

El libro *Diversas perspectivas educativas*, presenta trabajos en torno al tema de la bitácora docente, la emergencia de los modelos educativos, los imaginarios y subjetividades, entre otros.

La obra presenta los resultados del proyecto de investigación sobre formación en ciudadanía, comunicación y transformación de contextos educativos, y contó con el aporte de los grupos de investigación en Educación, Desarrollo Humano y Procesos Sociales así como el Centro de Investigaciones Sociales (CIISO) y los docentes adscritos al departamento de Ciencias Sociales y la Vicerrectoría de Investigación e Innovación de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

Diversas Perspectivas Educativas

Diversas Perspectivas Educativas

Tomás Caballero Truyol
Ricardo Sandoval Barros
Editores

Yomaira Altahona Caicedo • Farid Alejandro Carmona Alvarado • Everly Castellar Paternina
Tomás Caballero Truyol • Patricia Martínez Barrios • Luis Ricardo Navarro Díaz
Lizeth Reyes-Ruiz • Ricardo Sandoval Barros • César Vásquez Gutiérrez • Yerlis Vásquez Mora

Escanee el código QR para conocer
más títulos publicados por Ediciones
Universidad Simón Bolívar



Diversas Perspectivas Educativas

Tomás Caballero Truyol
Ricardo Sandoval Barros
Editores

DIVERSAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS.

© Yomaira Altahona Caicedo - Farid Alejandro Carmona Alvarado - Everly
Castellar Paternina - Tomás Caballero Truyol - Patricia Martínez Barrios - Luis
Ricardo Navarro Díaz - Lizeth Reyes-Ruiz - Ricardo Sandoval Barros - César
Vásquez Gutiérrez - Yerlis Vásquez Mora

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Julio 2018

Evaluación de propuesta de obra: Agosto 2018

Evaluación de contenidos: Septiembre 2018

Correcciones de autor: Octubre 2018

Aprobación: Noviembre 2018

Diversas Perspectivas Educativas

Tomás Caballero Truyol
Ricardo Sandoval Barros
Editores

Yomaira Altahona Caicedo • Farid Alejandro Carmona Alvarado • Everly Castellar Paternina
Tomás Caballero Truyol • Patricia Martínez Barrios • Luis Ricardo Navarro Díaz
Lizeth Reyes-Ruiz • Ricardo Sandoval Barros • César Vásquez Gutiérrez • Yerlis Vásquez Mora

Diversas perspectivas educativas/ editores Tomás Caballero Truyol, Ricardo Sandoval Barros; Yomaira Altahona Caicedo [y otros 7]-- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

117 páginas; 17 X 24 cm

ISBN: 978-958-5533-21-9 (Libro descargable PDF)

1. Educación - Programas de enseñanza 2. Programas de estudio 3. Pedagogía.

Caballero Truyol, Tomás, editor-autor II. Sandoval Barros, Ricardo, editor-autor III. Altahona Caicedo, Yomaira IV. Carmona Alvarado, Farid Alejandro V. Castellar Paternina, Everly VI. Martínez Barrios, Patricia VII. Navarro Díaz, Luis Ricardo VIII. Reyes-Ruiz, Lizeth IX. Vásquez Gutiérrez, César X. Vásquez Mora, Yerlis XI. Título

371.1 D618 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

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

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Diciembre de 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Caballero Truyol, T. & Sandoval Barros, R. (Edits.)(2018). *Diversas perspectivas educativas*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Presentación	7
Eje 1	
Bitácora, Educación y Docencia	9
Importancia de la bitácora para el ejercicio docente*	11
Introducción.....	13
Estado del arte.....	16
Método	17
Discusión	19
Conclusión.....	23
Referencias bibliográficas	23
La experiencia de la bitácora docente en una universidad del Caribe colombiano	27
Introducción	28
La implementación de la bitácora	29
La bitácora como instrumento de reflexión	32
Reflexiones finales	36
Referencias bibliográficas	36
Eje 2	
Imaginarios, Subjetividades y Educación	39
Entre imaginarios y subjetividades. Una aproximación a estas categorías	41
Introducción.....	42
Desarrollo del trabajo	44
Método.....	50
Resultados	52
Discusión.....	56
Conclusión.....	58
Referencias bibliográficas	60

Concepciones y prácticas pedagógicas en el contexto de la educación superior	63
Introducción	64
Método	67
Resultados	69
Conclusiones.....	71
Recomendaciones	73
Referencias bibliográficas	74
Eje 3	
Educación, Corporalidad y Trabajo	77
Hacia una educación de la corporalidad	79
Introducción	80
Estado del arte.....	81
Método.....	82
Discusión	82
Conclusión	90
Referencias bibliográficas	91
La formación educativa de los trabajadores y su impacto en el mercado laboral. Un estudio de caso sobre el trabajo decente en Barranquilla (Colombia).....	93
Introducción	94
Estado del arte	95
Método.....	97
Discusión	99
Políticas y programas distritales y departamentales para el trabajo decente y el bienestar social	105
Conclusiones.....	109
Referencias bibliográficas	110
Reflexiones finales	113

Presentación

La obra *Diversas perspectivas educativas* es un libro estructurado en tres ejes temáticos y cinco artículos relacionados con diferentes estudios realizados en distintas épocas en torno al tema de la bitácora docente, la emergencia de los modelos educativos, los imaginarios y subjetividades, entre otros temas, que apuntan hacia lo educativo. Esta obra inicia con el primer eje: **Bitácora, Educación y Docencia** con el escrito sobre la importancia de la bitácora para el ejercicio docente. En ese sentido analiza cómo las bitácoras han evolucionado de ser utilizadas en la navegación a otros campos y en el presente existen varias clasificaciones, así como variados recursos para elaborarlas. Así, encontramos las bitácoras electrónicas o de red, también conocidas como *weblogs*, las bitácoras visuales, las auditivas y las tradicionales impresas que pueden incluir descripciones escritas, dibujos y signos, entre otros aspectos, hasta la bitácora relacionada con el quehacer docente.

Con el segundo texto finaliza el primer eje temático, el cual hace referencia a la experiencia de la bitácora docente en una universidad del Caribe colombiano en donde esta se describe como un instrumento pedagógico donde el profesor registra sus clases para reflexionar críticamente sobre sus métodos de enseñanza para posteriormente transformarlos –según las necesidades del contexto social donde se desenvuelve–. En consecuencia, el propósito de este ejercicio investigativo se orienta a analizar los resultados de esta práctica en la comunidad de educadores desde el momento mismo de su inserción hasta la actualidad con el propósito de describir cómo se ha llevado a cabo este proceso, determinar su desarrollo y su aporte en el campo educativo.

El segundo eje temático titulado **Imaginarios, Subjetividades y Educación**, inicia con el tercer escrito, “Entre imaginarios y subjetividades. Una aproximación a estas categorías”, que aborda algunas reflexiones en torno a los imaginarios y subjetividades, las cuales surgen en los círculos académicos de Europa y se expanden al resto del mundo. En el escrito se recogen diversas perspectivas sobre estos temas, analiza cómo estos aspectos inciden en los sujetos y la manera como generan representaciones mentales; en este sentido, los imaginarios sociales apuntan a una racionalidad alternativa centrada en el conocimiento espontáneo, compartido y naturalizado que se manifiesta en una especie de inconsciente colectivo incuestionable. En contraste, la objetividad se asocia con un significado denotativo común a todos los hablantes y que cuenta con una estructura tangible que permite una comprensión clara de lo expresado.

El tercer eje, **Educación, Corporalidad y Trabajo** comienza con el capítulo “Hacia una educación de la corporalidad”, con un recorrido en torno a la educación de la corporalidad, y en ese sentido, indica que la educación debe superar el dualismo que separa mente-cuerpo, pues se trata de trascender la visión que se tiene de la educación física como disciplina exclusiva de lo corporal y entrelazar la noción de cuerpo con otros saberes. En las secciones finales se sugiere que la educación de la corporalidad podría ser útil para comprender las problemáticas que se analizan en la actualidad sobre la educación en Colombia, en especial, cuando las diversas áreas del currículo han abordado el tema del cuerpo desde una visión en la que ha predominado una concepción del cuerpo humano, que hace distinción entre mente y cuerpo, entre lo físico y lo intelectual, a pesar de que el sistema educativo promulga una concepción de formación integral.

Finaliza con el capítulo “La formación educativa de los trabajadores y su impacto en el mercado laboral. Un estudio de caso sobre el trabajo decente en Barranquilla (Colombia)” que analiza cómo el impacto del nivel de formación académico del capital humano tiene un alto impacto en el mercado laboral local. Demuestra que a las personas profesionales, técnicas y tecnólogas les es más fácil encontrar trabajos de mejor calidad y remunerados, que aquellos con estudios de bachiller, quienes son forzados a vincularse a la informalidad para poder subsistir.

Eje 1
Bitácora, Educación y
Docencia

Importancia de la bitácora para el ejercicio docente*

Ricardo Sandoval Barros - Tomás Caballero Truyol - Yomaira Altahona Caicedo

Resumen

Este escrito analiza la bitácora docente desde una perspectiva educativa, es decir, como un instrumento pedagógico que registra las reflexiones que hace el docente sobre su práctica pedagógica, lo que necesariamente impacta en la transformación e innovación de la praxis educativa, con relación al rol del educador. Para ello se realizó una revisión bibliográfica sobre estudios relacionados con el uso de la bitácora y se concluyó que esta se presenta como una alternativa frente a otros instrumentos como el diario de campo tradicional, ofreciendo al docente una visión más amplia de su quehacer pedagógico, que muestra la necesidad constante de transformar y dinamizar el trabajo de enseñanza con los estudiantes.

Palabras clave: práctica docente, enseñanza, aprendizaje, bitácora, educación.

