cuales fueron niñas, niños y adolescentes, siendo una de las regiones más afectadas el área de la Mojana, subregión del departamento de Sucre.

Cuando ocurren este tipo de tragedias, familias enteras se ven enfrentadas a una serie de crisis, no solo son pérdidas materiales; a ello se suma el dolor y el sufrimiento por el abandono de sus residencias, de su lugar de trabajo. Con respecto a los niños, niñas y adolescentes algunas veces deben separarse de sus padres y hermanos, de sus vecinos, grupo de amigos y compañeros al tener que interrumpir sus estudios. Según el último censo de damnificados realizado por la administración departamental, alrededor de 34.290 familias resultaron afectadas por la emergencia en esta zona de país (Colombia Humanitaria, 2011).

Por lo general, cuando se registra el desastre, las personas están en función de cuidar y salvar sus enseres, los animales, los cultivos y esperar la ayuda humanitaria. El Estado emite los reportes con información relacionada a las pérdidas materiales de las familias, de la infraestructura educativa, de la red hospitalaria, sobre el estado de los servicios públicos e infraestructura vial y de saneamiento básico, pero pocas veces se informa sobre el número de menores de edad y el estado de su salud psíquica y emocional, el funcionamiento familiar y el apoyo social percibido.

ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS ANTE SITUACIONES DE CRISIS

Algunas investigaciones como las realizadas por Chana-García (2007, citado en Iraurgi, 2012) indican que “situaciones como conflictividad familiar, desarraigo, inmigración, problemas de desarrollo, etc., pueden entrañar un riesgo de desadaptación para el niño [quien podría llegar] a encontrarse en una situación de desamparo” (p.3). Si bien es cierto que las circunstancias ambientales y contextuales favorables pueden facilitar que el individuo, en este caso los niños y niñas, recuperen la capacidad de asumir su cotidianidad y superar exitosamente las pérdidas, no siempre sucede así debido a la magnitud de los efectos que pueden desencadenar las situaciones desequilibrantes, siendo frecuente que las reacciones psicosomáticas persistan y se hagan crónicas (OMS, 2006).

Tales síntomas no pueden ser ignorados. Santiesteban, Castro, González y Sánchez (2010) evidenciaron síntomas emocionales tales como la tristeza, el llanto, la labilidad afectiva, el desconsuelo y el miedo en los momentos cercanos al paso de un huracán; se relacionaron con preocupaciones por la integridad física de alguno de los padres que se encontraba ausente en esos momentos. Estos autores confirman que toda intervención eficaz para los adultos lo será también para los niños y adolescentes, ya que las influencias que tiene la familia, como soporte y patrón del desarrollo les confiere a sus integrantes mejores estilos de afrontamiento familiar.

Coba y Rincón (2010) indican que la existencia de “Sintomatología ansiosa y psicosomática inespecífica relacionada con el estrés es una de las consecuencias más con-

sistentemente observadas luego de situaciones de desastre, como es esperable" (Carr, Lewin, Webster, Kenardy, Hazell & Carter, 1997; Kuwabara *et al*, 2008, citados por Coba & Rincón, 2010, parr. 7). Simultáneamente muchos de los niños afectados estarían desarrollando actividades económicas como una medida para contribuir al sustento familiar, producto de las condiciones descritas. Esto agrega una dificultad adicional, pues ya hablaríamos de niños trabajadores, lo cual no es mejor:

...en general se considera que las niñas, niños y jóvenes que trabajan tienen una salud física deficiente, ya que el trabajo que ejercen los expone a un mayor desgaste físico, riesgos de enfermedades y accidentes propios de las condiciones en que se da su trabajo, a lo cual se agrega la poca o inadecuada alimentación que reciben. (Palacio, Amar, Madariaga, Llinás y Contreras, 2007, citando a Luna y Pérez 2004 del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional, p.307)

Adicionalmente, su desarrollo emocional estaría limitado al encontrarse sometidos a situaciones de aislamiento, lo que les impide de alguna forma establecer vínculos emocionales que permitan interactuar con otros, dándose también una disminución de la confianza y autoestima, agregándole una intermitencia académica y recreativa (Palacio *et al*, 2007). Por otra parte, los niños, niñas y adolescentes están atravesando un proceso de formación de su personalidad, por lo que son más vulnerables a situaciones de riesgos entre los que se encuentran los originados por desastres, pudiendo aumentar su vulnerabilidad ante la gran carga de estrés psicológico y pérdidas de todo tipo (Ehrenreich, 2009, citado en Santiesteban, Castro, González y Sánchez, 2010).

Según se ha visto:

...en los niños la situación de pérdida de las estructuras puede entorpecer su desarrollo normal y la construcción de defensas protectoras; también, suelen ser objeto de maltrato intrafamiliar; lo que, a la larga, los convierte en personas con dificultades para establecer vínculos afectivos duraderos y, eventualmente, en adultos a su vez generadores de violencia. (OMS/OPS, 2006, p.7)

Señalan Palacio, Abello, Madariaga y Sabatier (1999) que las personas afectadas por eventos naturales y sociales, producen efectos desestabilizadores en la población más sensible, quedando los niños más afectados durante el resto de su vida. Diversos estudios sobre adaptación psicosocial convergen en centrar su interés en la infancia como etapa de numerosos cambios y grandes riesgos para los menores de edad. La inadaptación es el criterio que señala la desviación de su comportamiento en relación con las expectativas propias o con las expectativas dominantes en su ambiente (Lewis, Cuestas, Ghisays y Romero 2004). Contrario a ello, la adaptación hace referencia a un criterio operativo y funcional de la personalidad "en el sentido que recoge la idea de ver hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos, y sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir" (Hernández y Jiménez, 2003, citados por Lewis y col., 2004, p.128).

La adaptación psicosocial se da como producto de la interacción social. Desde este

punto de vista la finalidad más significativa del proceso socializador es la adaptación de la persona a su entorno social, de manera consecuente se van integrando a la estructura de la personalidad elementos de la sociedad y de la cultura hasta convertirse en reglas de conciencia y en la manera de actuar, pensar y sentir, las cuales se manifiestan como adaptación psicosocial que se produce a nivel biológico, psicomotor, afectivo y mental (Agulló, 1997).

A su vez Márquez (2013) incluye dentro de la dimensión psicosocial categorías como la actividad emocional, relaciones sociales, actividad intelectual y comunicación. Esta dimensión incluye además categorías independientes como sueño y descanso, ocio, tareas domésticas, pasatiempos y nutrición, las cuales hacen parte de los componentes biológico y psicomotor descrito por Rocher (1990, citado por Agulló, 1997), como estructurantes de la adaptación psicosocial y que ante situaciones amenazantes o de riesgo tienden a manifestarse como alteraciones y trastornos de adaptación.

Al revisar los efectos psicosociales del trauma psicológico a largo plazo, Bolton, Colina, O’Ryan, Udwin, Boyle y Yule (2004) cuestionan la poca dedicación del estudio psicosocial de manera separada con los efectos del trauma en la salud mental y la relación con la evolución temporal y la evaluación del funcionamiento social en la amplia gama de dominios. Ellos han encontrado que la experiencia del trauma en sí, independientemente de los efectos sobre la salud mental, tiene un efecto negativo en el funcionamiento psicosocial.

En esta dirección, Ahearn y Rizo (1978), en su estudio argumentan que la conducta humana tiene una tendencia general a adaptarse a las circunstancias. Algunos datos estadísticos sobre la respuesta humana ante una situación de desastre indican que entre el 15 % y 20 % de la población es capaz de manejar su ansiedad, valorar la situación y actuar eficazmente, que por lo general el 60 % responde adecuadamente una hora más tarde y que un 15 % puede requerir uno o dos días para adaptar su conducta adecuadamente.

Otros estudios sobre infancia en situación de riesgo, indicaron divergencia en los resultados relacionados con los procesos adaptativos ante diferentes situaciones desequilibrantes a las que está expuesta esta población. Lescano, Rojas y Vara (2003) estudiaron los niveles de adaptación psicosocial en escolares adolescentes del Perú, encontrando con relación a los niveles de desadaptación, que un 21,6 % de adolescentes escolares presentaron altos niveles de desadaptación en sus familias, 36,8 % en su escuela y 49,6 % consigo mismos.

Con respecto a la adaptación escolar y el nivel de estudio, Erickson (citado por Cabezuelo y Frontera, 2010) describe las crisis que pueden experimentar los menores de edad durante su desarrollo, destacando la crisis de habilidad versus inferioridad que se vive durante los 6 a los 12 años siendo uno de los acontecimientos importantes la escolarización, donde subyace un temor al fracaso, que así como lo puede alentar a esforzarse, puede dominarle y acarrearle sentimientos negativos de inferioridad; a diferencia de los adolescentes donde se tiende a comprometer la relación con los padres puesto que la

crisis es más de identidad versus confusión de rol (Cabezuelo y Frontera, 2010).

A su vez, Mojica y Moreno (2003) compararon el nivel de adaptación personal, escolar, familiar y social en adolescentes infractores bajo el Sistema de responsabilidad penal en las modalidades Medio socio-familiar y Medio institucional. Encontraron que los adolescentes en los dos grupos presentaron niveles significativos de inadaptación familiar y bajos niveles de inadaptación escolar. Al confrontar ambos grupos se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas a nivel de inadaptación personal, social y familiar, siendo los niveles de inadaptación más graves en el grupo institucionalizado que el del medio familiar (Mojica y Moreno, 2014).

Banks y Weems (2014) señalan la importancia de potenciar los esfuerzos para reforzar el apoyo social después de un desastre. En su estudio sobre familia y apoyo social entre iguales vinculados a la angustia psicológica y la exposición a huracanes encontraron altos niveles de trastornos psicológicos en jóvenes, que se manifestaban en síntomas de estrés postraumático (TEPT), ansiedad y depresión. Al establecer la relación con el apoyo social familiar y entre pares, identificaron asociaciones concurrentes y longitudinales con menores niveles de angustia psicológica a medida que percibían más apoyo social.

Los mismos resultados fueron hallados por Hafstad, Gil-Rivas, Kilmer y Raeder (2010) en su estudio sobre adaptación de los padres, funcionamiento familiar y crecimiento postraumáticos entre los niños y adolescentes noruegos después del tsunami de 2004 en Tailandia. La evaluación realizada sobre la sintomatología de los padres y las características del entorno familiar realizado en dos cohortes (a los 10 meses y 2 años 5 meses después), los llevó a concluir que el crecimiento postraumático (PTG) de los padres fue un predictor significativo de PTG en sus hijos, lo que sugiere que los procesos sociales juegan un papel en el desarrollo de PTG en la juventud. Es decir, que los elementos de funcionamiento de los padres pueden afectar la adaptación positiva de los niños después de un desastre.

De otro lado, Fierro-Hernández y Jiménez (2002) lograron identificar en dos estudios sobre bienestar, variables personales y afrontamiento en jóvenes universitarios que solamente extraversión y sobre todo, bienestar personal se correlacionan de manera significativa con los modos de afrontamiento; al calcular asimismo las correlaciones entre las variables de personalidad y los modos de afrontamiento utilizados por los sujetos ante un evento impactante reciente pudieron determinar que estas variables de personalidad predicen no solo modos de afrontamiento, sino también la doble dirección, funcional o disfuncional, de los modos de afrontar.

Berry, Phinney, Sam y Vedder (2006) a partir de sus estudios con población inmigrante adolescente, mostraron la existencia de una adaptación psicológica comprendida por indicadores como: satisfacción vital, autoestima y problemas psicológicos; y una adaptación sociocultural que incluye la adaptación escolar, autoeficacia social y problemas de comportamiento. En lo que respecta a la adaptación sociocultural Briones se refiere en sus componentes a la identidad social integrada por la identificación y las actitudes

hacia su propio grupo en tanto que la identidad cultural comprende los ideales, valores y prácticas de la cultura del grupo. En este sentido, el adolescente podrá contar una mayor identidad personal coherente que favorece la adaptación psicosocial positiva la cual puede prevenir o aliviar el estrés y los resultados problemáticos sobre todo durante la adolescencia (Briones, 2010, p.76).

FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y APOYO SOCIAL

Beristain y Doná (2009) afirman que tanto los niños como los jóvenes “pueden tener una mayor capacidad y espacios sociales para aprender estrategias de adaptación, aunque se enfrenten a dificultades de construcción de su identidad en un contexto transcultural” (p.62). Este hecho suele estar presente sobre todo en aquellas poblaciones que se han visto desplazadas, tal como sucede en eventos de desastres por inundaciones, donde se ven en la necesidad de refugiarse o albergarse de manera ocasional en otros lugares donde suelen darse interacciones culturales con manifestaciones y significaciones diversas.

En ocasiones puede darse la inadaptación familiar que corresponde a las dificultades y problemas que se presentan en el ámbito familiar. Se manifiesta como insatisfacción familiar (desagrado con el clima y ambiente familiar) y/o insatisfacción con los hermanos (desagrado con la relación). Contrario a lo anterior, se encuentra la familia funcional, vista como aquella que en cumplimiento de todas sus funciones, facilita el desarrollo de sus integrantes y cuenta con los mecanismos para enfrentar adecuadamente sus problemas relacionales y crisis familiares.

La funcionalidad de la familia es medida en términos de cohesión y adaptabilidad (Pampliega *et al*, 2011, citado por Iraurgi, 2012). La cohesión comprende el vínculo emocional, soporte, límites familiares, tiempo y amigos o intereses lúdicos. Para Olson (2011) una baja cohesión está asociada a una baja conexión e independencia; una cohesión equilibrada corresponde a una conexión separada e interdependiente y una cohesión alta tiene que ver con una alta conexión y dependencia. El concepto de cohesión familiar se define con base “al vínculo emocional que hay entre los miembros de una familia, y el nivel de autonomía individual que una persona experimenta en el ámbito de su propia familia” (Polaino-Lorente y Martínez Cano, 2003, p.205). Para Stierling (1974), la alta cohesión familiar es entendida como: “una fuerza centrípeta que une, entre sí, intelectual y emocionalmente, a los miembros de la familia” (Polaino-Lorente y Martínez Cano, 2003, p.201).

Algunos cambios que se suscitan con la adolescencia tienen que ver con la dinámica familiar. Del Valle, Bravo y López (2010, citados por Martín, 2011) encontraron que: “con la llegada de la adolescencia la familia pierde protagonismo en algunas dimensiones de apoyo, aunque mantiene su rol de proveedor de apoyo instrumental, mientras aumenta la importancia de los iguales, sobre todo en el contexto comunitario” (p.109).

El estudio realizado por (Pérez, Mesa, Martínez, Pérez y Jiménez, 2012), sobre cam-

bios en la estructura y la función familiar del adolescente, muestra que la búsqueda de la identidad personal y social del adolescente provoca cambios en el ciclo vital familiar que puede propiciar un desequilibrio en el sistema familiar. Esta crisis familiar, es entendida como tensiones que afectan a la familia, cuando se carece de recursos familiares y extra-familiares se puede entrar en disfunción. Los autores logran concluir que la percepción de una buena función familiar se asocia con un mayor grado de apoyo social: esto es, para crecer y separarse de la familia se requiere que esta sea cohesiva, con lo que el desarrollo psicosocial del adolescente está supeditado a su madurez Pérez *et al.*, (2012).

Adicionalmente, Chávez, Espinoza, Ruvalcaba y Gómez (2000) estudiaron el funcionamiento familiar en alumnos de escuelas locales y foráneas de Monterrey-Nuevo León, donde el 53 % de la población (735) era de sexo femenino con edades entre 13 y 18 años. Encontraron que el 97 % de la muestra manifestó problemas en uno o más de los procesos familiares. De otro lado Felix, Kia-Keating, Afifi, Marrón y Reyes (2015) estudiaron el funcionamiento familiar y el afrontamiento postraumático entre los padres y jóvenes después de los desastres por incendios forestales donde el 60 % de las casas fueron dañadas y el 30 % destruidas. Hallaron que la influencia de los padres durante el afrontamiento favorece una reevaluación positiva en los jóvenes.

Bokszczanin (2012), en su estudio con adolescentes tailandeses sobrevivientes un año después de Tsunami, encontró que los adolescentes perciben menos que los adultos el apoyo social, quienes describen mayor proactividad y percepción del apoyo proporcionado por los adolescentes en la comunidad y la escuela; respuesta que se relaciona con las percepciones posteriores de su relación con los demás y consigo mismos. Según el análisis descriptivo, el apoyo tangible, emocional y de información suministrado a los demás se encuentra asociado a los niveles de apoyo social percibido, y a un mayor sentido de comunidad en la escuela, así como a la tendencia a afrontar mejor situaciones de estrés después del desastre.

En esta dirección Barra, Cema, Kramm y Véliz (2006) indican que el apoyo social, “refuerza la autoestima y favorece una percepción más positiva del ambiente, por lo cual tendría efectos positivos en el bienestar y en la salud al aumentar la resistencia al estrés” (p.56). Además, en el caso de los adolescentes –retomando a Orcasitas y Uribe (2010)– se constituye en un factor de protección en razón que “brinda apoyo emocional, material e informacional, los cuales generan recursos valiosos para enfrentar las situaciones de riesgo que se pueden presentar en esta etapa del ciclo vital” (Chavarría y Barra, 2014, p.42). Los anteriores autores lograron evidenciar en la satisfacción vital altas puntuaciones relacionadas con las dimensiones familia, amigos y uno mismo, pero menores niveles de satisfacción en las dimensiones colegio y entorno.

Galíndez y Casas (2011) encontraron que similares resultados son debidos a la existencia de normas y relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica, mayores exigencias en el rendimiento y dedicación a las tareas académicas. Otro de los hallazgos es la existencia en los adolescentes de una mayor autoeficiencia relacionada con la

satisfacción global que el apoyo social percibido, y ello se debe a los cambios en la familia y los pares llegando a experimentar inestabilidad en las percepciones de apoyo.

Con respecto al apoyo social percibido las personas que se sienten apoyadas por sus amigos y familia presentan menores índices de depresión y de ansiedad, lo cual contribuye a un mayor nivel de bienestar personal (Barrón y Sánchez, 2001; Galván *et al.*, 2006, citados por Barra, 2012); se considera que esto les permite afrontar mejor las distintas problemáticas a las que se ven enfrentadas en su vida diaria, es decir, el apoyo social representaría un recurso importante con el que se superan las adversidades que acompañan a los acontecimientos vitales estresantes, ayudando también a mantener un ajuste psicológico adecuado y, por tanto, influyendo sobre el bienestar de la persona.

De otro lado la investigación realizada por Musitu, Martínez y Murgui (2006, citados por Orcasitas y Uribe, 2010), con 733 adolescentes entre 11 y 16 años, encontraron que si el adolescente percibe un bajo apoyo del padre y la madre, tenderá a presentar una autoestima social más baja, a participar con mayor frecuencia en conductas violentas y probablemente problemas de ajuste escolar. Al intentar estudiar la adaptación desde su relación con otras variables, López, Puerto, López y Arieto (2009), hallaron que existen relaciones entre inadaptación personal y social y los estilos democráticos de los padres, esencialmente con el estilo educativo autoritario, el cual se perfila como un estilo que se relaciona positivamente con la inadaptación personal y social en niños y niñas.

Autores como Buendía (2010), sugieren que el apoyo social puede servir de amortiguador en los efectos psicológicos por su efecto modulador, por lo que ha tenido mayor aceptación en el campo de la salud, pero colocando el acento sobre los lazos sociales y el bienestar psicológico de los individuos.

El apoyo social percibido es de utilidad por el efecto amortiguador que se produce como respuesta del organismo ante situaciones de estrés (Cohen, 1988; Rodríguez y Enríque, 2010). Este modelo denominado por Cohen efecto Buffer goza de la mayor aceptación cuando “el apoyo social está dirigido a los recursos interpersonales que se movilizan ante el impacto de un determinado evento”.

En este sentido, la familia y las redes sociales desempeñan un rol fundamental en el proceso de protección; su apoyo es crucial para asegurar el adecuado desarrollo del niño y su adaptación al salir de la residencia (Jenson, Hawkins y Catalano, 1986, citados por Bravo y Fernández del Valle, 2003). De otro lado, Craven y Wellman (1973), Wolfe (1978), Maguire (1983), entre otros, atendiendo los cambios sociales, profundizaron en el análisis de redes sociales para explicar la realidad social, señalando que “las redes tratan no solo de conseguir cosas de la comunidad sino el apoyo social que se recibe de estas” deteniéndose en el análisis de los vínculos, la dinámica e interacción social (Kadushin, 2013).

En consideración a lo anterior, se destacan las funciones que cumplen las redes sociales en la adaptación social y el funcionamiento familiar en la infancia y la adolescencia en situación de riesgo. Bajo esta percepción, las redes sociales tienen la función de servir de apoyo y/o soporte cuyo fin es el intercambio interpersonal que se manifiesta mediante el

apoyo emocional, soporte, regulación social, ayuda material y de servicios (Sluzki, 1996). Algo parecido sucede con lo expuesto por Madariaga, Abello y Sierra (2003) cuando definen las redes sociales como: "formas de interacción social continuas, en donde hay un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones, con el fin de alcanzar metas comunes en forma colectiva y eficiente". Bajo estas consideraciones, ante situaciones de amenaza o riesgo, las redes se configuran como mecanismos de sobrevivencia que proporcionan apoyo efectivo, moral, bienestar social y económico para solucionar problemas coyunturales (Madariaga *et al.*, 2003). (p.16).

De las investigaciones adelantadas con 55 adolescentes diabéticos entre 12 y 19 años y con los padres de familia, se pudo concluir que una red social y familiar adecuada promueve el bienestar emocional y el sentimiento de ser valorado y cuidado por otros, recursos necesarios para una adecuada adaptación a la enfermedad (De Dios, Avedillo, Palao, Ortiz y Agud, 2003, citados por Orcasitas y Uribe 2010).

Al establecer la relación entre las redes de apoyo social con la adaptación personal, escolar y social, Martín y Dávila (2008) encontraron, luego de estudiar la situación de menores que vivían en hogares de protección, que "el apoyo social recibido desde el contexto familiar, a pesar de ser éste el mayor proveedor de apoyo, no mantiene ninguna relación con la adaptación de los menores; identificaron que el apoyo social recibido por los adultos de los contextos extrafamiliares, y sobre todo el afecto, pareció tener una incidencia positiva en la adaptación de los menores, en particular en el ámbito escolar y social" (p.229).

Se considera que cuando se dan niveles extremos de máxima intensidad en la cohesión familiar, esta puede resultar lesiva para la independencia de sus miembros. Por consiguiente, cuando la cohesión es percibida como muy alta, se presenta una sobre-identificación de cada miembro con la familia, conllevando a una limitada autonomía individual (Olson, 1979). Estudios como los realizados por Valenzuela, Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa (1995, citados por Nava y Vega, 2008) señalan la estrecha relación entre el funcionamiento familiar positivo y el ajuste social y psicológico.

Los estudios realizados por Medellín Rivera, López, Kanán y Rodríguez (2012) sobre funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social mediante análisis de varianza (ANOVA) para comparar las medias de las redes de apoyo social con el tipo y nivel de funcionamiento familiar encontraron que el conocimiento del funcionamiento familiar y las redes de apoyo social permiten identificar recursos que facilitan el desarrollo de estrategias específicas para la implementación de intervenciones tanto clínicas como psicosociales en familias con diferentes tipos de funcionamiento familiar. Otra de las conclusiones a que llegan estas investigadoras consiste en que el funcionamiento familiar está determinado principalmente por su estructura; es también importante su relación con las redes de apoyo social, ya que, como se encontró en este estudio, el funcionamiento familiar se relaciona principalmente con la red de apoyo familiar y con el sentimiento de falta de apoyo por parte de las redes sociales. Una mayor percepción

de redes de apoyo familiar y menor percepción de sentimiento de falta de apoyo se relacionan con mejor funcionamiento familiar; lo cual reafirma la importancia de los recursos familiares para resolver los conflictos, reducir las situaciones producidas por el estrés evolutivo y/o imprevisto, así como para prevenir el cambio que puede producir una crisis en el sistema familiar (Medellín, et al, 2012).

De esta manera, ante situaciones de conflicto y de riesgo, las redes sociales cobran importancia por el efecto que el apoyo social tiene en la salud y el bienestar, las transiciones vitales (Villalba, 1993), y las situaciones de crisis por las que atraviesan niños y adolescentes.

Si bien tienen un carácter estresante, cuando estos se acumulan, se genera dificultad para afrontarlos adecuadamente, presentando problemas conductuales o emocionales (Crean, 2004; Kim, Conger, Elder & Lorenz, 2003; Suldo & Huebner, 2004; Windle & Mason, 2004, citados por Barra, Cerna, Kramm y Véliz, 2006). Por su parte, Norris, Stevens, Pfefferbaum, Wyche y Pfefferbaum (2008) hacen referencia a la resiliencia comunitaria entendida como el proceso de vinculación de las capacidades de adaptación de una red después de una perturbación o adversidad. A su vez, Kaniasty (2012) señala que se puede predecir el bienestar psicológico después del trauma social y psicológico con la percepción de la vida social, apoyo y cohesión comunitaria, participación en los contactos interpersonales, las creencias acerca de la ayuda mutua y la benevolencia.

En el marco de los fundamentos anteriores existen bases teóricas y conceptuales que permiten profundizar en variables como adaptabilidad psicosocial y su relación con el apoyo social percibido y la funcionalidad familiar de los niños, niñas y adolescentes damnificados por desastres naturales como inundaciones por el fenómeno de La Niña. El estudiar la relación entre la adaptación psicosocial de niños y niñas en situación de riesgo en función de sus redes sociales y su funcionalidad familiar sería de gran relevancia toda vez que aportaría a la promoción de acciones de intervención desde el núcleo familiar y las redes sociales cercanas, orientadas a favorecer los procesos de adaptación de este grupo poblacional que está expuesto de manera reiterativa a los cambios climáticos, y de esta forma generar mayores procesos de bienestar y satisfacción, y una mejor intervención.

MÉTODO

Participantes

El estudio estuvo conformado por 160 niños, niñas y adolescentes residentes en la subregión Mojana-departamento de Sucre, específicamente en los municipios Isla grande, Sucre-Sucre, Guaranda, y Majagual. De los 160 participantes, 71 eran hombres y 89 eran mujeres, sus edades oscilaban entre los 9 y 18 años y sus grados escolares entre 2 y 11 grado de básica primaria y secundaria respectivamente. Según los rangos de edades establecidos, 67 de los participantes se encuentran en la etapa de la niñez y 93 en la etapa de la adolescencia. Su selección fue intencional, y en los criterios de inclusión se tuvo en cuenta: (a) Tener entre 9 y 18 años y (b) Tener 4 años o más de residir en los municipios seleccionados.

Mediciones

Se utilizó el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI (Hernández, 1996); el Cuestionario APGAR familiar (Smilkstein, 1978) y el Cuestionario de apoyo social percibido MOS (Sherbourne y Stewart, 1991). Los tres instrumentos fueron validados en el desarrollo de otros estudios previos con población colombiana logrando obtener una mayor fiabilidad (Gómez-Bustamante, Castillo-Ávila y Cogollo, 2013; Londoño, Heather, Castilla, Posada y otros, 2012; Trejos, Mosquera y Tuesca, 2009; Lewis, Cuesta, Ghisays y Romero, 2004).

Instrumento 1

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI (Hernández, 1996). El Test fue empleado en un estudio realizado en Barranquilla (Lewis, Cuesta, Ghisays & Romero, 2004), y en este estudio se tomó la primera parte de la prueba que mide la inadaptación personal, escolar y social. Consta de 105 afirmaciones con respuesta dicotómica (sí o no) por el niño. El instrumento tiene diversas formas de calificación y baremos diferentes para tres grupos etarios (de 8 a 11,5; de 11,6 a 14,5; de 14,6 a 18). Se empleó la forma simple de corrección tratando las variables de inadaptación como variables continuas, obteniendo las puntuaciones directas comunes a los tres niveles factoriales, en los factores de tercer orden: inadaptación personal (rango de puntuación: 0-18), inadaptación escolar (rango de puntuación: 0-16) e inadaptación social (rango de puntuación: 0-16). El instrumento arrojó un alfa de 0,86.

Instrumento 2

Cuestionario APGAR familiar (Smilkstein, 1978). Se empleó para estimar la satisfacción de la funcionalidad familiar. El test ha sido empleado en investigaciones con población Colombiana (Trejos, Mosquera y Tuesca, 2009; Gómez-Bustamante, Castillo-Ávila y Cogollo, 2013). Sus cinco componentes: adaptabilidad, cooperación, desarrollo, afectividad y capacidad resolutive, fueron evaluados a través de cinco preguntas, que se puntúan de 0 a 2, donde 0 indica "nunca"; 1 "a veces" y 2 "siempre". Se observa el funcionamiento de la familia a través de la satisfacción del entrevistado con su vida familiar y su percepción del propio funcionamiento familiar.

Con relación a la forma de calificación, se asignaron 2 puntos a "casi siempre", 1 punto a "algunas veces" y 0 puntos a "casi nunca", luego se suman todos los puntajes al final; la calificación indica de 7 a 10 una familia altamente funcional, de 4 a 6 familia moderadamente disfuncional, finalmente de 0 a 3 familia altamente o severamente disfuncional. Con respecto a la fiabilidad del instrumento, el alfa obtenido mediante su aplicación fue de 0,75.

Instrumento 3

Cuestionario de apoyo social percibido MOS (Sherbourne y Stewart, 1991). Está con-

formado por 21 ítems y ha sido empleado en investigaciones de la Costa Caribe (Trejos, Mosquera y Tuesca, 2009). La primera pregunta indaga sobre el tamaño de la red social y las restantes exploran 4 dimensiones del apoyo social: emocional/informacional, instrumental, interacción social positiva y apoyo afectivo, evaluando con qué frecuencia está disponible para el entrevistado cada tipo de apoyo. Consta de una escala de 5 puntos (1=nunca, 2=pocas veces, 3=algunas veces, 4=la mayoría de las veces y 5=siempre). En la forma de calificación, se obtienen las puntuaciones directas y se interpretan desde las puntuaciones máximas, medias y mínimas establecidas para cada una de las dimensiones y para el índice global de apoyo social. Con relación a este último índice la puntuación máxima es de 95, la media de 57 y la mínima de 19. El alfa fue de 0,90.

Procedimiento

En el trabajo de campo se realizaron visitas a la gobernación de Sucre y a las distintas instituciones educativas de la región, donde se estableció contacto con los directivos para seleccionar la muestra. Atendiendo las consideraciones éticas se hizo uso de consentimiento informado por parte de los padres, los niños, niñas y adolescentes, y se procedió a la aplicación de los distintos instrumentos mediante cuestionario autoadministrado. Para el análisis de la información se organizó mediante categorías en una tabla dinámica con la ayuda de la aplicación de un programa estadístico, que facilitó el cruce y correlación de las variables. Los resultados se presentaron en tablas y gráficas para su análisis cuantitativo. Los datos se analizaron a través del Programa estadístico SPSS 2.0, usando como fórmula estadística el coeficiente de correlación R Pearson y el ANOVA.

RESULTADOS

Inadaptación personal, escolar y social

Como se observa en la tabla 1, casi el 50 % de los niños, niñas y adolescentes posee una inadaptación personal baja lo que indica que es mayor el porcentaje de sujetos que no manifiesta tener dificultades en este aspecto y tampoco manifiesta dificultades personales para aceptar la realidad tal como es. El 29 % de los sujetos, posee una Inadaptación personal alta, lo que indica que este grupo tendría manifestaciones como baja autoestima, miedos o inseguridad, sentimientos de culpa, ansiedad, inhibición, tristeza y somatización, etc. En tal sentido, y para este grupo de sujetos, podrían presentarse comportamientos de temor, miedo o intranquilidad que suelen asociarse a infravaloraciones de sí mismos, y un desajuste disociativo que refleja la tendencia a elaborar pensamientos negativos o pesimistas y un concepto de la vida como algo difícil.

Tabla 1. Inadaptación personal

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Baja	14	8,8
Baja	24	15,0
Casi Baja	50	31,3
Medio	25	15,6
Casi Alta	35	21,9
Alta	8	5,0
Muy Alta	4	2,5
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

En la Tabla 2, se observa que casi un 60 % de los sujetos posee una inadaptación escolar baja, lo que indica que este grupo de niños, niñas y adolescentes se encuentran satisfechos con su realidad escolar y por lo tanto demuestran un comportamiento adecuado frente a ella en lo referente a su aprendizaje, los profesores y la propia institución a la que pertenecen. Solo un 10 % tiene una inadaptación escolar alta, indicando esto que este pequeño grupo presenta una insatisfacción manifiesta y un comportamiento inadecuado respecto a la realidad escolar, lo cual se evidencia a través de una baja laboriosidad en el aprendizaje y conductas disruptivas en el aula así como actitudes desfavorables hacia el aprendizaje escolar, hacia los profesores y hacia la propia institución escolar.

Tabla 2. Inadaptación escolar

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Baja	20	12,5
Baja	46	28,8
Casi Baja	45	28,1
Media	33	20,6
Casi Alta	11	6,9
Alta	3	1,9
Muy Alta	2	1,3
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Con relación a la variable inadaptación Social (Tabla 3), se encontró que el 90 % de los niños, niñas y adolescentes tiene una baja inadaptación social, mostrando que la mayoría de los sujetos están ajustados socialmente, poseen control social y respeto a los demás y a las normas

establecidas; además, no manifiestan restricción social, actitudes de recelo o desconfianza o comportamientos agresivos evidenciados en discusiones, enfrentamientos y peleas.

Tabla 3. Inadaptación social

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Baja	45	28,1
Baja	76	47,5
Casi Baja	27	16,9
Media	8	5,0
Casi Alta	2	1,3
Alta	2	1,3
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

APOYO SOCIAL PERCIBIDO

Se observa en la Tabla 4 que el 73,8 % (n= 118) de sujetos percibe un alto grado de apoyo emocional/informacional evidenciado en la percepción del soporte emocional desde la comprensión empática, así como la suficiente orientación y consejos.

Tabla 4. Apoyo social informacional

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bajo	33	20,6
Medio	9	5,6
Alto	118	73,8
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

El 68,8 % de los sujetos muestra puntuaciones altas de apoyo instrumental (Tabla 5), lo que indica que se sienten satisfechos con el apoyo que reciben en la provisión de ayuda material, mientras que el 23,1 % percibe poco apoyo material de su red social.

Tabla 5. Apoyo instrumental

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bajo	37	23,1
Medio	13	8,1
Alto	110	68,8
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Los resultados indicados en la tabla 6, muestran que el 76,3 % de niños, niñas y adolescentes percibe una alta interacción social positiva, por lo tanto cuentan con la disponibilidad de personas con las cuales poder salir, divertirse o distraerse; el 8,8 % se ubica en un punto medio, mientras que el 15 % (n=24) manifiesta no tener personas con las que hacer cosas divertidas.

Tabla 6. Interacción social positiva

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bajo	24	15,0
Medio	14	8,8
Alto	122	76,3
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Tal como se observa en la tabla 7, un 80 % de niños, niñas y adolescentes percibe suficientes expresiones de amor y afecto en su red social, mientras que el 10,6 % (n=17) percibe un poco apoya afectivo.

Tabla 7. Apoyo afectivo

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bajo	17	10,6
Medio	15	9,4
Alto	128	80,0
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Finalmente, los resultados hallados (tabla 8) para el índice global muestran que el 71,9 % de los sujetos percibe un apoyo social máximo, el 2,5 % perciben un apoyo social medio, y el 25,6 % percibe un apoyo social mínimo.

Tabla 8. Índice global de apoyo social

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bajo	41	25,6
Medio	4	2,5
Alto	115	71,9
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

FUNCIONALIDAD FAMILIAR

Como se muestra en la tabla 9, el 66,3 % de los niños, niñas y adolescentes se siente

satisfecho con la ayuda o apoyo recibido cuando se requieren los recursos familiares, en la forma cómo comparten las decisiones o la satisfacción de los miembros con la mutua-
 lidad de la comunicación y la solución de problemas, el cuidado o la satisfacción de los
 miembros con la libertad disponible dentro de la familia para cambiar de roles y lograr
 crecimiento físico y emocional o maduración, las experiencias emocionales o la satisfac-
 ción de los miembros con la intimidad e interacción emocional que existe en la familia y
 el tiempo (el espacio y el dinero) o la satisfacción con el tiempo comprometido con la
 familia por parte de sus miembros. El 34 % presenta alguna dificultad, ya que se siente
 medianamente satisfecho con su funcionalidad familiar, o presenta disfuncionalidad fa-
 miliar grave (6,9 %) en tanto manifestó poca satisfacción frente a su familia.

Tabla 9. Funcionalidad familiar

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Baja	11	6,9
Media	43	26,9
Alta	106	66,3
Total	160	100,0

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Tal como se observa en la Tabla 10, para esta población existe una correlación nega-
 tiva entre la inadaptación escolar y el apoyo afectivo ($r = -0,195$; $p \ll 0,05$) indicando con
 esto que a mayor apoyo afectivo menor inadaptación escolar y viceversa, lo que va en el
 sentido esperado para la hipótesis. Sin embargo, la fuerza de la correlación es muy baja,
 lo cual no permite confirmar esta relación.

**Tabla 10. Correlaciones entre las dimensiones de inadaptación
 y apoyo social percibido**

	APOYO SOCIAL INFORMACIONAL	APOYO INS- TRUMENTAL	INTERACCIÓN SOCIAL POSITIVA	APOYO AFECTIVO	ÍNDICE GLOBAL DE APOYO SOCIAL
Inadaptación Escolar	-.119	-.111	-.019	-.195*	-.116

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

Los resultados indicados en la Tabla 11, muestran que no existe una correlación inversa-
 mente proporcional entre la Inadaptación personal, social y escolar, y la funcionalidad familiar.

Tabla 11. Correlaciones entre las dimensiones de inadaptación y la funcionalidad familiar

	FUNCIONALIDAD FAMILIAR
Inadaptación Personal	.114
Inadaptación Escolar	.097
Inadaptación Social	.040

Fuente: Los autores, a partir de encuesta aplicada por el grupo de investigación

DISCUSIÓN

En este estudio se intentó establecer una correlación inversa entre las dimensiones de inadaptación y las dimensiones de apoyo social percibido. Se esperaba que a mayor apoyo social percibido por los sujetos, se presentara una inadaptación más baja. Los resultados mostraron para estos sujetos que existe una correlación negativa muy débil, solo entre la dimensión de inadaptación escolar y la dimensión de apoyo afectivo, pero la fuerza de la correlación no permitió confirmar en su totalidad la hipótesis.

Los resultados indican que los niños, niñas y adolescentes en su mayoría se encuentran adaptados en su ámbito personal, social y escolar, y se esperaría que el apoyo social jugara un papel más activo en esta relación, tal como lo muestran diversas investigaciones (Ej. Buendía, 2010; Barra, 2012; Barrón y Sánchez, 2001; Galván et al., 2006; Gracia y Herrero, 2006; Villalba, 1993; Madariaga *et al.*, 2003; Martín y Dávila, 2008; Orcasitas y Uribe, 2010; Chavarria y Barra, 2014; Banks & Weems, 2014). Sin embargo, esto puede deberse a factores personales que han facilitado su adaptación a lo largo del tiempo o un mayor sentido de comunidad en la escuela y propensión a participar en el afrontamiento del estrés postraumático como lo expresa Bokszczanin (2012) o por una resiliencia comunitaria como lo afirman Norris y *et al.*, (2008) y Kaniasty (2012), y no necesariamente se debe al apoyo social que podrían percibir del medio social o de su familia.

Según Fierro-Hernández y Jiménez (2002), el bienestar personal y la adaptación social son modos de afrontamiento, y las variables de personalidad predicen no solo modos de afrontamiento, sino también la doble dirección, funcional o disfuncional, de los modos de afrontamiento. En ese mismo sentido Cohen (2008) plantea que la conducta de afrontamiento implica adaptación, defensa y control, y por este motivo se puede asumir que el sobreviviente trata de encontrar diversos modos de adaptarse frente a los desastres. En igual dirección, Félix y *et al.*, (2015), señalan la relación positiva del tipo de familia con el afrontamiento del estrés postraumático.

Al respecto, Ahearn y Rizo (1978) argumentan que la conducta humana tiene una tendencia general para adaptarse a diversas circunstancias, por lo que parte de la población es capaz de manejar su ansiedad, valorar la situación y actuar eficazmente pudiendo llegar a requerir horas, e incluso días, para emitir este tipo de respuesta. Si se contextualiza esto a la población de niños, niñas y adolescentes afectados en la subregión Mojana, es

preciso poner de manifiesto que el fenómeno más impactante del invierno en esa zona fue entre el año 2010 y 2011, y que después de ese período se han presentado episodios de lluvias e inundaciones no tan fuertes y devastadoras como las ocurridas en aquel momento. En ese sentido, transcurridos tres años se evidencia que hay una situación de adaptación general en la que la variable tiempo podría estar jugando un papel importante.

Variables como la personalidad y el tiempo transcurrido desde el momento de las inundaciones, también podrían explicar por qué no se encontró una correlación entre la funcionalidad familiar y las dimensiones de inadaptación. Los resultados indicaron que el 66,3 % de los niños, niñas y adolescentes dijeron sentirse satisfechos frente a su familia, es decir, están a gusto con la ayuda o apoyo recibido cuando llegaron a necesitar de los recursos familiares, y sienten que han sido tenidos en cuenta en la toma de decisiones; sin embargo, no hay asociación con al nivel de adaptación de los niños, niñas y adolescentes.

Lo anterior no es coherente con los resultados de otras investigaciones donde se muestra que la familia desempeña un rol fundamental en todas las fases del proceso de protección, y su apoyo es crucial para asegurar el adecuado desarrollo (Jenson, Hawkins y Catalano, 1986; Barrón y Sánchez, 2001; Bravo & Fernández del Valle, 2003; De Dios *et al.*, 2003; Berástegui, 2005; Maganto, 2005; Galván *et al.*, 2006; Medellín, Rivera, López, Kanán, y Rodríguez, 2012; Pérez, Mesa, Martínez, Pérez, y Jiménez, 2012; Banks, & Weems, 2014). Hafstad y *et al.*, (2010) ratifican estos hallazgos cuando aseguran que el funcionamiento de los padres puede afectar la adaptación positiva de los niños después de un desastre.

Por lo general se tienden a presentar cambios en la comunicación y en la dinámica del sistema familiar debido a las crisis económicas y de valores con un mayor efecto en familias con miembros adolescentes (Goldsmith 1993; Sampson & Laub 1994, en Ramírez, 2004), por este motivo el amplio repertorio de estrategias y recursos que estas familias ponen en marcha para adaptarse a la nueva situación explicarían en gran parte, las valoraciones positivas del funcionamiento familiar (Maganto, 2005), y del apoyo social entre pares como un factor protector para esta población (Self-Brown *et al.*, 2013).

En conclusión, estos resultados permiten añadir una contribución significativa a un cuerpo creciente de investigaciones que muestran el valor y uso de las redes sociales y el apoyo social percibido relacionado estrechamente con la adaptación ante situaciones de estrés causados por eventos naturales; al no existir una correlación inversamente proporcional entre la inadaptación y la funcionalidad familiar, no se debe perder de vista que existe aproximadamente una cuarta parte de la población con indicadores altos de inadaptación que ameritan ser intervenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. nd: Universidad de Oviedo.
- Ahearn, F., y Rizo, S. (1978). *Problemas de salud mental después de una situación de desastre*. Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana.
- Banks, D., & Weems, C. (2014). Family and peer social support and their links to psychological distress among hurricane-exposed minority youth. *J Orthopsychiatry*, 84(4), 341-352.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61.
- Barra, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1). Versión digital disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/109/144> (2015, agosto).
- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional: una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.
- Beristain, C. M., y Doná, G. (2009). *Enfoque Psicosocial de la Ayuda Humanitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. y Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55, 303-332.
- Bokszczanin, A. (2012). Social support provided by adolescents following a disaster and perceived social support, sense of community at school, and proactive coping. *Anxiety Stress Coping*, 25(5), 575-592.
- Bolton, D., Colina, J., O'Ryan, D., Udwin, O., Boyle, S., & Yule, W. (2004). Long-term effects of psychological trauma on psychosocial functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(5), 1007-1014.
- Bravo, A., y Fernández, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Buendía, J. (2010). *El impacto psicológico del desempleo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cabezuelo, G., y Frontera, P. (2010). *El desarrollo psicomotor. Desde la infancia hasta la adolescencia*. Madrid, España: Narcea.
- Colombia Humanitaria (agosto 27 de 2011). *Colombia Humanitaria en Sucre*. Recuperado de <http://www.colombiahumanitaria.gov.co/FNC/Documents/2011/separatas/sucre.pdf>
- Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical diseases. *Health Psychology*, 7(3), 269-297.

- Cohen, R. (2008). Lecciones aprendidas durante desastres naturales: 1970-2007. *Rev Perú Med Exp Salud Pública*, 25(1), 109-117.
- Cova, F., Maganto, C., y Melipillán, R. (2005). Género, adversidad familiar y síntomas emocionales en preadolescentes. *PSYKHE*, 14(1), 227-232.
- Cova, F., y Rincón, P. (2010). El Terremoto y Tsunami del 27-F y sus efectos en la salud mental. *Terapia Psicológica*, 28(2), 179-185.
- Craven, P., & Wellman, B. (1973). The Network city. *Social Inquiry*, 43 (344), 57-88.
- Chavarría, M. P., y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46.
- Chávez, A., Espinoza, O., Ruvalcaba, R., y Gómez, R. M. (2000). *Reportes de resultados de estudios de funcionamiento familiar, valoración de funcionamiento escolar y autoestima en adolescentes*. Monterrey, N. L., México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- DANE (2011). *Reporte de áreas afectadas por inundaciones 2010-2011. Resúmenes 1-5*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 2014.
- De Dios, C., Avedillo, C., Palao, A., Ortiz, A., y Agud, J.L. (2003). Factores familiares y sociales asociados al bienestar emocional en adolescentes diabéticos. *The European Journal of Psychiatry*, 17, 171-182.
- Fierro-Hernández, C., y Jiménez, A. (2002). Bienestar, variables personales y afrontamiento en jóvenes universitarios. *Escritos de Psicología*, 6, 85-91.
- Felix, E., T., A., Kia-Keating, M., L., B., Affi, W., y Reyes, G. (marzo de 2015). Funcionamiento familiar y el crecimiento postraumático entre los padres y los jóvenes después de los desastres de incendios forestales. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(2), 191- 200.
- Galindez, E. y Casas, F. (2011). Adaptación y validación de la MSLSS de satisfacción vital multidimensional con una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 26, 309-323.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gómez-Bustamante, E., Castillo-Ávila, I., y Cogollo, Z. (2003). Predictores de disfunción familiar en adolescentes escolarizados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(1), 72-80.
- Gómez, L., Pérez, M., y Vila, J. (2001). Problemática actual del apoyo social y su relación con la salud: una revisión. *Psicología conductual*, 9, 5-38.
- Hafstad, G., Gil-Rivas, V., Kilmer, R., & Raeder, S. (April 2010). Parental Adjustment, Family Functioning, and Posttraumatic Growth Among Norwegian Children and Adolescents Following a Natural Disaster. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 248-257.
- Hernández, P. (1996) *Manual TAMAI*. TEA Ediciones.
- Iraurgi, I. (2012). *Evaluación del Grado de Desadaptación y del Proceso de Adecuación Psicosocial de Menores en Desventaja Social*. Bizkaia Solidarioa: Deusto.
- Jenson, J., Hawkins, J. D. & Catalano, R. (1986). Social support in aftercare services for troubled youth. *Children and Youth Services Review*, 8(4), 323-347.
- Instituto Tafor (nd.). *tafor.net*. Recuperado de: http://www.tafor.net/educativa/pautas_informe_socioafectivo.pdf (2015, enero)

- Kadushin, C. (2013). *Comprender las redes sociales: Teorías, conceptos y hallazgos*. Montalbán, Madrid: CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Kaniasty, K. (January 2012). Predicting social psychological well-being following trauma: The role of postdisaster social support. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 22-33.
- Lescano, G., Rojas, A., y Vara, A. (2003). *Situación de habilidades sociales en adolescentes escolares del Perú*.
- Lewis, S., Cuestas, M., Ghisays, Y., y Romero, L. (julio-diciembre de 2004). La adaptación social y escolar en niños con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología Desde El Caribe*, (14). Versión digital disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1782/5274>.
- López, C., Puerto, J., López, J., y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de psicología*, 25(1), 70-77.
- Madariaga, C., Abello, R., y Sierra, O. (2003). *Redes sociales: infancia, familia y comunidad*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Maguire, L. (1983). *Understanding social networks*. CA: Sage. Beverly Hills.
- Márquez, S. (2013). *Actividad física y salud*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120.
- Martín, E., y Dávila, L. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 229-235.
- Medellín, M., Rivera, M. E., López, J., Kanán, G., y Rodríguez, A. (marzo/abril de 2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud Mental*, 35(2), edición virtual disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000200008.
- Mojica, C., y Moreno, J. (2013). Adaptación en adolescentes infractores bajo sistema de responsabilidad penal. *Revista Vanguardia Psicológica. Clínica Teórica y Práctica*, 5(1), 1-11.
- Montero, C., Pérez-Angulo, M., y Tejerina, S. V. (2015). *Gestión de conflictos y procesos de mediación - MF1040_3*. Madrid: Paraninfo.
- Nava, C., y Vega, C. (2008). Dinámica de red social y alteración psicológica en adolescentes con ausencia de familia de origen. *Diversitas*, 4(2). Versión digital disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200015.
- Norris, F., Stevens, S., Pfefferbaum, B., Wyche, K., & Pfefferbaum, R. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(12), 127-150.
- OMS y OPS (2006). *Guía práctica de salud mental en situaciones de desastres*, 1-7. Versión digital disponible en: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/173228/1/Guia%20Practica%20de%20Salud%20Mental%20en%20Desastres.pdf>

- Olson, D. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(1), 144-167.
- Orcasitas, L., y Uribe, A. F. (julio-diciembre de 2010). La importancia del apoyo social en el bienestar del adolescente. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 69-82.
- Palacio, J., Abello, R., Madariaga, C., y Sabatier, C. (1999). Estrés post-traumático y resistencia psicológica en jóvenes desplazados. *Investigación y Desarrollo*, 16-19.
- Palacio, J., Amar, J., Madariaga, C., Llinás, H., y Contreras, K. (2007). La calidad de vida en salud en los menores trabajadores de Toluviéjo (Sucre). *Investigación y Desarrollo*, 15(2), 366-393.
- Pérez, M. A., Mesa, I., Martínez, M., Pérez, M. R., y Jiménez, I. (2012). Cambios en la estructura y la función familiar del adolescente. *Salud y Ciencia*, 19(3), 232-236.
- Polaino-Lorente, A., y Martínez Cano, P. (2003). *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Navarra: Instituto de Ciencias para la Familia, Rialp, S.A.
- Ramírez, M. M. (2004). *Funcionalidad familiar en adolescentes*. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rodríguez, S., y Enrique, H. (2010). Validación Argentina del Cuestionario MOS de Apoyo Social Percibido. *Psicología, Cultura y Sociedad*.
- Santiesteban, Y., Castro, M., González, Z., y Sánchez, L. (2010). Impacto del paso de los huracanes Gustav e Ike en la salud psicológica de un grupo de escolares afectados. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(3), 508-515.
- Self-Brown, S., Lai, B., Thompson, J., McGill, T., & Kelley, M. (Mayo 2013). Posttraumatic stress disorder symptom trajectories in Hurricane Katrina affected youth. *J affecta Disord*, 147 (1-3), 198-204.
- Sherbourne, C., & Stewart, A. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705-714.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: A proposal for a family function test and its uses by physicians, 6, 12-31.
- Stierlina, H. (1974). *Separating parents and adolescents*. New York: Quadrangle.
- Trejos, A., Mosquera, M., y Tuesca, R. (2009). *Salud Uninorte*, 25(1), 17-32.
- Villalba, C. (1993). Redes sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial*, 69-95. Recuperado el 05 de febrero de 2015.
- Wolfe, A. (1978). The use of network thinking in anthropology. *Social networks*, 1, 53-64.

Capítulo X

Representaciones sociales hacia la vejez en jóvenes universitarios*

GUADALUPE MARGARITA CARDEÑO-SANMIGUEL⁺

PATRÍCIA RUIZ-TAFUR[#]

YOLANDA ROSA MORALES-CASTRO[§]

MARÍA VICTORIA QUINTERO-CRUZ[±]

INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales se encuentran íntimamente ligadas a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales, no solo determinando las acciones sino logrando cambios y produciendo nuevos comportamientos. Además, pueden constituir nuevas relaciones con el objeto de representación, estableciendo o modificando la toma

* Este estudio corresponde a avances del proyecto de investigación “Resignificación de las Representaciones Sociales acerca de la Vejez: Un Diálogo de Saberes Intergeneracional”, desarrollado por un equipo interdisciplinario que hace parte del Grupo de investigación Estudios de Género, familias y sociedad del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales Humanas y Jurídicas (CISHJUR) de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla y recibió el apoyo de estudiantes desde la investigación formativa del Programa de Psicología de la Universidad mencionada. La investigación se desarrolla en convenio con la Universidad Bío-Bío de Chile.

+ Psicóloga. Magíster en Psicología Clínica. Especialista en Psicogeriatría Clínica. Docente e investigadora de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. gcardeno1@unisimonbolivar.edu.co

Psicóloga. Magíster en Desarrollo Familiar. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos. Doctoranda en Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. pr Ruiz@unisimonbolivar.edu.co

§ Trabajadora social. Magíster en Desarrollo Familiar. Especialista en Estudios Pedagógicos. Doctora en Ciencia Política. Docente e investigadora, adscrita al programa de Trabajo Social y al grupo de investigación Estudios de Género, Familia y Sociedad de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. ymorales@unisimonbolivar.edu.co

± Fisioterapeuta. Especialista en Gerencia en Salud y Seguridad Social. Magíster en Actividad Física, Entrenamiento y Gestión Deportiva. Docente e investigadora de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. mquintero1@unisimonbolivar.edu.co

de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que las representaciones sociales según Jodelet (1988) comprenden un pensamiento constituido y constituyente; constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana, y constituyente porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana. Además, ellas encierran imágenes que condensan significados (Jodelet, 1988), los cuales hacen que estas sean una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social (Álvarez, 2011).

El estudio de representaciones sociales en jóvenes es tema de interés en esta investigación y se plantea como interrogante cuáles son las percepciones y la información de los jóvenes hacia las personas mayores, e incluso la manera en que esas apreciaciones están influidas por la construcción de las ideas culturales. En este sentido, otra cuestión que se consideró fue que la juventud es objeto de una acción educativa intencional por parte de la familia, la escuela y de otras instituciones, que ejercen un efecto moldeador y sistemático en donde el joven aprende valores y pautas de conducta que ejercen un papel fundamental a la hora de hacer estimaciones de la variedad de fenómenos sociales (Rodríguez, 2004).

La población ha creado una imagen de vejez que introduce al que envejece en “un grupo-problema”. En este sentido, puede mencionarse que en la actualidad la sociedad está orientada a la belleza física, la juventud eterna, el rendimiento, entre otros aspectos, que empuja a las personas hacia el aislamiento y la soledad (Almaraz, 1988). Por lo cual, es posible considerar que la sociedad exige ajustes al cambio de las condiciones y situaciones de vida de las personas mayores que pasan la frontera de la jubilación, ajustes probablemente mayores a otros períodos de la existencia; la reducción de los ingresos a veces hasta topes inferiores a la subsistencia, provoca la forzosa dependencia de otras personas o instituciones (Sánchez, 1993).

Por otro lado, puede esbozarse desde estudios realizados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas-DANE (2005), donde se revela cómo a lo largo del tiempo se ha generado un aumento progresivo de la población, especialmente del grupo de los adultos mayores, lo que representa para el país colombiano un desafío en cuanto a políticas sociales y recursos se refiere. Así mismo, esta transformación demográfica genera gran impacto en el desarrollo social, político y económico, así como en la calidad de vida, el cumplimiento de los derechos y las dinámicas de los procesos sociales, y de cohesión social.

Cabe mencionar además, que las principales causas del envejecimiento poblacional son el aumento de la esperanza de vida, la disminución de la mortalidad, el control de las enfermedades infecciosas y parasitarias, el descenso de las tasas de fecundidad, el mejoramiento de las condiciones sanitarias, la atenuación del ritmo de incremento de la población y los procesos de migración (a pesar que la migración de las personas mayores de 60 años al exterior es menor del 2 % del total, las altas tasas de desplazamiento de los más jóvenes sí incide significativamente en el envejecimiento territorial) (Céspedes, 2003).

Así mismo, la esperanza de vida en los últimos 50 años se ha venido incrementando, principalmente para las mujeres (viven en promedio 5,9 años más), las personas ubicadas en las zonas urbanas, así como para los grupos con mayor nivel educativo e ingresos económicos más altos (Céspedes, 2003).

Los índices de dependencia y de envejecimiento permiten ver cómo el grupo de los adultos mayores crece más rápidamente que el total de la población: Entre 1995 y 2000, los mayores de 60 años aumentaron 2,8 %, mientras que el crecimiento total de la población fue de 1,9 %, incremento que se espera sea sostenido en las próximas décadas (Dulcey, 2013).

Sin embargo, la sociedad es excluyente y marginal con las personas que han llegado a la etapa de la vejez. Las posibilidades de encontrar empleo para los ancianos en un país como Colombia son pocas o nulas. Los programas gubernamentales enfocados a la realización de actividades productivas con las personas mayores son insuficientes y en todo caso no logran completar el ciclo producción-distribución, lo que obliga que en múltiples ocasiones lo que producen no tiene un mercado donde se consuma, por lo que no llega a obtener un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades (Dulcey, 2013).

Con esta apreciación, cabe entonces señalar que estamos ante una problemática de interés social, la cual genera que la investigación se incline por comprender este fenómeno usando como fundamento la psicología social, la cual se encarga de estudiar las relaciones existentes entre la estructura social y la dinámica que despliegan los individuos en los grupos, las organizaciones y la comunidad. Por lo anterior, se intenta describir las representaciones sociales hacia la vejez en jóvenes con edades entre 20 y 40 años pertenecientes a la Universidad Simón Bolívar del programa de Psicología y Trabajo Social, en la ciudad de Barranquilla, identificando la información, la imagen y las actitudes de las representaciones sociales.

La investigación realizada fue de corte cualitativo; se estudió la realidad en su contexto natural, intentando comprender el sentido y significado de los jóvenes hacia la vejez, la cual implicó la búsqueda de una gran variedad de datos que facilitaron el entendimiento del fenómeno.

Los resultados de este estudio son significativos, evidenciándose un marco referencial que se constituye a partir de los avances que se han dado en el país sobre el concepto de vejez en jóvenes, además se fortalece el conocimiento de las ciencias sociales, sobre el tema. Asimismo, este estudio puede resultar de gran importancia en la población, ya que los resultados obtenidos develan una realidad latente, que no solo compete a un grupo reducido de nuestra sociedad, sino que por el contrario nos concierne a todos y permite construir una verdadera Cultura de Envejecimiento y Vejez para lograr una dignificación de este proceso de vida.

REFERENTES TEÓRICOS

Representaciones sociales

Gracias al trabajo de Moscovici, el concepto de representaciones sociales (RS) surge en el campo de la psicología social, cuestionando profundamente los postulados epistemológicos de las ciencias modernas con una crítica a la excesiva valoración del método experimental, que dejaban a un lado los fenómenos de la vida social.

Como consecuencia se origina una distinción entre psicología social psicológica y la psicología social sociológica o crítica, desarrollada tanto en Estados Unidos como en Europa, siendo Serge Moscovici uno de los más influyentes representantes, quien en su obra sobre el psicoanálisis, realiza una aproximación a la definición de las RS:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es también un corpus organizado de conocimiento y de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, libran los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1961, p.17-18)

De lo anterior se colige que se trata de formas de conocimiento social a través de los cuales interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana. La definición de representación social ha sido uno de los aspectos más controvertidos en este campo de estudio, es por eso que son múltiples los conceptos que tratan de profundizar en la temática de las RS. El estudio de las representaciones sociales nos remite al abandono del reduccionismo y a la integración de disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Medicina, el Trabajo Social, la Lingüística, entre otras. Además, comparte con otras propuestas de la posmodernidad, la mirada acerca de la construcción social de la realidad (García, 2003).

A continuación se muestran definiciones de diferentes teóricos que pretenden aclarar la complejidad del concepto. En efecto, según Ibáñez (1988), el concepto de RS se presenta como “polifacético, complejo, difícil de encerrar en una expresión condensada y con la ayuda de unas pocas palabras” (p.31). De hecho, el propio Moscovici en su obra *El psicoanálisis su imagen y su público* indica: “si bien la realidad de las RS es fácil de captar, el concepto no lo es” (Moscovici, 1979 p.27).

Denise Jodelet (1986) destaca el carácter psicológico de la representación social, al conceptualizarla como “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (pp.474-475).

Siguiendo a esta autora,

las RS son la manera en que nosotros, como sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, este conocimiento

espontáneo, que habitualmente se denomina "sentido común" o bien "pensamiento natural", por oposición al "pensamiento científico". Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Jodelet, 1984, p.473)

Otras de las múltiples definiciones que se pueden encontrar corresponden a Caruguti y Palmonari (1991) cuando señalan:

Las RS son un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones sobre puntos particulares, emitidos por el "coro" colectivo aquí o allí, durante una charla o conversación. "Coro" colectivo del que se quiera o no cada uno forma parte. Se podría hablar de "opinión pública", pero de hecho estas proposiciones, reacciones, evaluaciones se organizan de modo muy distinto según las culturas, las clases y los grupos en el interior de cada cultura. Se trata pues de universos de opiniones bien organizadas y compartidas por categorías o grupos de individuos. (pp. 35-39)

Banchs (1994) concibe la representación social como "una modalidad de pensamiento práctico que sintetiza la subjetividad social. Está orientada hacia la comunicación, la comprensión y el dominio de su entorno social" (p.21).

Las RS vistas desde los diferentes autores señalan aspectos similares relacionados con la influencia del entorno y la vida cotidiana en la construcción y organización mediante el sentido común que dan como resultado la construcción de las RS proveniente del intercambio que da origen a los fenómenos colectivos.

Sin embargo, las representaciones no están únicamente para reproducir de manera simple lo cotidiano:

Representar una cosa, un estado no es simplemente desdoblirlo, repetirlo o reproducirlo: es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto. Cuando representamos algo, no solamente restituimos de modo simbólico lo ausente, sino que esa representación tiene significado para alguien, bien sea para nosotros mismos o para otra persona. Ello hace surgir una dimensión de interpretación. (Moscovici, 1979, p.39)

Respecto a las estructuras, Moscovici (1979) señala que las representaciones se articulan en torno a tres ejes o dimensiones, las cuales son:

La información: Es la dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al objeto de representación. Su cantidad y calidad es variada en función de varios factores, dentro de ellos está la pertenencia grupal y la inserción social, que juegan un rol esencial pues los accesos a la información están siempre mediados por ambas variables. También tienen una fuerte capacidad de influencia la cercanía o distancia de los grupos respecto al objeto de representación y las prácticas sociales en torno a este.

El campo de representación: Nos sugiere la idea de "modelo" y está referido al orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada. El campo representacional se estructura en torno a

un núcleo o esquema figurativo, que es la parte más estable y sólida, compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos. Además, se estructura alrededor de una organización jerárquica de la representación, que le da sentido y comienza el proceso de conexión e identificación de este conocimiento con los elementos externos. Esta dimensión es “construida” por el investigador a partir del estudio de la información y la actitud.

La actitud: Es la dimensión afectiva que imprime el carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto de la misma, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Los estudios han demostrado que desde el punto de vista de la génesis, es casi siempre la primera dimensión de una representación; pues nos representamos “algo”, luego, en función de eso que representamos, se da la toma de posición hacia ese “algo”. Los elementos afectivos tienen entonces una importancia trascendental en la constitución de toda representación, al jugar un papel estructurante o desestructurante.

Para Moscovici (1988)

la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación, son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. (Curiel, 2012, p.237)

Moscovici (1988) plantea que las RS son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata; sustituye lo material (externo al sujeto) y lo representa en las ideas de cada persona. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema. La idea de RS se refiere al sistema holístico, organizado, de ideas, creencias, imágenes, actitudes que se elaboran en torno a un objeto social relevante dentro de un grupo social. Por eso se habla en singular. Sin embargo, es posible hablar de las RS en plural para indicar modos distintos de pensar en los objetos sociales, divergencias o controversias en las formas de interpretarlos entre distintos grupos sociales (Piña y Cuevas, 2004).

La RS es una organización de imágenes y de lenguaje, compuesta de figuras y expresiones socializadas; a través de ellas se recortan y simbolizan actos y situaciones que son

o se convierten en comunes. Implica un reentrenado de las estructuras, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas, que en lo sucesivo, se solidariza (Moscovici, 1988).

Fue precisamente en los inicios de la década del sesenta del siglo pasado cuando sale a la luz pública esta teoría que estaba dirigida a las personas preocupadas por entender la naturaleza del pensamiento social (Alfonso, 2007).

En este devenir histórico de la Teoría de las Representaciones Sociales es de gran relevancia la influencia del sociólogo francés Durkheim (1895/1976), quien desde la Sociología propuso el concepto de Representación Colectiva referido a "la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan". Durkheim (1895/1976, citado por Alfonso, 2007) las considera hechos sociales de carácter simbólico, producto de la asociación de las mentes de los individuos.

En su teoría de las dos conciencias (individual y colectiva), Durkheim suponía que los miembros de las colectividades compartían de manera inconsciente modelos que asimilaban, reproducían y propagaban a otros a través de la educación, como formas de comportamiento. Al respecto Moscovici señala que la propuesta durkheimiana era rígida y estática acorde a la sociedad donde se había desarrollado este sociólogo, en comparación con la que él plantea.

Los temas relacionados con el esquema social operatorio susceptible de actuar ante objetos reales o simbólicos, los estados de la inteligencia, la representación del mundo en el niño, entre otros, son abordados por Piaget (1954) y de algún modo tienen huellas en la noción de representación social. Así mismo, las nociones de asimilación y acomodación le aportaron elementos a Moscovici para explicar el proceso de formación y funcionamiento de una representación social (Santrock, 2006).

Jodelet (1986) plantea que las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, imágenes que consideran un conjunto de significados, sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver. En otros términos se trata de un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual y participa en la construcción social de nuestra realidad. Al convertirse, entonces, en modalidades de pensamiento práctico se orientan hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social.

En la actualidad se considera que los estudios de las representaciones sociales se basan en tres dimensiones analíticas (Paulín, 2003):

Información/opinión: Suma de conocimientos sobre un objeto social, ya sea en términos cuantitativos o cualitativos.

Organización: Entendido también como campo de representación que designa a la imagen, modelo que subyace al objeto de representación.

Actitud: Considerada como una dimensión evaluativa positiva o negativa hacia un objeto de representación, lo cual imprime a las representaciones sociales un carácter dinamizador y orientador de las conductas.

Cabe mencionar que estas tres dimensiones son un intento de Moscovici de avanzar en la definición teórica de una representación social que permita el abordaje metodológico de los fenómenos que este concepto plantea explicar y describir. Paulín (2003) menciona que son dimensiones operativas para orientar la investigación empírica, mas no deben tomarse como un modelo de su estructura teórica.

En este sentido, es posible considerar las apreciaciones que Montero realiza a manera de reflexión teórica y metodológica para resituar el concepto, esclareciendo que a pesar de presentarse las representaciones sociales como un concepto superador de las actitudes, comparte con estas un esquema analítico básico tripartito: las dimensiones cognitivas, afectivo-evaluativas y la conativa, así como afirmar el carácter activo del sujeto, el aspecto creativo de la función cognoscitiva, destacando su valor como concepto en el cual se unen lo psicológico y lo social (Paulín, 2003).

La representación social no es un conjunto de elementos dispares e inconexos, sino es una unidad funcional, fuertemente organizada. Moscovici (1988) destaca las interconexiones entre los componentes y una configuración donde conceptos e imágenes pueden coexistir sin exigir uniformidad, donde la incertidumbre y los malentendidos son tolerados para que la discusión pueda seguir (Rodríguez, 2008).

Representaciones sociales en jóvenes hacia la vejez

En la actualidad trabajar con la juventud no es un escenario de desarrollo fácil de definir; existen diversas miradas al respecto y formas diferentes de aproximarse a este, que van desde lo biológico hasta lo social (Sánchez, 2012). Desde la perspectiva productiva, se centra en la formación de adultos capaces de solventar necesidades económicas; sin embargo, en América Latina está ligado al hecho de ser estudiada y entendida como una etapa intermedia previa a la asunción de roles adultos, se ha destinado para el ejercicio de la profesionalización y perfeccionamiento y se asocia con una formación social (Aparicio y Tornos, 2006).

Se han asumido diversas perspectivas y explicaciones para su abordaje, de acuerdo con el momento histórico en el que se vive (Sánchez, 2008). Según Feixa (2006) desde las culturas juveniles, se permite la aproximación al conocimiento de los afectos, virtudes y necesidades del ser joven, como identidad particular y que incide sobre las concepciones de la sociedad en general.

En discrepancia con la juventud se encuentra la persona mayor, cuya connotación se asocia a una etapa de la vida que está marcada por los cambios biológicos, físicos, psicológicos, sociales y culturales que imprimen sus condiciones de vida. Así, la expresión persona mayor incluye a hombres y mujeres que comparten entre sí la etapa del envejecimiento y que también son llamados abuelos, ancianos, tercera edad, viejos (Sánchez, 2012).

Alpizar y Bernal (2003) mencionan que una mirada particular hacia los jóvenes en las representaciones sociales de los mayores surge alrededor de las prácticas diarias (Sánchez, 2012).

Partiendo del hecho de que las imágenes sociales que se tienen acerca de la vejez no presentan un carácter universal, los estudios coinciden en señalar que estas contienen estereotipos con fuertes cargas negativas, alejándose así de lo que los adultos mayores pudieran efectivamente esperar ante los avances de la modernidad que han dado lugar a sus actuales expectativas de vida (Cathalifaud, Thumala, Urquiza y Ojeda, 2007).

La mayoría de los estudios disponibles muestran que las imágenes que construyen los jóvenes sobre la vejez, en general se asocian a una valoración negativa de esta etapa de la vida (Debert, 1998). Las investigaciones coinciden en mencionar que los estereotipos se concentran en la pérdida de capacidades de las personas mayores; destacan que la postura conservadora se va radicalizando a medida que pasan los años, que los intereses por la sexualidad decaen o desaparecen y que habría crecientes dificultades para adaptarse a los nuevos contextos sociales y tecnológicos. A partir de estas imágenes es factible suponer que, para los jóvenes, su relación con las personas viejas puede implicar una tarea de la que hay que hacerse cargo (Cathalifaud, et al., 2007).

La investigación que realizaron Cathalifaud, *et al.*, (2007) sobre la vejez desde la mirada de los jóvenes chilenos puede ser el ejemplo más cercano en términos de tema y aproximación al objeto de estudio. Desde una mirada constructivista-sistémica, los investigadores se proponen ampliar el conocimiento sobre qué imágenes los jóvenes (universitarios en su caso) manejaban sobre la vejez y realizaron algunas reflexiones sobre el impacto que tales visiones poseen sobre la sociedad. Dentro de sus conclusiones advierten una generalización importante de los elementos negativos sobre la vejez, tocando elementos como la exclusión social, lo que puede desembocar en afectaciones negativas en lo que a lo emocional se refiere. También se observa que la vejez, desde los resultados obtenidos es una desgracia, pues llegaría a producir angustia y vergüenza, lo que puede influir en los propios ancianos, si los estereotipos formados se tomaran como reales.

Monchietti, Lombardo y Sánchez (2007) estudiaron las representaciones de la vejez propia y ajena, en mujeres y hombres jóvenes y viejos. Hallaron relaciones entre vejez y estado de ánimo displacentero ("ser viejo es sentirse viejo"), independientemente de la edad cronológica; criterios predominantes fueron cambios corporales limitantes y enfer-

medades. Como corolario de su investigación plantean que desde lo social, la vejez se ha considerado como deterioro del curso vital y no como parte de este. Señalan, además, el impacto del paradigma biomédico, “en la medida en que la medicalización de la vejez produce grandes dividendos a aquellos sectores relacionados con el negocio farmacológico” (p.534). Tal paradigma incide en creencias y concepciones populares que relacionan vejez con enfermedad.

Salvarezza (1998-2002) menciona que se discrimina a ciertas personas meramente por el hecho de acumular años; se utilizan prejuicios arraigados en la negación de nuestro propio proceso de envejecimiento, biológicamente activo desde muy temprano. De esta manera, para sentirnos siempre jóvenes consideramos que la vejez es lo que les pasa a los viejos, es decir, tener a la vejez circunscrita y alejada (Ludj, 2011).

Según Garzón, Ospina, Restrepo y Albornoz (2008) la academia y las experiencias de asociaciones que trabajan con la temática de las representaciones sociales hacia la vejez buscan eliminar algunas expresiones que incluyan evaluaciones peyorativas para, en su lugar, hacer mención a la persona mayor (Sánchez, 2012). Hernández, Avella y Contreras (2011) concluyeron que los elementos sobre los que más existen estereotipos negativos son los referentes a la personalidad y carácter de los adultos mayores, agregando además que si bien pueden existir algunas tendencias negativas, estas pueden ser transformadas con programas de intervención multidisciplinarios.

Dulcey Ruiz, Arrubla y Sanabria (2013), llegan a la conclusión que las relaciones sociales actuales de los adultos mayores con los demás grupos sociales están marcadas por la desconfianza y la poca solidaridad. Aclaran que es posible cambiar esto, partiendo de la transformación de procesos educativos y el desarrollo de propuestas investigativas que abarquen y re-descubran la importancia del adulto mayor en la sociedad colombiana.

Vejez

Existen diversas definiciones del proceso de envejecimiento, enfocadas desde distintos puntos de vista. Según García (2003), tanto en la ciencia como en la sociedad se identifican tres vertientes comunes: La biológica, la psicológica y la social. La vertiente biológica conceptúa la vejez a partir de dos dimensiones: la primera desde un patrón de referencia cronológica y la segunda desde los cambios morfo-funcionales, de cuya declinación depende el grado de envejecimiento. La psicológica incluye también, por lo menos, dos dimensiones sobresalientes de estudio: primera, los cambios en los procesos psicológicos básicos, y el desarrollo que estos presentan, dimensión que podríamos llamar psicobiológica; y, segunda, la que se refiere al estudio de la personalidad y sus cambios, que denominamos psicológica estructural. La social parte del estudio de tres dimensiones: la sociodemográfica, que implica el crecimiento poblacional y sus efectos endógenos y exógenos; la sociopolítica, que implica el nivel de participación y de integra-

ción social de los viejos, y la económica política, que incluye el estudio de los recursos y condiciones socioeconómicas de las personas en la vejez.

Uno de los conceptos más aceptados es el de Marín (2003), como el conjunto de cambios morfológicos, funcionales y psicológicos, que el paso del tiempo ocasiona de forma irreversible en los organismos vivos. De este modo, la vejez debe ser entendida como una fase más de nuestro ciclo vital, con sus características propias; las cuales se irán presentando de forma progresiva, en función de factores intrínsecos individuales, actitudes personales y circunstancias que han rodeado nuestra vida.

Uno de los hechos fundamentales del proceso de envejecimiento, y que de alguna manera determina nuestra actitud ante la persona mayor, es la pérdida progresiva de la capacidad de adaptación del organismo a circunstancias anómalas, internas o externas, debido a la disminución de la reserva funcional de los distintos órganos y sistemas. Esto supone que, en las condiciones habituales o basales, la persona mayor, con sus características físicas, psíquicas y funcionales, podrá tener un buen nivel de adaptación al medio que la rodea, pero será muy sensible a circunstancias (enfermedad, estrés de diverso tipo, etc.) que le exijan un sobreesfuerzo (Marín, 2003).