Abstract

In this paper the blog will be approached from an educational perspective, in this sense the logbook is a pedagogical instrument that records the reflections that the teacher makes about their pedagogical practice, which necessarily impacts on the transformation and innovation of educational praxis, with relation the role of the educator expresses Freire, that the teaching practice and those who prepare for it, have the responsibility and commitment to transform society. The teacher's logbook is presented as an alternative to other instruments such as the traditional field journal, offering the teacher a broader view of his pedagogical work, which shows the constant need to transform and streamline the teaching work with the students.

* Este producto es el resultado del proyecto de investigación Formación de ciudadanía, comunicación y transformación en contextos educativos en la Universidad Simón Bolívar.

Keywords: teaching practice, teaching, learning, blog, education.

Para ser un maestro que pueda establecer una diferencia tanto en la vida de los estudiantes como en la calidad de la vida en general, es preciso algo más que la adquisición de un lenguaje de crítica y de posibilidad. Significa también tener la valentía de correr riesgos, de mirar hacia el futuro y de imaginar un mundo que pudiera ser, a diferencia del que simplemente es.”

(Giroux, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo veintiuno, 1993)

INTRODUCCIÓN

En el diccionario, Moliner define el término bitácora como un libro en que se apuntan los sucesos de la navegación (Moliner, 1981). En consecuencia, el cuaderno de bitácora, también denominado cuaderno de a bordo, es una ayuda utilizada en la navegación marítima. Desde la antigüedad, cuando los buques carecían de puente de mando cubierto, era habitual guardar un cuaderno o diario de navegación en el interior de la bitácora para preservarlo de las inclemencias climáticas, una costumbre entre los marinos de hace varios siglos, que luego pasó a llamarse, como resultado de su evolución a través del tiempo, bitácora.

La bitácora es una especie de armario, situado junto al timón o en el puente de mando de un barco, en el que se guarda la brújula y un cuaderno de apuntes, en el que el capitán debe describir diariamente la travesía realizada ese día y las incidencias ocurridas.

En los últimos tiempos, este término se ha popularizado gracias a Internet, esa autopista virtual que nos permite navegar por la aldea global, medio por el que circulan bitácoras, blogs, descendientes directos de las famosas bitácoras de los marinos, de los diarios de a bordo que narraban cómo era la vida en los barcos, es decir, las incidencias de navegación y las rutinas de los marineros. El término bitácora está, por tanto, conforme a la tradición, ligado al hecho de navegar.

Etimológicamente procede del vocablo latino *habitaculum* que se relaciona con las expresiones hábito y habeo; también tiene influencia del término indoeuropeo *ghabh*, que significaba dar o recibir. En tiempos lejanos se pronunciaba bitácula, que evoluciona en cuanto a su pronunciación y escritura a como lo conocemos en la actualidad.

El término bitácora ha tenido diversos usos a través del tiempo; ingresa al español proveniente del francés *bitacle*, una especie de armario que se utiliza en la vida marítima. Se trata de un instrumento que se fija a la cubierta, cerca del timón y de la aguja náutica y que facilita la navegación en océanos desconocidos. En la navegación marítima se conoce con el nombre de cuaderno de bitácora al libro en el que los marinos, en sus respectivas guardias, registran los datos de lo acontecido en su transcurso. En él se nos relata la vida o la experiencia de alguna

persona en especial. También sirve en el desarrollo de un viaje para escribir en ella.

Las bitácoras han evolucionado de ser utilizadas en la navegación a otros campos; en el presente existen varias clasificaciones, así como variados recursos para elaborarlas. Así, encontramos las electrónicas o de red, también conocidas como *weblogs*, las visuales, las auditivas y las tradicionales impresas que pueden incluir descripciones escritas, dibujos y signos, entre otros aspectos.

En las bitácoras que están en las redes telemáticas encontramos algunas particularidades. Por ejemplo, cualquiera puede ser editor e informar y opinar acerca de diversos temas, sin estar mediatizado más que por el tiempo que se necesita para elaborar y publicar el escrito en Internet. Esto supone mayores oportunidades de colaboración, aunque también requiere un conocimiento importante relacionado con el manejo de nuevas tecnologías. En esencia, podemos decir que los diarios de campo o bitácoras de investigación pueden ser vistos como un crisol compuesto por los diferentes ingredientes de un proyecto de investigación, lo que incluye experiencias previas, observaciones, lecturas, ideas y recursos para capturar la vinculación de los distintos elementos entre sí.

Desde el contexto docente, en este escrito se utiliza el término bitácora, tomado en préstamo del mundo marino, para referirnos a una herramienta de navegación por los mares del conocimiento, el vasto océano del horizonte sociocrítico y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior. Como dice Delors "la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él" (Delors, 1996, p.95).

Desde este horizonte, concebimos el cuaderno de bitácora pedagógico socio-crítico como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación integral de los estudiantes universitarios en el proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar hacia el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo social y crecimiento personal.

El cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias pedagógicas. Es el testimonio escrito, la expresión personal y vital del quehacer docente, es resultado de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida; también es un recorrido por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal. Un diario que luego se enriquece con el trabajo de grupo en los escenarios de aprendizaje; que se nutre de los aportes y comentarios de los compañeros de clase y del profesor, que, tras navegar por la misma o similares rutas, terminan descubriendo juntos, de forma dialéctica y experiencial, nuevos rumbos hacia donde encaminarse en su formación integral.

En el ámbito académico la bitácora es un instrumento pedagógico que se constituye en el registro de la reflexión que hace el profesor de la puesta en escena del horizonte sociocrítico, para la transformación e innovación de la práctica educativa. Con relación al rol del educador, expresa Freire, que la práctica docente y los que se preparan, tienen la responsabilidad y compromiso de transformar la sociedad. La bitácora del docente se presenta como una alternativa frente a otros instrumentos como el diario de campo tradicional, ofreciendo al docente una visión más amplia de su quehacer pedagógico, que muestra la necesidad constante de transformar y dinamizar el trabajo con los estudiantes.

El cuaderno de bitácora no es, por tanto, una carpeta docente (Cano e Imbernón, 2003) o *teaching* portfolio, tal como lo conciben Shulman (1999) y sus colaboradores de la Universidad de Stanford, ni tampoco un diario de clase orientado a la formación permanente de docentes (Zabalza, 2004), aunque todas estas técnicas se pueden complementar entre sí. El portfolio implica un registro sostenido y de larga duración que pone, además, el acento en la descripción de la propia práctica y la reflexión sobre ella (Vain, 2003, p.61), como sucede también en el caso de los diarios de clase.

El cuaderno de bitácora, o "diario académico" según la denominación de Vain puede desarrollarse en un tiempo más corto, admitiendo además trabajar con un conjunto de materiales surgidos de la realidad, tomados de la actividad pre-profesional o de la vida cotidiana, que pueden ser sometidos al análisis crítico

y reflexivo. Situados en esta perspectiva, los docentes pueden utilizar como material de partida, para la construcción de las bitácoras, diferentes recursos, en general de fácil acceso para los estudiantes, tales como noticias de prensa, programas de radio y televisión, páginas web, películas, artículos y libros, cuentos, historias de vida de profesionales de la educación narradas en vivo por sus protagonistas, o las vivencias y experiencias de los propios estudiantes y del profesor.

Se trata en todo caso de una herramienta versátil y con muchas posibilidades. Favorece la reflexión significativa y vivencial. Recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones. Proporciona información sobre la vida mental y emocional. Contribuye al desarrollo sociopersonal y profesional.

ESTADO DEL ARTE

En los últimos años ha crecido el interés por parte de los pedagogos de estudiar la bitácora docente como un instrumento pedagógico significativo que ayuda al profesor a reflexionar sobre sus prácticas educativas que impulsa a la vez los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal. Uno de los autores que respalda este tipo de tesis es Palomero (2005), quien afirma que es una herramienta pedagógica que pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos.

Otros autores que concuerdan con la afirmación de Palomero son Comas y Marawicki (2015), Orozco (2014) y Labeur (2010), quienes señalan que la bitácora es un instrumento donde el profesor registra sus reflexiones de su quehacer para transformar y dinamizar así el trabajo con los estudiantes. Para Freire (1990, 1993, 1997), a las experiencias vividas y registradas en la bitácora se les denomina escenario de pedagogía social. En este sentido, la bitácora es la herramienta ideal para describir las prácticas pedagógicas orientadas a la formación de docentes críticos y reflexivos (De Prado, 2004).

En este orden de ideas, los estudios referenciados muestran que los objetivos que persigue la bitácora docente apuntan a que cualquier práctica educativa está guiada por una posición teórica, por una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Tal como señala Ignacio Ramonet "Resistir es soñar

con otro mundo posible y contribuir a construirlo". Al hilo de este discurso, se considera que la educación forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social. Precisamente por ello todo proyecto educativo tiene una función política: transformar la realidad, hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario, objetivo al que el sistema educativo puede contribuir de diferentes formas: convirtiendo las aulas en lugar para la reflexión y el debate, impulsando relaciones dialógicas (Ramonet, 2004).

En el ámbito nacional el estudio de la bitácora también ha tenido un aumento significativo en los últimos años. Por ejemplo, Barrios, Ruiz y González (2011), realizan un trabajo de corte cualitativo sobre el uso y la aplicación de la bitácora en los procesos docentes en un programa de especialización de oftalmología en la Universidad Militar Nueva Granada. Llegan a la conclusión que en primer momento hubo una resistencia al cambio por la comodidad con los métodos tradicionales de evaluación, pero luego la bitácora fue percibida como instrumento adecuado para el seguimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Otro estudio es el de Lacombe (2011), el cual intenta explicar cómo se genera en los docentes de una universidad la cultura reflexiva teniendo como marco de referencia la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. El autor logra demostrar que la cultura reflexiva se genera mediante las prácticas docentes registradas en una bitácora como un documento de autorreflexión que ayuda al docente a conocer sus fortalezas y debilidades pedagógicas. Otro autor que coincide con esa misma tesis es Mora (2005), quien señala que la bitácora es un instrumento pedagógico de suma importancia para la labor docente porque permite planificar y mejorar las formas de enseñanzas para lograr una educación de calidad.