La funcionalidad física y psíquica de la persona determina la capacidad de ser autónoma y de vivir de forma independiente y adaptada a su entorno; siendo esto la característica fundamental de lo que se conoce como envejecimiento fisiológico satisfactorio (Marín, 2003).

Actualmente en nuestra cultura, la descripción de la vejez suele adquirir la connotación delimitada por componentes cronológicos-sociales, iniciada a partir de los 65 años y marcada por la norma de la edad social o los estratos de edad, los cuales pueden ser distintos en las diversas culturas, regiones y grupos profesionales. La edad biológica puede hacer referencia a los cambios fisiológicos, teniendo en cuenta que estas modificaciones suelen ser graduales y lentas, con un ritmo de deterioro diferente según los individuos. La vejez biológica suele ser un precedente del envejecimiento psicológico, sin que adquiera una connotación del envejecimiento psicológico. La edad psicológica de la vejez, representa fundamentalmente la edad funcional de los sujetos en cuanto a su competencia conductual y a la capacidad de modificabilidad y adaptación, estando relacionada con los cambios cognitivos, afectivos y de personalidad que se producen en el transcurso del tiempo (Rodríguez, 1989).

En las sociedades actuales la vejez se considera como una etapa donde la disminución de la capacidad funcional y la pérdida de un rol social o de la participación en la comunidad determinan y caracterizan a las personas mayores. Sin embargo, es de importancia recalcar la idea de que la experiencia y los logros alcanzados por una persona en esta etapa del ciclo de vida cumplen un papel importante en el proceso de desarrollo humano y calidad de vida, y logran la sensación de satisfacción del trayecto de vida mismo (Rodríguez, 2010).

A nivel intelectual global, o cognitivo, suele haber un declive en las diferentes funciones que realiza un anciano, es decir, hay una disminución de la actividad psicomotriz; se disminuye la velocidad de procesamiento de información, hay una dificultad para solucionar problemas abstractos o complejos y suele haber una disminución en la memoria reciente. En cuanto a la personalidad, suele aumentar el interés por lo propio, menospreciando lo extraño, se toma el pasado como referencia principal, no entendiéndose bien las actitudes de las nuevas generaciones. Se tiende a conservar y almacenar cosas, en un intento de asegurar el futuro. Hay una resistencia al cambio, a lo nuevo y cuesta trabajo decidir entre varias opciones (Marín, 2003).

Lo biográfico y lo generacional (la experiencia individual y social) cualifican el discurso sobre la vejez y la muerte de modo distinto que lo biológico y lo científico en sentido tradicional (Stepke, 2001). El ámbito social, al que Stepke (2001) llama valórico, se caracteriza por el “se”, se hacen o se dicen ciertas cosas en ciertos momentos y los miembros de una comunidad reconocen si está “bien” o “mal”, incluso la muerte se hace digna o indigna según quién y cuándo la contemple. Crucialmente, la vejez tiene asignados deberes y derechos, marcados más por lo que se es, que por lo que se hace.

Erikson y Bülher proporcionan amplios tratamientos teóricos sobre esta temática, bajo rigurosidad científica. Dentro de las construcciones teóricas de Erickson (1970), se plantea la vejez como una fase o etapa final (octava) del desarrollo yoico, conocida como integridad vs. desesperación. Bajo esta perspectiva, la persona mayor debe lograr la integración del yo, o de lo contrario puede generarse en esta la desesperación. La integridad yoica implica una mayor afirmación del yo, un amor post-narcisista del yo humano y la aceptación del ciclo vital que se vive. Desde esta perspectiva, para que una persona pueda lograr la integridad yoica será preciso que su vida tenga sentido y como consecuencia de la integridad, una consolidación final de la personalidad y el no experimentar un gran temor a la muerte (Rappoport, 1986).

Por otra parte, Bülher (1962) propone una división de la vejez en dos *períodos*: 65 a 80 años, y 80 hasta el momento de la muerte. El tema básico del desarrollo durante el primer *período* es la “plenitud de sí mismo”, lo cual implica un sentimiento general de que la vida, en su conjunto, ha sido digna de vivirse, y que además se han logrado ciertos objetivos relevantes. Si las personas viven hasta alcanzar una vida prolongada entran en un período final que se asemeja a la fase preterminal descrita por Weisman y Kastenbaum. De acuerdo con los planteamientos de Bülher este período no es muy atractivo porque su tema principal es la regresión al predominio de la satisfacción de las necesidades y la aceptación de la muerte; es posible que esta regresión implique una combinación de actitudes infantiles y de las preocupaciones por las funciones vegetativas (Rappoport, 1986).

En términos generales, puede considerarse que tanto Erickson como Bülher han

efectuado, con respecto a la vejez, manifestaciones que son, en sus líneas más gruesas, semejantes. De este modo, puede considerarse que tanto el concepto de integridad yoi-ca como plenitud de sí mismo, resalta el sentido retrospectivo como una fase de adaptación (Rappoport, 1986).

Salvarezza (2002) plantea que los modos de ver, de nombrar, se plasman en modos de hacer, y que la vejez es un tema "conflictivo", no solo para el que la vive en sí mismo, sino también para aquellos que, sin ser viejos aún, diariamente la enfrentan desde los roles profesionales de médico, psicólogo, asistente social, enfermero o como hijo, colega, socio, vecino o simple participante anónimo de las multitudes que circulan por nuestras grandes ciudades. Así pues, el grado de conflictividad que representa para cada uno y las conductas defensivas que se adopten para evitarlo estarán determinados por la historia personal, la cual habrá ido sedimentando a través de sucesivas experiencias, fantasías y represiones en una ideología general sobre lo que es la vejez, cuáles son sus causas y consecuencias, y cuál es la mejor manera de comportarse frente a ellas (Ludi, 2011).

De este modo, en la mayoría de los casos, esta ideología determinada por nuestra inserción sociocultural permanece inconsciente para nosotros, y solo es posible detectarla, por el ojo entrenado, a través de los aspectos conscientes de la misma. Es decir, observando la conducta cotidiana y reiterada que se utiliza en el trato directo con las personas viejas (Ludi, 2011).

El envejecimiento evoca imágenes de viejos, efectos seniles y decrepitud. Sin embargo, pocas veces se hace un alto en el camino para reflexionar que el envejecimiento es un fenómeno a fin a la vida misma. Por lo general para muchos un viejo es una persona que ha vivido mucho tiempo (mucho, suficiente, regular, entre otras apreciaciones subjetivas o hechos sociales objetivos) (Hidalgo, 2001).

La participación social es considerada como una necesidad vital indispensable para la autorrealización personal de las personas mayores; las interacciones significativas permitirían el desarrollo de las potencialidades y recursos que la persona mayor posee (Monchietti y Krzemien, 2002).

En cuanto a las actitudes hacia la muerte desde la adultez-vejez, el autor Santrock (2006) plantea que no existen pruebas de que durante la juventud se desarrolle una orientación especial hacia la muerte; al darse cuenta de su propio envejecimiento, los individuos suelen desarrollar una mayor consciencia de la muerte, lo que tiende a intensificarse en la madurez.

El envejecimiento es un proceso que se vive desde el nacimiento y se caracteriza por diferentes cambios en niveles físicos, mentales, individuales y colectivos. Estos cambios definen a las personas cuando ya están mayores, pero se deben ver como un proceso natural, inevitable, y no necesariamente ligado a estereotipos (Organización Panamericana de la Salud, 2002). El envejecimiento es un conjunto de transformaciones y/o cambios

que aparecen en el individuo a lo largo de la vida; es la consecuencia de la acción del tiempo sobre los seres vivos (Rodríguez, 2011). Pero las etapas o movimientos tienen diferentes ritmos y se dan en las personas en forma diferencial (Zetina, 1999).

En este orden de ideas, pueden mencionarse las consideraciones teóricas de la psicología colombiana pionera en Gerontología, Dulcey (2013), la cual plantea que el envejecimiento es un proceso que acompaña en todo su transcurso a las diversas formas de vida, siendo la vejez la etapa final de dicho proceso de envejecimiento; ser viejo, estrictamente significa tener muchos años, haber vivido y haber envejecido. De este modo, en los seres humanos dicho proceso puede ser saludable o no, en gran parte por las condiciones y estilos de comportamiento de cada persona (Dulcey, 1997).

MÉTODO

Diseño

Se trabajó un enfoque cualitativo, con bases fenomenológicas, mediante el cual se percibe al mundo en un proceso de constante construcción y a los sujetos que lo viven, como seres capaces de modificarlo y darle significado (Maykut, 1994). Se estudió el fenómeno social aceptando que está anclado en el significado que le dan quienes lo viven. Moscovici (1984) acentúa la postura fenomenológica al considerar las “representaciones sociales” como una forma de conocimiento social específico, natural, de sentido común y práctico.

Participantes

En la investigación participaron 26 jóvenes con edades entre 20 y 40 años pertenecientes al programa de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, en la ciudad de Barranquilla.

Técnicas e instrumentos

Una de las técnicas utilizadas fue la entrevista semiestructurada. Hernández, Fernández y Baptista (2014) plantean que “la entrevista semiestructurada se basa en una guía de asunto o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p.402). Para la aplicación de la técnica se elaboró un instrumento de 20 preguntas concernientes a las representaciones sociales en términos de información, imagen y actitud relacionadas con la vejez, logrando alcanzar información que potenció el proceso investigativo y la comprensión de la realidad social en su contexto natural. La observación participativa también permitió la obtención de datos que alimentó la descripción que se pretendía estudiar.

El genograma fue utilizado como herramienta que contribuyó a la objetivación de

los elementos relacionales que se presentaron dentro del sistema familiar de los participantes, a través de una representación gráfica sobre mínimo tres generaciones familiares (Compañ, Feixas, Muñoz y Montesano, 2012), como representación comparable a una fotografía, ya que lo que presenta es una imagen del sistema familiar en un determinado momento (Taylor, 2006).

Procedimiento

Después de estructurar el proyecto, se perfiló el trabajo, realizando las entrevistas y observaciones planteadas para el logro de los objetivos trazados en la investigación.

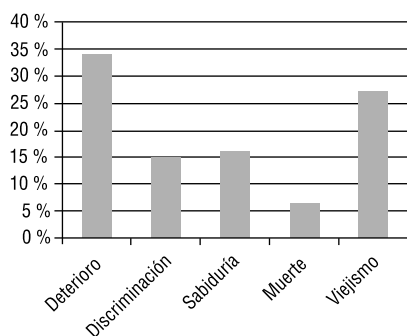
Posteriormente, se procedió a la sistematización, análisis e interpretación de los resultados en donde se expusieron los datos obtenidos, se presentó a manera de representación gráfica la descripción de las variables sociodemográficas, junto con su respectivo análisis cualitativo, igualmente se construyeron genogramas para graficar la estructura del sistema familiar de cada participante del proceso. El análisis de los genogramas permitió la consolidación de la estructura de las familias de cada uno de los participantes, lo que determinó la convivencia de los sujetos de estudio con personas mayores en algunos casos.

Finalmente se realizó la socialización de los datos encontrados con la población y se conjugaron las conclusiones que permitieron una comprensión y posible descripción de las representaciones sociales hacia la vejez en los jóvenes en términos de información, imagen o campo representacional y actitud, articulándolas con los autores que sustentaron teóricamente dicho estudio.

RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el presente estudio, donde el 62 % de la población fueron del género femenino y el 38 % masculino, el 92 % del total de los entrevistados contaban entre 20 y 22 años, el 4 % manifestó tener 24 años y un último 4 %, 40 años.

De acuerdo a la diversidad de tipologías familiares, puede mencionarse que aproximadamente el 38 % de la muestra posee una familia extensa, el 46 % presenta un sistema familiar de tipología nuclear, el 12 % de los jóvenes hacen parte de una familia monoparental, y el 4 % restante presenta una familia reconstituida. De la población estudiada existe un grupo de jóvenes que tiene convivencia permanente con los abuelos tanto maternos como paternos, permitiendo esto que se tenga cercanía y se faciliten diálogos intergeneracionales.



Gráfica No. 1. Información RS

Fuente propia (2015)

En cuanto a la información o suma de conocimientos frente a las RS hacia la vejez, el 58 % de los jóvenes manifiestan que la vejez es “la etapa final de la vida, comprendida de 65 años hasta la muerte, en la cual se alcanza la madurez”, tomando como referente los planteamientos de Feldman (2007); dicha fase se connota como “integridad del yo vs desesperación”, en la cual puede entenderse que la integridad del yo implica la capacidad de reflexionar sobre la propia vida con satisfacción, aunque no todos los propósitos se hayan cumplido.

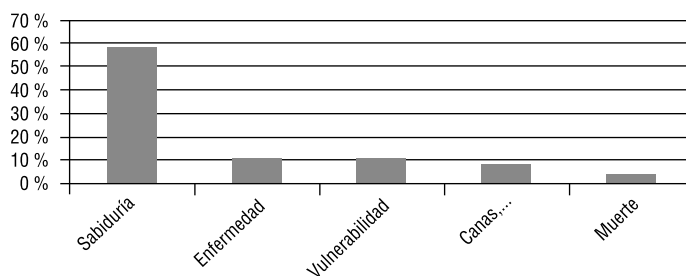
El 38 % de los participantes en el proceso investigativo se encuentra en consonancia con Bühler (1962), la cual plantea una división de la vejez en dos *períodos*: 65 a 80 años, y 80 hasta el momento de la muerte: “la vejez es uno de los estados de la vida; el cierre de la vida, se es viejo a los 65 años”, “Se es viejo a partir de los 60-65 años”.

El tema básico de desarrollo durante el primer período es la “plenitud del sí mismo”, lo cual implica, desde esta postura, un sentimiento general de que la vida, en su conjunto, ha sido digna de vivirse, y que además se han logrado ciertos objetivos relevantes. Luego, se considera que las personas mayores entran en un *período* final que se asemeja a la fase preterminal descrita por Weisman y Kastenbaum. De acuerdo con los planteamientos de Bühler “este *período* no es muy atractivo porque su tema principal es la regresión al predominio de la satisfacción de las necesidades y la aceptación de la muerte” (Rappoport, 1986).

Así mismo, el conjunto de conocimientos que el 12 % de jóvenes entrevistados posee frente a la vejez se encuentra relacionado con los postulados de los teóricos Jones & Conrad (1933), los cuales desde sus estudios clásicos apuntan a una visión fisiológica, sosteniendo que alrededor de los 40 años se presenta una disminución del metabolismo físico y mal funcionamiento de los órganos vitales (Rappoport, 1986). Se menciona: “Se es viejo a nivel físico cuando el cuerpo pierde la vitalidad a los 45 años en adelante”, “en esta etapa la persona sufre cambios en donde se va debilitando el cuerpo y se presentan

cambios a nivel cognoscitivo”, “la vejez es una etapa de ciclo vital donde todas las funciones van en declive”.

Puede mencionarse además que, el 4 % de los jóvenes evidencian una articulación con las apreciaciones expresadas por Dulcey (2013), al resaltar “conocer más a profundidad las leyes que cobijan al adulto mayor”. En el territorio colombiano existe la necesidad de políticas vinculantes, intersectoriales, basadas en derechos y con perspectiva de futuro para propiciar trayectorias de vida con claridad y calidad de vida en la vejez, pensando en las generaciones viejas de hoy y del mañana.



Gráfica No. 2. Campo o imagen de RS

Fuente propia (2015)

En cuanto al campo de representación o imagen que tienen los estudiantes frente a la vejez, el 58 % de estos manifiesta que asocian la vejez con la palabra “Sabiduría”. Erikson (1970) menciona al respecto que se espera alcanzar la “sabiduría” como virtud esencial de esta etapa vital mencionada (Feldman, 2007). Se percibe una aceptación total de la vida “esta es mi vida, la que he vivido y tocó vivir, porque no tengo otra”. En esa medida se evidencia la plenitud, regulada por los aciertos y fracasos que se han tenido (Cardeño, 2014).

La imagen que tiene el 11 % de los participantes sugiere que el envejecimiento equivale al “deterioro, daño o enfermedad”; al respecto Dulcey (1997) resalta que a medida que el proceso de envejecimiento avanza, aumenta la vulnerabilidad del organismo, y por ello la probabilidad de enfermar. No obstante, de acuerdo a su postura, “envejecer no significa enfermar, ni la vejez equivale a patología”.

Por otro lado, un 11 % relacionan la imagen con los términos de “vulnerabilidad y lentitud”, encontrándose consonancia con los postulados de Jones y Conrad, debido que se sostiene que prácticamente se comienza a sufrir de modo significativo alrededor de los 40 años, produciéndose una creciente pérdida de la aptitud para oír los tonos agudos, una brusca caída de la precisión visual, y una disminución del metabolismo físico que provoca problemas de peso. Además es más probable que los órganos vitales comiencen a funcionar mal (Rappoport, 1986).

Así mismo, la imagen que tiene el 8 % de los jóvenes partícipes, se encuentra en relación

con los postulados de Salvarezza (1998-2002), debido a que para estos el envejecimiento equivale a "viejo, antiguo y lo último del ciclo de la vida". Para este autor la mayoría de la población de todas las culturas tiene un cúmulo de conductas negativas hacia las personas viejas, inconscientes algunas veces, pero muchas conscientes y activas; además, esta discriminación que se hace sobre ciertas personas meramente por el hecho de acumular años, se basa en la utilización de prejuicios, es decir, aquellas categorías de pensamiento y/o creencias que no han sido adecuadamente procesadas a partir de un conocimiento científico.

A su vez, la imagen que tiene otro 8 % de jóvenes entrevistados se encuentra en concordancia con la teoría del Envejecimiento Activo, debido que para estos jóvenes el envejecimiento se relaciona con los términos "canas, arrugas y tranquilidad". Para esta teoría el envejecimiento activo es positivo para todos, sin consideración alguna de las facultades psíquicas o físicas ni del estado socioeconómico o ubicación geográfica de la persona (OMS, 2001).

Finalmente, tomando como referente los planteamientos de Santrock (2006), es posible considerar que el 4 % en el campo de representación o imagen, asocian a la vejez con el término de "muerte". Para este autor dentro de la etapa de la vejez la aceptación de su propia muerte puede resultar más sencilla gracias al incremento en los pensamientos y conversaciones acerca del fin de la vida, así como al aumento en el sentido de la integridad que se obtiene a través de una revisión positiva de la existencia. Resulta menos probable que los mayores tengan cuentas pendientes y asuntos por resolver que los adultos de menor edad, ya no tienen hijos a los que guiar hacia la madurez, sus cónyuges pueden haber fallecido y suelen haber finalizado todos sus proyectos laborales. Sin estas exigencias, la muerte puede resultar, emocionalmente menos dolorosa para ellos.

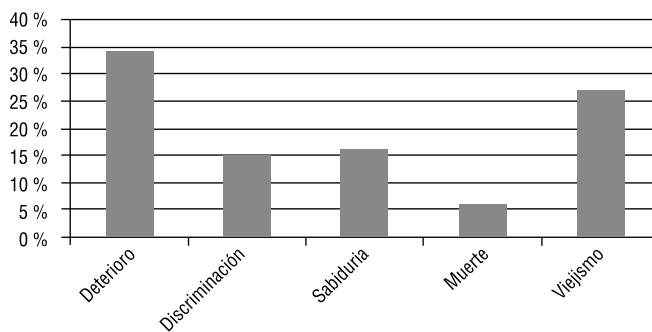
Tomando en cuenta el análisis realizado al artículo escrito por Cardeño y Ruiz (2015) cuyo objetivo fue las Representaciones Sociales hacia la Vejez en niños y niñas de edad escolar de 6 a 10 años, en dicha investigación se pudo analizar que se tenía una imagen de la persona mayor de deterioro físico e invalidez en torno a la realización de muchas actividades; sin embargo, la vejez es representada para la mayoría con un ser bondadoso, cariñoso y amable. En relación con el estudio se puede observar que la mayoría de los jóvenes universitarios, al igual que los niños tienen una imagen de deterioro físico, ya que en los resultados arrojados por el instrumento aplicado indicaron que los jóvenes tienen una imagen de la vejez como persona "frágil", "arrugada", y con "canas". Sin embargo al igual que los niños, los jóvenes tienen una percepción de los ancianos que figura que proporciona sabiduría, experiencia y amor.

En relación a las actitudes de las RS, se resalta: "Muchas personas los aíslan por tener un esquema equivocado de lo que es la vejez", "El adulto mayor en su familia debería ser tratado con respeto, aunque muy poco se dé", "Cuando los adultos mayores dejan de trabajar tienen un sentimiento de abandono pues están acostumbrados a participar activamente en la sociedad", "Cuando los adultos mayores dejan de trabajar presentan depresión en algunos casos

por sentirse como una carga para la familia". Puede mencionarse que las personas jóvenes se encuentran en consonancia con los postulados teóricos de Monchiatti (2002), Moscovici (1988), Jodelet (1986), Envejecimiento Activo (OMS, 2001), Dulcey (2013), con la participación activa de los ancianos dentro de la comunidad; los estereotipos negativos tienden a desaparecer, lo cual contribuye a las relaciones intergeneracionales y la creación de una comunidad armoniosa en la que las personas mayores puedan beneficiar a la sociedad.

Dulcey (2013) concluye que actualmente en el territorio colombiano existe una escasa seguridad económica en la vejez, con exigua cobertura de pensiones, sobre todo para las mujeres; se evidencian percepciones menos favorables sobre su salud y mayores limitaciones funcionales, así como disminución en la satisfacción con la familia. En contraste, quienes reciben pensión, particularmente en regímenes especiales, expresan mejores percepciones de salud y menores limitaciones funcionales.

En relación a las dimensiones valorativas o actitudes evidenciadas en los jóvenes de estudio, ligadas a la cobertura económica y el proceso de jubilación en los adultos mayores, se encontró que el 100 % de estos manifiestan que este grupo de edad se sostiene económicamente a través de pensiones; así mismo, de no encontrarse vinculado a dichos programas, estos mencionaron que su sustento puede generarse mediante el apoyo de sus hijos o demás familiares, sus ahorros programados, subsidios gubernamentales, y en algunos casos por el mismo adulto mayor si está en la capacidad para laborar. Dulcey (2013) menciona que contrario al imaginario hallado, que cerca del 30 % de las personas mayores de 59 años trabaja, generalmente en la informalidad, sin remuneración fija y especialmente por necesidad.



Gráfica No. 3. Actitud RS

Fuente propia (2015)

Se revela que un 34 % de las actitudes evidenciadas son desfavorables hacia las personas mayores, padeciendo deterioro fisiológico (Rappaoport, 1986). Se evidencian actitudes relacionadas al declive o creciente pérdida de las aptitudes en la vejez propuesto por Jones & Conrad (1933). Otro 15 % apunta a una formación de una actitud desfa-

vorable de los jóvenes, resaltándose lo mencionado por Ludi (2011), quien sostiene que se presenta discriminación hacia ciertas personas meramente por el hecho de acumular años, y afirma que el riesgo de asumir dicha actitud radica en que al no entrar en contacto con los viejos, no se puede dar la identificación con la vejez, con lo viejos que vamos a ser, no se puede saber cuáles son sus reales deseos, necesidades, sabores y sinsabores.

Así mismo, aproximadamente un 16 % de las actitudes u orientaciones globales se encuentran relacionadas al agrado por la “sabiduría” que estos tienen; en contraste con los planteamientos teóricos de Erickson (1970), se pretende alcanzar la “sabiduría” como virtud esencial de la etapa vital. (Feldman, 2007). Además, los jóvenes señalan que “el sexo no era importante”; coincidiendo con las premisas de Cathalifaud *et al.*, (2007), el cual apunta que los estereotipos se concentran en la pérdida de capacidades de las personas mayores, los intereses por la sexualidad decaen o desaparecen.

De este modo, un 6 % de la población estudiada, menciona “Son muy religiosos, ya que la muerte se acerca y buscan perdón de Dios”, en concordancia con este concepto y los postulados de Santrock (2006), se afirma que durante la juventud se suele desarrollar una orientación especial hasta la muerte, al darse cuenta de su propio envejecimiento, las personas pueden desarrollar una mayor consciencia de la muerte, al intensificarse la madurez.

Así pues, es posible considerar que un 27 % de los participantes en el estudio poseen actitudes asociadas al Viejismo planteado por Salvarezza (2002) y a los estereotipos entretreídos en torno a la sexualidad en la vejez expuestos por Cathalifaud *et al.*, (2007).

En contraste con el estudio realizado por Aristizábal (2005) en España, evaluando las actitudes de manera global y en sus tres dimensiones, los resultados revelaron que la imagen social que los jóvenes tienen es positiva para los mayores, encontrándose diferencias significativas en las dimensiones físicas, social/personal y cognitiva, los jóvenes estudiantes calificaron con las más altas puntuaciones, en orden descendente, a los mayores como: responsables, sabios, frágiles, y con las menores puntuaciones: ignorantes, incapaces de aprender e ineficaces. Al pertenecer estos últimos tres aspectos a los adjetivos negativos, se interpretaron de manera inversa, por lo que los puntajes se tradujeron en la consideración de los mayores como poco ignorantes, capaces de aprender y eficaces. Cabe mencionar que en las calificaciones positivas estuvo representada cada una de las tres dimensiones, mientras que en los puntajes más bajos solo se hacían referencia a la dimensión cognitiva.

Sin embargo, dicho estudio presenta discrepancias con la presente investigación en lo que respecta a la población, pueden corroborarse consideraciones como el imaginario o campo representacional que los jóvenes poseen de la vejez asociado a la sabiduría e integridad yoica, puesto que aproximadamente el 58 % de los sujetos de estudio evidenciaron consonancia con las apreciaciones de Erickson (1970), y el 42 % restante a entrete-

jido un imaginario social o ilustración mental de la vejez asociado a concepciones menos favorables como “deterioro, daño o enfermedad”, “vulnerabilidad y lentitud”, viejismos, “canas, arrugas y tranquilidad”, y “muerte”, lo cual se articula con los hallazgos y consideraciones planteadas por teóricos como Dulcey (2013), Salvarezza (2002, citado por Ludi, 2011), Santrock (2006), organizaciones como la OMS (2001), Jones & Conrad (1933, citados por Rappoport, 1986), en sus diversos estudios y esbozos científicos.

Resultados anteriores se asemejan con el estudio de Martín (2012), en el cual se encontró que “las concepciones implícitas del umbral de la vejez se han revelado como una convención social ampliamente compartida que desplaza su ingreso a edades avanzadas, asociadas a la escasa actividad y la pérdida de autonomía personal”, “la imagen social de la vejez se encuentra alejada del rigor científico, centrándose en estereotipos negativos que la interpretan como un período de regresión y pérdidas, especialmente en el caso de los ancianos institucionalizados” (Martín, 2012, p.44). Además las actitudes identificadas en los jóvenes del estudio hacia la vejez, se evidencia que consideran que los adultos mayores tienen unas actividades sociales activas, entretejiéndolo con un envejecimiento activo; en consonancia Martín (2012) expresa que “el discurso cotidiano que tiende mayoritariamente a interpretar el tema en base a opuestos irreconciliables: vida- muerte; juventud-vejez; actividad-inactividad ” (p.44).

Este último punto de las actitudes hacia las actividades sociales en la vejez, tiene un punto discordante con el artículo de Moñivas (1998), donde se expresa que un gran porcentaje de los participantes posee una percepción y una actitud del anciano como alguien que ya no suele participar en actividades como antes. No obstante, Moñivas destaca que el modelo de disminución concierne a todo lo que pudiera ser despectivo o desvalorativo para una persona mayor, aludiendo a: pobreza en lo económico, enfermedad en la salud, los jóvenes participantes en esta investigación consideran a la persona anciana con limitaciones e impedimentos que les dificulta la ejecución de ciertas actividades y por ello prefieren mayor cuidado por parte de su familia o un lugar geriátrico que los ayuden y protejan.

En otro estudio realizado por Aristizábal (2008), en conjunto con la Universidad El Bosque en Bogotá/Colombia, en programas de Psicología, en el cual se planteó como objetivo conocer la opinión de decanos, docentes y egresados de programas de Psicología en Colombia y España, los resultados arrojaron que, para los participantes entrevistados, las implicaciones del envejecimiento en Colombia son, en orden descendente, económicas, sociales, biomédicas, demográficas y educativas. En último lugar se encuentran las implicaciones psicológicas. Para España, se mencionaron, en orden descendente, las implicaciones económicas, sociales, demográficas y biomédicas. En último lugar se encuentran las implicaciones psicológicas y políticas.

De igual forma, los hallazgos de dicho estudio difieren de los resultados obtenidos

en la presente investigación, puesto que, en cuanto a la información o conjunto de conocimientos que los jóvenes poseen sobre la vejez, el 96 % de estos expresaron saberes asociados a ámbitos de corte psicológico, tales como integridad del yo, etapa vital en donde se alcanza la madurez y plenitud de sí mismo; mientras que un 12 % de estos manifestaron consideraciones ligadas al declive o disminución significativa de las aptitudes físicas, así como una “merma” de las capacidades intrínsecas, lo cual puede asociarse a los planteamientos de Jones y Conrad (1933, citado por Rappoport, 1986); y, solo en un 4 % de la muestra se halló información asociada al ámbito económico y leyes gubernamentales vinculantes en pro de este grupo de edad, encontrándose en consonancia con las apreciaciones de la investigadora colombiana Dulcey (2013), evidenciándose de este modo diferencias sustanciales entre ambos estudios.

Así mismo, se puede constatar con otra investigación realizada por Aristizábal y colaboradores (2009), que los jóvenes conservan posiciones intermedias en cuanto al nivel de estereotipos negativos. Desde el punto de vista de los resultados arrojados en esta investigación se pudo constatar que la mayoría de los sujetos que participaron en el proyecto conservan una posición positiva frente a la figura anciana. En dichos resultados se observa de los jóvenes suelen comparar en su mayoría a la vejez con las palabras “sabiduría”, “experiencia”, “respeto” y “amor”. Sin embargo, en el artículo de la doctora Aristizábal, se puede articular que los estereotipos negativos que poseen los jóvenes se concentran mayormente en la salud de los ancianos, relacionándolos con los resultados de esta investigación se pudo analizar que un porcentaje significativo de jóvenes relacionan a la vejez con “enfermedad”, “poca participación” y “vulnerabilidad”.

De acuerdo con la investigación realizada por Álvarez (2009), se buscó indagar aspectos como el desarrollo físico y cognitivo, la sexualidad, el trabajo, las relaciones interpersonales, la muerte, la salud y el envejecimiento, revelándose que los “los imaginarios que cada una de estas personas mantiene sobre la vejez, no son estáticos, sino que van modificándose en función de la edad” (p.9). En este sentido, “para cada una de las generaciones la vejez es sinónimo de decadencia, enfermedad, pérdida, deterioro e incapacidad”. No obstante, “se determinó, aunque con menor frecuencia, algunos imaginarios que favorecen la visión de la vejez al considerarla como una etapa en la que se disfruta de experiencia y sabiduría” (Álvarez, 2009, p.9).

En lo que respecta a la presente investigación, dicho estudio presenta discrepancias en las consideraciones como el imaginario o campo representacional que los jóvenes poseen de la vejez está asociado a la sabiduría e integridad y poca, con un 58 % de los sujetos de estudio que evidenciaron apreciaciones en consonancia a los postulados teóricos de Erickson (1970), lo cual quiere decir que más de la mitad de la muestra tuvieron apreciaciones positivas de la vejez. Sin embargo, se halló que el 42 % restante ha entretejido un imaginario social de la vejez asociado a concepciones menos favorables como

“deterioro, daño o enfermedad”, “vulnerabilidad y lentitud”, viejismos, “canas, arrugas y tranquilidad”, y “muerte”, lo cual se articula con los hallazgos planteados por teóricos como Dulcey (2013), Salvarezza (2002, citado por Ludi, 2011), Santrock (2006), organizaciones como la OMS (2001), Jones & Conrad (1933, citados por Rappoport, 1986), en sus diversos estudios y esbozos científicos.

En otro estudio realizado por Amico (2009), se planteó que las ideas erróneas que se vinculan al proceso de envejecimiento y a la vejez, como mitos, estereotipos y prejuicios que perjudican el buen envejecer y dificultan la inserción del adulto mayor, no surgen azarosamente, sino que son producto del tipo de sociedad a la cual pertenecen, agregando que la agudización de esta discriminación, está reforzada por los medios de comunicación, radio, televisión, diarios, revistas, cine, teatro; por lo tanto habría que hacer campañas para desterrar la falta de respeto hacia el viejo que suele ser objeto de chistes de mal gusto u ofensivos. De acuerdo a los resultados obtenidos por su estudio, Amico (2009) plantea que lo anterior repercute directamente en los ancianos, pues al hacer suyas estas ideas, acaban por percibirse a sí mismos en esos términos. De ahí que acepten su deterioro como algo fatal y que tiendan a asumir una actitud de resignación y apatía frente a lo que les acontece, restringiendo así cualquier iniciativa de superación.

Del mismo modo, en relación a la actividad en la vejez, es posible considerar la investigación realizada por Pinazo (2012) en la que se pretende reflexionar sobre los estereotipos acerca de la vejez y el envejecimiento.

Del mismo modo, es posible mencionar que el artículo científico que lleva por nombre “Viejismo (*ageism*) afirma que “los jóvenes remedan las cualidades que la sociedad actual alaba, los valores abanderados de juventud y modernidad, guña a lo productivo y novedoso y resalta el mantenimiento de una vitalidad ilusoria constante donde prevalece el dinamismo, la actividad, la consistencia y el desenfreno. El énfasis en la productividad, la actividad, lo fructífero y fecundo, lo útil y lucrativo, como características relevantes” (Moreno, 2010, p.2). No obstante, de acuerdo a su postura, (Dulcey, 1997) “envejecer no significa enfermar, ni la vejez equivale a patología” (p.39).

Además, es posible considerar el estudio realizado por Aguayo y Nass (2013), en el cual se encontró que el proceso de envejecimiento plantea nuevos retos para el adulto mayor, las familias y los sistema de salud; del mismo modo, el servicio de geriatría se ha convertido en una demanda creciente y dinámica, afirmando lo anterior con estudios de Dulcey (2013).

En las construcciones sociales hacia la vejez, Sánchez (2012) encontró que tanto los urbanos como rurales señalan que la vejez está asociada a una mayor soledad. Sin embargo, en lo urbano se evidencia una descripción más positiva de sí mismos. En relación a los resultados obtenidos, los jóvenes de la Universidad Simón Bolívar tienen una actitud hacia la vejez dirigida al agrado por la “sabiduría” o “experiencia” que estos tienen; en

disonancia se halló que los jóvenes tienen una actitud desfavorable hacia los adultos mayores, los cuales se relacionan con los postulados de Salvarezza, el cual expresa que: “esta discriminación que se hace sobre ciertas personas meramente por el hecho de acumular años, el riesgo de asumir dicha actitud radica en que al no entrar en contacto con los viejos, no podemos identificarnos con la vejez, con los viejos que vamos a ser, no podemos saber cuáles son sus reales deseos, necesidades, sabores y sinsabores” (Ludi, 2011, p.37).

CONCLUSIONES

Las Representaciones Sociales que las personas jóvenes tienen hacia la vejez se relacionan con referentes de identificación de la información y la actitud así como la descripción de la imagen.

Si bien es cierto que nadie quiere envejecer, los jóvenes de la muestra estudiada tienen un imaginario construido que permite referenciar que la Vejez es una etapa más del ciclo de la vida. Se confirma lo que Vergara (2008) postuló, “Las representaciones sociales se originan en la vida diaria en forma espontánea, en el curso de la comunicación interindividual. Permiten construir un marco de referencias que facilitan las interpretaciones hacia la realidad y permite guiar las relaciones con el mundo” (p.145).

Las representaciones sociales han sido una de las herramientas más valiosas para explicar fenómenos socioculturales porque involucra el estudio de la sociedad en todas sus expresiones dinámicas; se enfoca, según Vergara (2008) en “la naturaleza del pensamiento y en las formas como las personas cambian la sociedad, y en este intercambio constante entre los mecanismos subjetivos y el mundo social se logra la comunicación intersubjetiva” (p.66).

Así pues las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, creencias y actitudes que se originan en la vida diaria y que comparten un conocimiento de sentido común. Este conocimiento es socialmente elaborado y compartido, y supone la aplicación de categorías que las personas utilizan para comprender y explicar los hechos de nuestro universo de vida. Esta forma de conocimiento de tipo práctico circula en los intercambios de la vida cotidiana en las sociedades contemporáneas para el entendimiento, la descripción y el dominio de los hechos de la vida común de las personas (Acacio y Albor, 2015).

Ahora bien, al considerar los resultados arrojados por el análisis de las variables sociodemográficas a las que pertenecen los sujetos de investigación, se puede entender que factores como la edad, el género, la escolaridad y el barrio en el cual residen dichos sujetos han sido de gran relevancia en el desarrollo del proceso de este estudio. De acuerdo a los datos recolectados mediante el instrumento aplicado, es posible mencionar que la edad que se presentó en su mayoría dentro de la población aplicada fue la de veinte años, así mismo, es posible analizar que el número de sujetos partícipes del proceso investigativo, de acuerdo a su género, se puede evidenciar el predominio del género femenino frente

al género masculino. Siendo todos universitarios, el grupo de jóvenes entrevistados mantiene una relación de convivencia con sus abuelos maternos y paternos, beneficiando una cercanía con los diálogos intergeneracionales.

En el curso de la vejez se vivencia a la última de las etapas de la integridad yoica y para que esta se dé, es preciso lograr que su vida tenga un sentido y que esté al mismo tiempo estructurada de moralidad y racionalidad (Erickson, 1970), pudiendo ser verificado en lo mencionado por los sujetos entrevistados, puesto que estos realizaron expresiones tales como: "Es como esa última etapa del proceso evolutivo de todo ser humano, es esa etapa donde se hace como el balance de todo lo que se realizó, lo que se cumplió, lo que no se pudo hacer, las experiencias, buenas y malas, es llegar al estado donde tú evalúas lo que fue tu vida y en donde solo queda disfrutar la vida al máximo y tener calidad de vida".