MÉTODO

Según Babbie (2000), epistemológicamente la metodología es el procedimiento utilizado en la ciencia para averiguar algo. Dicho de otra manera, la metodología es el instrumento o la vía seleccionada por el investigador para estudiar un fenómeno o una problemática con el propósito de tener resultados más objetivos y certeros.

En este orden de ideas, el método empleado en este estudio no tiene trabajo de campo ni consulta documental, más bien es de corte teórico porque se basa en una revisión bibliográfica de diferentes revistas, libros, repositorios digitales y bases de datos como Scielo, Redalyc, Scopus, Latindex, entre otros. Gracias a los resultados obtenidos mediante este procedimiento se construyó un discurso reflexivo sobre el uso de la bitácora docente en escenarios pedagógicos el cual implicó realizar un estado del arte sobre dicha temática. Vale la pena recalcar que nuestra intención nunca fue cuantificar la bibliografía consultada, sino más bien hacer un análisis cualitativo sobre los diferentes paradigmas, teorías y discusiones sobre la bitácora docente como instrumento pedagógico. Para ello se seleccionaron dos tipos estudios: los que analizan la bitácora como “una guía de navegación” en la cual el profesor planifica el horizonte de sus clases, y aquellos que la consideran un instrumento pedagógico donde el docente reflexiona y aprende sobre su quehacer.

El producto de este trabajo es el resultado del proyecto de investigación titulado: “Formación de ciudadanía, comunicación y transformación en contextos educativos en la Universidad Simón Bolívar, sede Barranquilla”, el cual se ejecutó gracias al apoyo de la misma Universidad a través de la gestión del grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales.

Resultados

Los hallazgos en cuanto a la importancia de la bitácora en el proceso enseñanza-aprendizaje, para el caso de Colombia, permiten expresar que las instituciones de carácter educativo han prestado poco interés en la cualificación del profesor y su posición en el ambiente de aprendizaje como soporte de los saberes pedagógicos; se ha limitado su labor a un saber de corte instruccional a la vez que se ha reducido el rol de la pedagogía abandonando su historicidad (Zuluaga, 1999). En este sentido es necesario reflexionar sobre las prácticas docentes del profesor, vistas desde la praxis del proceso enseñanza-aprendizaje, considerando aspectos como el saber pedagógico, su relación con el currículo y la formación integral.

Las debilidades que surgen del ejercicio docente están mediadas por las visiones que el profesor asume frente a la enseñanza-aprendizaje, limitan las acciones

encaminadas al desarrollo de las diversas competencias en los estudiantes que interactúan en diversos escenarios de aprendizaje.

El saber pedagógico se convierte en el resultado de la convergencia de distintos discursos, entre los que se encuentra el disciplinar, epistemológico y axiológico que coexisten entre sí, pero, que se edifica como consecuencia de la propia práctica docente, el cual se cimenta en la teoría pedagógica y las circunstancias particulares de la personalidad del docente y el medio en el que se desenvuelve (Zuluaga, 1999). La reflexión sobre la enseñanza lleva al profesor a establecer nuevas relaciones con los saberes y a redefinir su praxis pedagógica, lo cual incidirá en la manera como aprenden los estudiantes.

DISCUSIÓN

La bitácora docente es el instrumento o el medio ideal para describir las prácticas pedagógicas orientadas a la formación de profesores críticos y reflexivos con relación a su quehacer docente; a desarrollar estrategias dialógicas y procesos de formación comunicativos; a hacer realidad la dialéctica entre ciencia y realidad, entre pensamiento y acción, entre sistema y mundo de la vida.

Pero además de lo anterior, el cuaderno de bitácora busca algunos otros objetivos más concretos: iniciar a los estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos; acostumbrarles al registro de observaciones, aunque sea de un modo elemental; acostumbrarles a felicitar, a hacer explícitos, los propios dilemas (Zabalza, 2004); mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (la bitácora), y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta; o más simplemente, habituarles a leer la prensa diaria, para que forme parte de su discurso como estudiante (Aede, 2003), y lo obligan a reflexionar sobre el curso ordinario de los acontecimientos en el aula y en la vida. Un último objetivo de la bitácora es convertirlo en oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, aunque nada más sea por eso de que "Entregar los pensamientos al papel es toda una terapia" (Woods, 1989, p.128).

Son los pedagogos sociocríticos base epistemológica como Freire dice que ante todo debe existir en el educador una integración, que aborde y de testimonio dé respeto por los demás, coherencia en su pensamiento y actos, vivir y aprender

con lo diferente, eficaz concordancia con los contenidos que se enseñan, una virtuosa construcción y presencia de un ser humano que confía en sí mismo y que es capaz de rechazar cualquier injusticia e hipocresía. Además, desde el punto ético, agrega características esenciales que deben reforzarse y aplicarlas en las escuelas, capacidades a desarrollar como: comparar, valorar, decidir, romper, soñar y entregar esperanza (Freire, 1997).

Por su parte Giroux, al señalar las falencias del sistema educacional tradicional que se imparte en los Estados Unidos, indica que el sometimiento estudiantil hacia el trabajo arduo, la disciplina industrial y la alegre obediencia, borra con ello hasta el más minúsculo síntoma de una pedagogía crítica y democrática. En sentido contrario, Giroux postula la pedagogía desde un sentido ético y democratizador, asumiendo con ello la función vital del docente como un agente crítico, que tiene la misión social de fomentar las instancias democráticas, así como también desarrollar procesos reflexivos en el estudiante (Giroux, 1993).

Postula en el sentido de lo ético y democrático el “recuerdo liberador” como instrumento pedagógico, utilizado por el profesor a manera de resucitar la historia tanto en su espacio de lucha constante, como también un recurso teórico que reconstruya la ética política. Esta remembranza en la historia conduce al ideal democrático consistente en transformar a la escuela, la que desarrollaría en sí la autoridad, el conocimiento y las prácticas sociales, fundando con ello los cimientos para la transformación social en cuanto a los valores de igualdad y equidad, ideal que se puede hacer posible en la experiencia escolar, la cual debe proporcionar a los educandos la oportunidad de trabajar en conflictos democráticos genuinos; obviamente, estos deben desplegarse conforme al desarrollo cronológico del estudiante.

El recuerdo liberador, cabe indicar, que se relaciona con el proyecto de alfabetización propuesto por el Giroux, en el que se reconoce las huellas de la historia significándolas dentro de un discurso ético, a manera de hacer mención a instancias de sufrimiento con la finalidad de superarlas en tanto se recuerden, aunque este acto quedaría inconcluso, ya que el profesor debe exponer hacia el estudiante todas las posibilidades para un hecho determinado, para lograr con ello la crítica y reflexión del educando. Es de suma importancia establecer que

el conocimiento es posible en cuanto a las relaciones o interacciones entre el profesor y su estudiante, ya que ambos deben aprender el uno del otro debido a la equidad existente en el aula (Giroux, 1993).

La pedagogía crítica apunta a preocuparse por la experiencia del estudiante, toma con ello sus problemas y también sus necesidades. Analiza los conocimientos y experiencias dadas en la estructuración de sus vidas. El educando debe apreciar la diferencia como parte del ejercicio de la tolerancia democrática, fruto principal del diálogo crítico, el que tiene por finalidad mejorar la calidad de la vida humana. Es con este saber diferenciado y no absoluto, que el estudiante logra criticar su juicio o posturas políticas, construyendo con ello una percepción fundamentada en la observación del mundo.

Los profesores críticos son también agentes en constante proceso de aprendizaje, y no solo referido a entender el conocimiento de los estudiantes, sino que también deben aprender a renovar su autoconocimiento, comprendiendo con ello el entorno social y la cultura de sus alumnos. Como dice el autor, “la transformación social incluye y requiere la autoformación” (Giroux, 1993, p.253).

Los docentes deben tomar su misión social y enfocarla en la comunidad escolar como una reconstrucción política, es decir, deben participar activamente con los padres u otras personas, a manera de abordar cuestiones como la calidad de la vida escolar, o bien focalizar la intervención de los padres en el aprendizaje escolar. Con esto la valla entre profesores y apoderados sería zanjada, así como también romper con los caracteres autoritarios de la comunidad escolar.

En ese sentido Ruiz (2005) expresa que “el pensamiento docente marca el devenir de las actuaciones docentes, tanto en su dimensión más instruccional o de enseñanza, como en aquellas otras relativas a la gestión y la vida del aula”. Indica (Ruiz, 2005) que se han realizado estudios nacionales (aunque superficialmente), que demuestran que los estudiantes no aprenden realmente el conocimiento que se les enseña, hecho atribuido al énfasis que cada profesor le da a los modelos pedagógicos utilizados en la práctica docente, así como al dominio del saber y su función social como profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de la bitácora como instrumento para analizar el ejercicio pedagógico, está en consonancia con lo planteado por Lawrence Stenhouse (1998 citado en Restrepo, (2004), quien afirma que el desarrollo del currículo debería tratarse como una investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador... debe partir de un problema, no de una solución (...) el docente lleva el currículo al laboratorio del aula como una hipótesis que tiene que someter a prueba y a las adaptaciones que este experimento sugiera. El resultado de este proceso investigativo es precisamente el saber pedagógico que el profesor va incorporando como consecuencia de la reflexión que hace sobre su práctica docente.

Por su parte, Schön (1987 citado en Restrepo, 2004) considera que la única forma en que el profesor puede hacer de su práctica un ejercicio pertinente a las necesidades del medio es a través de la reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática, construyendo saber pedagógico en la medida en que pone a prueba las teorías que adquirió durante su formación como educador.

Por otra parte, en el documento "Reflexiones al hilo del Espacio Europeo de la Educación Superior", se muestra que la bitácora no es solo un valioso instrumento pedagógico, sino también una línea de trabajo para seguir explorando en el quehacer docente.