Aceptar lo que se ha vivido, con dignidad "esta es mi vida porque no hay otra, aceptando mis errores y fracasos", regulado por la capacidad de ubicuidad. Logrando una satisfacción plena en todas las áreas de nuestro desarrollo (Cardeño, 2014).

También es posible considerar que otro gran porcentaje de participantes del estudio de investigación coincidieron con los postulados de Bülher (1962), quien fundamenta en esta etapa va desde "65 a 80 años, y 80 hasta el momento de la muerte"; además se logra la "plenitud del sí mismo" (Rappoport, 1986), verificado en lo expuesto por los participantes de las entrevistas, "se es viejo de los 60 a 65 años", "la vejez es el estado del ciclo vital donde ya se ha realizado un proyecto de vida". Del mismo modo algunos de los sujetos entrevistados concordaron con las concepciones de Jones & Conrad (1933), los cuales desde sus estudios clásicos apuntan a una visión fisiológica.

Se contempla en las entrevistas respuestas como "es una etapa del desarrollo humano en la cual la persona sufre una serie de cambios físicos y cognoscitivos". Por último, puede mencionarse que uno de los sujetos estuvo acorde con los postulados de Dulcey quien menciona que: "en el territorio colombiano existe la necesidad de políticas vinculantes, intersectoriales, basadas en derechos y con perspectiva de futuro para propiciar trayectorias de vida con claridad y calidad de vida en la vejez, pensando en las generaciones viejas de hoy y del mañana" y esto puede ser constatado en respuestas sobre lo que le gustaría conocer sobre la vejez " mencionando que "Me gustaría conocer más profundidad en cuanto a las leyes que cobijan al adulto mayor".

En cuanto a la imagen que tienen, se puede concluir que más de la mitad de los sujetos que participaron se encuentra en consonancia con los postulados teóricos descritos por Erickson, quien dentro de su planteamiento describe que: "En la vejez, el estadio integridad del yo vs desesperación; "la sabiduría, recuerda el saber acumulado durante toda la vida" (Bordignon, 2005, p.58). A través de esto se puede evidenciar dicha concordancia con las respuestas expuestas por los participantes del proyecto, cuando se refieren a la vejez como: "sabiduría, amor", "abuelo, canas", "experiencia", "obediencia, respeto" entre otras.

A su vez, otro porcentaje significativo estuvo en consonancia con los planteamientos de Dulcey; en su postura ella describe que: "El envejecimiento, implica una reducción de la capacidad funcional de un organismo" (Dulcey, 1997). Así pues, su teoría se relaciona cuando los sujetos de la investigación piensan de la vejez como: "enfermedad, clínica", "jubilación". Al igual que Dulcey, hubo también un porcentaje significativo que estuvo en relación con los planteamientos de Jones y Conrad, para quienes a partir del comienzo de la vejez hay un declive en el aspecto fisiológico del individuo, que comprende la disminución en sus sensaciones, en sus sistemas y en sus metabolismo, esto se evidencia en las descripciones que hacen los sujetos de investigación cuando expresan que la vejez se asocia con: "lentitud", "vejez, adulto mayor, vulnerable", "enfermedad".

Otro porcentaje de los sujetos que participaron en la investigación se encuentran en concordancia con los postulados de Salvarezza, que en su postura plantea que la mayoría de la población de todas las culturas tiene conductas negativas hacia los adultos mayores, algunas veces inconscientes, pero otras son conscientes y activas.

Por otro lado, sustenta que en la sociedad se ha demostrado que existe una actitud de discriminación y segregación hacia la población vieja que se denomina "viejísima" donde subyace el espantoso miedo y pavor de envejecer (Salvarezza, 1998-2002). De esta forma se puede evidenciar una relación con las respuestas expuestas por los jóvenes cuando relacionan la vejez con "viejo, antiguo y lo último del ciclo de la vida".

Del mismo modo, otro porcentaje de los jóvenes que participó en el estudio, guarda una consonancia con los planteamientos publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) con la teoría del Envejecimiento Activo, que plantea que "el envejecimiento activo es positivo para todos, sin consideración alguna de las facultades psíquicas o físicas ni del estado socioeconómico o ubicación geográfica de la persona" (Equipo de Envejecimiento y Ciclo de Vida de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). Esto se evidencia en las descripciones que hacen los sujetos de investigación cuando expresan que la vejez se asocia con: "canas, arrugas y tranquilidad".

Por otro lado, un porcentaje mínimo de los sujetos que participaron en la investigación, se encuentran en relación con los postulados teóricos de Santrock, que plantea que no existen pruebas de que durante la juventud se desarrolle una orientación especial hasta la muerte; explica que los individuos en su etapa de madurez suelen desarrollar una mayor conciencia de la muerte cuando son conscientes de su propio envejecimiento, ya que con esta etapa los individuos comienzan a considerar el tiempo de vida que les resta (Santrock, 2006). De esta manera, su teoría se relaciona cuando los sujetos de la investigación asocian la vejez con "muerte".

En cuanto a las actitudes que se han identificado en los sujetos de estudio, se pudo concluir que dichas dimensiones evaluativas en relación a las actividades sociales que rea-

lizan los adultos mayores, los jóvenes evaluados han entretejido estas categorías en torno a la necesidad de fomentar un envejecimiento activo, lo cual se encuentra en consonancia con las investigaciones realizadas por el Equipo de Envejecimiento y Ciclo de Vida de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) en las cuales se manifiesta “El envejecimiento activo es positivo para todos, sin consideración alguna de las facultades psíquicas o físicas ni del estado socioeconómico o ubicación geográfica de la persona”. No obstante, esto puede articularse con las apreciaciones de Monchietti (2002) puesto que esta manifiesta que “la participación en actividades sociales e interacciones significativas permitiría el desarrollo de las potencialidades y recursos que la persona mayor posee”.

Igualmente, en cuanto a la jubilación y la seguridad económica en esta etapa vital, los jóvenes manifestaron que los adultos mayores se sostienen económicamente a través de las pensiones, subsidios gubernamentales, economía familiar o “por negocios donde no sea activo”. Dichas apreciaciones que los jóvenes manifestaron pueden asociarse a la propuesta realizada por Dulcey (2013) en donde revela que actualmente en el territorio colombiano existe una “escasa seguridad económica en la vejez, con exigua cobertura de pensiones, sobre todo para las mujeres. Cerca del 30 % de las personas mayores de 59 años trabaja, generalmente en la informalidad, sin remuneración fija y especialmente por necesidad” (Dulcey, 2013, p.3).

Además, los sujetos de estudio tienen unas dimensiones evaluativas que enmarcan a la vejez dentro de un declive o creciente pérdida de las aptitudes, el cual se relaciona en lo propuesto por Jones & Conrad (1933, citados por Rappoport, 1986). Así mismo, poseen unas actitudes desfavorables hacia los adultos mayores, las cuales se asocian con el Viejismo planteado por Salvarezza (2002, citado por Ludi, 2011), pero en relación al agrado por la vejez, las actitudes van dirigidas hacia la “sabiduría” que tienen los adultos mayores; constatado con los planteamientos teóricos de Erickson (1970).

En cuanto a la sexualidad en la vejez, los jóvenes manifestaron actitudes que indican una disminución del acto sexual en los mayores, pasando el ejercicio de dichas acciones a un segundo plano, coincidiendo con la teoría de Cathalifaud *et al.*, (2007), la cual apunta que “los estereotipos se concentran en la pérdida de capacidades de las personas mayores los intereses por la sexualidad decaen o desaparecen” (p.78).

Si bien es cierto que el amor puede cambiar y las expresiones de pasión al terminar los primeros 15 años de convivencia son otras, las parejas añosas tienden más al compartir y los conversatorios de ternura que el sexo. Sin embargo hay parejas que siguen con una vida marital, satisfactoria (Cardeño, 2014).

Por último, el 6 % de sujetos partícipes de la investigación, evidencian actitudes ligadas a la interrelación entre la vejez y el concepto de muerte esbozado por Santrock (2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acacio, R. y Albor, L. (2015). Análisis ecosistémico de las representaciones sociales sobre la vejez en adolescentes escolarizados. *Visión SY*, 13(12).
- Aguayo, C. y Nass, L. (2013). Estereotipos sociales como amenaza a la inserción de adultos mayores. Revisión narrativa. *J Oral Res*, 2(3), 145-152. Recuperado de <http://www.jorales.com/index.php/JOR/article/viewFile/jorales.2013.032/55>
- Alfonso, I. (2007). *La teoría de las representaciones sociales*. Recuperado de Psicología-Online: http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Almarza, J. (1988). *Hacia una vejez nueva*. Valladolid: Editorial San Esteban.
- Alpizar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década*, 11(19), 105-123.
- Álvarez, J. (2009). *Identificación de imaginarios hacia la vejez, presentes en una comunidad educativa de Floridablanca* (Tesis de pregrado no publicada). Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.
- Álvarez, M. (2011). Las representaciones sociales: una ruta posible para formar maestros intelectuales de Ciencias Sociales. *Uni-Pluri / Versidad*, 11(3, 4).
- Amico, L. (2009). Envejecer en el siglo XXI. "No siempre Querer es Poder". Hacia la deconstrucción de mitos y la superación de estereotipos en torno a los adultos mayores en sociedad. *Margen55*. 55, 1-30.
- Aparicio, R. y Tornos A. (2006). *Un estudio sobre hijos de inmigrantes que se hacen adultos. Marroquíes, Dominicanos, Peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Documentos del Observatorio Permanente ALR/B-3011/94.04-2259(9) de las Migraciones. Recuperado de <http://www.tiesproject.eu/content/view/114/45/lang.fr/>
- Aristizábal, N. (2005). Imagen social de los mayores en estudiantes jóvenes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 1(5). Recuperado de <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/29/83>
- Aristizábal, N. (2008). Opinión de agentes educativos de programas de Psicología, colombianos y españoles, sobre las implicaciones del envejecimiento de la población. *Informes Psicológicos*, 10(10), 81-100. Recuperado de <http://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/1698/1642>
- Aristizábal, N., Morales, A., Salas, B. y Torres, A. (2009). Estereotipos negativos hacia los adultos mayores en estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, *Kimpres* 9(1), 35-44.
- Banchs, M. (1994). Las representaciones sociales sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. *Anthropos*, (44), 15-20.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

- Bülher, Ch. (1962). *La personalidad desde los 26 años hasta la ancianidad*. Argentina: Paidós.
- Cardeño, G. (2014). *Envejecimiento y vejez*. Sin editar.
- Cardeño, G., y Ruiz, P. (2015). Representaciones sociales hacia la vejez en niños y niñas de Barranquilla-Colombia. En A. Méndez, *Representaciones sociales en ámbitos educativos*. (pp.320-335). México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Caraguti, F. y Palmonari, A. (1991). A propósito de las representaciones sociales. *Arthropos* (124), 35-39.
- Cathalifaud, Thumala, Urquiza y Ojeda. (2007). La vejez desde la mirada de los jóvenes chilenos: estudio exploratorio. *Última década*, (27), 75-91. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v15n27/art05.pdf>
- Céspedes, E. (2003). El proceso de transición en salud en Colombia e implicaciones para el milenio. En *La Cátedra abierta en población*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia y Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Compañ, V., Feixas, G., Muñoz, D., y Montesano, A. (2012). *Universitat de Barcelona. Facultat de psicologia. Departament de personalitat, avaluació i tractament psicològics*. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32735/1/EL%20GENOGRAMA%20EN%20TERAPIA%20FAMILIAR%20SIST%3%89MICA.pdf>
- Curiel, M. (2012). *Un compendio sobre el estudio de las representaciones sociales*. Venezuela: IU-TPC.
- DANE (2005). Censo General 2005. Nivel Nacional. República de Colombia.
- Dulcey, E. (1997). Envejecimiento, vejez y calidad de vida. En F. Leal, *Hacia una medicina más humana*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Dulcey Ruiz, E., Arrubla, D., y Sanabria, P. (2013). *Envejecimiento y vejez en Colombia 2010*. Bogotá: Profamilia.
- Erickson, E. (1970). *Tres teorías del desarrollo de Erickson, Sears y Piaget*. Argentina: Amorrortu.
- Feixa, C. (2006). Generación XX, teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2).
- García, J. (2003). *La vejez, el grito de los olvidados*. México: Plaza y Valdez S.A.
- García, Y. (2003). Representaciones sociales: Aspectos básicos e implicaciones para la psicología. *Psicogente*, 11, 4-16.
- Garzón, L., Ospina, J., Restrepo, A. y Albornoz, H. (2008). *Herramientas pedagógicas. Cátedra y derechos humanos, deberes y garantías, derechos del adulto mayor*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Gobierno.
- Hernández, J. G., Avella, O. D., y Contreras, L. A. (2011). *Estereotipos negativos hacia la vejez en el personal administrativo y de servicios generales de la Universidad San Buenaventura sede Bogotá. Informe de investigación*. Bogotá, D.C., Cundinamarca, Colombia: Universidad San Buenaventura sede Bogotá.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Edamsa Impresiones S.A.

- Hidalgo, J. (2001). *El envejecimiento: Aspectos Sociales* (Primera ed.). San José Costa Rica, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Iacub, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Sentido del concepto. En: S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Buenos Aires. México: Paidós.
- Jones, H. & Conrad, H. (1933). The growth and decline of intelligence: A study of a homogeneous group between the ages of 10 and 60. *Genetic Psychological Monographs*, 13, 223-298.
- Ludi, M. D. (2011). Envejecer en el actual contexto. Problemáticas y desafíos. *Cátedra paralela*, (8), 33-47.
- Marín, J. (2003). Envejecimiento. *Sociedad Española de Geriatría y Gerontología, Salud Pública, Educ Salud* 3(1), 28-33
- Martín, M. (2012). *Representaciones y significados acerca de la vejez institucionalizada*. Repositorio Institucional (O2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/14641>
- Maykut, P. (1994). *Beginning Qualitative Research*. London: The Falmer Press: A Philosophical and Practical Guide.
- Ministerio de Salud y Protección Social. Oficina de promoción social (2013). *Envejecimiento demográfico. Colombia 1951-2020 dinámica demográfica y estructuras poblacionales*. Recuperado en <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Envejecimiento-demografico-Colombia-1951-2020.pdf> el 12 de mayo de 2016.
- Monchietti, A., y Krzemien, D. (2002). Envejecimiento Femenino: Participación social significativa y salud. *Psiquiatría*, 6(1). Recuperado de <https://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psiquiatriacom/article/viewFile/402/385>
- Monchietti, A Lombardo, E. y Sánchez, M. (2007). Representación social de la vejez en niños y púberes. *Límite. Revista de filosofía y psicología*, 2(16), 71-81.
- Moñivas, A. (1998). Representaciones de la vejez: modelos de disminución y de crecimiento. *Anales de Psicología*, 14, 13-25.
- Moreno, A. (2010). Viejismo (Ageism). Percepciones de la población acerca de la tercera edad: estereotipos, actitudes e implicaciones sociales. *Revista Electrónica de Psicología*

- Social «Poiesis»*. 19. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/101>
- Moscovici, S. (1961, 1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social: influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (1 ed.). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 679-710) Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of social psychology*, 18, 211-250.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). *Boletín sobre el envejecimiento: Perfiles y tendencias*, 4, 5. Observatorio de Personas Mayores. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Organización Panamericana de la Salud (2002). *Promover un estilo de vida para personas adultas mayores*. Washington, D.C: OPS.
- Paulín, H. (2003). De las actitudes de las representaciones sociales. Relecturas y reflexiones. En A. Correa, *Notas para una Psicología Social...como crítica a la vida cotidiana*. Córdoba/Argentina: Editorial Brujas.
- Piaget, J. (1954). *Intelligence and Affectivity: Their relationship during child development*. USA: TA.
- Pinazo, S. (2012). Reflexionando sobre la vejez a través del cine: Una aproximación incompleta. *Información Psicológica*, 105, 91-109. Recuperado de https://www.academia.edu/7544799/Pinazo_S._2012_.Reflexionando_sobre_la_vejez_a_trav%C3%A9s_del_cine._una_aproximaci%C3%B3n_incompleta
- Piña, J., y Cuevas, J. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(106), 102-124.
- Rappoport, L. (1986). *Personalidad desde los 26 años hasta la ancianidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Rodríguez, S. (1989). *La vejez: Historia y actualidad*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, M. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: Propuesta de bases fundamentales para un Modelo integrado*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Rodríguez, T. (2008). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, (11), 11-36. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psiquiatriacom/article/viewFile/402/385>
- Rodríguez, K. (2010). *Vejez y Envejecimiento* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario. Recuperado el 24 de 05 de 2015. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario.edu.co/urosario_files/dd/dd857fc5-5a01-4355-b07a-e2fo-720b216b.pdf

- Sánchez, P. (1993). *Sociedad y población anciana*. Murcia: Secretariado de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Sánchez, V. (2008). Análisis bibliométrico de la literatura reciente publicada en Colombia sobre los jóvenes. *Umbral científico*, (13), 97-107.
- Sánchez Mendoza, V. (2012). El bienestar de los jóvenes en las representaciones sociales de las personas mayores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 39-52. Recuperado junio 14, 2016, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982012000100004&lng=en&tlng=es.
- Salvarezza, L. (2002). *Psicogeriatría: Teoría y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. España: McGraw-Hill.
- Stepke, F. L. (2001). Las dimensiones bioéticas de la vejez. *Acta Bioethica*, 7(1), 57-70. <http://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v7n1/art05.pdf>
- Taylor, R. B. (2006). *Medicina de familia: principios y práctica* (Sexta ed.). (A. K. David, S. A. Fields, D. M. Phillips, y J. E. Scherger (eds.)) Barcelona, España: Masson.
- Zetina, M. (1999). Conceptualización del proceso de envejecimiento. *Papeles de población*, 5(19), 23-4.

Capítulo XI

Representaciones de la participación femenina, desde los gobiernos escolares en el departamento del Atlántico, Caribe colombiano*

AURA AGUILAR CARO⁺

CARMEN CADRAZCO SALCEDO[#]

JUDITH J. HERNÁNDEZ G. DE VELAZCO[§]

INTRODUCCIÓN

Se precisan en el presente capítulo, resultados y conclusiones de un estudio doctoral enmarcado en la búsqueda de develar las representaciones sociales, que emanan de los procesos democráticos insertos en los gobiernos escolares y allí la participación femenina, en el departamento del Atlántico, Caribe colombiano, ocupando conceptualizaciones desde las representaciones y participación, además la decisión metodológica cualitativa, a través de un estudio de casos en ocho instituciones educativas, abstraídas desde entrevistas y grupos focales. En ese sentido, dentro de los principales hallazgos están, la importancia de la garantía democrática institucional en el ambiente escolar; tanto a los como a las estudiantes, se promueve bajo el concepto de igualdad, la participación

* Tesis doctoral, “Representación femenina juvenil e intercultural. De los reconocimientos legales a los reales en las IED del departamento del Atlántico, Caribe colombiano”. Universidad Santiago de Chile.

+ Trabajadora Social. Doctora en Educación Intercultural-USACH. Docente-Investigadora Grupo Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe. Universidad Simón Bolívar-Barranquilla, Colombia. aaguilar2@unisimonbolivar.edu.co

Trabajadora Social. Docente Investigadora, programa de Trabajo Social, Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. carmen.cadrazco@cecar.edu.co

§ Docente Investigadora CUC Barranquilla por Colciencias como Senior. Doctora en Ciencias Sociales Mención Gerencia. Magíster en Administración de Empresas. Diplomada en Ciudadanía, Control Democrático de la Gestión Pública y Participación Ciudadana. Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativas Mención Ciencias Políticas. lasanas23@gmail.com.

política, lo cual es una práctica indispensable, considerando lo que ocurre en el contexto colombiano, latinoamericano y mundial referente al rezago histórico femenino participativo y puede considerarse un soporte que moviliza socialmente a los/las estudiantes, en la búsqueda de la construcción ciudadana paritaria, que en definitiva es un aporte indispensable para la construcción de paz en Colombia.

MARCO JURÍDICO: EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Demarcan el marco jurídico de la educación en Colombia dos hechos fundamentales desde la década de 1990: uno es, el advenimiento de la proclamación de la Constitución Política en 1991, y el otro, la Ley 115 de 1994, entre otras leyes. De esa manera, es determinante para que la mujer, tenga mayor representatividad tanto en lo educativo como en la participación, al declararse un país integrador por excelencia, no solo en el género, sino en la diversidad étnica, ideológica y cultural.

Constitución de 1991

En América Latina, después de los procesos de transición democrática en las décadas de los años 1980 y 1990, la mayoría de los países han modificado sus constituciones y en otras, a través de consensos participativos de la sociedad civil, fueron promulgadas nuevas; por ejemplo en Brasil (1988), Colombia (1991), Paraguay (1992), Perú (1993), Ecuador (1998; 2008), Venezuela (1999), Bolivia (2009) y la República Dominicana (2010) (Zobato y Orozco, 2008), que de alguna manera han sido más incluyentes de las que le antecedian, considerando ahora a las comunidades étnicas y a otros grupos históricamente marginados.

En Colombia, la nueva Constitución Política de 1991 colocó a los colombianos frente a una nueva interpretación que permeó todos los espacios de la vida social, y entre ellos de manera muy especial, el ámbito educativo. La Carta sugiere la construcción de un nuevo país fundado en los principios de la democracia participativa, en el respeto y valoración a las diferencias de todo orden y en los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Políticos y educadores se ocuparon en la tarea de reglamentar las disposiciones legales que facultarían a las entidades educativas a desarrollar esos preceptos constitucionales. De ese trabajo colectivo, nace la Ley 115, en la que se plasman los fines de la educación nacional y se crean los espacios y mecanismos para hacer viable la construcción de la democracia (OEI, 2013, p.1).

La Constitución Política de 1991 en su artículo primero, declara que este país es:

Un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Art. 1)

En cuanto a lo que nos convoca, como es el tema educativo, esta Carta Magna es

garante de ella, debido a que en su artículo 67 la define así:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Art. 67)

Considerando que la educación es necesaria al ser humano, puesto que al ser inconcluso la necesita permanentemente para desarrollarse en plenitud, por lo que la finalidad de la educación es cultivar la humanidad. En este sentido, la educación posibilita el ejercicio de otros derechos fundamentales, lo cual supone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover (Kymlicka, 1996, p.35).

Es entonces, con el amparo constitucional, que desde 1991 se abren las posibilidades a la participación de prácticas democráticas:

En todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. (Art. 41)

Se concluye lo anteriormente descrito, articulado con los parámetros concedidos en la Constitución nacional, que definen la participación ciudadana en general en Colombia desde la década de los 90. Son espacios que fortalecen en el caso de los/las estudiantes un ejercicio apropiado para avanzar hacia la consolidación de una democracia estable dentro del país y el compromiso que debe surgir independientemente de la adscripción del género.

Ley General de Educación 115 de 1994

En Colombia, luego de la Constitución de 1991 y referido en su artículo 67, se da paso en 1994 a la Ley General de la Educación, 115, cuyo objeto definido en el artículo primero, concibe la educación como:

Un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Art. 1)

A su vez, señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social; acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, fundamentada en los principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. Logra así, definir y desarrollar la organización, como también la prestación de la educación formal en sus niveles prees-

colar (1)¹, básica (9), que comprende la primaria (5) y secundaria (4), y por último la media (2); también incluye a la no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. Es decir, existe una inclusión dentro de la diversidad, que emana de las tradiciones manifestadas intraculturalmente, considerando el porcentaje de población indígena, con movilidad reducida, aspecto importante para el establecimiento de la política pública educativa en este sentido.

Para lo que nos ocupa, como es la representatividad y participación de la comunidad estudiantil dentro de los establecimientos educativos, es pues, desde la mencionada ley, donde se insta a promover la participación de los educandos dentro de las instituciones educativas, que incorporado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), definen el fomento de la integración colectiva tanto de estudiantes, como padres de familia, docentes, que en definitiva es un ejercicio democrático desde la formación escolar:

(...) acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación. (Art. 92)

En ese sentido, la Ley de 115 1994, establece cuatro formas de representación y participación estudiantil, definidas en los artículos 92-94, 97, 142, 143 y 164 de la Ley 115/1994, las cuales son los espacios de formación de ciudadanía dentro del contexto escolar, definiendo su activa presencia en: gobiernos escolares (1), elección de personeros estudiantiles (2), foros educativos (3) y servicio social (4). Los tres primeros son elegidos democráticamente, en cambio la participación en el último, les corresponde a todos los estudiantes durante dos años, antes de culminar su enseñanza media (Ver tabla 1.1).

Mecanismos de participación en las Instituciones Educativas colombianas

En la Ley 115 de 1994 están definidos cuatro mecanismos de representación y participación estudiantil en Colombia a través de los gobiernos escolares, que a continuación se detallan (Ver tabla 1) y en el mismo orden se da la explicación pertinente a cada uno de los ítems.

1. Se deberán implementar aunque las Instituciones sean públicas o privadas; su conformación requiere incluir la representatividad de la comunidad escolar (padres de familia, administradores, estudiantes, exalumnos), unificado en el gobierno escolar, que se pueda proyectar en conjunto el desarrollo institucional democráticamente; resumiéndose de la siguiente manera, en la Ley 115/1994:

¹ Años de estudio por cada nivel.

Tabla 1. Mecanismos de representación y participación estudiantil en Colombia

N	MECANISMO DE REPRESENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL A TRAVÉS DEL GOBIERNO ESCOLAR	FUNCIONES	NÚMERO DE PARTICIPANTES
1	Consejo Directivo	Representar a los estudiantes	Tres estudiantes, de los tres últimos grados de básica y media.
2	Personería estudiantil	-Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes. -Proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes.	Un/a estudiante elegido/a democráticamente
3	Foro Educativo Anual. Nacional, Distrital, Departamental y Municipal.	Participar en los foros anuales y reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación.	Un estudiante por cada uno de los niveles, Nacional, Distrital, Departamental y Municipal.
4	Servicio social	Integrarse a la comunidad, para contribuir a su desarrollo social, cultural y económico; mediante la participación en diferentes proyectos de extensión.	Todos los estudiantes

Fuente: Adaptación a partir de Ley General de Educación colombiana 115/1994: Artículos 92-94, 97, 142, 143 y 164

Considerar las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar; la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. (Art.142).

El Gobierno Escolar lo integra y preside el rector; en dos órganos como son: el consejo académico y directivo; descrito en la Tabla 2. El primer consejo lo integran los directivos docentes y estos de cada área del conocimiento; en el segundo consejo, además de representarlo el rector, dos docentes, dos padres de familia, un exalumno, también integrándolo un estudiante del último grado que oferte la institución y una persona del gremio productivo. En este último es entonces, donde está la presencia activa de los estudiantes, teniendo entre otras asignadas las siguientes funciones:

Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico. Tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas. (Art. 142)

A continuación, se sintetiza lo anteriormente planteado (Ver tabla 2).

Tabla 2. Conformación del gobierno escolar en las Instituciones educativas colombianas

GOBIERNO ESCOLAR	INTEGRANTES	FUNCIONES
Consejo directivo	El rector Dos representantes docentes Dos representantes padres de familia Un representante de los estudiantes que debe estar cursando el último grado de educación que ofrezca la institución Un representante de los exalumnos Un representante de los sectores productivos.	a) Tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución y que no sean competencia de otra autoridad. b) Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del plantel educativo. c) Adoptar el reglamento de la institución. d) Fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles, e) Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa. f) Aprobar el plan anual de actualización del personal de la institución presentado por el rector. g) Participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudios. h) Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa. i) Establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno. j) Participar en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución. n) Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos. ñ) Darse su propio reglamento.
Consejo académico	Todos los directivos docentes de la Institución Educativa. Un docente por cada área o grado que ofrezca la respectiva institución.	a) El estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la presente ley. b) La organización del plan de estudio. c) La evaluación anual e institucional. d) Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa.

Fuente: Adaptación a partir de Ley General de Educación colombiana 115/1994. Artículos 142-145

- La representatividad del estudiantado en la postulación de las elecciones democráticas de la personería estudiantil, es también otra manera de incluirlos dentro de los espacios educativos; de esta manera se establece dentro de la Ley 115/1994:

En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes. (Art. 94)

Hay una asignación de las funciones de quien, durante un año sea elegido democráticamente como personero/a de los/las estudiantes, otorgándole las siguientes funciones, que además de contempladas en la Ley 115 (artículo 94) están definidas en su decreto reglamentario 1860 (artículo 28), ambos de 1994:

Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes como miembros

de la comunidad educativa, y presentar ante el rector del establecimiento las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes. (Art. 94)

Es entonces, en la elección de personeros estudiantiles, donde hay mayor proximidad semejante a una elección popular; es allí donde se hace factible potenciar tanto a niños y niñas, a que sea un segmento dentro de la formación académica integrada por las ciencias sociales, además la ética, para que se consoliden propuestas de gobierno, dentro de sus aspiraciones; donde además la transparencia, en el proceso de elección sea un factor importante, y la autonomía permita analizar cada plan de trabajo de quienes se presenten y ese personero/a de los estudiantes, sea a su vez promotor de sus derechos y deberes.

3. Tanto en el nivel municipal, distrital, departamental y nacional, se establecen la organización y la realización de los foros educativos que deben cumplirse en el primer trimestre de cada año en cada municipio y a su vez todos los análisis situacionales en educación puedan referirse en los foros departamentales y nacionales, quedando demarcado en la sección segunda de la Ley 115/1994, en su artículo 154, de la siguiente manera:

Créanse los foros educativos municipales, distritales, departamentales y nacional con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación. Serán organizados anualmente por las respectivas autoridades y reunirán a las comunidades educativas de su jurisdicción. (Art. 154)

En el orden geográfico, de cada uno de los foros –municipal, distrital, departamental y nacional– hay participación representativa de la comunidad educativa, siendo en los dos últimos donde hay presencia de estudiantes –uno por cada uno–, los cuales son un espacio externo de representatividad e importante que desde la política pública educativa, sean tenidos en cuenta para que desde su óptica como estudiantes puedan hacer requerimientos que puedan contribuir los cambios requeridos.

4. El servicio social estudiantil siendo una actividad obligatoria, contenida en el artículo 97 de la Ley 115/1994, que deban realizar los estudiantes de educación media durante los dos (2) grados de estudios, permite la integración social dentro del contexto al que pertenecen y se facilita la movilidad como aporte a su comunidad, en las áreas que pueda ejercer la acción.

Es de acuerdo con la reglamentación 1860/1994 de la ley señalada arriba, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, en su artículo 39, que es definido como:

El servicio social estudiantil, que es necesario que presten los/las estudiantes de la educación media, con el propósito principal de integrarse a la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, colaborando en los proyectos y trabajos que lleva a cabo y desarrollar valores de Solidaridad y conocimientos del educando res-

pecto a su entorno social. (Art. 39)

De esta manera los temas del servicio social estudiantil serán definidos en el proyecto educativo institucional, pudiendo ser ejecutados de forma conjunta por el establecimiento con entidades gubernamentales y no gubernamentales, especializadas en la atención a las familias y comunidades.

En suma, las cuatro maneras de participación dentro de las instituciones educativas en Colombia, tanto en gobiernos escolares, personerías estudiantiles, foros regionales y servicio social, son espacios propicios para que la democracia participativa sea un principio para el inicio de esta actividad, que luego se pueda ver reflejada socialmente, donde la inclusión de género pueda ya no ser una utopía y que de las autodesignaciones de la misma mujer, puedan surgir las iniciativas, como aspecto importante de su vida pública y privada.

Mujer y escolarización en Colombia

Son crecientes las cifras estadísticas de la inclusión en las instituciones educativas de los estudiantes en los niveles de básica y media, tanto a nivel latinoamericano y del país caribeño, Colombia; lo que según las pesquisas desde el año 2002-2013, en determinados años puede llegar a la paridad, en otros decae, según lo demuestran las cifras, referendadas por el Ministerio de Educación colombiano, que a continuación se presentan.

Matrícula en educación básica y media, en América Latina

Según un comparativo entre 2002 al 2011, en cuanto a la cobertura educativa en América Latina, encontramos que hay una media del 74 % en relación a la educación preescolar, primaria y secundaria; en este orden, países como Cuba, Brasil y Chile, con un 92 %, 90 % y 86 % respectivamente, se encuentran con mayores logros en este aspecto. Guatemala y Salvador, se encuentran entre los bajos en cobertura con un 48 %. De esta manera países como Colombia se mantienen tres puntos debajo de la media (Ver Tabla 3).

De acuerdo a la mayor cobertura de educación en América Latina, encontramos que hay una interconexión con la inversión y el nivel de desarrollo de cada país, en relación específica de Cuba, Brasil y Chile, contrastado con los datos de El Salvador y Guatemala, por ejemplo.

Finalmente, dentro de este contexto, Colombia se encuentra debajo de la media de América Latina, en tres puntos, aunque existen retos se está avanzando en tanto inversión como en planeación estratégica por parte de los estamentos comprometidos del gobierno, como lo veremos en el siguiente segmento.

Matrícula primaria y media, en Colombia y departamento del Atlántico (2002-2013)

El Ministerio de Educación en Colombia inicia sus acciones en el año 2002; desde la

**Tabla 3. Tasa de cobertura comparada en América Latina.
Básica y Media (2002-2011)**

PAÍS	MEDIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
Argentina	66 %	67 %	114 %	102 %
Bolivia	76 %	49 %	108 %	93 %
Brasil	90 %	61 %	130 %	108 %
Chile	86 %	56 %	106 %	99 %
Colombia	71 %	41 %	116 %	98 %
Costa Rica	63 %	61 %	110 %	105 %
Cuba	92 %	111 %	102 %	93 %
Ecuador	60 %	100 %	118 %	79 %
El Salvador	48 %	49 %	118 %	80 %
Guatemala	48 %	29 %	113 %	61 %
Honduras	60 %	38 %	119 %	66 %
Jamaica	82 %	87 %	91 %	95 %
México	62 %	114 %	114 %	114 %
Panamá	55 %	70 %	113 %	85 %
Paraguay	53 %	34 %	111 %	79 %
Perú	74 %	72 %	117 %	111 %
Promedio América Latina y el Caribe	74 %	65 %	117 %	101 %
Rep. Dominicana	77 %	32 %	107 %	83 %
Uruguay	83 %	80 %	114 %	101 %
Venezuela	65 %	62 %	106 %	89 %

Fuente: Ministerio de Educación Nacional - Sistema integrado de matrícula a diciembre de 2013

misma fecha establece un sistema de información del sector con la finalidad de mantener todas las entidades interconectadas, intercambiando datos e información de manera permanente y asegurando que cada novedad o evento relevante sea conocido oportunamente (Ministerio de Educación, 2016).

Para ello, se originan los siguientes sistemas con la finalidad de mantener organizada la información que se origina específicamente del sector educativo, que permite establecer indicadores a favor de una planeación adecuada en la política pública. Específicamente para la Educación Básica y Media, tenemos los siguientes: SINEB: Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media; EVI: Sistema de Información de Evaluación Institucional y Tarifas de Establecimientos; SINCE: Sistema Nacional de Información de Contratación Educativa; SICIED: Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa; SIMAT: Sistema Integrado de Matrícula; Recursos humanos: Sistema para mejorar la gestión del recurso humano en las secretarías.

Dentro de los anteriores, el SIMAT, Sistema Integrado de Matrícula, que sistematiza las de todas las Instituciones educativas públicas del país, en los niveles de básica y media, es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones.

Es un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes, de instituciones oficiales, que facilita la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes del estudiante, la consulta del alumno por Institución y el traslado a otra Institución, entre otros. Mediante la automatización del proceso de matrícula, a través del SIMAT, se logra sistematizar, consolidar y analizar la información. De esta manera, se mejoran los procesos de inscripción, asignación de cupos y matrícula, y por ende el servicio a la comunidad. (Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 4. Tasa de cobertura nacional en Colombia, educación básica y media 2002-2013

AÑO	COBERTURA BRUTA	COBERTURA NETA
2002	90,57 %	84,39 %
2003	94,29 %	86,14 %
2004	95,51 %	86,21 %
2005	97,86 %	88,11 %
2006	100,51 %	89,42 %
2007	100,87 %	89,38 %
2008	102,36 %	89,20 %
2009	104,65 %	90,03 %
2010	103,97 %	89,67 %
2011	103,44 %	90,54 %
2012	100,76 %	88,31 %
2013	100,80 %	87,55 %

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula, diciembre 2014

A la consolidación de estos datos, se puede acceder, en el sistema anteriormente descrito, las matrículas totalizadas de básica y media, de los años 2002-2013 a nivel país, que fundamentados (Ver Tabla 4), hay un importante aumento de 5,5 puntos desde el 2002 hasta el 2009, bajando un punto en el 2010, lo que se recupera en el 2011; no así ocurre entre 2012 y 2013, lo cual disminuye en dos y tres puntos porcentualmente, lo que indica, que hay por cubrir en cuanto a la matrícula de básica y media, según los últimos años, de un 12 % y 13 %, respectivamente; distando un poco del cumplimiento del objetivo universal de la educación primaria, para el 2015 (Ver tabla 4).

De otro lado, en cuanto a lo que nos compete en el desarrollo de esta investigación, en la inclusión de género en la matrícula nacional de básica y media, –años 2002 al 2013– hay un promedio de 45,3 % y 50,1 %, para las niñas y niños respectivamente, lo que indica que pese a los esfuerzos significativos del ente gubernamental, existen aún desafíos pendientes. Encontrando, que solamente en los años 2006 y 2007, se mantiene la paridad de género en la asistencia escolar en básica y media, siendo en el primero un 50,1 % y en el segundo un 50 %; los demás años se mantiene una cobertura del 49,5 % de las niñas y jóvenes en relación a los niños. No así, entre 2012 y 2013, donde sube un punto y baja uno respectivamente, la matrícula de las niñas. Con esos valores, se indica que hay un potencial, en cuanto a que las niñas están accediendo a la formación académica, lo que podría verse reflejado también en el nivel superior, que en el mejor de los casos estaría impidiendo las uniones afectivas a temprana edad, los embarazos tempranos, y permitirían un desarrollo de un proyecto de vida tanto académico y laboral, que facilite una mejor calidad en su nivel de vida (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Matrícula de educación básica y media en Colombia, por género. 2002-2013

AÑO	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	FEMENINO (%)	MASCULINO (%)
2002	4.968.636	5.025.768	9.994.404	49,71%	50,29 %
2003	5.133.499	5.190.083	10.323.582	49,73 %	50,27 %
2004	5.233.114	5.268.845	10.501.959	49,83 %	50,17 %
2005	5.334.037	5.386.456	10.720.493	49,76 %	50,24 %
2006	5.525.115	5.497.536	11.022.651	50,13 %	49,87 %
2007	5.522.400	5.521.445	11.043.845	50,00 %	50,00 %
2008	5.570.670	5.590.770	11.161.440	49,91%	50,09 %
2009	5.607.816	5.611.281	11.219.097	49,98 %	50,02 %
2010	5.540.472	5.582.402	11.122.874	49,81%	50,19 %
2011	5.460.623	5.556.012	11.016.635	49,57 %	50,43 %
2012	4.514.23	4.487.780	8.939.203	51,20 %	48,20 %
2013	4.425.940	4.461.068	8.887.008	50,13 %	50,50 %

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matricula. A diciembre 2014

Ahora bien, ubicados en el contexto de la investigación, en el departamento del Atlántico, en el Caribe colombiano, en los segmentos de tiempo desde 2002 hasta 2013, existe un aumento porcentual en relación a la nacional, referenciados en la asistencia escolar en básica y media; debido a un 49,8 % en las niñas y 54,9 % en los niños existe un incremento de 4 y 5 puntos respectivamente (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Matrícula de educación básica y media, departamento del Atlántico, 2002-2013

AÑO	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	FEMENINO (%)	MASCULINO (%)
2002	242.646	243.708	486.354	49,89 %	50,11 %
2003	251.246	252.411	503.657	49,88 %	50,12 %
2004	255.454	257.822	513.276	49,77 %	50,23 %
2005	272.113	268.371	540.484	50,35 %	49,65 %
2006	280.201	272.543	552.744	50,69 %	49,31 %
2007	286.230	278.574	564.804	50,68 %	49,32 %
2008	279.858	279.696	559.554	50,01 %	49,99 %
2009	282.703	284.027	566.730	49,88 %	50,12 %
2010	278.510	290.024	568.534	48,99 %	51,01 %
2011	282.587	297.638	580.225	48,70 %	51,30 %
2012	203.518	209.968	413.486	49,40 %	51,20 %
2013	200.032	201.113	401.145	49,10 %	50,50 %

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula, 2013

Considerando así la tabla anterior, se mantiene para las niñas la paridad durante los años de 2005 al 2008 en un promedio de 50,4 %, los demás años se mantiene en un 49,1 %. Sin embargo, en los niños durante el 2002-2004 y 2009, se mantiene el 50 %, mientras que en el 2010 y 2011, hay un aumento de un punto en relación a lo anterior. Así mismo, se mantiene igual para los niños en 2012, pero decrece el mismo valor al 2013. Lo que para la matrícula de las niñas, aumenta en un punto porcentualmente, tanto para el 2012 y el 2013.

A modo se cierre de este segmento, y de acuerdo a las metas de dar educación universal, que en el mundo es velar para que en 2015 los niños y las niñas pudieran terminar su ciclo completo de enseñanza primaria, en Colombia la meta fijada es bajar la tasa de analfabetismo a 1 % para personas entre 15 y 24 años, como a su vez la tasa de cobertura bruta del 100 % para educación básica (preescolar, básica primaria, básica secundaria) y 93 % para educación media; en este orden alcanzar en promedio 10,6 años de educación para la población entre 15 y 24 años. Para ello los datos arrojados desde el 2002 hasta el 2011 de la matrícula nacional encontramos un promedio de 90,4 %, entre la básica y la media según los datos del Ministerio de Educación Nacional, lo que indica que pese a los esfuerzos de la política pública, aún existieron limitaciones para el logro total de la meta en 2015.

Análisis comparativos de matrícula por género

A nivel mundial, la tasa de alfabetización de los jóvenes llegó al 90 % en 2010, lo que equivale a un incremento de 6 puntos porcentuales desde 1990. En las últimas dos décadas, los mayores avances se han logrado en Asia meridional, donde la tasa de alfabetización de los jóvenes aumentó del 60 % al 81 %, y en África septentrional, donde pasó del 68 % al 88 %. De esa manera, la brecha entre los géneros en cuanto a la tasa de alfabetización de los jóvenes también está reduciéndose. A nivel mundial, en 2010 había 95 mujeres jóvenes alfabetizadas por cada 100 hombres jóvenes, mientras que en 1990 ese valor era de 90 por cada 100. A escala regional, la brecha es más notable en Asia meridional, donde en 2010 había solo 86 mujeres alfabetizadas por cada 100 hombres alfabetizados en el grupo etéreo de 15 a 24 años.

En las regiones en desarrollo, la tasa neta de matrícula de niños en enseñanza primaria entre 1999 y 2010 aumentó del 82 % al 90 %. Sin embargo, el análisis riguroso de los datos revela que casi todo el aumento se produjo entre 1999 y 2004 y que el progreso en la disminución de la cantidad de niños que no asisten a la escuela se ha reducido considerablemente después de 2004.

En América Latina, específicamente, ha pasado de 94 % al 95 %, desde 1999 al 2010, significando un aumento en relación a la media de países en desarrollo que es de 90 %. Ahora bien, en Colombia, según los datos de Ministerio de Educación a corte de 2011, hay porcentualmente una cobertura de 90,54 %; en cuanto a la educación primaria, lo que indica que está por debajo de la media. Lo que coincide con la cobertura de la educación preescolar, primaria y secundaria, que también se encuentra por debajo de la media de América Latina, en un 71 %.

En definitiva, demarcando el objeto de esta investigación, según los datos analizados, se instala la importancia de este estudio, que dentro del contexto educativo interpretando la inclusión de género, como además conocer su participación dentro del contexto escolar, que al ser planteado como una simplificación del mundo escolar, nos da una orientación de la experiencia participativa y los procesos que conllevan a ello, en relación con los y las estudiantes.

REFERENTES CONCEPTUALES DEL ESTUDIO

Dentro de las opciones teóricas ocupadas en este estudio, están los conceptos de participación y representación, lo cual es fundamental desde los sesgos socioculturales en el devenir histórico que han tenido las mujeres a nivel global. Lo participativo, tienen miradas desde la teoría feminista, de ahí son fundamentales los aportes de Amorós y Miguel, 2007; Benhabid, 2006 y otros desde conceptualizaciones filosóficas como Marshall, 2012 y Taylor, 1993; aunado con construcciones de las representación sociales de Moscovici, 1994; Martinic, 2006, que también pasan por un plano filosófico y feminista. Aportes

de la filósofa francesa Simone De Beauvoir permiten contrastar la relevancia de estos estudios que en los espacios escolares, definen lo participativo y representativo, desde lo práctico, ya que contrastado desde lo legal a real, en lo primero hay multiplicidad de soportes legales en las distintas instancias que abren paso a la participación y representación; sin embargo lo real, se ve limitado por aquellas determinaciones naturales que han prevalecido en lo difícil de la autonomía femenina y su participación. Son entonces los enfoques teóricos referenciados, lo que da luz para la comprensión de estos estudios que además resignifican a la mujer desde distintos matices y apropiaciones futuras de su vida pública y privada. En lo que sigue, se despliegan los conceptos anunciados al inicio.

Participación

En la tercera ola del feminismo, a mediados del siglo XX, hay un significativo claro en relación a la incorporación del género y lo que se deriva de ello, que es equiparar la igualdad, debido a la documentada persistencia de la desigualdad respecto a los varones en el acceso a la esfera pública, fuente de distribución de los recursos, el poder, y el reconocimiento de los iguales ha dado lugar a nuevas reivindicaciones destinadas a romper el techo de cristal, que no por transparente, menos eficaz. En este orden, se inscriben las demandas como la de una democracia paritaria, en continuidad con las políticas que sostienen que el camino hacia la igualdad sexual es el camino hacia la progresiva inclusión de las mujeres al espacio público (Amorós y De Miguel, 2007, p.77).

A partir de lo anterior, la perspectiva universalista centrada en la ilustración y en ella la tarea inconclusa de la obtención de la igualdad, hace parte del origen del feminismo al ubicarse desde la diferencia para luchar por sus derechos que con la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, se produjo un movimiento de inclusión/exclusión en los procesos democráticos. Lógicamente, las mujeres en el lugar de desventaja y a los hombres se les privilegiaba con el acceso al voto; de allí que Aristóteles defina la ciudadanía como la posibilidad de elegir y ser elegido. Hasta ahora la adquisición de la ciudadanía para ellas ha sido tardía, pasos lentos y sucesivos.

Por consiguiente, el ingreso a la ciudadanía plena en cuanto a sus derechos sociales, políticos y económicos le significó el abandono de la minoría de edad y son logros recientes. Para ello Benhabib (2006), propone un modelo deliberativo, algo así como un universalismo interactivo, lo cual requiere un espacio de sensibilidad respecto a lo diverso, un universo basado en las normas constitucionales, jurídicas y con poder Institucional delegado a parlamentarios regionales y locales. Es lo que han logrado algunos países latinos que han modificado la Constitución integrando mayor integración a lo diverso; es el caso de Colombia, México y Bolivia.

Se vincula así el valor democrático de la diversidad con el valor de la dilatación de los horizontes culturales, intelectuales, espirituales de todos/as, para enriquecer el mundo

particular y colectivo, al adoptar una apertura hacia las diferentes perspectivas de este género, y para que aumenten las posibilidades de desarrollo, exploración e iluminación en el orden de lo intelectual y lo espiritual (Taylor, 1993, p.4).

Desde los principios de igualdad y universalidad, la exclusión de lo público-político de cualquier colectivo social requiere argumentaciones convincentes acerca de esa exclusión. Hobbes, Locke y Rousseau, como defensores de la idea moderna de que todos nacemos libres e iguales, no podían excluir a las mujeres de esos conceptos políticos sin argumentos. Es decir, decidieron que la constitución de la naturaleza femenina, colocaba a las mujeres en una posición de subordinación en todas las relaciones sociales en que participaba. Tras haber visto las paradojas del discurso de la igualdad en el siglo XVIII, se debe preguntar por el siglo XIX. Ese siglo presencié en su primera mitad, y de la mano del romanticismo, una respuesta reactiva frente a las posibilidades que abrió para las mujeres el discurso ilustrado de la igualdad (Cobo, 2008, p.26; Amorós, 1985, p.29).

Entonces se puede afirmar que la construcción ciudadanía, para una participación activa es “el derecho de participar en una comunidad, a través de las acciones inclusivas, pacíficas y responsables, con el objetivo de mejorar el bienestar público”. También se define como “un conjunto de derechos y deberes que hacen de la persona parte de un grupo, situado en un lugar determinado dentro de una sociedad, la que posee valores que orientan su actuación en el mundo público” (Marshall en Hauser, 2012, p.145).

Hablar de ciudadanía de la mujer, nos retrotrae a procesos sociales y políticos que han vivido y viven las sociedades en torno a la participación y organización de las mujeres en términos de aporte y lucha para la modificación de estructuras organizativas e institucionales y de las formas de concebirlas e implementarlas. Lo anterior influido por los procesos de participación en diferentes ámbitos y espacios que ha ido “sacando” a la mujer de “lo privado” hacia “lo público” (Hauser, 2012, p.145).

Congruentemente, en las dos o tres últimas décadas, se han desarrollado nuevos surgerentes y enfoques teóricos sobre la participación de los distintos movimientos sociales, incluyendo al movimiento feminista; ya no solo es una visión desde la lucha de clases, sino es la búsqueda de reconocimiento, a partir de las identidades diferenciadas (Amorós y De Miguel, 2007, p.57; Femenías, 2007, p.23, Cobos, 2006, p.11).

A pesar, de esas diferencias, entre los mismos sí existe cierto consenso a la hora de considerar que los movimientos presentan formas de acción y organización cuyo impacto sobre el cambio social, no había sido comprendido ni valorado adecuadamente por los enfoques clásicos. Entre estos nuevos enfoques figuran los culturales y cognitivos. Estos enfoques iniciaron su desarrollo en Europa, alrededor de identidades colectivas. En los Estados Unidos comenzaba a abrirse paso este enfoque a partir del concepto marco, definido por Goffman, como el conjunto de orientaciones mentales que permiten organizar la percepción e interpretación. En ese sentido, la conformación de las nuevas iden-

tidades sociales y los nuevos marcos, se encuentran en la misma plataforma de “marcos de justicia” (Amorós y De Miguel, 2007, p.57).

Es coherente afirmar entonces, que la democracia ha desembocado como una política de reconocimiento igualitario y adoptó varias formas, con el paso de los años, y que ahora retorna en forma de exigencia de igualdad de estatus para las culturas y para los sexos (Taylor, 1993, p.12). Este giro subjetivo, característico de la cultura moderna, que atrapa el cariz, de diversas identidades, intersectando la participación con el enfoque intercultural, comprendiendo en un segundo orden, los intereses de la invisibilidad en la participación femenina que se puntualiza también en la educación, la cual desde la integración sin distingo, moldea las subjetividades. La educación tiende a desarrollar la competencia crítica o la capacidad de preguntar y cuestionar los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas.

Es coherente enlazar, con el enunciado anterior, que una teoría de la educación es importante que identifique el análisis del currículo oculto de género, es necesario que desde lo educativo, exista apropiación de la idea de la igualdad de género y asuma que la igualdad civiliza las relaciones humanas. En ese sentido, se debe integrar también la familia y la sociedad, lo que en definitiva, facilitará un amplio posicionamiento de la ciudadanía y la democracia, tanto en hombres como en mujeres (Cobo, 2008, p.49).

Así mismo, la escuela debe propiciar un proceso, donde sea fundamental integrar a la diversidad de individuos que en ella habitan, delimitado en principios democráticos. Como lo afirma Touraine “una sociedad moderna, se amputa de gran parte de su creatividad, pero también de su realismo, si no asocia el espíritu racional con el conocimiento de la historia personal, psicológica y social de cada individuo”. Lo que defiende el filósofo francés, es que en la escuela no solo se debe realizar un proceso de adquisición de contenidos científicos, sino también hay que ocuparse de los procesos de subjetivación y aculturación del alumnado. En definitiva, la escuela debe aportar ciertos objetivos de la vida social (Sánchez, 2006, p.57).

Consecuentemente, la finalidad de la educación en el micromundo de la escuela, según los planteamientos de Dewey (2004, p.45) influye en las disposiciones mentales y mundos de sus miembros y se puede distinguir del siguiente modo:

1. Ofrece un ambiente simplificado del mundo social.
2. Elimina los riesgos perjudiciales del medioambiente, para que no influyan sobre sus hábitos mentales.
3. Contrarresta diversos elementos del ambiente social y que el individuo se libre de las limitaciones del grupo donde ha nacido y ponerse en contacto con un grupo amplio.

En síntesis, ubicar la participación femenina en el contexto escolar, puede facilitar la identificación desde el entramado educativo, como es la integración del liderazgo estu-

diantil que parte de los procesos educativos que se desarrollan al interior de la escuela, considerando que el avance de la participación política de la mujer es indispensable para lograr los avances tanto individuales y colectivos de las mujeres. Cada vez más siendo protagonistas y con dirección de la conducción de procesos que puedan darle mayor realce a su participación en los distintos espacios de la vida pública y privada.

Representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales, que para Moscovici (1994) es definido en la constitución de un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, como la educación y la comunicación social. Como a su vez, constituyen sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones existentes entre ellos. No son un reflejo del exterior sino más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto de referencia (Moscovici en Martinic, 2006, p.300).

Las representaciones sociales constituyen la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales (Jodelet, 1984). Las representaciones sociales se consolidan como una propuesta teórica y metodológica que intenta develar los saberes del sentido común, a partir de métodos e instrumentos diseñados, para así articularlos con el material discursivo que constituye su fuente inagotable.

Ahora bien, considerando el concepto anterior, el cual estudia la manera cómo las personas representan y son representadas, se hace un abordaje en retrospectiva de la representación de lo femenino en el imaginario de la filosofía y la religión, entre otros campos; se han empeñado en demostrar que la condición subordinada de la mujer venía del cielo y era provechosa en la tierra. Sin duda, existen imágenes estilizadas del hombre en tanto se le tome en sus relaciones con la mujer: el padre, el seductor, el marido, el celoso, el buen hijo, el mal hijo; pero también han sido los hombres quienes los han fijado, y ellas no llegan a la dignidad del mito; apenas son otra cosa que clichés. La mujer, en cambio, es exclusivamente definida en su relación con el hombre (De Beauvoir, 2009, p.141).

Se iniciará con la concepción de filósofos:

- Platón: Entre los beneficios que agradecía a los dioses, el primero era que lo hubiera creado libre y no esclavo, y el segundo, hombre y no mujer (De Beauvoir, 2009, p.18).
- Aristóteles: La mujer es mujer, en virtud de cierta falta de cualidades. Y debemos considerar el carácter de las mujeres como adolescente de una imperfección natural (De Beauvoir, 2009, p.18).
- Hegel: El sujeto no se plantea más que oponiéndose: pretende afirmarse como lo esencial y construir lo otro como inesencial, en objeto (De Beauvoir, 2009, p.20).

- Rousseau: Las mujeres se hicieron sedentarias y se acostumbraron a guardar la choza y los hijos, mientras que el hombre iba en busca de la subsistencia común (Cobo, 2008, p.36).
- Auguste Comte: "Existe entre ellos diferencias radicales, físicas y morales a la vez en todas las especies animales, y sobre todo en la raza humana, los separan profundamente". La feminidad es una especie de infancia continua que aleja a la mujer del tipo ideal de raza. Ese infantilismo biológico se traduce en una debilidad intelectual; el papel de ese ser puramente efectivo es el de esposa y ama de casa; no podría competir con el hombre: ni la dirección, ni la educación le convienen (De Beauvoir, 2009, pp.101-102).

En cuanto a la religión, encontramos que la representatividad a través del Génesis, en el cual Eva aparece extraída de la frase de Bossuet de un hueso supernumerario de Adán. La humanidad es macho y el hombre define a la mujer en relación con él, no la considera como un ser autónomo (De Beauvoir, 2009, p.20). Además, ella es creada después de Adán, es evidente un ser secundario. Otros dicen, Adán no era sino un boceto y Dios logró hacer el ser humano en toda la perfección cuando creó a Eva. Hay que rechazar las vagas nociones de superioridad, inferioridad o igualdad que han alterado todas las discusiones y empezar de nuevo (De Beauvoir, 2009: 29).

En ese sentido, algunos padres de la Iglesia han considerado la mujer como:

- Santo Tomás: "La mujer es un hombre fallido, un ser ocasional". La mujer no es más que un ser ocasional e incompleto, una suerte de hombre frustrado. El hombre es la cabeza de la mujer, lo mismo que Cristo es la cabeza de la Iglesia (De Beauvoir, 2009, pp.18,86).

Ya en la modernidad, encontramos reivindicaciones desde la filosofía, lo cual ha favorecido la imagen de la mujer desde el pensamiento y el aporte de algunos que integrando la razón con lo político, han logrado que la mujer dirija su andar de una manera más democrática como el caso de Stuart Mill. Ahora describimos las expresiones de los pensadores, cuando es necesario integrar a la mujer a todos los procesos de la humanidad:

Todo cuanto sobre las mujeres han escrito los hombres debe tenerse por sospechoso, puesto que son juez y parte a la vez. Siglo XVII.

- Poulain de la Barre: Feminista poco conocido. Siendo hombres los que han hecho y compilado las leyes, han favorecido su sexo y los juriconsultos han convertido las leyes en principios (De Beauvoir, 2009, p.24).
- Montaigne: Es más fácil acusar a un sexo, que excusar a otro (De Beauvoir, 2009, p.24). Las mujeres no dejan de tener razón en absoluto, tanto más sin han sido los hombres que han hecho sin ellas. Naturalmente entre ellas y nosotros hay intrigas y querellas (De Beauvoir, 2009, p.25).
- Diderot: Siglo XVIII. Demostrar que la mujer es un ser humano igual que el

hombre.

- Stuart Mill: “El sometimiento de las mujeres”. En 1867 pronunciaba en el Parlamento inglés, el primer alegato a favor del voto femenino que jamás se hubiera pronunciado oficialmente. La igualdad de la mujer en el seno de la familia y sociedad: “estoy convencido que las relaciones sociales de ambos sexos, que subordinan de un sexo al otro en nombre de la ley, son malas en sí mismas y constituyen uno de los principales obstáculos que se oponen al progreso de la humanidad; estoy convencido que deben ceder el sitio a una igualdad perfecta” (De Beauvoir, 2009, p.116).

En relación a lo anterior a partir de un estudio de la feminista francesa Florence Thomas radicada en Colombia, surge esta interrogante ¿entonces, qué quieren las mujeres? Lo hace tal vez, porque para las mujeres representación es inaugural: en la palabra, la ciudadanía, la participación en política, el amor; por más de cinco mil años, los hombres tuvieron para construir una espíteme occidental para pensar el mundo y hacerlo a su manera, aunque después de ese tiempo aún se repiten y nosotras acabamos de nacer (Thomas, 2002, pp.12-14).

En síntesis de este segmento, lo representativo de lo femenino en la historia de la humanidad, prevaleció la exclusión, tornándose lo masculino como absoluto. De ahí que hoy las representaciones sociales, pueden fundamentar la manera postmoderna de representar y representarse, ya desde otras lógicas epistémicas y otros puntos que intersectan con la construcción de su mundo de vida, tanto público, como privado. Aquí, el contexto educativo es fundamental, ya que facilita nuevas formas interpretativas de la representación, no como ha sido mostrada a través de los textos en diferentes áreas del saber; sino como un conjunto de situaciones que han desembocado en los principios de igualdad que confluye con el género.

DECISIONES METODOLÓGICAS

En el contexto latinoamericano, “Saber situarse ante la realidad de hoy es una tarea imperativa pero no sólo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de consciencia” (Zemelman, 1992, p.9).

En sincronía con el aporte anterior, el profesor Rojas (2011), cree que para que exista la mutación epistémica trascendental, que se vivencia en esta parte del continente americano, que pasa de una cultura alfabética a una visual, es necesaria la utilización de la consciencia crítica; en su caso, estudia la imagen de América Latina y aquellos prismas con que los europeos nos ven, que además integran sus intereses y cultura. Conceptualiza la Imagen, como constituyente de identidades, es en el cromo del pasado, donde se

encuentran las raíces desde la identidad (Rojas, 2011).

Con lo anteriormente expuesto, en búsqueda de contribuir a nuevas conceptualizaciones desde lo propio y demarcados en el contexto de origen, la investigadora se propone como el objetivo principal “develar la presencia de representaciones que elaboran las líderes estudiantes, y distintos estamentos que confluyen en su participación democrática en las Instituciones educativas del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla, Colombia sobre la mujer y lo femenino y su relación con los marcos legales”.

Con el término “investigación cualitativa”, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (Strauss y Corbin, 2002, p.12). Puede tratarse de investigaciones de la vida de las personas, las experiencias vividas, comportamientos, emociones, sentimientos, así como funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. En este caso específico, se buscó develar las representaciones de las estudiantes, líderes en las personerías estudiantiles de las instituciones educativas de Barranquilla, Malambo, Ponedera y Tubará en el departamento del Atlántico en Colombia, lo cual se accederá a través del material discursivo, que es su fuente principal.

Uno de los motivos suficientes, por los que se optó, dentro de este tipo de metodología, es la naturaleza del problema que se investiga, es comprender significados o la naturaleza, desde la experiencia misma de las personas que serán objeto de estudio. (Strauss y Corbin, 2002, p.12).

La investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, no comienza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza una observación intensiva, participante, en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco puedan ir depurando según la realidad –objeto de estudio– le vaya indicando. Esta reflexividad y apertura exige al investigador una gran preparación y rigor a lo largo del trabajo. No se trata de aplicar unos instrumentos y analizar unos resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran los objetos de estudio (Pérez, 1994, pp.50-51).

Técnicas de investigación social

De ese modo, se permite al estudio de caso, la posibilidad de analizar los problemas psicológicos, sociales o de cualquier otro tipo y cómo lo viven en realidad tanto los profesores como estudiantes y la propia dinámica e interacción, en el ámbito de las instituciones educativas del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla, que se interesa en analizar en la participación de las estudiantes en espacios democráticos en los gobiernos escolares; como a su vez la interacción que existe entre estas y los estamentos dentro del espacio escolar.

En ese sentido, el trabajo de campo se orientó por aplicación de técnicas de investigación como la entrevista a profundidad, grupos focales y observación documental; en cuanto a las primeras se desarrollaron con personeros/as estudiantiles, docentes y directivos, que en total sumaron 24; en los segundos, fueron 8, con la participación de 72 estudiantes de las ocho instituciones educativas elegidas. Y finalmente, en la observación documental se aplicó la Constitución Política de Colombia 1991, Leyes 115 de 1994, 581 de 2000 y 823 de 2003 (Ver Tabla 1).

Tabla 7. Implementación de técnicas de investigación en el estudio

N	TÉCNICA A UTILIZAR	APLICADO A:	NÚMERO	TOTAL DE TÉCNICAS APLICADAS
1	Entrevista en Profundidad	Estudiantes personeros y personeros. Directivos Docentes Ciencias Sociales.	8 entrevistas 8 entrevistas 8 entrevistas	24 entrevistas a profundidad
2	Grupo Focal	Voceros estudiantiles.	8 grupos focales	8 grupos focales
3	Observación documental	Documentos normativos y reguladores de la política pública, a favor de la participación femenina internacional y nacional.	4 documentos normativos.	4 documentos revisados

Fuente: Adaptación a partir de elección de técnicas de investigación

Rigurosidad científica

La preocupación por establecer ciertos cánones de rigurosidad científica en el marco de los estudios cualitativos, que hagan “creíbles” los hallazgos a los que se arriba, parece ser el foco de atención principal al que apunta una parte importante de los esfuerzos de delimitación de las características de la investigación cualitativa: la sistematización y explicitación de los procedimientos a seguir en la investigación propiamente (Erazo, 2011, p.124).

Los cánones definidos dentro del proceso de investigación actual, en fin de darle credibilidad al estudio y rigurosidad en cada uno de los pasos que se han enunciado en los apartes anteriores, han sido las siguientes:

- La sistematicidad: Se refiere a la presencia tanto de un desarrollo lógico y ordenado de los procesos de investigación, según lo cual pueda seguirse su línea de razonamiento, como de una metodología en la cual cada paso dé razonablemente lugar al siguiente.
- La consistencia: Está dada por el hecho de que un supuesto o una línea de razonamiento tomado en un componente no podría deliberadamente contradecir a otro componente sin justificación.
- La optimización: Señala el requerimiento de que estos sean los del mejor nivel de entre los que se conozcan a la fecha de la investigación, y consistentes con la pregunta planteada.
- La comunicabilidad: Define el criterio según el cual la investigación debe ser abierta a la inspección pública, lo que en sí va conformando una masa crítica respecto del área que se está trabajando y de los mismos procedimientos empleados.

En suma, se logró dar aplicación a la rigurosidad desde la elaboración de protocolos para los instrumentos utilizados, como a su vez, la obtención de consentimientos informados por cada uno de quienes participaron, y también, en la codificación de actores para salvaguardar sus identidades. En definitiva, lo que se busca con la publicación de este capítulo, y así cumplir lo establecido para estos temas de investigación cualitativa.

Procesos de análisis y validación

Para los correspondientes análisis de los instrumentos utilizados en este estudio, se eligió para la interpretación del discurso el análisis de contenidos. Método que facilita la comprensión de actos de habla para su interpretación, codificación y organización de categorías dentro de los datos sistematizados. A continuación detallamos su utilización de acuerdo a las técnicas de recolección de datos y más adelante se hace su respectiva definición (Ver tabla 2).

Tabla 8 Aplicación de técnicas de análisis en el estudio

N	TÉCNICA DE ANÁLISIS	APLICADO A:
1	Análisis de contenido	Entrevistas en profundidad de: directivos, docentes y voceros estudiantiles. Observación documental: documentos normativos.

Fuente: Adaptación a partir de elección de técnicas de análisis

El análisis de contenido es la clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme a categorías determinadas por el investigador para extraer de ellos una información predominante o las tendencias manifestadas en esos documentos. Esta técnica ha sido utilizada en el análisis de transmisores de radio, de programas de televisión, de carteles, de propaganda política, de libros infantiles, etcétera (Pardinas, 1993, p.102).

La técnica de análisis de contenido requiere que las categorías tengan las cualidades señaladas para otros instrumentos de investigación tales como: fidedigna, validez, deben estar tomadas de un solo principio de clasificación, ser suficientemente exhaustivas para que incluyan todas las respuestas y mutuamente exclusivas, de suerte que respuestas clasificadas en una categoría, no puedan serlo en otra (Pardinas, 1993, p.103).

En resumen, el análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con la finalidad de interpretarlas. El objeto del análisis de contenido consiste concretamente en observar y reconocer el significado de los elementos que forman los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior (Sierra, 1991, p.286). Gracias a todo el proceso metodológico empleado, se procede a presentar los principales resultados y las conclusiones, en los apartados que siguen.

DE LO LEGAL A LO REAL EN LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

A continuación, una abstracción de lo que las leyes colombianas aportan a la participación femenina, fundamentales. Aunque existe en la actualidad apertura desde lo legal para la participación de la mujer; en distintos aspectos como el educativo, en el cual paulatinamente ha ido logrando la paridad, no así en lo real de la participación. Según datos de la ONU Mujeres 2014 aun en el mundo hay un porcentaje del 20 % de la participación política y cargos directivos. En el siguiente aparte, encontramos por un lado, análisis documental del marco legal de la participación escolar y laboral de la mujer en Colombia, y por otro, análisis del discurso de los/las personeros/as estudiantiles (PE), en torno a la realidad del proceso de la participación en los gobiernos escolares. Lo que en contraste deja entrever, aquellos avances y retrocesos que aún existen, en la participación desde el ambiente escolar.

Marco legal de la participación escolar y laboral en Colombia

La participación femenina universalmente se establece desde los principios declarados en la proclamación de los derechos humanos, de ahí toman fuerzas las legislaciones intrapaíses, para avanzar en la inclusión femenina en la política, de diversas formas. En ese sentido, se abstraen tres núcleos, que fundamentados legalmente facilitan la interpretación de la participación de la mujer en cargos públicos, de elección popular y también, en la delimitación escolar a través de las instancias participativas. Los núcleos identificados son: 1) Participación: universal y nacional y 2) Participación: femenina laboral.

Participación: universal y nacional. En ese primer núcleo se identifican desde la Declaración de los Derechos humanos, la Constitución Política colombiana de 1991, y la Ley 115 de 1994, una definición sostenida de la participación libre y que posibilita la inclusión femenina. De esa manera, universalmente y también en el plano nacional, permiten que la mujer se incluya en los niveles políticos-sociales de participación. Delimitados en el espacio escolar, como un microespacio, donde se funge como un laboratorio de ciudadanía, a través del ejercicio democrático de la personería estudiantil. A continuación se interpreta lo legislado, en cuanto a la participación Universal y Nacional:

Se inicia con lo contemplado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, lo cual es un pilar fundamental, para la inclusión participante a la mujer; se refiere a que ellas participen en igualdad de condiciones, en la vida política de su nación. En el artículo 21 establece:

Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. (Art. 21)

A nivel nacional, el Estado colombiano tiene la obligación, según se desprende de la lectura de los artículos 41 y 103 de la Carta de 1991, de promover formas de participación ciudadana dentro de la sociedad. En ese sentido, y tal como lo afirma el filósofo político Norberto Bobbio (1986), las sociedades modernas buscan actualmente los mejores

medios para transitar hacia un modelo de organización política en que la democracia formal se vuelva más real, la democracia política se extienda a la sociedad y la democracia representativa se complemente con mecanismos de democracia directa. En el siguiente artículo se corrobora lo anteriormente descrito:

El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan. (Art. 103)

Congruentemente, en la Ley 115 de 1994, donde se dictan medidas para la educación básica y media, se propicia la participación tanto en estudiantes, padres de familia y docentes, para el desarrollo armónico de la institución en sus diferentes espacios, como es el gobierno escolar, a través de los consejos directivo y académico, como también las personerías estudiantiles, los foros y el servicio social, que a través de las diferentes instancias favorecen la integración institucional y facilita la formación ciudadana democrática. Se está entonces, frente a un proceso educativo de construcción continua en el que la comunidad académica contribuye desde las diversas perspectivas culturales a una sociedad más participativa, pluralista y tolerante. Lo cual, se interconecta, tal como lo manifiesta el informe de la UNESCO (Ver p.312) (1996) sobre educación, el aprender a vivir juntos es un pilar fundamental que promueve la convivencia pacífica entre las personas y la profundización de la democracia. En ese sentido, la presente ley objeto de análisis se propone como objetivo clave en el proceso de formación humana el integrar todos los niveles de la sociedad, incluyendo a las instituciones educativas en un marco de diversidad y de pluralismo cultural. De esta manera, se establecen cuatro formas de representación y participación estudiantil, definidas en los artículos 92-94, 97, 142, 143 y 164, las cuales son los espacios de formación de ciudadanía dentro del contexto escolar, definiendo su activa presencia en: gobiernos escolares (1), elección de personeros estudiantiles (2), foros educativos(3) y servicio social (4). Los tres primeros son elegidos democráticamente, en cambio la participación en el último, les corresponde a todos los estudiantes durante dos años, antes de culminar su enseñanza media. En los siguientes artículos, se corrobora lo anterior:

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. (Art. 5)

En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes. (Art. 94)

Considerar las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artís-

ticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. (Art. 142)

En síntesis, la inclusión de la participación ciudadana de la mujer, de manera universal y nacional, que de forma directa en los cargos de representación política, en la vida nacional y el espacio escolar, es fundamental que esté normada, para que muchas más mujeres puedan interesarse en los niveles participativos. Y que en el segundo espacio, sea un ejercicio que promueva la intencionalidad de su participación de manera pública.

Participación: oportunidad en igualdad. En este núcleo, lo legislado a partir de las Leyes 581 de 2000 y 823 de 2003 definen la paridad en los cargos directivos en los órganos de poder público, como a su vez, la igualdad de oportunidad en la participación en los diferentes aspectos de la vida pública y privada. A continuación, se brindan detalles de los análisis de las citadas leyes:

Inicialmente, la Ley 581 de 2000 establece la participación mínima de la mujer en los cargos de máximo nivel decisorio que corresponde, que según el Art. 2 de esa misma ley, a quienes ejercen los cargos de mayor jerarquía en las entidades de las tres ramas y órganos del poder público, en los niveles nacional, departamental, regional, provincial, distrital y municipal. Ahora bien, la Corte Constitucional ha manifestado que “a nivel departamental, regional, provincial, distrital y municipal, no hay tres ramas del poder público. La norma pues, adolece de falta de técnica legislativa, lo que no significa que por ello sea inconstitucional. Simplemente, la Corte aclara que la referencia a las tres ramas del poder público debe entenderse para el nivel nacional” (Corte Constitucional, Sentencia C-371-00).

Así mismo, la ley regula la participación de la mujer por “otros niveles decisorios” que corresponden, según el Art. 3, a cargos de libre nombramiento y remoción de la rama ejecutiva, del personal administrativo de la rama legislativa y de los demás órganos del poder público, diferentes a los contemplados en el artículo anterior, y que tengan atribuciones de dirección y mando en la formulación, planeación, coordinación, ejecución y control de las acciones y políticas del Estado, en los niveles nacional, departamental, regional, provincial, distrital y municipal, incluidos los cargos de libre nombramiento y remoción de la rama judicial. Todo esto se auna, con el Art. 9, que promueve la participación femenina en el sector privado, en todas las instancias de decisión en la sociedad civil. A continuación se corrobora el artículo de la citada ley:

La Presidencia de la República, en cabeza de la Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, el Ministerio de Educación Nacional, los gobernadores, alcaldes y demás autoridades del orden nacional, departamental, regional, provincial, municipal y distrital, desarrollarán medidas tendientes a promover la participación de las mujeres en todas las instancias de decisión de la sociedad civil. (Art. 9)

En ese mismo sentido, en lo conferido en Ley 823 2003, en su Art. 3, delimita jurídicamente el plan de igualdad de oportunidades a las mujeres que deben promover básicamente su libre desarrollo de la personalidad, así como el acceso y ejercicio de sus derechos. Esto responde a una concepción autónoma de la persona, porque genera un

ámbito igual de libertades y derechos para la prosecución de una sociedad más justa. De esa manera, el desarrollo cultural del país solo tiene sentido si garantiza a sus ciudadanos los medios necesarios para participen activamente en todos los campos de la vida nacional. Se describe en los próximos párrafos, lo detallado anteriormente:

Para el cumplimiento del objeto previsto en el artículo 1o. de la presente ley, las acciones del gobierno orientadas a ejecutar el plan de igualdad de oportunidades. (Art. 3)

Considerando la participación con igualdad de oportunidad, se dictan algunas medidas que tienden: a) Promover y garantizar a las mujeres el ejercicio pleno de sus derechos políticos, civiles, económicos sociales y culturales y el desarrollo de su personalidad, aptitudes y capacidades, que les permitan participar activamente en todos los campos de la vida nacional y el progreso de la Nación; b) Eliminar los obstáculos que impiden a las mujeres el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos y el acceso a los bienes que sustentan el desarrollo democrático y pluricultural de la Nación; c) Incorporar las políticas y acciones de equidad de género e igualdad de oportunidades de las mujeres en todas las instancias y acciones del Estado, a nivel nacional y territorial.