Señala Bunge que "No existen avenidas hechas en la ciencia, pero hay una brújula para saber si se está sobre una huella prometedora" (Bunge, 1981, pp.1-8). Desde esta mirada, la bitácora es, además, un buen recurso para que los futuros maestros bolivarianos descubran, de forma vivenciada, la huella prometedora de la investigación en la acción, conforme al enfoque desarrollado por John Elliott, intelectual distinguido como Doctor Honoris Causa, por la Universidad Autónoma de Barcelona, debido a sus importantes aportes a la investigación educativa (Elliott, 2004).

Al principio de este escrito, se ha comenzado con una reflexión tomada de Giroux. Ahora, de igual forma, se quiere finalizar con un poema de Eduardo Galeano. En él quedan magistralmente registradas las conexiones entre "la utopía" y "el hacer camino al andar". Finalizamos con sus palabras: La utopía "Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, Nunca la alcanzaré. ¿Para

qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar” (Eduardo Galeano). De manera similar, la bitácora sirve para navegar en el horizonte pedagógico.

CONCLUSIÓN

Frente a toda esta problemática abordada en este escrito, es importante indicar que la bitácora Docente surge como una iniciativa del profesor Fernando Piñeres en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar, con el propósito de fomentar la cultura reflexiva por parte del profesor en torno a la práctica educativa. Asimismo, mediante este instrumento se establecen una serie de procesos soportados en la planeación pedagógica de las asignaturas y su ejecución en el escenario de aprendizaje por parte del profesor.

Este aspecto se enriquece con la sistematización de la experiencia que debe realizar el respectivo programa académico en asocio con el Departamento de Pedagogía, a partir de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los profesores; surgen los aportes para la resignificación de las relaciones que se dan entre profesor-curriculo, profesor-saber y profesor-estudiante, estudiante-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Reflexionar sobre la práctica pedagógica del docente favorecerá plantear estrategias para la actualización y perfeccionamiento de las competencias pedagógicas mediante planes adecuados de formación profesoral que estimulen la revisión permanente de los microcurrículos y los métodos de enseñanza, acordes con la formación para la integralidad teniendo en cuenta las competencias declaradas en los planes de estudio.

La bitácora no puede reducirse a mostrar concepciones y metodologías utilizadas en la sistematización de prácticas pedagógicas, sino también como un archivo sistematizado de experiencias donde los profesores comparten sus logros y fracasos, con la finalidad de mejorar su quehacer profesional docente

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: MX Internacional Thomson Ed.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XX.

- Cano, E. & Imbernón, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 43-51.
- Castañeda, P. B., Ruiz, L. A. & Guerrero, K. G. (2015). La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación-formación de residentes en el programa de Oftalmología. *Revista Investigaciones Andina (En línea)*, 14(24), 402-412.
- Comas, K. & Morawicki, M. K. (2015). El cuaderno de bitácora como proceso educativo. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1.
- De Prado Núñez, R. (Coord.) (2004). La perspectiva freiriana en la formación de educadores. (Monografía) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), en prensa.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between “knowledge” and “action” in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34, 11-26.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Madrid, España: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Labeur, P. (2010). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- Lacombe, F. (2011). Reflexión de la práctica pedagógica. *Educación y Humanismo*, 13(21), 191-208.
- Maje Orozco, Y. (2014). *El uso de las bitácoras de trabajo: un acercamiento a las prácticas pedagógicas y reflexivas de los docentes del Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo* (Doctoral dissertation), Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Moliner, M. (1981). *Diccionario de uso del español*. Tomo I. Madrid, España: Gredos.
- Mora, R. (2005). *La bitácora del docente universitario*. Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-90264.html>
- Palomero Pescador, J. E. & Fernández Domínguez, M. R. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-9.
- Peñaloza, M. (2012). *El microdiseño curricular. Una perspectiva para abordar la formación*. Conferencia pronunciada en la Universidad Simón Bolívar extensión Cúcuta, Cúcuta, Colombia.
- Restrepo, G. B. (2004). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OE/ Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10.

- Ruiz, O. & Otros. (2005). Pensamiento docente en profesores de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias. Número Extra VII Congreso Enseñanza de las Ciencias*, 1-5.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp.45-62). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Vaín, P. D. (2003). El diario académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles Educativos*, 100(25), 56-68.
- Villa, F. E. L. (2011). Reflexión de la práctica pedagógica. *Educación y Humanismo*, 13(21).
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Cali, Colombia.
- Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Antioquia, Colombia: Anthropos.

Cómo citar este capítulo:

Sandoval Barros, R., Caballero Truyol, T., & Altahona Caicedo, Y. (2018). Importancia de la bitácora para el ejercicio docente. En T. Caballero Troyol, & R. Sandoval Barros (Edits.), *Diversas perspectivas educativas* (pp.11-26). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La experiencia de la bitácora docente en una universidad del Caribe colombiano*

Tomás Caballero Trujol - Ricardo Sandoval Barros - Luis Ricardo Navarro Díaz

Resumen

Este capítulo describe la bitácora docente como un instrumento pedagógico en donde el profesor registra sus clases para reflexionar críticamente sobre sus métodos de enseñanzas y posteriormente transformarlos según las necesidades del contexto social donde se desenvuelve. En consecuencia, el propósito de este ejercicio investigativo se orienta a analizar los resultados de esta experiencia en la comunidad de educadores desde el momento mismo de su implantación hasta la actualidad con el propósito de describir cómo se ha llevado a cabo este proceso; determinar su proceso de desarrollo y su aporte en el campo educativo.

Palabras clave: bitácora, educación, práctica docente, currículo, acto pedagógico.

Abstract

This paper describes the teacher's logbook as a pedagogical tool in which the teacher registers his classes to reflect critically on his teaching methods and then transform them according to the needs of the social context where he works. Consequently, the purpose of this research exercise is to analyze the results of this experience in the community of educators from the moment of its implementation to the present with the purpose of describing how this process has been carried out, determining its process of development and its contribution in the educational field.

Keywords: blog, education, teaching practice, curriculum, pedagogical act.

* Este producto es el resultado del proyecto de investigación Formación de ciudadanía, comunicación y transformación en contextos educativos en la Universidad Simón Bolívar.

INTRODUCCIÓN

La utilización de bitácora docente ha sido estudiada por un considerable número de pedagogos y científicos sociales, que la han definido como un diario o instrumento donde el profesor registra las reflexiones de su quehacer, para transformarlo y dinamizar así el trabajo con los estudiantes (Comas y Marawicki, 2015; Orozco, 2014; Labeur, 2010; Palomero y Fernández, 2005). Esto no quiere decir, que es simplemente un diario de registro o de letras muertas; por lo contrario, es un portafolio de registro sostenido y larga duración que pone además el acento en la descripción de la propia práctica y la reflexión sobre ella (Vaín, 2003, p.61), como sucede también en el caso de los diarios de clase.

En este orden de ideas, este trabajo entenderá la bitácora docente como un instrumento pedagogo donde el profesor registra sus clases para reflexionar críticamente sobre sus métodos de enseñanzas y posteriormente transformarlos según las necesidades del contexto social donde se desenvuelve. En consecuencia, el objetivo es analizar los resultados de esta experiencia en la comunidad de educadores desde el momento mismo de su implantación hasta la actualidad con el propósito de describir cómo se ha llevado a cabo este proceso y determinar su evolución.

Las fuentes utilizadas fueron 240 bitácoras docentes consultadas en el departamento de Pedagogía y otros documentos institucionales referentes al modelo pedagógico de la universidad estudiada. La información recolectada fue triangulada y contrastada mediante una encuesta aplicada a una población de 60 profesores sobre la buena y mala utilización de la bitácora en la práctica pedagógica. Posteriormente, la información obtenida nos llevó a recurrir a un método mixto de investigación que permitió tender un puente entre lo cualitativo y lo cuantitativo, el cual fue provechoso para obtener unos resultados más objetivos y completos.

Finalmente, este capítulo se encuentra estructurado en dos partes. La primera, tiene como objetivo analizar cómo fue el proceso de la implantación y uso de la bitácora docente en una institución de educación superior en el Caribe colombiano. También, describe cómo la falta de socialización y claridad institucional sobre esta llevó a la confusión y uso de diversos modelos. Y la segunda parte,

explica las razones que llevaron a los educadores a concebirla como un instrumento de reflexión-acción en su quehacer pedagógico.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BITÁCORA

La utilización de la bitácora docente en las universidades de la región no es muy frecuente, pero la implementación en una de ellas ha sido muy provechosa para el profesorado, ya que los resultados obtenidos han sido muy positivos como lo evidencian los procesos de acreditación de seis programas de pregrado y la acreditación institucional en el 2016 (Patiño, 2016).

Con el pasar del tiempo se ha transformado en una herramienta pedagógica fundamental para la planificación y desarrollo de un curso, seminario o asignatura en cualquier programa de pregrado o posgrado. Su importancia radica en tres momentos claves en los cuales los profesores pueden diagnosticar, reflexionar y mejorar sus métodos de enseñanza mediante un diálogo permanente entre sus estudiantes y sus experiencias dentro y fuera del aula de clase. Este diálogo permite a los profesores realizar ajustes pedagógicos para que un alto porcentaje de los estudiantes logren alcanzar las competencias trazadas en los cursos o seminarios impartidos. Estos ajustes han contribuido significativamente a bajar los índices de mortandad de las asignaturas entre el segundo y tercer corte de un periodo académico, según la consulta realizada a 60 docentes de diferentes programas de pregrados.

El éxito obtenido hasta el momento es producto de un largo proceso jalonado por el departamento de Pedagogía el cual tuvo como finalidad motivar a los profesores a reflexionar sobre si realmente las formas como enseñaban eran pertinentes y de calidad. Durante su inicio muchos docentes se mostraron reacios a utilizarla y otros la vieron como un requisito más dentro de sus compromisos laborales. En esta etapa, no fue bien recibida porque no existió un instructivo, un formato o una guía de cómo debía diseñarse o cuáles eran los pasos para reflexionar; simplemente su uso era algo ambiguo –en términos metodológicos– porque no eran claros sus objetivos.