En definitiva, es propicio, lo que se establece en las Leyes 581 de 2000 y 823 de 2003, que por un lado, promueve la incorporación de las mujeres en cargos públicos de poder, y por otro, facilita la igualdad de oportunidad en los entramados públicos y privados, y define los obstáculos que deben superarse; como a su vez, esa incorporación en todos los sentidos de la mujer en la sociedad colombiana; la eclosión surge a partir de 1991, por la nueva constitución y de allí se van definiendo legislaciones como estas, que contribuyen a las formas de participación de la mujer y su potenciación, para poder transformar las condiciones de muchas mujeres, que aún no han podido participar.

Realidades de la participación femenina en los gobiernos escolares

Las determinaciones institucionales, tanto internas como externas, que condicionan la participación estudiantil, se definen, en primera instancia: por la motivación a la participación, aplicación de la normativa, aunada a la transparencia del proceso de elección, como también, el concepto de igualdad que es impartido entre la directiva y docentes, sin diferenciación de géneros entre el estudiantado. En segunda instancia, se evidencia sentido crítico en relación a la Ley 115 de 1994, que establece la participación; no obstante, hay movilidad en cuanto a las gestiones interinstitucionales, y existe un referente positivo de los primeros cargos que a nivel latinoamericano y local, son ocupados por mujeres. A continuación detallan lo anteriormente descrito:

Primero: Según lo manifestado por los integrantes de la personería estudiantil (PE), en lo que respecta a las personas que la integran coinciden en que hay un interés especial dentro de las instituciones, para hacer la respectiva motivación a las estudiantes, lo que se observa en el resultado de su participación masiva, conscientes de que al asumir el cargo

en la personería, puede hacer valer los derechos de los/las estudiantes, como propósito fundamental. Se aúna lo anterior, con una parte de la voz de las PE, que están de acuerdo con ellos, según lo que experimentan dentro de la institución educativa a la que pertenecen. En voz de PE: "Sí, fuera o adentro del cargo siempre los profesores están motivando a las estudiantes, este, forzándolos para un mejor mañana, para que aprendan más, para que estén más integrados al estudio" (PE21). Ahora, en voz de los personeros estudiantiles: "Sí, se les ha hablado mucho en cuanto a que ellas también son líderes, en cuanto a que ellas también pueden llevar adelante procesos, pueden salir adelante, pueden liderar una institución como personeras, pueden llevar sobre su cabeza los derechos de todos los estudiantes, en este caso 1600 estudiantes de Eva Rodríguez" (PE22).

En este mismo sentido, dentro de la institución, el ejercicio de participación ciudadana se promueve, ajusta a la norma, al igual que el manejo de los resultados, los cuales, le dan la altura, la transparencia y las garantías necesarias de un proceso netamente democrático. Es un proceso que aunque en ocasiones hay diferencias de pensamientos entre los directivos, docentes y estudiantes la finalidad es hacer las acciones participativas con garantía de un adecuado manejo de resultados. En voz de las PE: "Bueno, el proceso fue claro y transparente, porque había tres candidatos a la "personería e hicimos como las campañas, los tres fuimos a las tres sedes para que los demás estudiantes nos conocieran y creo que todo fue claro y transparente" (PE41). "Pero me parece que es una elección muy limpia, ya que son estudiantes de décimo y cada quien hace cuentas, la hace lejos de nosotras, pero se vive algo muy tenso con las elecciones" (PE21). Ahora, en la voz de los personeros: "Sí, acá somos transparentes, a pesar de que hay diferencias entre coordinador y estudiantes, rector y estudiantes, siempre existe la democracia" (PE32).

Entre tanto, coinciden los/las P, que la aplicación del concepto de igualdad está presente dentro de los/las directivos/vas, cuando el cargo lo ocupa un o una PE; aunque específicamente con el valor que dan los directivos y docentes a la personería, depende de la visibilidad que se logre en el cargo y el trabajo como una constante. Entonces ahí es más fácil que gane la confianza y tener en cuenta la representatividad de la personería a nivel institucional. Como confirman las P: "Ahorita lo dije, que a veces se le da ese valor pero en ocasiones se nota como si fuera un requisito más que tiene la institución, como que debe haber un personero en la institución" (PE31). "Entonces me parece que ya estamos como predeterminando mucho las cosas, me parece que falta más capacitación para que esos que están allá, que no están empapados en todo esto aún, cuando llegue su momento sí lo puedan hacer" (PE11). Seguidamente, en voz de los personeros estudiantiles: "Puesto que si tu cargo ha sido bastante visible, te has mostrado como líder, te has mostrado bastante bien, siempre digamos que los respetos, por así decirlo, te los vas ganando y te vas ganando los derechos a la voz y al mando" (PE22). "Prácticamente no, acá si el personero quiere obtener algo, tiene que luchar, tiene que siempre estar ahí al

pegue del rector, de los coordinadores, para que se pueda hacer algo" (PE32).

Segundo: En cuanto a las condiciones externas, a diferencia de las P, los P, identifican mayormente las falencias integradas en la Ley 115/1995, por lo cual también hace algunas exigencias que integren mayor claridad en las funciones que deben desarrollarse dentro de la personería estudiantil. En voz de los personeros estudiantiles: "Sí, acá en la institución los personeros como en el consejo directivo, que se hace semestralmente son muy activos, en el cual nos reunimos para el mejoramiento de toda la institución, que es cómo los estudiantes pueden mejorar sin perder el año, sino que todos sean equitativamente prácticos y puedan cursar el año siguiente" (PE32). "Sí, y creo que sí, aunque pienso [del] que deberían ampliarse un poco más porque creo que en el artículo 74 que es propiamente en el que aparece toda esta información, la ley general de la educación" (PE22). "Deberían ampliarse un poco más y hacer un poco más de énfasis a lo que los personeros nos compete, aunque ya nosotros tenemos un manual de funciones dado por la institución, pero deberían hacer un poco más de énfasis en lo que nos compete" (PE22).

Así mismo, la relación con el medio externo, aunque se da en mínimas proporciones, hay mayor apertura en este sentido, por parte de los P, los cuales definidos en los logros, hacen gestiones en el nivel local y departamental; como también identifican en su medio natural, que existen posibilidades de participar en la construcción de la política social. En voz de los PE: "Sí se hacen gestiones en la alcaldía, ella brinda espacios para cómo hacer propuestas que uno puede hacer, con base en políticas social o icómo se llama! Que hablan por la parte infantil y las cosas que uno puede hacer" (PE41).

De otro modo, las PE tienen el referente político, que viene ocupando la mujer en América Latina y también localmente, –ya que la alcaldía la ocupa una mujer–; aunque tanto los/las P, coinciden en identificar en el nivel latinoamericano y local, la representación política de la mujer, su importancia y eso da prueba de mayores posibilidades para la participación de la mujer, en la actualidad. En la voz de los personeros: "La verdad es que mi percepción de las mujeres que participan acá es bastante bien, en un momento cuando llegan a ser electas o como cuando llegan a ser postuladas, o ellas se postulan" (PE22). "Muy bueno, porque las mujeres tienen también muchas ideas que aportar a la sociedad, también a esta institución, como es el crecimiento de muchas obras que ellas quieren lograr, como es un salón de música" (PE32).

Coinciden también, los mismos actores, que la representatividad de la alcaldesa de la capital de Atlántico, Barranquilla (período 2012-2015) también contribuye a mayor inclusividad de la mujer, desde el nivel local y departamental: En voz de los P: "Departamentalmente sí porque como podemos ver la alcaldesa de nosotros es Elsa Noguera, es una mujer" (PE12). "¡Hum! creo que sí porque, este... yo he visto en muchos países que las mujeres tienen cargos en política muy altos y otros cargos que pueden desempeñar bien" (PE41). En voz de las PE: "Pues la percepción que tengo de las mujeres que participan en

política es que pueden cumplir con cualquier reto que se les presente y pueden cumplir con todas esas responsabilidades que tienen en esa participación" (PE31). "Sí; sí, opino de que todos los días hemos estado avanzando un poquito más las mujeres, no nos hemos quedado allá atrás, hemos estado adelantando, entonces todos los días hay como nuevas oportunidades para nosotras" (PE11).

En síntesis de este aparte, según lo referencian los/las PE, son favorables en algunos aspectos, las condiciones tanto internas, como externas que contribuyen a la participación estudiantil. En el primer modo, tanto la motivación, la transparencia en el proceso de elección y la definición del concepto de igualdad, son aspectos que fundan la participación activa y brindan seguridad al momento de participar, tanto de los, como, de las PE. En el segundo modo, los desafíos que plantea la Ley 115, en torno a mayor definición de las acciones de los/las PE; aunque eso no influye en el activismo externo, para buscar algunas alternativas de solución, para las situaciones particulares de las IE. A nivel externo también, el referente de la participación femenina, tanto desde el nivel latinoamericano y local, surte un tipo de efecto, como referente sobre todo a las PE.

Representaciones democráticas institucionales en la participación femenina escolar

Se consideran aquí tres puntos concluyentes, que desde los diferentes actores participantes, están concentrados en representatividades como: garantía democrática institucional, participación femenina; como a su vez, lo político y social de la representación.

Los estamentos institucionales que integran el contexto participativo, son desde los niveles directivos/as (D), profesoral (P) y estudiantil (PE y VE), quienes interactúan con los/las líderes de la Personería Estudiantil (PE), y en se aúnan logrando así las conclusiones de este segmento. Se establecerán diferenciaciones por los niveles geográficos definidos: Urbano (U), Rural Urbano (RU), Rural Rural (RR) y Rural Étnico (RE).

En lo primero, se constata de parte de todas las personas actoras participantes del estudio, que en todas las Instituciones Educativas –sin excepción– las elecciones de personería estudiantil, son parte de un proceso funcional considerado como un valor democrático, el cual tiene un proceso motivacional y organizativo, para el cual existe una plataforma que es garante de la transparencia en el manejo adecuado de la información que se obtiene en las elecciones; lo que es un aspecto fundamental, en un país como Colombia, donde existen altos niveles de clientelismo y corrupción en los debates electorales. Se considera importante que en la IE 41, existe un proyecto de democracia que apunta al desarrollo de este trabajo más concienzudo desde el área de ciencias sociales. Aquí se destaca que hay una diferenciación en cuanto a las zonas geográficas, para la motivación de los/las estudiantes que aspiran a la personería. En las IE cuyas zonas geográficas se definen en U y RU, hay motivación en igualdad de condiciones para ambos

géneros, sin ninguna intencionalidad; sin embargo en las IE, identificadas como zonas RR y RE, hay mayor énfasis motivacional en las estudiantes.

En lo segundo, se establecen tres distinciones en la participación femenina. Primero: hay mayoría de mujeres dentro de los actores participantes del estudio, en un 63 %, aunque solo las mujeres dentro del nivel directivo son minoría en un 37 %; en las zonas U, ambas son directoras; entre tanto, en las zonas RU, RR hay presencia directiva de una en cada una; en cambio en la zona RE, ambos son del género masculino. Segundo: las distinciones de género dentro de la participación estudiantil; se establecen dentro de las zonas RU, RR y RE, el aporte valioso de las PE, refrendado por directivos y docentes, como de mayor creatividad y liderazgo. Entre tanto, en las zonas U hay mayor liderazgo de los PE, quienes también se destacan por el cumplimiento de sus deberes dentro de la personería estudiantil.

En lo tercero, hay diferenciaciones entre las acciones que desarrollan los/las PE, algunas enmarcadas en lo político y otras en lo social. Los hombres están enmarcados en los primeros; las mujeres, en las segundas, confirmando labores de gestiones internas y externas, para mejoramiento institucional, contrario a las PE, que se definen más por acciones sociales, de manera interna, con tinte asistencial. En este sentido sobresalen las acciones de políticas de los PE, en las zonas RR y RU; en tanto que en las zonas RE, el trabajo social de las PE. En la zona U hay baja participación de acciones tanto políticas como sociales.

De esa manera, en lo público, la participación femenina es indispensable. Los PE, lo interpretan desde la interacción; las PE desde la expresión. En el primer caso, los PE demuestran a través del análisis que prevalece la intención de liderazgo, ya que actitudinalmente hay mayor predisposición, por parte de género masculino. En el segundo caso, en cambio, en las PE hay una tendencia a las aspiraciones de la publicidad, es una manera de equiparse junto a los varones que facilite una mayor construcción social. Las aspiraciones de lo público en las PE, van dejando de lado esa dialéctica, que como currículo oculto, se vio reflejada, cuando conceptúan lo privado. Los PE lo definen como un espacio de amplia libertad, y las PE como un espacio que restringe la libre expresión. En definitiva, es lo que anhelan en el espacio escolar y a nivel general, la representación femenina.

Se concluye, en el sentido de distribución geográfica que no existe diferenciación en la forma de implementación de las elecciones de personería estudiantil, en todos los lugares se es garante de la salvaguarda de un proceso transparente; sin embargo, si existen sesgos, en cuanto a las zonas donde hay mayor liderazgo de parte de las PE, se encuentra que es mayormente notorio, en las zonas RU, RR y RE, entre tanto, en la zona U, sobresalen los PE. También hay diferencias de la participación, cuando tiene características políticas y sociales. Ya se había manifestado que las primeras son desarrolladas por los PE y las segundas por las PE, lo cual está afianzado en las zonas RU y RR (varones), como a su

vez, RE (mujeres); aunque en la zona U existe baja participación en cuanto a lo político y social. Se demarca la zona RE, en la que realizan motivación para el proceso democrático de la mujer, pero difiere, de que son las PE adscritas allí, quienes se identifican con el trabajo social, que se deriva de asistencialismo, algunas acciones más internas que externas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Bogotá (2003). *Ley 823*. Recuperado el 20 de julio de 2016 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8787>
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amoros, C. y De Miguel, A. (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De los debates del género al multiculturalismo* (2 ed., Vol. III). Madrid: Minerva.
- Benhabid, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Barcelona: Cataratas.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía*. Madrid: Cataratas.
- Corte Constitucional (2017). *Sentencia C-371-00*. Recuperado el 17 de mayo 2017: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/c-371-00.htm>
- Dewey, J. (2004). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- De Beauvoir, S. (2009). *El segundo sexo*. Tercera edición: Buenos Aires: De Bolsillo.
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de la investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, (22), 107-136.
- Función pública. *Ley 581*. Recuperado el 20 de julio de 2016: <https://www.funcionpublica.gov.co/documents/418537/506911/2411.pdf/9fe45689-b399-4fa8-bfd9-864ccc7c9c2f>
- Femenias, M. (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Quilmes Edt.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Buenos Aires: Paidós.
- Hauser, J. (2012). *Arteterapia con enfoque de género. Encuentros creativos con mujeres vulneradas y excluidas en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Jodelet, D. (1984). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica SA.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Martinic, S. (2006). *Metodología de la investigación social*. Santiago: Lom.
- Moscovici, S. (1994). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Argentina: Paidós.
- Ministerio de Educación (1994). *Ley 115*. Consultado el 1 de junio 2016. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN. (2016). Recuperado el 13 de febrero de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>
- Marshall, T. en Hauser, J. (2012). *Arteterapia con enfoque de género. Encuentros Creativos con*

- Mujeres Vulneradas y Excluidas en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- OEI (2013). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 15 de enero de 2013, de <http://www.oei.es/valores2/boletin6f.htm>
- ONU (2014). *ONU Mujeres Américas y el Caribe - Resultados alcanzados 2014*. Recuperado el 16 de febrero de 2017, de <http://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2014/07/reporte-2014>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I, Métodos*. Madrid: La Muralla S.A.
- Pardinas, F. (1993). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Presidencia de la República (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Recuperado julio 29 de 2016 de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Rama Judicial (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 20 de junio 2016 de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf/8b580886-d987-4668-a7a8-53f026f0f3a2>
- Rojas, M. (2011). *Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar*. Recuperado el 23 de julio de 2013, de <https://www.youtube.com/watch?v=4H5G-SMXhzQ>
- Sánchez, A. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo S.A.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, F. (2002). ¿Entonces que quieren las mujeres? *Psicología desde el caribe*, (10), 110-115.
- UNESCO (1986, p.303). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 17 de mayo 2017: de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- Zobato, D. y Orozco, J (2008). *Reforma política electoral en América Latina 1978-2007*. Recuperado 20 julio de 2016. http://www.idea.int/publications/perla/upload/Political_and_Electoral_Reform_in_Latin_America.pdf

Capítulo XII

Relación entre la inteligencia emocional autopercebida y la conducta prosocial autorreportada

entre estudiantes universitarios pertenecientes a una universidad privada de Barranquilla*

JUAN CARLOS MARÍN ESCOBAR⁺

DIEGO MAURY ROMERO[#]

EILEEN PACHECO GUTIÉRREZ[§]

SARA MAURY MENA[±]

INTRODUCCIÓN

El concepto de inteligencia ampliamente enraizado en la psicología, ha tenido varios años de evolución. Producto de ello, los teóricos a través de la historia han ofrecido un número significativo de definiciones y de alternativas que permiten conceptualizar este constructo. Algunos entenderían la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y lograr una adaptación al medio en que viven. Otros podrían decir que cuando se habla de inteligencia hay que hacer referencia a la mayor capacidad de abstracción del ser humano y quizás algunos cuantos, pudieran afirmar que la inteligencia es la sumatoria de atributos, habilidades y destrezas de todo tipo que conjuntamente permiten un dominio de los seres humanos sobre sus circunstancias de vida.

* El presente artículo corresponde a una investigación del grupo Sinapsis Educativa y Social de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, escalafonado en A por Colciencias. Durante la investigación también se contó con la participación de Jhoanne Pomares Hernández y David Artel Serrano, como co-investigadores.

+ Psicólogo. Magíster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte. jcmarin@unisimonbolivar.edu.co

Estudiante de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

§ Estudiante de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

± Psicóloga. Especialista en Gerencia de la Comunicación Organizacional. Counselor. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE, Maracaibo, Venezuela. saramaury66@yahoo.com

Enriqueciendo estas definiciones que son propias, a la luz de referentes teóricos, tenemos que algunos autores consideran que ser inteligente es en efecto, la capacidad que tiene el ser humano para elegir entre varias opciones a la hora de resolver un determinado problema. Si observamos esta definición podrá notarse que está articulada con el origen etimológico del término, donde se registran dos vocablos provenientes de la acepción latina *intelligentia*, que a su vez procede de *intelligere*: *Intus* que significa entre y *legere* que se puede entender como escoger (Riobóo, 2010).

Desde el punto de vista psicométrico, la investigación apunta a encontrar un conjunto de factores asociados a habilidades, que unidos dan una pauta para determinar cierta capacidad medida a través de un test o cuestionario objetivo, al cual se le deposita algún nivel de confianza. Este test permite diferenciar a los individuos entre sí, y establecer una particular escala de menor a mayor, con la cual las personas se comparan (Siegler y Dean, 1989). De alguna u otra forma esto es compatible con la concepción de las diferencias individuales.

Igualmente, en revisiones efectuadas por diversas personas entre las que se pueden mencionar a Molero, Vicente y Martínez (1998), se efectúan una serie de sistematizaciones que aproximan varias definiciones de este término tales como: capacidad de aprender, adaptarse a situaciones nuevas, representar y manipular símbolos, resolver problemas, entre otras. Mayer (1983) por su parte opina que este concepto de la inteligencia debe tener en cuenta al menos tres aspectos: Primero, debe hacer referencia a un asunto interno que puede ser de naturaleza cognitiva; segundo, debe estar centrado en el rendimiento, tal y como resolver un problema, y tercero, debe dar lugar a establecer diferencias individuales.

De alguna u otra manera el concepto de inteligencia históricamente tomó fuerza, para referirse a la capacidad de abstracción del ser humano, encaminado a la resolución de un problema, asociado a la capacidad de razonar, analizar, sintetizar, deducir, inferir, comparar, analizar, abstraer, generalizar, entre otras. Por ello las pruebas, invariablemente del tipo objetivas y estructuradas, estaban encaminadas a examinar tales aspectos, incluyendo pruebas de razonamiento abstracto, razonamiento espacial, aptitudes numéricas, razonamiento mecánico, silogismos, comprensión lectora, entre otras. Todo ello intentando determinar la existencia de la llamada inteligencia general (Yuste, 1991) y además estableciendo el grado de esta inteligencia en las personas. Asociado a ello, otro concepto de trascendental importancia desde esta perspectiva que está siendo analizada es el de coeficiente intelectual, el cual se define como la razón entre la edad mental y la edad cronológica (Yela, 1996).

A pesar de la importancia que pudo tener este modelo de inteligencia y a pesar que, en muchos contextos prácticos, aún se sigue utilizando, desde hace algunos años ha entrado virtualmente en desuso. Gracias a las aportaciones de Gardner (1987), hoy es claro

que la inteligencia es mucho más que la capacidad de abstracción que puedan tener las personas y que les permite resolver cierto tipo de problemas. La inteligencia estaría conformada por una serie de habilidades, capacidades y destrezas en un amplio abanico de posibilidades entre las que se incluirían capacidades para moverse en un mapa, entender una pieza musical, moverse con destreza, orientarse en una nueva ciudad, entender a las demás personas, analizar una gráfica, expresarse hábilmente, entender las propias emociones, entre muchas otras. Desde esta óptica se está hablando de las inteligencias múltiples.

De manera concreta los teóricos que defienden esta nueva perspectiva de la inteligencia, definen las inteligencias múltiples como las capacidades que pueden tener las personas para resolver problemas, pero en un campo amplio y diverso de opciones. A su vez no la consideran necesariamente como algo innato, sino que puede ser desarrollado, esto sin despreciar el papel que puede tener la genética. De lo anterior se desprende que la inteligencia en un área determinada, sería el resultado de las experiencias, la educación y los potenciales. No necesariamente las personas deben estar dotadas de todas las posibles capacidades.

Luego cuando se habla de estas múltiples inteligencias, se hace referencia a la inteligencia lógico-matemática, espacial, lingüística, cinético-corporal, musical, intra e interpersonal, naturalista. En este sentido una persona puede ser inteligente en un campo, pero no necesariamente en otro (Gardner, 1987).

Particularmente la inteligencia emocional, a la que se refiere este proyecto parte del concepto de inteligencia interpersonal e intrapersonal de la original conceptualización de Gardner, pero entendida ahora desde las aproximaciones teóricas de autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003) que a su vez retoman conceptos de Mayer, Salovey & Caruso (2000), expositores de la llamada inteligencia emocional desde el modelo de habilidad. En este sentido, la inteligencia emocional se entendería como la habilidad de las personas para percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad de comprenderlos de forma adecuada y la destreza para regular el propio estado de ánimo y hasta modificarlo si fuera necesario y el de los demás. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Derivado de lo anterior, es posible identificar con alguna claridad dimensiones tales como: atención a los sentimientos; comprensión de los sentimientos y regulación emocional.

El potencial de este concepto, es decir el de Inteligencia emocional, I. E, tanto desde el ámbito teórico, como desde una perspectiva práctica es muy importante. Desde lo teórico, su abordaje permitiría llegar a una mayor comprensión del funcionamiento emocional y cognitivo de las personas. Desde lo práctico, su impacto es aún mayor, siendo notable en la resolución de múltiples problemas en variados campos: educativo, organizacional, comunitario, familiar, clínico, entre otros. Pensemos por ejemplo, en su poten-

cial para reducir el *bullying* en las escuelas y organizaciones; el *moving* en el campo laboral; el aumento de la autoestima; la reducción de distancias grupales y etnocentrismos; el impacto que pudiera tener en la educación, al hacer posible formar en la emotividad positiva a los seres humanos y con esto educar en la comprensión de lo que le pasa al otro, movilizandole empatías y tomas de perspectiva, lo que se encaminaría a su vez a generar prosocialidad entre las personas.

Precisamente esta propuesta investigativa está dirigida a observar la relación existente entre este tipo de inteligencia emocional y lo que en las ciencias sociales y humanas se ha dado en llamar las conductas prosociales, entendiéndose por prosocial todas aquellas conductas dirigidas a procurar ayudar o hacerle un bien a alguien sin esperar nada a cambio.

La literatura igualmente provee una cantidad importante de definiciones y aproximaciones constituidas alrededor de la prosocialidad. Roche (1991) por ejemplo dice que son aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, sin que exista la previsión de una recompensa exterior. Otras definiciones exponen que la conducta prosocial es simplemente ayudar sin esperar nada a cambio. El mismo Roche (1991) en trabajos posteriores pone un poco más el énfasis en quien recibe la ayuda. En efecto, no habrá real prosocialidad, si la persona no solicita la ayuda, la acepta y genera un buen comentario después de recibirla.

Así también se observan diversas conductas que se pueden catalogar como prosociales, tales como ayudar a alguien en una situación de emergencia, donar bienes o dinero para alguna causa social, escuchar empáticamente, cooperar con alguien en la realización de alguna tarea, sentir condolencias por lo que le suceda al otro, donar sangre, entre muchas otras (Marín, 2010).

Las conductas prosociales se definen como toda conducta que beneficie a los demás, sin esperar ser retribuida, sin embargo, muchos autores hablan de conductas prosociales, como conductas altruistas; simplificando dos constructos en uno. Pues bien, hay que hacer la distinción y la aclaración de que toda conducta altruista es prosocial, pero en contraste, no toda conducta prosocial es altruista. Y he aquí donde reside uno de sus puntos de diferencia.

A pesar de lo próximas que pueden estar estas conductas, es decir, el altruismo y las manifestaciones y habilidades asociadas a la inteligencia emocional, en nuestro contexto no se ha estudiado la relación que puede existir entre ambas categorías. No se sabe por observaciones empíricas, si ciertas habilidades referidas a la ayuda de otros en situaciones de emergencia o necesidad, se deben a la capacidad de entender, regular y comprender las propias emociones y las de otros. En el contexto más próximo que nos ocupa, la costa Atlántica colombiana, se han hecho investigaciones independientes, tanto de la inteligencia emocional (Mayute y Vásquez, 2001; Vásquez, 2007) como de las conductas

prosociales (Marín, 2009; 2014; 2015). No obstante, hasta ahora no se han efectuado esfuerzos para relacionar cada una de estas variables, siendo por tanto el interés de esta investigación encontrar niveles de correlación entre la inteligencia emocional y cada una de sus dimensiones. Estas son: atención a las emociones, comprensión de los sentimientos y regulación emocional con las conductas prosociales autorreportadas de los tipos calamitosa, pública, anónima, altruista y emocional de acuerdo a los referentes ofrecidos por Carlo y Randall (2002).

Inicialmente se presentan los modelos teóricos y las definiciones alrededor de la inteligencia, tanto en su concepción original asociada más al pensamiento lógico matemático, como a los aportes formulados posteriormente por los teóricos de las inteligencias múltiples. Posteriormente, se discute en el seno de estas múltiples inteligencias los modelos de la inteligencia emocional. Esta parte teórica finaliza con la presentación de las conceptualizaciones referidas a la conducta prosocial.

Luego de ello se hace una descripción de la estructura metodológica del estudio mencionando su paradigma, el tipo de investigación, el diseño adoptado, la descripción de los participantes, así como la concepción muestral y los instrumentos utilizados.

La estructura final del trabajo permite identificar la manera cómo se manejaron los resultados a partir de fórmulas de correlación, en las que se registran las covariaciones existentes entre las dimensiones de los dos factores presentes en este estudio: la inteligencia emocional y las conductas prosociales. El análisis de los resultados se coteja a partir de la información teórica presente en la literatura.

MARCO TEÓRICO

Generalidades

En el marco general de la psicología se sitúan dos categorías de capital importancia; la primera referida a la inteligencia, dimensión que ha sido objeto de interés para variados investigadores y cuya conceptualización y manera de abordarla ha tenido repercusiones en variados campos de esta ciencia y de ciencias afines. El segundo concepto, aunque quizás nacido en la Sociología, ha encontrado su identidad en la psicología social, pero desde allí, ha alimentado varias áreas y campos de la ciencia psicológica. Se hace referencia a las conductas prosociales.

Precisamente en este apartado se presentan a continuación las conceptualizaciones y aportes investigativos más importantes de estas dos categorías, dadas las pretensiones de la investigación asociadas a encontrar relaciones de covariación entre un tipo concreto de inteligencia: la inteligencia emocional y las conductas prosociales.

Inicialmente se efectuará una revisión respecto al concepto de inteligencia, planteando su definición, las dimensiones que lo conforman y los modelos teóricos que han surgido para explicarlo. Con ello se pretende llegar a la formulación de la teoría de las

inteligencias múltiples de Gardner (1998), lo cual representa un hito en la comprensión de las habilidades y destrezas de los seres humanos relacionadas sistemáticamente con el concepto en estudio. Desde allí se parte para ubicar uno de los temas centrales de este trabajo, es decir, el de la inteligencia emocional.

Posteriormente se inicia la discusión de la segunda categoría de estudio: las conductas prosociales. En ella se llega a establecer una definición, se pretende revisar las diversas teorías existentes que explicarían el por qué los seres humanos son prosociales y los modelos que se han consolidado, tanto en la socialización de este tipo de conductas, como en la prevención de conductas de indiferencia. Igualmente se señalarán categorías con las cuales se relacionan este tipo de conductas, tales como empatía, altruismo, cooperación, observando que en algunos casos actúan como tipos de conducta prosocial y en otros como características concomitantes a la acción o intención de ayudar.

La inteligencia- la inteligencia emocional

No se puede negar la juventud del uso del término inteligencia, como atributo o aptitud de un individuo. En esencia el concepto comenzó a ser discutido gracias a los trabajos y estudios de varios teóricos, entre ellos Spearman (1904) donde se enfatizaba la existencia de una habilidad general, que comprendía el reconocimiento de relaciones entre objetos y la disposición de parte de las personas de combinar tal habilidad con la capacidad de actuar. Solo un poco más tarde, y gracias a las recomendaciones de autoridades civiles que le encomendaron acercamientos con este concepto para el manejo de los niños y niñas con dificultades, Binet y Simon (1905) consideraron que las actividades esenciales presentes en la inteligencia eran juzgar bien, comprender bien, y razonar bien.

Estos consideraban que la inteligencia era una entidad o capacidad aprendida de las personas y que los niños tenían una forma diferente de inteligencia. Siendo así, esta debería ser medida de forma diferente, dando con ello las bases para la construcción del instrumento conocido como escala Stanford-Binet, utilizada para la medición de la inteligencia en población infantil (Terman, 1916).

En un reconocido simposio sobre inteligencia, ocurrido en las primeras décadas del siglo pasado, se resaltan varias definiciones sobre este concepto. Terman la basa en la capacidad de llevar a cabo pensamiento abstracto; Henmon la asocia a la capacidad para el conocimiento; Wechsler la veía como la capacidad global del individuo de actuar con propósito, de pensar racionalmente y de afrontar efectivamente su ambiente; Freeman agrupa las siguientes características o rasgos como aquellos que describen al inteligente: capacidad sensorial, capacidad para el reconocimiento perceptual, rapidez mental, rango o flexibilidad de asociación, facilidad e imaginación, duración de la atención, rapidez o alerta en respuestas; Thorndike como la capacidad de dar 'buenas respuestas' desde el punto de vista de 'la verdad' o los hechos, haciendo claramente referencia de nuevo a la

consideración de la verdad como algo universal, y con un énfasis claramente implícito en la importancia de estar 'en lo correcto' respecto a la realidad externa (*Intelligence and Its Measurement: A Symposium*, 1921).

En todas esas definiciones es observable lo significativamente amplio y abierto que resulta el concepto y la gran cantidad de dimensiones que potencialmente puede poseer. Aquí caben un sinnúmero de relaciones posibles, cualquier tipo de habilidad, variedad de aplicaciones y a su vez múltiples criterios de evaluación de las acciones con su consecuente juzgamiento.

Otro aspecto que se puede resaltar, es que por inteligencia explícita o implícitamente, se deriva todo aquello que se puede considerar correcto, lógico, racional, efectivo, bueno. Esto trae implicaciones en todas las acciones del individuo y en su funcionamiento interno, pero con puntos de referencia externos, derivados de los que juzguen y evalúen estas dimensiones. Además, parece claro que la inteligencia se torna en universal y generalista. Precisamente es esto lo que ha llevado a encontrar dificultades cuando se intenta aplicar el concepto así entendido, en los diversos escenarios de la realidad, donde se pueden desempeñar las personas, sobre todo en los ámbitos educativos y laborales.

Aun cuando en esas décadas era rápida y ampliamente popularizada esa concepción universal y singular de la inteligencia, Thorndike (1920) propuso un modelo de inteligencia, al cual se le puede tomar como el primer modelo reconocido de inteligencia multi-facética o multi-factorial, en contraposición a aquellos universales o generales. Este modelo incluyó tres habilidades específicas e independientes: habilidades de entender y manejar ideas, denominada inteligencia abstracta; habilidad para el manejo de objetos físicos, llamada inteligencia mecánica, y finalmente, habilidad para las interacciones sociales, llamada por Thorndike inteligencia social.

Esta última se puede considerar el primer antecedente de la realización de una relación explícita de la inteligencia dentro del ámbito de las relaciones con otros. Aunque en relación a este modelo, Wechsler (1958) afirmó que desde su perspectiva, la inteligencia social no es más que la inteligencia general, como él la había definido y tratado de medir, pero aplicada a situaciones sociales. De alguna u otra forma esto contribuyó a tener en cuenta que componentes afectivos de la inteligencia pueden ser esenciales para el éxito en la vida (Goldstein, Princiotta, & Naglieri, 2014).

Relativamente pronto, los modelos de inteligencia general y los modelos de la inteligencia basados en el desempeño y en la resolución de problemas del tipo razonamiento abstracto, relaciones espaciales, pruebas lógico-matemáticas, silogismos, entraron en conflicto. Varias razones se observan al respecto. Una de ellas, es que no todas las personas poseen tales atributos y sin embargo encuentran niveles plausibles de desarrollo tanto personal como profesional. Además, algunas otras personas puntuando bien en estos aspectos que se suponen definen la inteligencia, no siempre obtienen el éxito espe-

rado, y lo más importante, no son capaces de resolver los principales problemas que se le presentan en su vivir diario.

Por otra parte, empiezan a eclosionar otros atributos relacionados con las formas de ser, la capacidad de movimiento, la habilidad musical, entre otras, que igual se alinean en el mismo nivel de las habilidades de antaño, como la habilidad numérica, la aptitud mecánica, la aptitud verbal, que a la postre también definen, tanto el desempeño como la capacidad de resolver problemas. Este se pudiera decir que es el preámbulo del surgimiento de la teoría de las inteligencias múltiples.

En efecto, Howard Gardner (1976) con la publicación del libro *The Shattered Mind*, abre la propuesta del modelo de inteligencias múltiples. En su libro él argumenta que los modelos unitarios psicométricos tradicionales son demasiado limitados para definir y entender la inteligencia. Desde allí expande los alcances del término y explica la existencia de al menos ocho tipos de "inteligencias": la lingüística, la lógica-matemática, la espacial, la kinestésica, la musical, la naturalista, la interpersonal, y la intrapersonal. En su conceptualización el autor también apuntó que estas inteligencias son independientes entre sí. De manera sintética las definiciones de cada una de estas inteligencias se presentan a continuación tal y como más tarde fueron desarrolladas por su autor (Gardner 1993, p.5).

- Inteligencia lingüística: La capacidad de pensar en las palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos.
- Inteligencia lógico-matemática: La capacidad de calcular, cuantificar, tener en cuenta proposiciones e hipótesis, y llevar a cabo operaciones matemáticas completas.
- Inteligencia espacial: La capacidad de pensar en tres dimensiones, incluyen las de imaginario mental, razonamiento espacial, la manipulación de imágenes, gráficos y habilidades artísticas, y una imaginación activa.
- Inteligencia naturista: La capacidad humana para discriminar entre los seres vivos, así como la sensibilidad a otras características del mundo natural.
- Inteligencia musical: La capacidad de discernir tono, ritmo, timbre y tono.
- Inteligencia kinestésica: La capacidad para manipular objetos y utilizar una variedad de habilidades físicas.
- La inteligencia intra-personal: La capacidad de comprenderse a sí mismo, los pensamientos y sentimientos, y utilizar dicho conocimiento en la planificación y direccionamiento de la propia vida.
- La inteligencia interpersonal: La capacidad de comprender e interactuar eficazmente con los demás. Se trata de una comunicación efectiva verbal y no verbal, la capacidad de observar las distinciones entre otros, la sensibilidad a los humores y temperamentos de los demás, y la capacidad de manejar múltiples perspectivas.

Este modelo de Gardner popularizó la idea de que pueden, y deben, considerarse otras o diversas formas de ser inteligente, y fue a partir del desarrollo de las últimas dos inteligencias mencionadas: la interpersonal y la intrapersonal, que surgió la definición de inteligencia como la capacidad para entender y apreciar las intenciones, motivaciones, sentimientos, y deseos de la propia persona y de los otros (Gardner, 1983). Este hecho es significativamente importante, pues representa la primera vez que la inteligencia es asociada teóricamente de forma explícita y precisa a los sentimientos o emociones, tanto de los demás como de sí mismo. Más tarde en ulteriores trabajos, Gardner (1999) revisando su teoría, prefiere unir los dos conceptos: inteligencia interpersonal e intrapersonal y acuña el término inteligencia personal.

Aunque este modelo de las inteligencias múltiples fue altamente popular y acogido, más que todo en los escenarios educativos y sociales donde parece encajar muy bien con las emergentes visiones humanistas o constructivistas, realmente en el área académica, donde hay activa y constante producción y comprobación de material empírico y científico, ha sido altamente criticado, principalmente porque su modelo de inteligencia es *ad hoc* y en realidad no se acoge la idea de que Gardner verdaderamente expandió la concepción de la inteligencia, sino que más bien negó la concepción tradicional y ampliamente concebida y manejada, de forma que lo que hizo al final de cuentas fue no más que usar el término inteligencia donde tradicionalmente se han usado palabras como habilidad o aptitud (Sternberg, 1983; Scarr, 1985; Eysenck, Ellis, Hunt & Johnson-Laird, 1991).

Además, Gardner rechazaba el uso de pruebas psicométricas y nunca creó pruebas o tests para la evaluación de todas estas inteligencias que proponía, dificultando su validez, su manejo y su predicción científica. Sumado a lo anterior, los teóricos y los estudios incluso actualmente no suelen apoyar ninguna de sus hipótesis centrales, sino que por el contrario suelen mostrar evidencia y argumentos en contra de ellas (Klein, 1997; Visser, Ashton, & Vernon, 2006; Gottfredson, 2006; Waterhouse, 2006).