En este orden de ideas, como no había claridad sobre su uso en el ejercicio docente, un considerable número de profesores adoptaron varios modelos encontrados en

internet y compartidos entre ellos para cumplir con este requisito que era exigido por las coordinaciones de los programas para luego remitirlo a Pedagogía. Los modelos más aplicados en esta primera fase pueden clasificarse en tres grupos: bitácora-ensayo, bitácora-reflexión y bitácora-*PowerPoint*.

Llegamos a las anteriores categorizaciones porque al revisar 120 bitácoras de 2011, encontramos que el 20 % era presentaciones en *PowerPoint* que describían los métodos de enseñanzas-aprendizajes y actividades prácticas que desarrollaban los docentes durante un curso; otro 40 % era especie de ensayos donde se señalaban las unidades de las asignaturas y describían el nivel académico de cada grupo en el cual se impartían las clases; y el 40 % restante era documentos más o menos uniformes que se aproximan a la reflexión y la búsqueda de acciones socio-críticas para mejorar los métodos de enseñar en pro de una educación de calidad.

En términos generales, los resultados obtenidos demuestran que un alto porcentaje de los profesores no sabían elaborar la bitácora porque –como se explicó anteriormente– durante los primeros años de su implementación no existía una norma, un formato o una metodología clara para su presentación, situación que los llevó a “*improvisar*” entregando documentos escritos en los que se aproximaron, desde la experiencia docente a definir y detallar las metodologías utilizadas para el desarrollo de sus clases. También reflejan que un porcentaje significativo de ellos se apropiaron de este espacio para reflexionar sobre su labor como educadores y si realmente sus métodos de enseñanzas eran los adecuados para lograr que los estudiantes alcanzaran las metas o competencias de los cursos o seminarios que impartían. En otras palabras, durante los primeros años de su implementación, esta no generó los resultados esperados, ya que un gran número de docentes no reflexionaron sobre sus prácticas pedagógicas y se limitaron a entregarla para cumplir con sus compromisos laborales.

Esta situación fue producto de la poca socialización que hubo en la Universidad sobre cuáles eran los objetivos de la bitácora, su metodología y cómo tenía que elaborarse. La socialización era fundamental en el inicio de este nuevo proceso, ya que desde la sociología esta se concibe como un proceso mediante el cual el individuo aprende e interioriza los diversos elementos culturales en los que se halla inmerso (Fermoso, 1994). Como esta etapa fue prácticamente nula, según

las evidencias obtenidas en una encuesta aplicada a 60 docentes de diferentes programas de pregrados, ya que más del 80 % de los encuestados reconoció que no recibieron ningún tipo de socialización. Por esta razón, su implementación no tuvo mucha aceptación porque los profesores desconocían el poder de esta herramienta pedagógica, subvalorando de esta manera sus alcances en los procesos de enseñanzas-aprendizajes.

Los pocos resultados obtenidos llevaron al departamento de Pedagogía a ofrecer a los docentes cursos y seminarios de capacitación. Un ejemplo fue el taller denominado "Reflexión de la práctica profesoral: Bitácora" el cual tuvo como objetivo enseñar estrategias pedagógicas para la reflexión y la elaboración de una bitácora. El taller era ofertado en los cursos intersemestrales con intensidad de 8 horas, abierto para todos los docentes vinculados a la Universidad e impartido por un magíster en educación adscrito a dicho Departamento.

Otra medida fue la socialización por la página web y otros medios institucionales donde se indicaban los tres ejes de reflexión que deben desarrollarse durante su elaboración. Estos ejes son:

Eje 1: Prueba diagnóstica

En esta primera etapa el profesor realiza una prueba diagnóstica al alumnado sobre los conocimientos, destrezas y habilidades previas que tienen para tomar el curso que va a dirigir durante el semestre académico. Los resultados obtenidos le permiten realizar ajustes a la planificación del curso con el fin de hacer mejoras.

Eje 2: Reflexión-acción de la práctica

Luego de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, el docente reflexiona y traza una ruta práctica y sociocrítica para superar y convertir en fortalezas las debilidades encontradas en la primera etapa en concordancia con el perfil profesional y laboral de cada programa.

Eje 3: Transformación-innovación de la práctica

En esta etapa el docente autoevalúa sus métodos de enseñanza y el desarrollo de su función educativa; los resultados de esta reflexión crítica se convierten en

un producto donde se describen y exponen soluciones a las problemáticas de la práctica que contribuyen a un mejoramiento académico de los estudiantes.

En resumen, la bitácora docente se ha transformado con el paso del tiempo en un documento requisito presentado por el profesorado para cumplir con sus obligaciones laborales en un instrumento de reflexión y de autoevaluación sobre las prácticas educativas dentro y fuera del aula de clase.

LA BITÁCORA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN

Como en cualquier proceso novedoso, el uso de la bitácora docente tuvo críticas, rechazos y aceptaciones durante sus primeros años de vida. Estos diferentes puntos de vista fueron escuchados por el departamento de Pedagogía y canalizadas en un plan de mejoramiento que llevó a su fortalecimiento. Hoy es un instrumento fortalecido que invita a reflexionar y mejorar continuamente a los profesores en su práctica como educadores.

Según Mora (2005), “la Bitácora del Docente se ha constituido en un instrumento apropiado para dar respuesta, desde la mirada del educador, a procesos de mejoramiento continuo de la calidad de la educación que imparte la Universidad” (p.32). En consecuencia, es un instrumento pedagógico de suma importancia para la labor docente porque permite planificar y mejorar las formas de enseñanza para lograr una educación de calidad.

Lo anterior se puede evidenciar en los ejes 1, 2 y 3 sugeridos por el departamento de Pedagogía para la elaboración de la bitácora donde el hilo conductor es la reflexión-acción. Este horizonte metodológico le dio sentido de uso en el ejercicio docente, ya que actualmente existen unos objetivos claros y definidos para que los profesores reflexionen sobre sus acciones pedagógicas para la transformación e innovación de su labor.

De hecho, las 100 bitácoras consultadas que fueron elaboradas para el periodo académico 2016-I, todas presentan en su contenido temático los tres ejes sugeridos por Pedagogía que llevan a la reflexión (ver Cuadros 1 y 2). Esto quiere decir, que se pasó de tres modelos diferentes a uno definitivo que ha marcado el horizonte hacia la reflexión-acción. Dicho de otra manera, la bitácora-reflexión se impuso sobre las demás porque fue el modelo que la Universidad consideró pertinente para que sus docentes se autoevaluaran y criticaran día a día su

quehacer, sus formas de enseñar, actuar y relacionarse con sus estudiantes como se observa en los modelos de los Cuadros 1 y 2.

En este orden de ideas, la reflexión permite al docente tener una visión autocrítica de su labor, permitiéndole implementar cambios y mejoras continuas que lo llevan a la transformación y la innovación de su ejercicio acorde a las propias dinámicas del mundo actual. Esto se traduce, como lo señala Freire (1974), en una educación camino a la libertad en la cual la reflexión y acción, es la praxis, para transformar el mundo. Es decir, la reflexión es la herramienta para llevar a los educadores y educandos a asumir una posición crítica y activa frente a los problemas sociales que viven actualmente, para así transformarlos en oportunidades y ventajas que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Peña, 2012; Tedesco, 2000).

Cuadro 1. Modelo de bitácora utilizada por un docente en el periodo 2016-1

EJE 1: Prueba diagnóstica	
	Los estudiantes presentaron las siguientes debilidades y fortalezas.
1.	Bajo nivel de comprensión lectora
2.	Bajo nivel en escritura
3.	Un alto porcentaje de los estudiantes no tienen habilidades para investigar, por ello bajan los trabajos de investigación formativa de internet, es decir, cortan y pegan
4.	Buenas sinergias
5.	Buena disposición para aprender algo nuevo
EJE 2: Reflexión-acción de la práctica	
	Para superar las debilidades presentadas en el grupo se utilizó como estrategia pedagógica el Horizonte Socio-Crítico que les permitió a los estudiantes reflexionar y criticar problemáticas reales mediante un proceso de investigación formal que los llevó a observar, analizar y describir con sus propias experiencias un problema social mediante métodos cualitativos como el estudio de casos, entrevistas, el método histórico, el estado del arte, entre otras herramientas que afianzaron sus habilidades para investigar de manera objetiva.
	Todas estas competencias fueron desarrolladas en clases mediante diferentes actividades debatidas en foros, mesas redondas, conversatorios, pruebas escritas y orales, las cuales permitieron a los estudiantes convertir las debilidades en fortalezas.
EJE 3: Transformación-innovación de la práctica	
	Al inicio del semestre los estudiantes se mostraron reacios a la asignatura porque no le encontraban sentido a la investigación, para ellos era un relleno. Posteriormente, con el transcurrir de las clases y de las diferentes actividades realizadas en el aula para fomentar la investigación y sus estrategias, los alumnos comprendieron el valor y la importancia de la investigación para generar conocimiento y transformar la sociedad de manera crítica y analítica. Finalmente, la participación y la motivación del grupo por la asignatura fue excelente porque se logró cambiar su manera de pensar y escribir ensayos mediante los resultados de investigación formativa.

Fuente: Departamento de Pedagogía, Universidad Simón Bolívar.

Cuadro 2. Modelo de bitácora presentado por un docente en el programa de Microbiología en el periodo académico 2016-1

EJE 1: Prueba diagnóstica	Se inició el estudio de la asignatura Metodología de la Investigación Cuantitativa, estableciendo qué grado de conocimiento tenían los estudiantes sobre las técnicas cuantitativas. Para ello se le colocó un listado entremezclado en donde aparecen técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, los estudiantes debían señalar cuáles eran cuantitativas indicando con argumentos válidos el porqué
EJE 2: Reflexión-acción de la práctica	Se realizaron trabajos independientes generando preguntas en el sistema de autoaprendizaje interpretativo; se buscó que aprendieran a hacer lecturas reflexivas, se realizaron mesas redondas, talleres de investigación cuantitativa, análisis de casos especiales y de actualidad a nivel nacional en el campo de la microbiología, a nivel individual, exposiciones y sustentaciones; todo esto teniendo en cuenta qué tipo de investigaciones son las más comunes en el campo de la microbiología. Para cada uno de los temas tratados o expuestos, en cada corte se evaluaron sus participaciones notándose el empeño por querer saber aún más de procesos investigativos y su impacto en la sociedad que es la naturaleza hacia donde apunta esta asignatura
EJE 3: Transformación-innovación de la práctica	Mediante talleres y estudios de casos enfocados hacia las técnicas cuantitativas y complementadas con ejercicios propios del campo de la Microbiología, se pudo sensibilizar a nuestros estudiantes sobre la importancia de la asignatura en el pensum académico En la búsqueda de los objetivos y logros podemos decir que fue muy satisfactorio el proceso. Los resultados obtenidos se dieron en un 90 % La participación de los grupos en las actividades llevadas a cabo fue excelente Se logró rescatar en los estudiantes la valoración e importancia del estudio de los temas de corte investigativo

Fuente: Departamento de Pedagogía, Universidad Simón Bolívar.

En resumen, hoy la bitácora docente es un instrumento que permite a los profesores mantener un diálogo continuo y reflexivo sobre su ejercicio e interacción con el medio donde enseña. Este diálogo crítico le ha permitido con el tiempo mejorar sus formas de transmitir el conocimiento mediante cambios novedosos que han llevado a la transformación del aprendizaje a la practica-acción.

REFLEXIONES FINALES

La utilización de la bitácora docente en una universidad del Caribe colombiano se consolidó en un valioso instrumento pedagógico en el que el profesor reflexiona sobre su quehacer y sus formas de enseñar en tres momentos o ejes en los cuales diagnostica la situación académica del curso, reflexiona sobre las acciones o estrategias que debe utilizar para que sus métodos de enseñanzas-aprendizajes sean exitosos y, finalmente, los resultados obtenidos lo llevan a autoevaluarse e innovar constantemente para mejorar sus estrategias pedagógicas que contribuyan con la formación de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comas, K. & Morawicki, M. K. (2015). El cuaderno de bitácora como proceso educativo. En *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1, 1-11.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Labeur, P. (2010). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires, Argentina: El Hacedor.
- Mora, R. (2005). *La bitácora del docente universitario*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-90264.html>
- Navarro, L. (2013). *Una mirada al fundamento epistemológico del horizonte socio-crítico de la USB*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Navarro, L. & Sandoval, R. (2015). *Pensar en el Horizonte Pedagógico Socio Crítico*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Orozco, Y. M. (2014). *El uso de las bitácoras de trabajo: un acercamiento a las prácticas pedagógicas y reflexivas de los docentes del Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo* (Master dissertation). Bogotá, Colombia: Uniandes.

- Palomero Pescador, J. E. & Fernández Domínguez, M. R. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-9.
- Patino, E. (17 de diciembre de 2016). Universidad Simón Bolívar recibe acreditación de alta calidad del MEN. *El Heraldo*. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/barranquilla/universidad-simon-bolivar-recibe-acreditacion-de-alta-calidad-del-men-312036>
- Peña Rodríguez, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia. En *Folios*, 14(36), 189-200.
- Tedesco, J. (2000). Los desafíos de las reformas educativas en América Latina. En *Revista Pedagogía y Saberes*, (14), 5-14.
- Vaín, P. D. (2003). El diario académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos. En *Perfiles Educativos*, (100), 56-68.

Cómo citar este capítulo:

Sandoval Barros, R., Caballero Trujol, T. & Navarro Díaz, L. (2018). La experiencia de la bitácora docente en una universidad del Caribe colombiano. En T. Caballero Troyol, & R. Sandoval Barros (Edits.), *Diversas perspectivas educativas* (pp. 27-37). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Eje 2
Imaginarios, Subjetividades y
Educación

Entre imaginarios y subjetividades. Una aproximación a estas categorías*

Ricardo Sandoval Barros - Lizeth Reyes-Ruiz - Patricia Martínez Barrios
Farid Alejandro Carmona Alvarado

Resumen

Las reflexiones en torno a los imaginarios y subjetividades, surge en los círculos académicos de Europa y se expande al resto del mundo. Este escrito recoge diversas perspectivas sobre los imaginarios y subjetividades, analiza cómo estos aspectos inciden en los sujetos y la manera como generan representaciones mentales. En este sentido, los imaginarios sociales apuntan a una racionalidad alternativa centrada en el conocimiento espontáneo, compartido y naturalizado que se manifiesta en una especie de inconsciente colectivo incuestionable. En contraste, la objetividad se asocia con un significado denotativo común a todos los hablantes, que cuenta con una estructura tangible que permite una comprensión clara de lo expresado. Los imaginarios, subjetividades y objetividades, están atravesados por las tramas de poder que se instalan en el terreno de lo privado y sobre este ejercen un control sutil a través de tácticas que no rompen con la sensación de actuar libremente.

Palabras clave: imaginario, subjetividad, objetividad, sociedades, relaciones de poder.

Abstract

The reflections on the imaginary and subjectivities, arises in the academic circles of Europe and expands to the rest of the world, this paper gathers diverse perspectives on the imaginary and subjectivities, analyzes how these aspects affect the subjects and the way they generate representations In this sense, social imaginaries point to an alternative rationality centered on spontaneous, shared and naturalized knowledge, which manifests itself in a kind of unquestionable collective unconscious. In contrast, objectivity is associated with a denotative meaning common to all speakers, which has a tangible structure that allows a clear understanding of what is expressed. The imaginary, subjectivities and objectivities, are crossed by the power plots that are installed in the private domain and on this exercise a subtle control through tactics that do not break with the sensation of acting freely.

* Este producto es el resultado del proyecto de investigación Formación de ciudadanía, comunicación y transformación en contextos educativos en la Universidad Simón Bolívar.

INTRODUCCIÓN

El término imaginario proviene de la expresión latina *imaginarius*, que hace referencia a aquello que solo existe en la imaginación (Souto, 2009, p.439). Sin embargo, lo que se abordará en este escrito trasciende esa idea, pues se apunta a diversos aspectos que inciden en los sujetos y la manera cómo estas experiencias de vida generan representaciones e idearios mentales.

En el mundo occidental, el imaginario ha sido analizado desde diversas perspectivas, por diferentes pensadores a través de los tiempos; en ocasiones se ha subvalorado debido al prolongado reinado de la razón, que ha sido vista como la máxima facultad, desde la cual se puede explicar todo, desprovisto de subjetividad. Las reflexiones en torno al tema de los imaginarios, surge en los círculos académicos de Europa, se desarrolla en Francia y se expande al resto del mundo (Pintos, 1993).

La escuela francesa ha sido la más interesada en reivindicar la noción de imaginario y darle un sentido más claro, permitiendo el surgimiento de las concepciones más importantes para su comprensión, las cuales logran constituirse a partir de las teorías de Durkheim y Durand.

De tal manera que Durkheim explica el carácter inherente en torno a las representaciones colectivas, junto a la crítica a la concepción dualista que separa lo material de lo ideal e impide hacer justicia a la dimensión intrínseca práctica de las representaciones sociales, como parte de la realidad.

Por su parte, Durand considera que lo mitológico y simbólico es el espacio natural de lo imaginario. Lo mitológico se manifiesta como totalidad explicativa que da sentido al mundo social, mientras que lo simbólico se evidencia en el lenguaje dado que expresa un significado que trasciende la esfera sensible. Es así como lo imaginario es entendido como un mecanismo de representación, que trata de desenmascarar a la modernidad, que intenta desencantar al mundo a través de una racionalidad crítica, que se apoya en posturas materialistas, científicistas y objetivistas.

En esta misma línea este el pensador Cornelius Castoriadis considerado uno de los representantes más importantes en relación a la fundamentación de los imaginarios sociales. Su punto de vista es crítico de la sociedad contemporánea; considera que las dinámicas del mundo en el presente tienen un talante superficial que empuja la racionalización hasta sus fronteras; que desprecia y observa con curiosidad, los usos, prácticas y costumbres ancestrales, las teorías, inventos y representaciones imaginarias de las sociedades que antecedieron a la actual. Sin embargo, gracias a esta racionalización extrema, el curso de la vida en el mundo contemporáneo sigue respondiendo en gran medida a los imaginarios como cualquiera de las culturas precedentes (Castoriadis, 1993, p.271).

La reflexión de Castoriadis acerca del fundamento de lo imaginario parte del supuesto que nada de lo social puede ser explicado únicamente desde lo objetivo; con esta idea introduce la noción de subjetividad en la creación de sentido. Además, lo imaginario, según este pensador, no debe ser asumido como sinónimo de ficticio, ilusorio o especulativo, sino que va a ser una postura que asume de formas nuevas para explicar el fenómeno social, desde una perspectiva no determinada sino determinante; posición inmotivada, de la cual no puede darse cuenta a través de una explicación racional, causal o funcional (Castoriadis, 1997, p.195).

Afirma este pensador que lo que se muestra como racionalidad en la sociedad moderna es sencillamente la forma, las conexiones externamente necesarias, manifestadas en el dominio perenne del silogismo. Sin embargo, los silogismos de la vida moderna, las premisas se nutren de lo imaginario, y se sostienen en la preminencia del silogismo, la obsesión por la racionalidad desligada del resto, es un imaginario de segundo nivel.

Para Castoriadis la racionalidad moderna constituye una de las maneras históricas en que se presenta lo imaginario; es arbitraria en cuanto a los fines últimos, en la medida en que estos no responden a razón alguna, es abarcadora pues se propone a sí misma como fin, termina convirtiéndose en una racionalización formal y vacía. En este momento de su existencia, el mundo actual está entregado a un delirio sistemático, en el que los avances desenfrenados de la técnica, no están al servicio de ningún fin en sí mismo (Castoriadis, 1993, p.12).