Es el psicólogo Wayne Payne (1985), quien en su tesis doctoral, por primera vez hace uso del término “inteligencia emocional”, la cual califica como una facultad de la conciencia que se contrapone a lo que él llamaría “ignorancia emocional”. Afirma el autor que tal ignorancia es la causa de varios de los problemas que atraviesa la sociedad, tales como la agresividad y la violencia. Lo que lo hizo argumentar como “presentación de evidencias”, que “la masiva supresión de la emoción” a lo largo del mundo civilizado ha quitado a la sociedad del camino del “crecimiento emocional”, y la ha dirigido al estado de ignorancia emocional en el que se encuentra sumergida nuestra sociedad actual. De esta forma, en este trabajo intentó proponer cómo desarrollar la inteligencia emocional para contrarrestar o contraponerse a dicha situación.

Ya para inicios de los 90, Salovey y Mayer (1990) habían publicado su histórico artículo “Emotional Intelligence”, donde desarrollaron argumentos teóricos con el fin de

sustentar la existencia de la inteligencia emocional: IE. Se podría decir que la operacionalización de este tipo de inteligencia se realizó a partir de la revisión de las cualidades adaptativas frente a las cualidades desadaptativas de las emociones. De hecho, este constituyó el primer intento investigativo de medir científicamente las diferencias entre las habilidades de las personas en el manejo de las emociones y donde encontraron que hay personas que claramente son mejores que otras en tareas como la identificación de sus propios sentimientos, los sentimientos de otros y en la resolución de problemas interpersonales de tipo emocional.

A partir de estos hallazgos mencionados, Salovey y Mayer (1990) consideraron que tiene sentido afirmar que existe un tipo y forma de inteligencia particular: la inteligencia emocional, la cual definieron como aquella que implica la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás y que incluso permite guiar los pensamientos. Esto llevó a la teorización de una serie de habilidades hipotéticas que contribuirían con esto que se ha venido llamando inteligencia emocional. Desde ese momento se dedicaron, junto a otros investigadores, a la definición más adecuada de dicha habilidad y a la construcción de un instrumento pertinente para evaluarla que pudiese ser usado masiva y ampliamente. Este esfuerzo dio como resultado la elaboración del instrumento conocido como Escala Multinacional de Inteligencia Emocional-MEIS (1999), más tarde modificado como Teste de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso-MSCEIT, por sus siglas en inglés (2003), diseñado para medir habilidades específicas de la IE en personas de al menos 17 años (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

En relación a esta inteligencia, otro *constructo* que también se vio teorizado y discutido en esa época, se refiere a la llamada competencia emocional. Entre sus pioneros se destaca Saarni (1990), quien la define como una competencia relacionada, pero al mismo tiempo diferenciada de la ya conocida competencia social. Esta competencia social se entiende como la capacidad de alcanzar las metas trazadas después de un encuentro emocional, e incluye ocho inter-relacionadas habilidades emocionales y sociales. Estas son:

- Conciencia de las propias emociones,
- Habilidad de discernir y comprender las emociones de otros,
- Habilidad para utilizar el vocabulario de la emoción y de expresión,
- Capacidad de participación empática,
- Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva de la expresión emocional externa,
- Control adaptativo emocional de circunstancias aversivas y distresantes,
- Conciencia de la comunicación emocional dentro de las relaciones y
- Capacidad de autoeficacia emocional.

Otro autor clave en el desarrollo de este tipo de inteligencia y que seguramente tam-

bién encontró su impulso en la teoría de las inteligencias múltiples es Goleman. Se podría decir que este autor popularizó el término. En efecto, la masificación del concepto de IE y de coeficiente emocional-CE, más allá del ámbito académico, estuvo a cargo de la publicación de Daniel Goleman (1995) de su obra *Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ*, la cual alcanzó la denominación de *best seller* internacional. En ella su autor sostiene que la estimación de la IE es el factor determinante para el ‘éxito’ en áreas tan importantes como la escuela o el trabajo.

Derivado de su conceptualización sobre inteligencia emocional se desprende la categoría de coeficiente emocional. Sin duda estas propuestas sugieren el nacimiento de un modelo propio, en el cual manifiesta la influencia y el reconocimiento de los trabajos de Mayer y Salovey, con su respectiva propuesta de medición de este constructo (Goleman, 1998a).

El modelo de Goleman estuvo centrado en la especificación de una serie de competencias y habilidades, las cuales dirigen o potencian el desempeño laboral, en especial respecto a su capacidad de liderazgo (Goleman, 1998a) planteando así que la IE se compone por cinco dominios o *constructos* específicos (Goleman, 1998b):

- La autoconciencia. La habilidad de alguien para conocer sus emociones, fortalezas, debilidades, motivaciones, valores y metas, y reconocer su impacto en los demás mientras se utilizan sentimientos viscerales para guiar las decisiones que toma el individuo.
- La autorregulación. Se trata de controlar o redirigir las emociones perturbadoras y los impulsos de uno mismo, y la capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes.
- Habilidades sociales. La gestión de relaciones interpersonales para mover a la gente en la dirección deseada por el individuo.
- Empatía. El considerar los sentimientos de otras personas, especialmente cuando se toman decisiones.
- Motivación. Siendo impulsado para lograr las metas en aras del logro mismo.

A las propuestas de Goleman, le sucedió algo similar de lo que se observó en Gardner. Sus argumentos iniciales fueron altamente impactantes, no pasó mucho tiempo para que el trabajo de Goleman captara la atención social, mediática y académica. No obstante, los mismos Mayer y Salovey, junto a otros investigadores conocedores de sus trabajos, fueron igual de rápidos en criticar su obra, principalmente haciendo referencia a cómo el autor claramente distorsionó la propuesta original de una manera bastante significativa y en un intento por ampliar la definición de Inteligencia Emocional, lo que terminó haciendo fue ‘extender’ tal definición hasta el punto que pierde su significado y utilidad científica, eliminando también la posibilidad de que este sea tomado como un predictor claro de cualquier resultado o desempeño. Esto se puede observar, por ejemplo, en los trabajos de Schwartz (2000).

Estas críticas también estuvieron acompañadas de estudios desacreditando la mayoría de planteamientos o hipótesis centrales realizadas por Goleman en su obra y trabajos consecuentes, principalmente respecto a esa supuesta capacidad predictora que tendría la IE del desempeño o éxito en el área laboral y académico, llevando su modelo o propuesta teórica muchas veces a ser considerado no más que una “psicología pop” (Eyseneck, 2000; Thingujam, 2000; Landy, 2005; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; Hunt & Fitzgerald, 2013).

Independientemente de las críticas que se han establecido respecto a los planteamientos que han conducido a la formulación de lo que hoy se conoce con el nombre de inteligencia emocional y que como se ha visto ha recibido apoyo de autores como Goleman (1995), Mayer & Salovey (1997), Saarni (1990), Gardner (1999), entre otros, es un hecho la existencia de una serie de atributos que se relacionan con la percepción de las emociones y que precisamente Mayer y Salovey (1997) agrupan en las siguientes dimensiones:

- Percepción de las emociones. Habilidad de detectar y descifrar las emociones en los rostros, imágenes, voces, y los artefactos culturales, incluyendo la capacidad de identificar las propias emociones.
- Uso de las emociones. Habilidad para aprovechar las emociones para facilitar diversas actividades cognitivas, como el pensamiento y la resolución de problemas.
- Comprensión de las emociones. Habilidad de comprender el lenguaje de la emoción y apreciar las relaciones complicadas entre las emociones.
- Regulación de las emociones. Habilidad de regular las emociones en nosotros mismos y en los demás.

Finalmente se quiere anotar el hecho de que este concepto de la I.E. ha recibido grandes cantidades de atención en las últimas décadas, siendo objeto de diversos intentos de conceptualización, demodelación, de medición, de intervención y de investigación. Esto último tomándose como un *constructo* teórico válido para relacionarlo con otras variables tales como las de orientación de roles, satisfacción de vida y depresión (Ponz, 1997), empatía autorreportada (Mehrabian & Epstein, 1972), conductas coercitivas o de acoso (Lamb, Pepler & Craig, 2009) y la calidad de las relaciones interpersonales (Ciarrochi, Chan & Caputi 2000), e incluso como variable predictiva en conductas de ajuste y bienestar (Extremera y Fernández, 2004).

Las conductas prosociales

Alo largo del tiempo se ha considerado como un valor fundamental hacer cosas por los demás y que el actuar de las personas sea provechoso y de beneficio para los otros. No obstante, en la literatura científica, este valor apenas ha empezado a tomar relevancia

y surge la intriga respecto al por qué las personas actúan por el bienestar de otros, o contrariamente, por qué son indiferentes. Respecto a esto McDougall (1908), planteó que el problema fundamental de esta conducta de apatía es la moralización del individuo por parte de la sociedad a la cual pertenece, donde las tendencias amorales y puramente egoístas son mucho más fuertes que cualquier tipo de tendencia altruista.

En concordancia con lo que planteaba McDougall (1908) respecto a la sociedad y quienes la conforman, en las ciencias humanas es claro que generalmente se le ha dado gran importancia a las conductas negativas, definidas como aquellas que intencionalmente son causantes de daño y/o que implican graves transgresiones a las normas de conducta de una sociedad, y en particular, a aquellas consideradas antisociales donde el daño causado afecta directamente al bienestar de los demás (Berger, 2003), dando un gran impulso a disciplinas que en psiquiatría buscan tratar de entender e intervenir farmacológica y fisiológicamente las conductas 'patológicas' (Benjamín, 2007).

El interés por las conductas prosociales no nació por la publicación de investigador alguno, sino que tiene su génesis en la publicación de un reporte periodístico de un caso criminal (Gangsberg, 1964), conocido actualmente como "el asesinato de 'Kitty' Genovese", en el que una mujer neoyorkina es asaltada, violada, y asesinada fuera de su apartamento, dentro de un edificio residencial, donde se alegaba que 37 o 38 personas vieron o escucharon el ataque y no hicieron nada al respecto, ni siquiera llamar a la policía (Dovidio, 2006; Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder, 2005). Es a partir de la ocurrencia de este famoso incidente (Rasenberg, 2006), que se construye gran parte del trabajo alrededor de las conductas de ayuda en situaciones particulares, o la ausencia de estas (Dovidio, 2006), y de esta forma también surge en la comunidad y literatura científica la conducta prosocial, como antónimo de la conducta antisocial (Batson, 2012), donde inicialmente se convirtió en dominante el interés o enfoque investigativo que trataba de aislar los diferentes factores personales y sociales que podrían estar afectando las acciones y motivaciones para proveer ayuda a otros (Callero, Howard & Piliavin, 1987).

Moñivas (1996), quien ha dedicado buena parte de sus investigaciones a este tema, reconoce que la conducta prosocial ha tenido dificultades en diferenciarse de otros conceptos como: reciprocidad, cooperación y altruismo. En este caso el altruismo es una ayuda prestada pero realmente sin que medie ninguna intención o interés velado. La reciprocidad está asociada a prestar la ayuda, pero potencialmente esperando que en el futuro se dé una acción benéfica para quien presta la ayuda, bien por parte del mismo actor que se ha ayudado, o por otro. La cooperación implica una ayuda en la realización de una tarea, más o menos objetiva.

Para dar solución efectiva, con fines primariamente pragmáticos a este problema de la diferenciación de las conductas prosociales con otras relacionadas, surge la propuesta teórica de Bierhoff (2002), quien plantea que la distinción entre ayuda, conducta proso-

cial y altruismo debe partir del rango de conductas que estos abordan. Así, la ayuda incluye todas las formas de apoyo interpersonal; la conducta prosocial, se caracteriza porque la acción está intencionada a mejorar el bienestar del 'recibidor' de la ayuda, pero el actor no puede estar motivado por un compromiso o contrato como el de una obligación profesional, moral o legal, ya sea implícito o explícito, y el receptor debe ser una persona o grupo de personas, no una organización en el sentido laboral. Finalmente, el altruismo o conducta altruista hace referencia a acciones que tienen que ver con comportamientos empáticos, relacionados con ponerse en el lugar del otro, desde un punto de vista afectivo, o con el concepto de tomas de perspectiva, que implica el mirar el mundo desde la óptica de los demás.

En general, para discernir teóricamente a la conducta prosocial de los otros *constructos* o términos como altruismo, preocupación empática, reciprocidad y cooperación, es menester partir de la premisa de que la conducta prosocial hace referencia a un patrón conductual manifiesto e interpersonal ejecutado coherentemente a partir de la intención de generar un bienestar, o evitar un malestar, en otra u otras personas, donde se puede identificar un ayudador o benefactor y un ayudado o beneficiario, sin limitarse a intenciones, escenarios o motivaciones particulares que pueden estar inmersas en el campo de interacción donde la conducta es manifestada, y sin incluir las acciones realizadas primordialmente como parte esencial de un rol o estatus, ya sea social, laboral o legal, de alguno de los interactuantes.

La primera taxonomía destacada del comportamiento de ayuda fue la de Smithson, Amato y Pearce (1983) basada en un análisis descriptivo de la información recolectada en su estudio de similitudes percibidas entre diferentes episodios de ayuda planteados. El resultado fue la agrupación de los episodios en cuatro grandes categorías:

- Intervención de emergencia: Estos episodios consistían en brindar ayuda ante planteamientos problemáticos que requerían cierto nivel de presteza y emergencia. Ejemplo de ello es cuando una mujer se acerca en la calle y pide que la ayuden a llevar a su amigo a un centro de primeros auxilios.
- Ayudas organizacionales formales: En este caso las ayudas se solicitan dentro de entornos de organizaciones formales, en ámbitos académicos o laborales. Un ejemplo, cuando una profesora guarda cartones de leche y se los regala a sus estudiantes para un proyecto de arte.
- Ayuda informal, casual, cotidiana a extraños: Comprende episodios de ayuda fuera de cualquier tipo de organización o planeación sistemática. Algunos ejemplos, cuando se escucha accidentalmente a una persona dándole direcciones a otras, y se sabe que las direcciones estuvieron incorrectas, se inmiscuye en la conversación para corregir; o simplemente cuando en la calle alguien te pide una dirección y sin problemas se da.

- Donar y compartir: Corresponde a ayudas que envuelven dinero o bienes dados a otra persona fuera de cualquier intercambio o pago. Ejemplos: Donar dinero a una obra de caridad, donar sangre, entregar ropa o enseres a otras personas.

Posterior a esto, estos autores analizaron la información y los clústeres para así plantear una escala multidimensional del *constructo*, donde surgieron tres dimensiones según el contenido de los episodios donde se puede dar la ayuda (Smithson, Amato & Pearce, 1983):

1. Ayuda planeada, formal vs. ayuda espontánea, informal: Aborda el comportamiento prosocial, respecto a si esta es una acción deliberada, planeada, o algo que sucedió en una forma espontánea, urgente o de emergencia, basado en la apreciación del sujeto potencialmente prosocial. Esta es definida por el contexto social en el que la ayuda ocurre (Bierhoff, 2000).
2. Ayuda en situaciones de gravedad vs. ayuda en situaciones de no-gravedad: Se trata las conductas prosociales sobre las percepciones del ayudador y su entendimiento de las necesidades, del potencial beneficiario de la ayuda, como representando un grado de gravedad. Se ve en términos de las necesidades, percibidas, del beneficiario (Bierhoff, 2000).
3. Ayuda directa vs. ayuda indirecta: La persona está dispuesta a brindar ayuda directamente, con el recibidor de esta, o a través de medios indirectos (Bierhoff, 2000).

Basados en una amplia literatura precedente y sus propios estudios, Carlo y Randall (2002) estructuraron un modelo multidimensional para la medición de la conducta prosocial en su amplitud y diversidad por medio de un instrumento diseñado para medir objetivamente este *constructo* en adolescentes tardíos. Identificaron inicialmente cuatro tipos de conductas prosociales:

1. Altruista: Ayuda voluntaria primariamente motivada por la preocupación hacia las necesidades y el bienestar de otra persona, usualmente inducida por respuestas de simpatía y normas/principios internalizados que son consistentes con el ayudar a otros. (En este caso los individuos que demuestran altos niveles de razonamiento moral son más propensos a involucrarse en conductas prosociales con el objeto primario de beneficiar a otros.)
2. Complaciente: Ayudar a otros en respuesta a una petición verbal o no-verbal (Eisenberg, Cameron, Tryon & Dodez, 1981; Carlo & Randall, 2002).
3. Emocional: Orientación a ayudar a otras personas que se encuentran en circunstancias evocativas emocionalmente. Por ejemplo, en caso que una persona esté claramente en sufrimiento o condición grave de salud. Aquí se consideran factores como la cercanía o relación con la persona en necesidad, teniendo en cuenta también que este tipo de situaciones puede llevar a reaccionar de

formas muy diferentes u opuestas, ya sea con simpatía o distrés (Eisenberg & Fabes, 1998; Carlo & Randall, 2002).

4. Pública: Hace referencia a las conductas prosociales conducidas enfrente a una audiencia, probablemente están motivadas, al menos en parte, por un deseo de ganar la aprobación y respeto de los otros, tales como sus padres o pares, para la mejora del sentido de valencia de la persona misma. Se parte de que la deseabilidad social no tiene que considerarse incompatible con la CPS (Schroeder, Penner, Dovidio & Piliavin, 1995, como se citó en Carlo & Randall, 2002).

Basados en análisis factoriales de tres estudios exploratorios pilotos, las dos últimas subescalas mencionadas derivaron en otras dos subescalas más (Carlo & Randall, 2002):

5. Anónima: Derivada de la subescala de la CPS pública, los comportamientos prosociales anónimos fueron definidos como la ayuda llevada a cabo sin el conocimiento de quién ayudó por parte del beneficiado.
6. Calamitosa: Derivada de la subescala de CPS emocional, a partir del hecho que los participantes del estudio diferenciaban entre ayudar en crisis y en situaciones de emergencia, siendo las últimas las que constituirían aquellas correspondientes a esta escala.

El otro elemento que tradicionalmente ha caracterizado la discusión en torno a las conductas prosociales, se refiere a las razones que llevan a las personas a ayudar. En relación con ello la literatura muestra una serie de factores entre los que se suelen mencionar factores de personalidad, aspectos motivacionales, dimensiones sociobiológicas, factores asociados a la educación y socialización, estados de ánimo, entre muchos otros. (Steinberg, 2010; Batson, 2012).

Batson (2012), haciendo alusión al tema de la motivación señala una dimensión de esta, que no obedece para nada a razones o intereses individuales. Señala este autor que cabe la posibilidad de que se dé la ayuda por una motivación netamente colectivista, donde la meta final de este tipo de conducta es el incremento del bienestar del grupo o colectivo. A esta categoría añade otra motivación y sería la de principios. Se trata de una ayuda dada por los valores y principios que serían bien estimados por la sociedad y el colectivo.

De otra parte, desde el modelo humanista inspirado por Carl Rogers y que tal vez pueda explicar esta motivación de principios, se maneja la premisa de que el hombre es bueno por naturaleza y toda acción en bien de alguien, después que la ejecute libremente y sin presiones hace sentir bien a las personas. En este caso los seres humanos serían prosociales, simplemente porque esto los hace sentir bien (Rogers, 1987).

Finalmente, para terminar este apartado, se referencian algunas de las investigaciones llevadas a cabo por Marín (2009, 2014) donde se logra visualizar ciertas circunstancias que disponen a las personas a que se muestren solidarias, o que, por el contrario,

las hace reacias a otorgar ayudas. Entre ellas se registran las siguientes: Se ayuda más, si se trata de personas en estado de vulnerabilidad, tales como a niños o ancianos. Hay mayor probabilidad de ayuda, si la situación involucra mujeres. Potencialmente la gente puede ayudar si se trata de una gran emergencia o una situación de salud. Por otro lado, no se ayuda si se piensa que hay otras personas que igual pueden ayudar. Muchas veces la gente no ayuda porque es incrédula de si realmente las personas que solicitan ayuda, de veras la necesitan.

MARCO METODOLÓGICO

Dada la naturaleza de este estudio en el que se correlacionan dos variables y en el que es fundamental la búsqueda de la objetividad, el control riguroso de variables contaminantes y la universalización de los resultados encontrados, el paradigma que orienta la investigación es el empírico-analítico. Además, la fundamentación epistemológica orientada desde una perspectiva deductivista, obliga al uso de instrumentos de medición objetivos y estructurados basados en la operacionalización de variables.

Desprendiéndose de esta concepción paradigmática, la estructura empírica de la investigación obedece a una modalidad correlacional, en la que se pretende mediante modelos estadísticos, establecer inicialmente la presencia de covariaciones entre los dos factores bajo estudio y además conocer el grado en que se da esta covariación.

De acuerdo a ello, el diseño que le pudiera dar respuesta a un estudio de esta naturaleza sería de tipo no experimental (Kerlinger & Lee, 2001). Aunque existe cierto control por parte de los experimentadores para establecer las correlaciones, no se puede generar una auténtica situación de experimento. Además, como la observación se efectuó en un único punto del tiempo, esto hace que esta investigación se clasifique como de corte transversal (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006).

Universo, población y muestra

La investigación se desarrolló en el contexto poblacional de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Esta institución es de naturaleza privada y su vocación la identifica como una universidad que dirige sus funciones sustantivas hacia un segmento estudiantil de estrato medio-bajo. Concretamente el estudio se llevó a cabo en la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, subpoblación que alberga a unos 2.250 estudiantes. De esta población se tomó una muestra correspondiente a 333 estudiantes, utilizando un muestreo no probabilístico intencional. De estos participantes, 160 estudiantes correspondieron al programa de Psicología, 80 al de Derecho y 93 a Trabajo Social. De ellos, 113 fueron hombres, equivalentes al 30 % y 220 mujeres, cifra que asciende al 70 % de la muestra. La estratificación socioeconómica de la muestra y, por ende, de la población, se ubica entre el segundo y el tercer nivel.

Instrumentos de investigación

Para efectuar la correlación entre las dos variables del estudio se usaron dos instrumentos básicos: un primer instrumento conocido como *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), el cual fue aplicado para evaluar la variable Inteligencia Emocional, y el segundo llamado *Prosocial Tendencies Measure* (PTM), se usó para medir la Conducta Prosocial.

La *Trait Meta Mood Scale-24* contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas; estas dimensiones son:

- Atención a los sentimientos, entendida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos. (8 ítems; I.E., “Soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de manera adecuada”).
- Comprensión de los sentimientos, hace referencia a cómo las personas creen percibir sus emociones o estados emocionales. (8 ítems; I.E., “Identifico y comprendo bien mis estados emocionales”).
- Regulación emocional, definida como la creencia del sujeto en su capacidad para regular sus estados emocionales correctamente, es decir, interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. (8 ítems; I.E., “Soy capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos”).

La validez y confiabilidad del instrumento ha sido estudiada por distintos autores, entre ellos Espinoza, Sanhueza, Ramírez y Sáez (2015), que realizaron un estudio llamado “Validación de *constructo* y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería”, con 349 estudiantes de la Universidad de Concepción de Chile; el estudio comprendió la validación de contenido del TMMS-24 que consistió en revisión por expertos; prueba piloto; medición de la confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach y comprobación de la validez de *constructo* del modelo teórico a través del Análisis Factorial. Los resultados obtenidos fueron adecuados coeficientes de Cronbach en las tres dimensiones, y el análisis factorial confirmó las dimensiones de la escala (percepción, comprensión y regulación). Señalan en primera instancia que la confiabilidad interna del instrumento original fue de 0,95 (95 %).

El test de inteligencia emocional sigue una modalidad de escala tipo Likert, que va en un rango de 1 a 5, en donde se destacan las categorías de respuesta: Nada de acuerdo, algo en acuerdo, medianamente en acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. El rango en el resultado de las puntuaciones es de entre 8 y 40 (8-40) por cada dimensión, y el proceso de la puntuación estandarizada por cada subescala difiere para cada género. Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor atención emocional, los ítems del 9 al 16 para el factor claridad emocional y del 17 al 24 para el factor reparación de las emociones. Las puntuaciones directas deben ser consultadas en las tablas de baremación que ofrece el instrumento.

En cuanto al *Prosocial Tendencies Measure* (PTM) fue creado por Carlo y Randall (2002) para la evaluación de cómo los tipos de conducta prosocial que hallaron en su investigación se presentaban en adolescentes tardíos y adultos jóvenes. La escala PTM abarca 23 ítems o reactivos y utiliza escalas tipo Likert para su aplicación y puntuación. Las dimensiones de conducta prosocial tenidos en cuenta en esta escala son:

- Altruista: El ayudar voluntariamente por la motivación primordial de la preocupación por las necesidades y el bienestar del otro (Eisenberg & Fabes, 1998). Reactivo I.E.: "Creo que una de las mejores cosas de ayudar a otras personas es que me hace ver bien".
- Complaciente: El ayudar a los demás en respuesta a una solicitud verbal o no verbal (Eisenberg et al, 1981). Reactivo I.E.: "Cuando personas me piden ayuda, yo no vacilo para brindarla".
- Emocional: Una orientación hacia ayudar a otros en circunstancias emocionalmente sugestivas. Reactivo I.E.: "Tiendo a ayudar a otros particularmente cuando ellos están emocionalmente estresados".
- Calamitosa: El ayudar en situaciones de crisis o de emergencia. Reactivo I.E.: "Tiendo ayudar personas que se han herido gravemente".
- Pública: Conductas a prosociales que se realizan frente a un público. Reactivo I.E.: "Yo ayudo a otros mejor cuando hay personas dándose cuenta".
- Anónima: La ayuda realizada sin el conocimiento de quienes ayudaron. Reactivo I.E.: "Tiendo a ayudar otros que lo necesitan aún mejor cuando ellos no llegan a saber quién les ayudó".

La consistencia de esta escala fue analizada en un estudio realizado por Carlo y Randall (2002). Estos autores examinaron el inventario con 1.249 estudiantes universitarios. La media de la edad fue de 19,9 años. De igual forma se re-validó el inventario en una segunda parte del estudio con una muestra de 40 estudiantes, de los cuales 28 fueron mujeres, y donde la media de las edades fue de 22,9 años. Estos estudios permitieron determinar la consistencia interna del instrumento, su estabilidad temporal, su convergencia, y su validez predictiva al ser usada en adolescentes tardíos. Los coeficientes de consistencia interna, la confiabilidad del test-retest, el de las correlaciones de los inter-elementos, y el análisis factorial exploratorio mostró todas las evidencias para considerar que el PTM es fiable y consistente internamente.

RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos enmarcados dentro de este estudio, se utilizó el coeficiente de Correlación de Pearson, que permitió establecer la coevaluación entre la inteligencia emocional y las conductas prosociales, en cada una de sus dimensiones de acuerdo a la conceptualización utilizada. A partir de allí se obtuvieron los siguientes resultados:

En primer lugar, se encontró que entre la percepción de las emociones y las conductas prosociales del tipo emocional, existe una correlación positiva de 0,38: ($r = 0,38, p < 0,001$). Igualmente hay evidencias de correlación positiva entre la dimensión de la inteligencia emocional, conocida como regulación emocional y la conducta prosocial del tipo calamitosa, la cual de acuerdo a los datos llega a 0,36: ($r = 0,36, p < 0,001$).

Por otra parte, se puede observar una correlación positiva entre la percepción de las emociones y la conducta prosocial complaciente. En este caso los números muestran una correlación de 0,28: ($r = 0,28, p = 0,01$), en tanto entre la regulación emocional y la conducta prosocial emocional, los resultados muestran una correlación positiva que asciende a 0,30: ($r = 0,30, p < 0,01$).

Adicionalmente, se halló una correlación positiva entre la comprensión de las emociones y los siguientes tipos de conducta prosocial: complaciente, calamitosa y emocional. Los datos en cada caso son los siguientes: 0,30, 0,28 y 0,22. También se encontraron correlaciones positivas entre la regulación emocional y las conductas prosociales del tipo complaciente. Para el caso, la correlación utilizando el coeficiente de Pearson, fue de 0,29.

No se encontraron correlaciones significativas entre la percepción de las emociones y la conducta prosocial altruista ($r = -0,06$), pública ($r = 0,09$), anónima ($r = 0,07$) y calamitosa ($r = 0,18$). Así como tampoco entre la comprensión de las emociones y la conducta prosocial altruista ($r = -0,04$), emocional ($r = 0,22$), pública ($r = 0,07$), anónima ($r = 0,16$) y calamitosa ($r = 0,28$). Y de igual forma entre la regulación de las emociones y la conducta prosocial altruista ($r = -0,06$), pública ($r = 0,09$) y anónima ($r = 0,14$) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Correlaciones entre *Trait Meta-Mood* (TMMS-24) y el *Prosocial Tendencies Measure* (PTM)

	PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES (PER)	COMPRESIÓN DE LAS EMOCIONES (COM)	REGULACIÓN EMOCIONAL (REG)
Altruismo (ALT)	-0,06	-0,04	-0,06
Complaciente (COM)	0,28**	0,30*	0,29*
Emocional (EMO)	0,38***	0,22	0,30**
Pública (PUB)	0,09	0,07	0,09
Anónima (ANO)	0,07	0,16	0,14
Calamitosa (CAL)	0,18	0,28	0,36***

* $p < 0,05$; ** $p = 0,01$; *** $p < 0,001$

Fuente: Elaboración propia

Analizando los resultados encontrados y cotejándolos con el marco teórico de referencia, el elemento más claramente encontrado en esta investigación y que guarda relación con el objetivo general de este estudio, tiene que ver con el hecho de que no se

evidenció la existencia de una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional, tal y como es entendida por Fernández-Berrocal, y Extremera (2002) y las conductas prosociales, de acuerdo a los planteamientos teóricos de Carlo y Randall (2002).

De acuerdo a ello, entonces, dados los resultados obtenidos en este estudio, ni la percepción de las emociones, ni su comprensión, ni su regulación, se relacionan con las conductas prosociales altruistas, anónimas, públicas, calamitosas, complacientes, o emocionales, de manera significativa.

Este resultado general es contrario a lo reportado por Lalatendu, Bhattacharya, Lopamudra, Ghosh & Madhusmita (2014), quienes llevaron a cabo una investigación, donde intentaban correlacionar la inteligencia emocional y la conducta prosocial, con los rasgos multidimensionales de los estudiantes universitarios. Para ello emplearon una muestra de 300 estudiantes escogidos al azar. Los resultados arrojaron una correlación positiva entre el bienestar, las emociones y la sociabilidad con otros, orientada hacia la empatía y amabilidad. Además de obtener una correlación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la responsabilidad social, orientadas hacia el razonamiento moral, la preocupación común y el altruismo autorreportado. De acuerdo a ello, en esta investigación la inteligencia emocional tiene una asociación significativa con las conductas prosociales.

No obstante estos resultados generales, donde no se encontraron correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y las conductas prosociales; el estudio permitió dilucidar algunas correlaciones existentes entre las dimensiones que conforman cada una de las categorías abordadas de acuerdo a la operacionalización de las variables. Una de ellas se refiere a las que hay entre la percepción de las emociones y las conductas prosociales del tipo emocional, así como la correlación entre la regulación de las emociones y la misma conducta prosocial emocional.

Al analizarlo cobra sentido ya que prestar atención a las emociones y sentimientos, y tener la capacidad para regular los estados emocionales correctamente, probablemente facilita que se presenten acciones donde se deba ayudar a otros en circunstancias emocionalmente sugestivas o en situaciones donde se requiera colaboración, sea que se pida explícitamente o no.

Por otra parte, en la literatura que se ha venido construyendo, producto de las investigaciones realizadas, es clara la relación que se ha encontrado entre empatía y conductas prosociales (Mestre, Samper, & Frías, 2002). Desde este punto de vista el tener la capacidad de percibir emociones, no solamente en él sino en los demás, aumenta la probabilidad de ponerse en el lugar del otro y con ello también comprender la necesidad de actuar en pro de ayudar al otro cuando emocionalmente lo demande.

Estos hallazgos confirman resultados investigativos anteriores de autores como Garaigordobil y DeGaldeano (2006) y Warden y Mackinnon (2003), en donde es evidente la relación entre la empatía y las habilidades sociales tales como las conductas prosociales y

las conductas cooperativas. De esta forma, en estas investigaciones referenciadas, parece ser clara la relación existente entre dimensiones emocionales de las personas, asociadas a ponerse en el lugar de otros, a sentir condolencia, y en general, a ser empáticos y las conductas de ayuda de diferente naturaleza.

Aunque no es un dato tan contundente, merece la pena mencionar cierta correlación entre la percepción y la comprensión de las emociones y las conductas prosociales complacientes. Lo que se observa en este caso es que a mayor claridad respecto a las emociones, derivado de una adecuada percepción y comprensión emocional, mayor es la capacidad de respuesta ante solicitudes de ayuda, bien de tipo verbal o no verbal, sugeridas por otros. Las investigaciones previas, aunque realizadas con poblaciones de niñas y niños, sugieren que este tipo de conductas de ayuda, son más frecuentes que las conductas espontáneas de ayuda. Además, se señala cierto tipo de desarrollo moral en el que las personas actúan más por aprobación que por toma de perspectiva o empatía con los otros (Carlo & Randall, 2002). No obstante lo señalado, no hay datos que hayan correlacionado la percepción de las emociones, o su comprensión con las conductas prosociales complacientes.

Otro dato importante reportado en este estudio, es la correlación positiva que se presenta entre la comprensión de las emociones y la conducta prosocial del tipo calamitosa. En estudios previos realizados por Marín (2015) se ha evidenciado que en los grupos de jóvenes universitarios es frecuente la disposición de actuar favorablemente en bien de otras personas ante situaciones de emergencia o de vulnerabilidad tal y como lo suponen las conductas prosociales del tipo calamitoso en la definición que hace Carlo & Randall (2002). Para el caso de la correlación positiva reportada en este estudio, es razonable el hecho de que comprender las emociones, lleva a ponerse en su lugar, a entender el mundo desde la óptica del otro, lo que llevaría a actuar en situaciones de tipo calamitosa.

En este mismo sentido, se observa un registro correlativo positivo entre la dimensión regulación emocional y conductas prosociales calamitosas. Los hallazgos precedentes demuestran que una actuación en procura de ayudar a alguien cuando se da una emergencia del tipo desastre natural, o tal vez en un accidente de tránsito, requieren un control sobre la situación y un control sobre la descarga emocional que se produce (García, Gil & Valero, 2007).

Por otro lado, en lo que respecta a investigaciones que se hayan interesado por estudiar la autorregulación y la conducta prosocial conjuntamente, se puede ubicar la investigación de Flook, Goldberg, Pinger & Davidson (2014), quienes llevaron a cabo un estudio donde correlacionaron el comportamiento prosocial y las habilidades de autorregulación. Dicha investigación se llevó a cabo con una muestra de 168 estudiantes preescolares. Los resultados obtenidos en este estudio revelan que existe una correlación positiva entre la conducta prosocial y las habilidades de autorregulación, lo que permitiría a los niños desenvolverse en el entorno probablemente de forma adecuada y asertiva, especialmente en el establecimiento de funciones ejecutivas.

CONCLUSIONES

Finalmente, y a manera de conclusiones se pudo evidenciar, que contrario a otros estudios (Quintanilla, Montalvo, & García 2009), en la presente investigación no se evidenció la existencia de una correlación positiva entre el altruismo y la inteligencia emocional. Es decir que puntuaciones altas en inteligencia emocional, no necesariamente representan puntajes altos en conductas prosociales en cada uno de los componentes medidos. Tal resultado indicaría que posiblemente el comportarse de forma emocionalmente inteligente realmente está poco o nada relacionado con la acción altruista.

Este punto concreto es algo que valdría la pena ahondar en futuras investigaciones, ya que como lo afirman diferentes autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) existe evidencia empírica que relaciona la inteligencia emocional con el funcionamiento personal-social y particularmente en lo que se ha llamado las conductas prosociales, sobre todo en población escolarizada que es donde se ha trabajado. Por tanto, prospectivamente correspondería conocer en diversos contextos poblacionales con niños, niñas, adolescentes en situaciones de escolarización o aún en el seno de las familias, que tanto las dimensiones emocionales son responsables de la generación de conductas prosociales del tipo altruista, cooperativa, escucha empática, donativa, entre otras.

En esta investigación se ha examinado la posible correlación entre inteligencia emocional y conductas prosociales en alumnos de programas de pregrado de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Se puede decir, que desde la aparición del *best-seller* de Goleman (1995) la comunidad científica y, en particular, las investigaciones educativas necesitan de datos empíricos que demuestren que las destrezas y competencias en inteligencia emocional tienen repercusiones reales y positivas en la vida escolar, personal, familiar y social de los estudiantes, entre ellas las conductas prosociales, que resultan un tema esperanzador ante el panorama de agresión y *bullying* que hoy viven las escuelas.

La investigación en este tema ha subrayado que el concepto de inteligencia emocional ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio. Los próximos años seguramente traerán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de este concepto en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el aula (Mayer y Cobb, 2000). Ciertamente, a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en clase será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica y para la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batson, C. D. (2012). A history of prosocial behavior research. En A. W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of the History of Social Psychology*, (pp.243-258). New York: Psychology Press.

- Benjamin, L. (2007). *A Brief History of Modern Psychology*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Berger, K. S. (2003). *The developing person through childhood and adolescence*. Princeton, N.J.: Recording for the Blind & Dyslexic.
- Bierhoff, H. W. (2000). *Sozialpsychologie: EinLehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial Behaviour*. New York: Psychology Press.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Methodes Nouvelles pour le Diagnostic du Niveau Intellectuel des Abnormaux. *L'AnneePsychologique*, 11, 191-244.
- Callero, P. L., Howard J. A., & Piliavin, J. A. (1987). Helping Behavior as Role Behavior: Disclosing Social Structure and History in the Analysis of Prosocial Action. *Social Psychology Quarterly*, 50(3), 247-256.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual differences*, 28(3), 539-561.
- Dovidio, J. F. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17, 773-782.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional, and personality development. 5th ed., (pp.701-778). New York: Wiley.
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista latino-americana de enfermagem*, 23(1), 139-147.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(2003), 97-116.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), pp.1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Eysenck, H. J. (2000). *Intelligence: A New Look*. New Brunswick: Transaction.
- Eysenck, M. W., Ellis, A. W., Hunt, E. B., & Johnson-Laird, P. N. (1991). *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Oxford, OX, UK: Blackwell.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2014, octubre). Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *American Psychological Association*, 51, 44-51.