Para el pensador Juan Luis Pintos, los imaginarios sociales apuntan a una racionalidad alternativa centrada en el conocimiento espontáneo, compartido y naturalizado, que se manifiesta en una especie de inconsciente colectivo incuestionable, en el cual resulta difícil establecer su origen, que se centra en el ideario de la metódica objetivista y se basa en el trinomio causa-efecto-consecuencia.

En contraste, la perspectiva de Manuel Antonio Baeza se sustenta en una óptica fenomenológica. Para este autor “los imaginarios van a ser múltiples y variadas construcciones mentales (incubadoras de ideaciones) compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial” (Baeza, 2005, p.33).

DESARROLLO DEL TRABAJO

El imaginario social está constituido por un conjunto de relaciones imagéticas que operan como memoria afectivo-social en una cultura; son parte del aspecto ideológico que desarrolla la comunidad (Lizcano, 2003). Constituye una producción colectiva, dado que es el depósito de la memoria que la familia, junto con los grupos, almacenan como resultado de sus encuentros en el transcurrir de la vida cotidiana. En esa dimensión, se identifican las diversas percepciones que tienen las personas sobre sí mismos y los demás, en esencia, la manera como se asumen y actúan dentro de una comunidad.

La expresión del imaginario social se evidencia en los usos, costumbres, símbolos, palabras, alegorías, rituales y mitos, que forjan las diversas maneras de estar en el mundo, modelan diferentes estilos de vida, estudian los comportamientos particulares, analizan las maneras en que es entendido el mundo, lo cual contribuye a que se preserven tradiciones o se generan cambios en las costumbres. La forma dinámica en que están concebidos los imaginarios permite ver la utilidad social de las representaciones y de las ideas para aproximarse a su naturaleza. Su eficacia depende del grado de reconocimiento social obtenido, apoyado en la producción de imágenes y representaciones dentro del marco de los imaginarios que circulan en una comunidad determinada que se sustenta en ciertas creencias comunes y establece en especial modelos formadores. Sin embargo, también contiene la posibilidad de transformarse en obstáculo si se circuns-

cribe exclusivamente a una perspectiva objetivista. Aun así, pone a disposición de las personas todo su potencial (Lizcano, 2003). Las significaciones imaginarias forjadas por las imágenes involucran referencias que delimitan para una determinada comunidad los mecanismos visibles de sus intercambios con otras instituciones, educando la mirada para observar a través de las configuraciones mediante las que la mente se nutre.

En alguna medida, la conciencia exige al ser humano el salirse de sí mismo para satisfacer nuevas experiencias. A través de la imaginación explora posibilidades que existen virtualmente pero que podrían llegar a materializarse. El imaginario es el escenario adecuado para la creatividad social, pues establece los límites dentro de los cuales cada comunidad puede desplegar la imaginación conforme a sus usos y costumbres.

También, los imaginarios se alimentan de los prejuicios de los hombres, se ubica en las disposiciones mentales que preceden a los juicios; si no se desarrollaran estas configuraciones sería imposible emitir juicios, no se podría afirmar o negar. En esencia, el prejuicio es una paradoja impensada debido a que constituye aquello que permite ponernos a pensar. El imaginario también es el espacio de los supuestos, es decir, aquello que cada grupo social concibe preliminarmente. Es el escenario de las creencias que no son necesariamente las que se asumen, sino aquellas que mantienen atrapado al sujeto.

El imaginario trasciende todo cuanto pueda expresarse; asimismo es “una idea de las expectativas normales que mantenemos los unos respecto de los otros, de la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar las prácticas colectivas que informan nuestra vida social” (Taylor, 2006, p.38). Son estructuras subjetivas que dan significado a la realidad; los imaginarios sociales se sustentan en una base de conocimientos y prácticas sociales preestablecidas y se apoyan en la capacidad cognitiva para recrear.

Se mantiene a partir de factores simbólicos derivados de la tradición, la cotidianidad y la memoria colectiva. Se refleja en los diversos elementos constitutivos de la vida social que conforman la propia subjetividad. En síntesis, los imaginarios sociales se encuentran ligados a elementos culturales y subjetivos. Considera Baeza que los imaginarios sociales se relacionan con “composiciones

ya socializadas en el tramado mismo de las relaciones sociales, con el propósito de dar inteligibilidad al cosmos, al mundo y a la sociedad” (Baeza, 2005, p.33). De esta forma el imaginario se establece como un mecanismo que da significado y sentido a la vida, origina realidades propias que paralelamente son compartidas con otros.

El imaginario pasa a convertirse en un fenómeno social dado que se genera en el marco de relaciones colectivas propicias para que sean generalizadas, es decir, establecidas socialmente. También institucionaliza un parámetro valorativo de la realidad, donde los sujetos crean niveles de significación, en la que asignan validez a ciertos aspectos de la realidad que cimentan su base interpretativa; mecanismo que sirve para que las personas desarrollen sus proyectos de vida, pues da sentido, desarrolla personalidad e imprime carácter a sus estilos particulares, aspectos que se expresan colectivamente en la realidad mediante diversos tipos identitarios heterogéneos.

El proceso de edificación de la realidad social, se sustenta en la imaginación como asunto creativo individual, que a su vez se aporta a lo social, es decir, se comparte con la sociedad que en alguna medida es coautora, pues establece las pautas necesarias para ubicar las imágenes que se simbolizan en la mente, las cuales trabajan elementos culturales compartidos por la comunidad. Son parte de nuestra cultura los imaginarios sociales, pues al constituirse en un nivel interpretativo de la realidad, forjan formas de pensar que se reflejan en prácticas objetivas. Desde esta perspectiva cabe interrogarnos ¿Por qué surge y es adoptado un imaginario? La emergencia del imaginario está determinada por la necesidad que tienen las personas de un modelo de pensamiento que responda a sus realidades sociales.

También se origina en las percepciones colectivas y posteriormente a través de prácticas subjetivas que se manifiestan en una cierta manera de estar en el mundo. El imaginario así reconocido deriva hacia una serie de vínculos sociales, espaciales, subjetivos e intersubjetivos, que pueden ser articulados a ciertas realidades. Es una manera como se integra a las prácticas sociales una nueva construcción de la realidad, que se transforma en diversas formas de mirar, sentir y visibilizar, los modos de estar en el mundo. En gran medida en el momento

que una persona adopta un imaginario se integra a un colectivo con quien lo comparte, que se constituye en un referente espacio-temporal que lo ayuda a seguir un modelo de acción y responder ante la realidad (Carretero & Voos, 2004). La adopción de un imaginario no excluye que existan paralelamente otros en la vida de la persona.

En ese sentido, la adopción de un imaginario conlleva su problematización; implica dar una mirada crítica al mismo y plantearse interrogantes, para los que posiblemente no haya respuestas definitivas, pues la naturaleza de un imaginario es estar en constante cambio. Es importante preguntarse ¿A qué responde el imaginario? Es semejante a los lentes mediante los cuales los colectivos buscan percibir y ser percibidos. Desde esta óptica los lentes no deben verse como parte de la percepción, sino en el instrumento que permite al sujeto convertir las evidencias que se le presentan en algo observable, desde donde puede edificar una realidad social para su beneficio, que a su vez facilite interpretar sus propias vivencias (Gómez, 2001).

De esto se colige que los sujetos en su incesante búsqueda de respuestas que den sentido al mundo que les rodea, conciben todo lo que existe, como algo que puede ser intervenido y explicado en función de aquello que cada sistema social interprete como realidad. El imaginario responde a la necesidad de posicionamiento que tienen los sujetos, en su intento por explicarse su lugar y papel en la realidad.

Es decir, se apoya en el uso de la imaginación para comprender la manera en que funciona el mundo y suple lo que es desconocido con respuestas construidas comunitariamente, de acuerdo a insatisfacciones y deseos (García Canclini, 2007, p.4). La imaginación libera la evidencia del presente inmediato, explora las posibilidades que virtualmente existen y que deben ser realizadas (Lizcano, 2003). Se trata de apoyarse en la imaginación, para entender cómo funciona el mundo y cómo operan las insuficiencias sobre lo que no sabemos (...). El imaginario además de representación simbólica de lo que ocurre, es también el escenario para la elaboración de insatisfacciones, deseos y búsquedas de comunicación con los demás.

Un imaginario también se cimenta en la diversidad en razón de las necesidades o posicionamientos a los que puede dar respuesta. Está vinculado a cuestiones que trasciende a los individuos e instituciones, se conecta con aspectos sociales, económicos e históricos de la red de cada individuo. Podría afirmarse que los imaginarios llenan los espacios del imaginario social, el depositario de los puntos de vista, deseos y proyectos de vida; inculcado en el sujeto por quienes lo concibieron. Se trata de una producción comunitaria que es la depositaria de la memoria colectiva que la familia y los grupos acopian como resultado de sus encuentros en la vida cotidiana (Vedrine,1990. p.6).

En esa dimensión se identifican las diversas percepciones de los actores en relación consigo mismos y con sus semejantes, es decir, como ellos se conciben como partes integrantes de una comunidad. Cabe preguntarse, ¿a qué acciones impulsa? Ante la emergencia o adopción del imaginario, el sujeto redefine sus comportamientos sociales a través de actitudes, maneras de pensar, definición de estéticas corporales, maneras de reconocer y valorar la cultura visual.

Los actos de los sujetos y los imaginarios están interrelacionados, pues expresan situaciones, territorios, circulaciones, modos de estar, maneras de verse y formas de observar la realidad. De esta forma frente a los nuevos escenarios existe también una nueva manera de hacer presencia aprovechando la fluidez y el alto grado de abarcabilidad temporo-espacial de que disponen los individuos en estas épocas; facilitando posicionamientos y reinversiones continuas (García Canclini, 2007, p.45).