- García, M., Gil, J. M., & Valero, M. (2007). *Psicología y desastres: aspectos psicosociales*. España: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Gansberg, M. (1964, 14 de marzo). *Queens Woman Is Stabbed to Death in Front of Home*. New York Times. Recuperado en mayo 07 de 2016 desde: <http://www.nytimes.com/1964/03/14/queens-woman-is-stabbed-to-death-in-front-of-home.html>
- Garaigordobil, M., y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gardner, H. (1976). *The shattered mind: The person after brain damage*. New York: Vintage-Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado el 08 de mayo de 2017 desde: [http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de%20las%20Inteligencias%20M%FAltiples%20\(cortad\).pdf](http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de%20las%20Inteligencias%20M%FAltiples%20(cortad).pdf)
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica, 2014-1.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goldstein, S., Princiotta, D., & Naglieri, J. A. (2014). *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts*. New York: Springer.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998b). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Gottfredson, L. S. (2006). *Social consequences of Group Differences in Cognitive Ability*. En C. E. Flores-Mendoza y R. Colom (Eds.), *Introducao a psicologia das diferencas individuais* (pp.433-456). Porto Alegre, Brazil: ArtMedPublishers.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hunt, J., & Fitzgerald, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and transformational leadership: An investigation and review of competing claims in the literature. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 30-38.
- Intelligence and Its Measurement: A Symposium (1921). *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 123-147. doi: 10.1037/h0076078
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. Cultura España.
- Klein, P. D. (1997). Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory. *Revuecanadienne de l'éducation*, 22(4), 377-394. doi: 10.2307/1585790

- Lalatendu, J., Bhattacharya, P., Lopamudra, H., Ghosh, D. & Madhusmita, P. (2014, junio 02). *Emotional Intelligence & Prosocial Behaviour: Multidimensional Trait Analysis of Technical Students. Pursuing Full Time PhD. Program at Dept. of Humanities and Social Science*, 3, 1-10. 2016, mayo 08, *Journal of Strategic Human Resource Management* Base de datos.
- Lamb, J., Pepler, D. J., Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician*, 55(4), 356-360.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424. doi:10.1002/job.317
- Marín, J. C. (2009). Conductas Prosociales en El Barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia (Prosocial behavior in Los Pinos neighborhood in Barranquilla city, Colombia). *CES Psicología*, 2(2), 60-75.
- Marín, E. J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388.
- Marín, J.C. (2014). Conductas prosociales en los barrios Modelo y Los Trupillos de Barranquilla. *Psicogente*, 17(31), 211-225.
- Marín, J. C. (2015). Conductas prosociales entre estudiantes universitarios del programa de Psicología de una universidad privada de Barranquilla. En *Estudios actuales en psicología*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mayaute, L. M. E., y Vásquez, A. D. (2001). Inteligencia emocional y necesidad cognitiva en estudiantes universitarios. *Revista de investigación en Psicología*, 4(2), 83-95.
- Mayer, R. (1983). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. New York: Freeman and Company. (Traducido por Baravalle, G. (1986). *Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición*. Barcelona: Paidós).
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (1999). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence*. New York: Cambridge Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability*. New York: Jossey-Bass.
- Mayer J.D., Salovey P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits. *Am Psychol*, 63, 503-517. doi: 10.1037/0003-066x.63.6.503
- McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Persona-*

- lity, 40, 525-543.
- Mestre Escrivá, M. V., Samper García, P., Frías Navarro, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232. Recuperado de: psicothema.com/pdf/713.pdf
- Molero, C., Vicente, S. y Martínez, E. (1998). Del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Norussis, MJ (2006). SPSS Modelos avanzados, 15.
- Payne, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*. Dissertation Abstracts International (University Microfilms No. AAD9-5947), 47, 1-A, 203A.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 365-392.
- Ponz, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected. Areas of persons functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Quintanilla, S., Montalvo, A., y García, M. (2009). *Altruismo e inteligencia emocional en jóvenes de las asociaciones estudiantiles UCA*. Recuperado en mayo 07 de 2016 desde: <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/>
- Rasenberger, J. (2006). Nightmare on Austin Street. *American Heritage*, 57(5). Recuperado en mayo 07 de 2016 desde: <http://www.americanheritage.com/content/nightmare-austin-street>
- Roche, R. (1991). *Laboratorio de investigación prosocial aplicada*. Recuperado el 07 de mayo de 2016 desde: www.blues.uab.es/~Ailpd3/teoricas.htm - 8k.
- Riobóo, D. (2010). *La inteligencia. Significado, tipos y medición*. [Blog] Daniel RiobóoBuezo. Disponible en: <https://daniarioboo.wordpress.com/2010/01/07/la-inteligencia-significado-tipos-y-medicion/> (2016, 22 de julio).
- Rogers, C. R. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet intelligence scales*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Eds.), *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation* (pp.36,115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Scarr, S. (1985). An author's frame of mind Review of Frames of mind: The theory of multiple intelligences. *New Ideas in Psychology*, 3(1), 95-100.
- Schwartz, T. (2000). How do you feel? *Fast Company*, 35, 296.
- Schroeder, D. A., Penner, L. A., Dovidio, J. F., & Piliavin, J. A. (1995). *The Psychology of Helping and Altruism*. New York: McGraw-Hill, Inc.

- Siegler, R. S. y Dean, R. (1989). El desarrollo de la Inteligencia. En R. J. Sternberg (Ed.). *Inteligencia humana. IV Evolución y desarrollo de la inteligencia*, (pp.1395-1489). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Smithson, M., Amato, P. R., & Pearce, P. L. (1983). *Dimensions of helping behaviour*. OXFORD. Pergamon Press.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201-293. doi: 10.2307/1412107
- Steinberg, D. (2010). Altruism in medicine: its definition, nature, and dilemmas. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 19(2), 249-57. doi: 10.1017/S0963180109990521
- Sternberg, R. J. (Winter 1983). How much Gall is too much gall? Review of Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. *Contemporary Education Review*, 2(3), 215-224.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Thingujam, N. S. (2000). *Emotional Intelligence: What is the Evidence?* *Psychological Studies*, 47(1-3), 54-69.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Recuperado en mayo 07 de 2016 desde: <http://harpers.org/archive/1920/01/intelligence-and-its-uses/>
- Vásquez, F. J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487-502. doi:10.1016/j.intell.2006.02.004
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*, 4th Ed. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Yela, M. (1996). La estructura de la conducta. Estímulo, situación y conciencia. *Psicothema*, 8(Suplemento), 89-147.
- Yuste, C. (1991). *IGF Inteligencia general factorial Manual* Madrid: TEA.

Capítulo XIII

La investigación en Trabajo Social: Una apuesta contemporánea*

NUMAS ARMANDO GIL OLIVERA⁺

EL VALOR DE UN LIBRO

Matices y horizontes de la investigación en Trabajo Social, fue la compilación realizada por el programa de Trabajo Social, de la Universidad Simón Bolívar, que vio la luz en 2016. Se presenta a continuación una síntesis de ese trabajo investigativo, que va marcando un camino a lo que debe ser la formación en Trabajo Social contemporáneo, en la abstracción de las realidades sociales y la transferencia de conocimiento para el logro de la transformación social, que es uno de los objetivos del Trabajo Social. La presentación del libro fue en abril de 2016 y vale la pena aprovechar ese importante análisis, en la construcción de los investigadores y los grandes aportes que vienen haciendo al Caribe.

Es el título de la nueva producción investigativa de los docentes investigadores de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Libro de 365 páginas, realizadas por 18 investigadores.

Antes de hacer el análisis de forma y contenido de la investigación, manifestarle que un libro es la mejor compañía que tiene el hombre solo, de nuestra sociedad líquida. Tener un libro en las manos es como tener una seguridad para la vida. Un libro es un compañero que siempre nos está esperando con una paciencia infinita. El libro se acaricia, se

* Reseña del libro *Matices y horizontes de la investigación en Trabajo Social*. Marzo 2016. Casa de la Cultura de América Latina.

+ Filósofo. Maestría en Université De Paris I (Panthéon-Sorbonne) Sciences Économiques Sciences Humaines Sciences. Director del programa de Filosofía, Universidad del Atlántico. mochueloscantores@yahoo.com

golpea, envejece con uno y se enferma; de ahí que tengamos que empastarlo o llevarlo al curador de los libros que nos lo arregle. Cuántos días y noches nos ha acompañado sin resentirse. Cuando lo leemos y nos coge el sueño, lo encontramos en el suelo, al levantarnos en ese otro día.

El pensador vasco, Miguel de Unamuno, decía que siempre que visitaba su biblioteca, tenía que bañarse y vestirse con la mejor muda de ropa, para encontrarse con los mejores pensadores de occidente, que se convirtieron en sus mejores amigos.

El maestro José Consuegra Higgins, fundador de esta casa de estudios, nos dijo alguna vez en el conversatorio filosófico del primer semestre de 1999 de la Universidad del Atlántico: “que la lectura de un libro, saca al ser humano de la miseria en que habita, y si lo investiga y publica es el más grande hombre sobre la tierra”.

Pues bien, ese triunfo se ve reflejado hoy con esa investigación.

DESDE EL PUNTO DE VISTA FORMAL

Matices y horizontes de la investigación en Trabajo Social (Aguilar, Correa, García y Orozco, 2015); se nos presenta con una carátula y contracarátula; dos solapas y un lomo. En la parte de arriba de la carátula figura un *collage* de letras grandes y pequeñas; además, en el centro el nombre, *Matices y horizontes*, está en letras de color amarillo ocupando casi medio círculo y en todo el centro una brújula marcando diferentes horizontes, teniendo como fondo colores azul cielo y oscuro. Recordándonos, *Azul*, obra del padre del modernismo Rubén Darío y completando el círculo en letras blancas y pálidas: de la investigación en Trabajo Social.

Y más debajo de la brújula, un fondo blanco con siluetas abstractas donde figuran los nombres de autores, en pálidas letras negras y un poco más abajo dos logos: Ediciones Universidad Simón Bolívar y el logo reconocido por Colciencias 2014-2017.

La contracarátula del libro contiene tres párrafos donde la docente investigadora Aura Aguilar Caro hace una síntesis de la investigación. Debajo de este resumen y al lado izquierdo se encuentra una brújula pálida y simple encerrada en un círculo donde solo marca el norte y el este. Parece que el sur y el oeste no existen para el diagramador y más debajo de nuevo los dos logos, y lo más importante, el ISBN con sus números respectivos y el código de barras también con sus números. Todas estas impresiones y datos en un fondo de color blanco y azul profundo.

El lomo del libro contiene los nombres de los investigadores –autores–, más el título del libro en letras azules y negras pálidas. Además, la solapa izquierda contiene la biografía de nueve investigadores y la solapa derecha describe también ocho investigadores más, con su respectiva biografía.

Descrita fenomenológicamente así, la forma del libro lo observo muy cargado de biografía de los investigadores, encuentro sus nombres en la carátula, en el lomo del libro

igualmente en las solapas y nuevamente al pie de la página al inicio de toda investigación.

Las nuevas impresiones de los libros en el mundo y más en las universidades los autores con sus respectivas biografías académicas, figuran al final de la investigación, eso para tener en cuenta en las próximas publicaciones que se compilarán.

DESDE EL CONTENIDO

Desde el punto de vista del contenido la investigación trae una presentación realizada por la investigadora Ligia Muñoz de Rueda. Un prólogo donde explica la realización del sueño interdisciplinar del conocimiento de la investigadora Maribel Molina Correa. Tanto la presentación como el prólogo resaltan el esfuerzo descomunal de las investigadoras para llegar a un punto feliz de los investigadores.

En Trabajo Social hoy se presenta con optimismo a la comunidad académica, la primera producción interdisciplinar guiada desde el programa académico de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar; es una investigación que alimenta las dos líneas del programa académico, Gestión, desarrollo social y estudios fronterizos. La creación de esta red le aporta al debate académico desde diferentes miradas, para convertirse en una estrategia que impulsa el desarrollo del conocimiento, la transformación de las ideologías de los investigadores y la visibilidad regional, nacional e internacional de los pensamientos de quienes hoy construyen historia a partir de las áreas del conocimiento donde se inventaron la entrega de este legado a la historia del Trabajo Social (pp.8,14).

La investigación contiene cuatro ejes temáticos: Trabajo Social, Interculturalidad, Políticas Sociales, Representaciones y Enfoque Psico-Social

El eje temático Trabajo Social, contiene tres capítulos:

El primero se titula: Sistematización y Producción del Conocimiento realizado por las investigadoras Maribel Molina Correa y Ángela García Navarro. Hacen un planteamiento donde la "importancia del proceso de sistematización surge en los años 80 del siglo pasado, donde se evidencia que la concepción de ciencia ha cambiado y comparte otras miradas de la nueva sociedad del conocimiento" (p.6).

Trabajo Social no puede estar exento de ese cambio. Para poder construir comunidades académicas y científicas en torno a la construcción de teorías y prácticas que evidencien nuevos referentes para explicar las contradicciones intrínsecas de la sociedad y buscar mayores condiciones de vida; porque en las concepciones que el mundo posee no son fantasías lejanas a la realidad. Son el sujeto, su práctica, sus ilusiones, sus deseos.

Esas concepciones se traducen en forma de vida, proyectos políticos, aspiraciones y voliciones. Se piensa como se vive y se vive como se piensa (p.8).

Las investigadoras concluyen el texto preguntando a los lectores si es posible hacer historia sin escribirla. ¿Será que la sistematización solo es para los investigadores. Para los más estudiosos en las profesiones?

El capítulo segundo se titula: La Gestión al Desarrollo Disciplinar, por la investigadora Carolina Ramírez Martínez.

La gestión al desarrollo está encaminada a la plataforma del conocimiento disciplinar, ella, la gestión no se realiza en una acción lineal con un único desarrollo “la gestión social tiene su soporte en los procesos planificadores de desarrollo social, cultural, económico y político soportados por la organización, participación y movilización de los actores sociales públicos o privados” (p.35).

También se plantea la gestión como elemento del desarrollo social, como proceso disciplinar del trabajo social, abordando los contextos sociales a través de la gestión. Y concluye la investigadora de Cúcuta que “cuando se referencia a la gestión como aporte al desarrollo disciplinar, se asume que esta provee herramientas de investigación, planificación, prospectiva y evaluación que resultan útiles para el análisis de las situaciones sociales existentes en el marco del desarrollo social” (p.50).

El capítulo tercero se titula: Hacia un Modelo de Gestión Social y Desarrollo Humano Transformador, de las investigadoras Angélica Orozco Idárraga y Emma López Rodríguez.

La búsqueda de un modelo de gestión social para el desarrollo humano transformador, solo se logra si esa gestión e interacción social, utilizan unos referentes metodológicos, para poder así buscar la proyección social en la disciplina. Las investigadoras se identifican con tres periodos: promocionan el desarrollo humano a partir del desarrollo comunitario y local mediante las prácticas sociales estudiantiles.

Hacen referencia a la organización de la proyección social a través de la formulación y ejecución participativa del proyecto de desarrollo social con el único fin de reorganizar la proyección social a través de programas y proyectos, utilizan el modelo de gestión social y desarrollo humano transformador, bajo el concepto filosófico del nuevo humanismo; donde hacen un recorrido filosófico de este concepto desde los siglos XIV XVII y XX planteándonos que “este nuevo humanismo en una sociedad global, debe priorizar un nuevo sentido del respeto hacia la multiplicidad y la diversidad cultural y debe apoyar un desarrollo mediático capaz de consolidar una nueva cultura de la paz” (p.73).

Este nuevo humanismo va relacionado con la ilustración de la voluntad como es la ética del desarrollo para actuar, con el fin de realizar la responsabilidad social universitaria, buscando un desarrollo humano sostenible, reivindicando los derechos para proyectar el programa de trabajo social hacia la actualidad. De ahí que se hayan dado resultados e impactos sociales esperados como se pudo comprobar con los habitantes de Isabel López, tierra del maestro José Consuegra Higgins y el goleador Antonio Rada.

“Se puede inferir que con la ejecución del programa interacción social y desarrollo ciudadano se logró la formación de un ciudadano competente” (pp.105,106).

El segundo eje temático lleva por título: Interculturalidad y contiene los capítulos IV y V.

El capítulo IV se titula Globalización y Educación en el Marco de las Culturas Propias Disyuntivas en la Parcialidad Indígena Mokaná.

Y el capítulo V es Ley de origen fortalece la Educación Indígena y Formación en Valores Humanos.

En la primera investigación figuran los nombres de los investigadores Clemente Mendoza y Malory Jiménez Reyes y en la segunda, o sea el capítulo V, solo el nombre del investigador Mendoza Castro.

No se puede concebir la primera investigación sin la segunda; ambas trabajan las comunidades indígenas Mokaná.

Hacen énfasis en la paradoja de lo propio en medio de lo global para así hacer una relación dialéctica entre lo local y lo global, entre la ley y los hechos concretos. Analizan la ley de origen-culturas propias con el fin de desarrollar una educación popular y conseguir así la participación ciudadana, como un mecanismo que los investigadores denominan resistencia social, y para realizar todo lo anterior, recurren al método histórico –hermenéutico– cualitativo con un marco interpretativo etnográfico; ofreciendo unos resultados donde el pensamiento indígena no puede ir en contra de la innovación.

¿Por qué? Porque es ir contra el bienestar físico, mental y espiritual de la comunidad. Los investigadores acuden a Bordieu para plantear que la “primera forma está ligada al cuerpo, a la persona y se hace efectiva mediante la interiorización, que a su vez responden al estímulo de vinculación, el tiempo de dedicación. Es un trabajo del sujeto sobre sí mismo, el capital cultural en un estado objetivo tiene cierta interdependencia y por último está el capital cultural interiorizado, es decir, circunscribirse en el discurso cotidiano popular como un acto de acercamiento a las minorías étnicas, para hacer posible la supervivencia de las culturas primitivas” (pp.134,136) y es solo la educación indígena intercultural con la ley de origen en la educación indígena y formación en valores humanos, bajo un discurso epistémico indígena que nos permite Clemente Mendoza “una concepción filosófica de comprender el mundo, los orígenes de sus pueblos y los seres que lo habitan, independientes de la legislación especial indígena y de las leyes de Colombia. La ley de origen es la base de toda cultura indígena y en ella se incluyen los principios de vida, códigos, leyes propias, idioma, territorio, rituales, vestuarios, los elementos sagrados, los mitos, el arte, la pintura “Kipara”, la medicina tradicional, alimentos propios, etc (p.151). Por eso, en el caso Mokaná su oralidad se mantiene como tradición que fortalece una educación y una formación en valores humanos.

El eje temático de: políticas sociales contiene tres capítulos.

El primero se llama: Políticas Públicas en Materia de Seguridad Ciudadana.

El capítulo VI lo abordan dos investigadores Johel Jesús Salas y Raima Rojano Roque.

En esta se pone en práctica la producción interdisciplinar, porque una de ellas, de la Universidad de Zulia, plantea la descripción del área de estudio y busca los antecedentes de esas prácticas públicas y de ciudadana en el estado Zulia del período 2010-2013 desarrollando los aspectos teóricos de esas políticas, haciendo énfasis en escuelas y doc-

trinas que sustentan los distintos modelos de política criminal. Con claridad, plantean un modelo liberal, para “que a través de la razón, la naturaleza, el individuo y la propiedad se materialice su cualidad como individuo. Esta libertad –dicen– implica en un principio la búsqueda de la ley” (p.181).

Pero el modelo autoritario es ejercido por una persona jefe, como poder supremo, bien sea un líder religioso, político o social sobre todos los sistemas de la sociedad política, económica, cultural, educativa etc.

También describe con suma claridad los modelos totalitarios y el humanista.

La metodología que realizan es de tipo empírica inductiva, a través de una revisión documental que planteó el análisis de los distintos planos y programas que en materia de seguridad ciudadana ha implementado el gobierno de Venezuela.

Se plantea la técnica de instrumentar la revolución de la información, cuyos resultados implementan el plan piloto de seguridad, para realizar el plan nacional de control de armas. El plan integral de seguridad, plan nacional de convivencia y seguridad ciudadana, como también los otros planes para llegar a una patria segura.

El capítulo VII, del eje temático Políticas sociales se titula: Niños, Niñas y Adolescentes por fuera de las Actividades Laborales: Un Efectivo Control al Trabajo Infantil de los investigadores Edgardo Passos Simancas y Betty Álvarez Amador.

Plantean los orígenes del fenómeno y ese flagelo se ha incrementado en la ciudad de Cartagena. “En Cartagena el fenómeno de la explotación laboral en una manifestación de la extrema pobreza en la que vive la ciudad, asociado con el alto índice de desempleo y ahora factores sociales” (p.210).

Estos investigadores denunciaron a la alcaldesa de Cartagena de la época Judith Pinedo porque “Aseguró irresponsablemente ante los medios de comunicación locales y nacionales que con la ejecución de su programa de gobierno había erradicado totalmente la explotación laboral infantil en la ciudad” (p.212).

Estos investigadores develaron la falacia de la alcaldesa y profundizaron más la investigación sobre todo desarrollando el estado del arte de la problemática; incrementando lo psicológico y social a la problemática; como además, desentrañar y desnudar la fundamentación legal de la explotación laboral infantil en Colombia.

Utilizaron el paradigma mixto, porque presentan un enfoque metodológico que reconcilia a los enfoques cuantitativo y cualitativo; utilizando las fuentes de información primaria y secundaria para obtener unos resultados y plantear la discusión. Terminan realizando el análisis de los resultados de la inteligencia emocional. “A pesar de que el niño o niña tenga unos padres cuya inteligencia emocional sea inadecuada, basada en acciones con violencia y agresiones, el infante puede tener desarrollada adecuadamente su inteligencia emocional, esto se debe que no solo influye esta esfera de la sociedad sino que también su contexto sociocultural y educativo, lo que podría suponer que su inteligencia emocional adecuada puede ser efecto de las nuevas formas de informarse, educarse y culturalizarse” (p.239).

El capítulo VIII del eje temático, Políticas sociales, se titula: Estudio Exploratorio de Estructuras de Apoyo y Calidad de Vida en Personas con Diversidad Funcional, de las docentes investigadoras Katja Villatoro Bongiorno y Martha Sahagún Navarro.

Plantean que todo ser humano tiene derecho a obtener la mejor calidad de vida y debe contar con oportunidad para lograrlo. Pero no todo el mundo lo ha obtenido por ser del colectivo de riesgo de exclusión social.

Se plantea la calidad de vida en personas con diversidad funcional con el fin de realizar un estudio exploratorio sobre calidad de vida en personas con diversidad funcional. Los resultados se dieron, y utilizando datos sociodemográficos en entrevistas con grupos de discusión desde el “marco teórico Proyecto Trevol el que ofrece a sus integrantes los apoyos necesarios para potenciar la toma de control de sus circunstancias y conquistar objetivos y así mejorar su calidad de vida” (p.268).

Recursos y estrategias y redes de apoyo irán encaminados a fomentar el empoderamiento. De ahí que cualquier persona que solicite ayuda, el profesional acompañará al usuario para encontrar las soluciones de sus necesidades.

El capítulo IX se titula: Perfil Sociodemográfico de Cuidadoras Formales y su Relación con la Familia, de las docentes investigadoras: Yolanda Morales Castro y Vanessa Vanegas Oñoro.

Es una muestra o adelanto de las investigaciones en un perfil sociodemográfico de cuidadores formales y su relación con la familia realizadas en los Hogares Geriátricos en Barranquilla.

Nos plantean el cuidado geriátrico y la familia; basados en unos fundamentos teóricos y conceptuales, para abordar el tema de las cuidadoras. “El cuidado formal se le considera a toda aquella asistencia a personas mayores que necesitan ayuda en las actividades de la vida diaria. El cuidador por su trabajo sacrifica cantidad de tiempo que puede dedicar a su familia, actividades sociales, al ocio y a compartir con las personas más cercanas” (pp.277,282).

La metodología que utilizan los investigadores en el método histórico hermenéutico con un modelo de corte cualitativo y un enfoque de estudios de caso. En los resultados utilizan triángulos, rectángulos y cuadrados donde consignan los resultados de esta investigación, luego se realiza la discusión apelando a pensadores como Bucher y Giddens. Por eso nos argumentan: “En su mayoría las cuidadoras reflejan agotamiento físico, estrés, poco ánimo y tristeza y se muestran algo desmotivadas. El estar lejos de la familia produce en ellas desespero e intranquilidad al no poder estar atentas a las necesidades, problemas y situaciones por las que atraviesan los miembros de su familia. Si las cuidadoras logran el equilibrio entre trabajo y familia, sus desempeño es óptimo y las relaciones familiares más estables.

El cuarto eje temático es: Representaciones y Enfoque Psicosocial.

Este eje está compuesto por el capítulo X titulado: Lectura Móvil, como Intervención

que Transforma Socialmente, de la docente investigadora Aura Aguilar Caro y el capítulo XI se llama: Los Procesos Psicosociales Comunitarios: Una Mirada Integral, del investigador Juan Marín Escobar. Son los dos últimos capítulos que cierran la investigación.

Lectura móvil es un capítulo de un resultado de la investigación de la tesis: Lectura, herramienta de transformación social. La investigación plantea a la lectura móvil como enfoque contemporáneo de intervención social. Aquí la lectura es concebida como “Un conjunto de habilidades que se aproxima a la integración sociocultural, el paradigma se desplazó sustancialmente hacia un modelo en el cual el lector deja su pasivo para encontrarse con una relación con el texto escrito” (p.295).

Esta investigación se propuso analizar la incidencia del fomento lector, en contexto rural vulnerable y cómo a través de las representaciones sociales elaboradas, produce transformación social. Y utilizó la metodología cualitativa exploratoria y descriptiva.

La investigadora plantea la lectura como práctica social, para que se den las representaciones sociales en lecturas para que se realice una conexión entre teoría y práctica metodológica, con su método cualitativo, para poder pensar el contexto de la intervención del formato lector, partiendo de fuentes primarias y secundarias, para poder realizar la descripción de los casos. De esa forma se da la práctica social de la lectura, en el campo semántico y los participantes. De ahí que “El género literario novela, hace parte de las preferencias de los directivos docentes de ambos países (Chile, Colombia). Su nivel profesional les permite tener un gusto específico, como también el poder adquisitivo que puede tener su obtención” (p.308).

La representación sociocultural de la lectura como aporte a la transformación social. Representaciones sociales en torno al fomento lector como la lectura fundamenta la educación, para conseguir su institucionalización, además de incluir socioculturalmente al participante. “Las representaciones sociales que emergen del fomento lector como estrategia de intervención, sociocultural en las transformaciones sociales” (p.315).

Una buena experiencia con el país del sur. Una buena comparación para buscar las dos inclusiones y poder desarrollar la lectura y buscar una liberación de la subjetividad social.

El investigador Juan Marín Escobar plantea el desarrollo social comunitario utilizando disciplinas como Ciencias Sociales, Antropología Social, Psiquiatría Social, Psicología Social aplicadas al campo del trabajo social. Es un artículo como adelanto de una investigación, resultado de un proceso.

Se discute el desarrollo social comunitario para buscar un desarrollo interdisciplinar con el fin de aplicar modelos y abordajes comunitarios desde una mirada marxista “Quizás aquí sea válido referenciar los postulados teóricos de Marx cuando acuñó los conceptos de estructura y superestructuras” (p.331).

Se resalta el papel del lenguaje y la comunicación para mirar la desesperanza y el *locus* del control psicosocial comunitario, aplicando la teoría de Seligma experimentalmente o el desamparo aprendido para buscar una dinámica de grupo y trabajo comunitario y conductas psicosociales. Al final el investigador da cinco recomendaciones y discusiones finales, para concluir que “Un trabajo inspirado en los seres humanos debe distinguir con

claridad meridiana los valores de la equidad, la transparencia, la solidaridad, el respeto, la libertad, la autonomía y es responsabilidad del agente de cambio promocionar, cultivar e impulsar estos valores” (p.359).

Esta nota apretada de pinceladas breves, nos convidan a estudiar esta investigación. Es la primera interdisciplinar de la facultad de Trabajo Social y marca un mito en la Universidad Simón Bolívar y en el Caribe colombiano. En particular, *Matices y horizontes* nos remite a un tono fino, con un carácter definido que nos conduce a un límite de tonalidad Caribe; con un horizonte que marca el límite que circunscribe la posibilidad de una búsqueda de un pensamiento, un pensamiento se puede desplazar, pero que se vuelve a presentar luego de cada desplazamiento. Ya Anaximandro en el siglo VI a.C consideraba al horizonte como lo que abraza todas las cosas y las dirige. En esta investigación se pretende eso desde la mirada del Trabajo Social. El profesor Kant, el pensador de Kenesberg, dice que el horizonte conviene al juicio y a la determinación de lo que el hombre puede saber, lograr saber y debe saber y puede ser objetivo, en cuyo caso es histórico o también racional o subjetivo, en cuyo caso es universal o absoluto o también particular o privado, como lo han planteado los investigadores.

Una recomendación a algunos investigadores de este trabajo que cuando citen los autores lo hagan en sus obras originales y no de segundos o terceros investigadores y cuando planteen el método de investigación lo referencien con citas originales de sus autores. No como alguien que planteó el método de la complejidad y no citó ni una obra del autor y mucho menos apareció en la bibliografía. Pero estos nubarrones investigativos no impiden ver al cielo azul del matiz con su tono horizontal de esta investigación. Y como lo enseñó el fundador de esta casa de estudios, un libro como este es el triunfo del espíritu sobre la tierra. Ustedes han llegado a realizar la divisa de la ilustración: *Sapere aude*, se atrevieron a pensar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A Correa, M., García, A. y Orozco, A. (2015) *Matices y horizonte de la investigación en trabajo social*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Consuegra, J. (1999). *Intervención en conversatorio filosófico*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Darío, R. (2003). *Azul. Biblioteca central universal*. Recuperado el 29 de julio de 2016 de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70881.pdf>
- Kant, I. (2000). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Síntesis de Presentación

AUTORES

ROBERTO CARLOS ATENCIA MORALES

Lic. en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. Magíster en Educación con Mención en Pedagogía. Docente en la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria Carmen de Ariguaní, Magdalena, Colombia.

LEONOR MARÍA SURMAY TEHERÁN

Psicóloga. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Maestrante en Educación con Mención en Pedagogía, Universidad Norbert Wiener, Perú. Docente Institución Educativa Departamental Liceo Ariguaní, Magdalena, Colombia.

LOURDES ISABEL ALBOR CHADID

Psicóloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Profesora-Investigadora Grupo Estudios de Género, Familia y Sociedad, Categoría A, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

IVÓN ROMERO PÉREZ

Ingeniera de Sistemas. Magíster en Educación. Profesora Investigadora Grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Línea: Bibliometría y Minería de Texto, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

LAURA VIANEY BARRERA RODRÍGUEZ

Licenciada en Biología y Química. Magistra en Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora Grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Línea: Currículo, Formación y Saberes, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, Colombia.

JUAN CARLOS MIRANDA MORALES

Economista. Magíster en Economía y Doctorando en Análisis Económico con Énfasis en Economía de la Educación. Profesor de planta, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.

LUIS MIGUEL CARO BARRIOS

Licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía. Magíster en Historia Comparada. Profesor Investigador Grupo Historia, Sociedad y Cultura Afrocaribe. Línea: Historia y Etnicidad. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

ERNESTO CASAS CÁRDENAS

Doctor en Teoría Política, Teoría Democrática y Administración Pública, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

AMELIA CASTILLO MORÁN

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México.

ROCÍO JAZMÍN ÁVILA SÁNCHEZ

Doctora en Teoría Política, Teoría Democrática y Administración Pública, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México.

HELENA MORALES ORTEGA

Abogada. Magíster y Candidata a Doctora en Criminología. Profesora investigadora Grupo Derechos Humanos, Cultura de Paz, Conflicto y Postconflicto. Línea: Criminalidad y Control Social, Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

JENNIFER CASTILLO BOLAÑOS

Abogada. Magíster en Menores en Situación de Desprotección y Conflicto Social. Profesora investigadora Grupo Estudios de Género, Familias y Sociedad. Línea: La Familia

en el Contexto Socioeconómico y Político en el Caribe Colombiano: Cambios y Permanencia, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

ELIZETHERE GENNES-SANTIAGO

Psicóloga y Joven Investigadora del Grupo de Investigaciones Estudios de Género, Familias y Sociedad, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

MALORY JIMÉNEZ REYES

Trabajadora Social. Magíster en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales. Profesora e investigadora en el Grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Línea: Estudios de Etnoeducación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

CARMEN ALVARADO UTRIA

Licenciatura en Educación Preescolar y Promoción PhD en Ciencias de la Educación, Investigadora, Grupo de investigación Sujeto y Desarrollo Comunitario (SUDECO). Línea: Desarrollo Comunitario. Rectora de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, Colombia.

EDGARDO PASSOS SIMANCAS

Sociólogo. Magíster en Educación. Profesor, Investigador en el grupo Estudios de Género, Familia y Sociedad. Línea: La Familia en el Contexto Socioeconómico y Político en el Caribe Colombiano: Cambios y Permanencia, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

LILIANA MEZA CUETO

Psicóloga. Magíster en Psicología, Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, Sincelejo, Colombia.

JORGE PALACIO SAÑUDO

Psicólogo. Doctor en Psicología, Ciencias del Comportamiento y de las Prácticas Sociales, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

GUADALUPE MARGARITA CARDEÑO-SANMIGUEL

Psicóloga. Magíster en Psicología Clínica. Docente e investigadora en el grupo Estudios de Género, Familia y Sociedad. Línea: Envejecimiento y Vejez. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

PATRICIA RUIZ-TAFUR

Psicóloga. Magíster en Desarrollo Familiar. Magíster en Desarrollo Familiar. Doctoranda en Ciencias Sociales. Docente e investigadora en el grupo Estudios de Género, Familia y Sociedad. Línea: Envejecimiento y Vejez. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

YOLANDA ROSA MORALES-CASTRO

Trabajadora Social. Magíster en Desarrollo Familiar. Doctora en Ciencia Política. Docente e investigadora en el grupo Estudios de Género, Familia y Sociedad. Línea: La Familia en el Contexto Socioeconómico y Político en el Caribe colombiano: Cambios y Permanencia. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

MARÍA VICTORIA QUINTERO-CRUZ

Fisioterapeuta. Magíster en Actividad Física, Entrenamiento y Gestión Deportiva. Docente e investigadora en el grupo Estudios de Género, Familia y Sociedad. Línea: La familia en el contexto socioeconómico y político en el Caribe colombiano: Cambios y Permanencia, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

AURA INÉS AGUILAR CARO

Trabajadora Social. Doctora Educación Intercultural. Docente-Investigadora. Grupo Estudios Interdisciplinarios sobre Caribe, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Orientaciones teórico-metodológicas: representaciones sociales, interculturalidad y género.

CARMEN CADRAZCO SALCEDO

Trabajadora Social. Magistra en Planeación Urbana y Regional. Líneas de investigación: Geografía Social y Económica-Estudios Urbanos y Sociología. Docente Investigadora, programa de Trabajo Social, Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Sincelejo, Colombia.

JUDITH J. HERNÁNDEZ G. DE VELAZCO

Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativas. Doctora en Ciencias Sociales. Línea de investigación: Derecho, Política y Sociedad. Docente-Investigadora, Facultad de Derecho, Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.

JUAN CARLOS MARÍN ESCOBAR

Psicólogo. Magíster en Desarrollo Social. Profesor Investigador en el grupo Sinapsis

Educativa y Social. Línea: Cognición, aprendizaje y desarrollo humano, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

DIEGO ANDRÉS MAURY ROMERO

Estudiante de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

EILEEN MARÍA PACHECO GUTIÉRREZ

Estudiante de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

SARA CONCEPCIÓN MAURY MENA

Psicóloga. Counselor. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín (URBE), Maracaibo, Venezuela.

NUMAS ARMANDO GIL OLIVERA

Filósofo. Magíster en Sciences Économiques Sciences Humaines Sciences. Línea de investigación: Filosofía y Cultura del Caribe. Director del programa de Filosofía, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.

Matices y horizonte de la investigación en Trabajo Social (2016), facilitó la comprensión de una ruta investigativa dentro de la búsqueda de desarrollo y de cientificidad para una profesión como el Trabajo Social, que cada día cobra más sentido dentro de la sociedad actual. Es así como esta nueva publicación, además de provocar tensiones, ajustes y posicionamiento, causa ya una construcción de comunidad académica, que seguirá el sendero de la apropiación del saber, y será el tiempo –que es juzgador de todas las causas– el que dará o no la razón de lo que se propone trabajar convocando a investigadores/as de las Ciencias Sociales para dar a conocer sus trabajos, que tanto nacionales como extranjeros, siguen apostándole al cambio social.

A través de estos procesos escriturales, el programa de Trabajo Social, el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Simón Bolívar y el Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, dan aperturas epistémicas posibles, unificando los criterios académicos precisos para incentivar la lectura de este libro que seguirá contribuyendo a la comprensión de realidades sociales diversas, tan necesario como perentorio.

Finalmente, *Educación, Representaciones Sociales y Desarrollo* sigue con un brillo propio del trabajo intelectual que corresponde a los/las investigadores. Ante el reto de la Acreditación Institucional, ruta que es ya un imperativo para continuar abstrayendo desde lo cualitativo esas subjetividades caribes y nacionales, y que articulados con las políticas públicas en las diferentes áreas, será preciso ceñir a la intervención social desde el desafío del conocer.

Aura Inés Aguilar Caro

ISBN 978-958-5430-20-4



9 789585 430204