En este escenario no es extraño el desarrollo de nuevas estéticas, comportamientos y conductas que reflejan la participación y cultura de los individuos, en donde el manejo de la corporalidad es fundamento cultural y a la vez espacio para la expresión de puntos de vista, que se aúna a nuevos posicionamientos que guardan relación con los imaginarios asumidos. En esencia, inducen a un proceso de posicionamiento de la identidad, en que se reconoce la articulación de nuevos discursos para entender el mundo real, lo que se manifiesta en lo simbólico y se traduce en la praxis social (Gómez, 2001, p.198), en donde se conservan los esquemas tradicionales de la vida en sociedad a la vez que se alumbraba el camino que permite detectar sus contradicciones, las cuales terminan siendo quebran-

tadas. Esto facilita el aporte de nuevos esquemas colectivos que ayudan a la interpretación de las experiencias individuales. Por tanto, dan consistencia a los fenómenos sociales de forma que puedan ser entendidos como expresiones de la realidad social. Entonces cabe interrogarnos sobre de qué se compone. Esta pregunta tiene que ver con determinar cuáles aspectos colectivos, afectivos, imaginativos, individuales, sociales y políticos se entrecruzan en el discurso de una sociedad globalizada, para componer un imaginario; además, permite identificar cuáles son los atributos estructurales que contribuyen a analizar los aspectos que lo constituyen. Tiene que ver primordialmente con aquello que los imaginarios poseen y que los conecta con los individuos.

Asuntos como la sensibilidad que opera como mecanismo que conecta con el mundo de la imaginación, unido a los afectos derivados del goce individual por la alteración del estado de las cosas y apoyado en el nivel de afinidad que se posea sobre un objeto determinado suponen la puesta en marcha de una serie de dispositivos de la mente humana, que están gobernados por lo emotivo. Esto a su vez implica soñar, resignificar; actos que pueden cambiar de un individuo a otro, pero que concuerdan con la circunstancia histórica en que se encuentra la persona.

En esencia, un sujeto que se enfrenta a una realidad y los mecanismos que el imaginario le brinda como puente para adherirlo. Dado que uno de los elementos esenciales del imaginario social descansa en el lenguaje, los diversos grupos humanos se definen con orientación hacia algún fin, pues comparten un denominador común. En este caso las ideas, lo cual no equivale a compartir un mismo idioma. Podría afirmarse que el imaginario está constituido por diversos factores relacionados con las motivaciones personales y sociales, las creencias y los contenidos de las similitudes del grupo (Pintos, 2005). En un mundo asociado a la cultura global, se puede determinar un imaginario considerando distintas variables: temporal, espacial, individual y grupal, en donde la imaginación se libera de la evidencia del presente inmediato y trasciende la relación empática entre el sujeto y el imaginario (Lizcano, 2003). Es decir, se está siempre en un proceso de fundamentación y constante reconstrucción del imaginario porque son la base que da sentido a la realidad. Sin embargo, el imaginario se debate entre lo objetivo y lo subjetivo; en ocasiones se acerca a una de estas categorías y en otras se aleja.

MÉTODO

Diseño

Al hacer una investigación es necesario asumir una postura o enfoque, el cual parte de supuestos, premisas y postulados definidos por la comunidad científica. Esas vías que se desarrollan dentro de cada paradigma se les llama método y cuando en un paradigma epistémico se desarrollan varias vías alternativas o métodos para hacer investigación y son aceptados por la comunidad científica, entonces estamos en presencia de la metodología propia de ese paradigma. Por ello en la investigación del proyecto en gestión se empleará el método de la investigación científica, debido a que a través del análisis directo se conocerá no solo la realidad del contexto donde se desenvuelven los educandos y docentes frente a la bitácora sino que se analizarán los imaginarios y subjetividades en los docentes y estudiantes partiendo desde los aspectos generales que se presentan en los contenidos programáticos de pregrado de la Universidad Simón Bolívar para identificar los detalles de la problemática y de esta manera plantear las posibles soluciones que apunten a entender el quehacer pedagógico.

Los profesores que lo ejecutarán, realizarán un análisis de los imaginarios que se tienen en las aulas de los programas de pregrado de la Universidad Simón Bolívar, para así poder dar respuestas a la problemática a la que podrían estar expuestos los estudiantes, para posteriormente empezar con el proceso de sensibilización, con la ayuda de personas especializadas en el manejo de la conducta, la motivación, solución de conflictos, autoevaluación, para que sus imaginarios y subjetividades no repercutan en el estado de ánimo de los estudiantes a fin de evitar la deserción.

Además, se realizarán encuestas, con el fin de indagar cómo están asociados los diferentes imaginarios y subjetividades que tienen los estudiantes y cómo repercuten en el aula. Después de tabular los datos se empezará a hacer un estudio detallado sobre este caso en especial, para ello se utilizarán estrategias lúdicas para motivar a los estudiantes: Cada profesor desde su asignatura utilizará la creatividad para inducir a los alumnos a participar de actividades lúdicas que fortalezcan la unidad.

Participantes

Este proyecto tendrá como componente central a los docentes y educandos de los programas de pregrado adscritos a la Universidad Simón Bolívar, pues se está viendo el estudio de los imaginarios y subjetividades como un **área inexplorada a investigar** desde la institución, lo cual puede redundar en un incremento de los niveles de satisfacción escolar entre los estudiantes, lo que ha inspirado a un grupo de docentes a considerar el análisis de los imaginarios y subjetividades como estrategia válida, que puede contribuir a una mejora del ejercicio educativo dentro del proceso de enseñanza.

Instrumentos

Para este proceso investigativo se contará con la observación, las entrevistas a profundidad y el análisis documental para analizar los alcances y limitaciones de la investigación en torno a los imaginarios y subjetividades en el ámbito educativo. La presente propuesta investigativa es de un corte cualitativo. En su desarrollo tendrá características descriptivas pues es necesario expresar las diferentes particularidades de los grupos objeto de investigación.

Procedimiento

Para esta investigación se parte de una serie de momentos, que se detallan a continuación: Primer momento: diagnóstico de los imaginarios y subjetividades en el ámbito educativo. Segundo momento: organización, elaboración, ejecución y proyección de los imaginarios y subjetividades para identificar los elementos previos y los obstáculos con los que se enfrentan nuestros educandos en el proceso de aprendizaje de los distintos saberes dentro y fuera del aula de clases. Con la pertinencia desarrollada en el proceso de aprendizaje en la asignatura. como resultado de esta evaluación se posibilitan los elementos de sincronización en la elaboración pertinente y contenidos planeados. Planeación de los contenidos para elaborar un diagnóstico y síntesis de esta. Tercer momento: se analizan aspectos relativos a la comunicación y comprensión de contenidos junto con sus respectivos procesos de aprendizaje. Estos elementos son concomitantes dentro del primer y segundo corte del semestre de manera específica de las competencias, vivencias desarrolladas en las clases impartidas: debates, discusiones, alteridades e imaginaciones de nuestros educandos dándole vida

al proceso de enseñanza y aprendizaje, para que estos sirvan como columna vertebral que permita mantener los ideales de una verdadera comunidad de saberes. De esta manera la información resultante de los tres momentos se sistematiza y se convierte en un resultado de investigación.

RESULTADOS

Entre los hallazgos relacionados con la subjetividad y la objetividad encontramos que la noción de subjetividad está asociada a una cualidad; el término subjetivo proviene de la expresión latina *subjetivus*, que hace referencia a lo que es propio del sujeto, se centra en lo interno del individuo en oposición a lo externo, expresa una manera de sentir, pensar y actuar que es distintiva. Desde esta perspectiva, se podría afirmar que la subjetividad es una propiedad contraria a la objetividad, mientras la primera se fundamenta en la opinión y los intereses del sujeto, la objetividad aborda los conceptos como entidades externas al sujeto, en ese sentido toma distancia y asume una postura de neutralidad, en donde se evidencie un menor grado de implicación personal.

La Filosofía ha estudiado el fenómeno subjetividad y objetividad de manera detallada en sus distintas escuelas de pensamiento; el criterio que ha predominado en torno a la subjetividad ha sido el vincularla a una interpretación de la realidad, que se realiza desde la base de la experiencia, por lo cual solo es accesible a la persona que tiene una vivencia. De esta manera el sujeto desarrolla sus opiniones fundamentadas o no, conforme a sus percepciones particulares y determinado por sus circunstancias de vida.

La subjetividad también se ha explicado como la capacidad de pensar, negociar, interactuar, es decir, dar una intencionalidad a una determinada acción; esta capacidad se mueve entre lo individual y colectivo, por esto se puede hablar de subjetividad o subjetividades, dado que todos los seres humanos tienen una manera propia para expresar sus pensamientos y actuar en concordancia con sus ideas (Zubiri, 2006, p.27).

Las nociones objetividad y subjetividad también son utilizadas en la lingüística, para referirse a la intencionalidad que subyace en el mensaje; para identificarlo se hace un análisis de las diversas modalidades oracionales que han sido

usadas. La objetividad se asocia con un significado denotativo común a todos los hablantes, que cuenta con una estructura tangible que permite una comprensión clara de lo expresado. En contraste, la subjetividad se asocia a un significado connotativo, que responde a experiencias ligadas a las emociones, sean estas de carácter positivo o negativo, es decir, que la comprensión de este lenguaje dependerá de quien lo utilice, el contexto y a quien se dirige.

En la teoría del conocimiento tradicional la subjetividad es entendida como la propiedad de las percepciones, argumentos y lenguajes sustentados en el punto de vista del individuo, mediados por sus intereses y deseos particulares, sin dejar de considerar que las cosas se pueden apreciar desde diferentes perspectivas. Para hacer un uso de la subjetividad de manera coherente es necesario razonar de forma crítica. Lo opuesto es la objetividad, que se basa en un punto de vista intersubjetivo, imparcial y verificable por diversos sujetos. Sin embargo, desde una perspectiva sociológica la subjetividad se relaciona con el campo de acción y representación de los sujetos siempre condicionados por circunstancias históricas, políticas, culturales, entre otras.

Se ha hecho toda una amalgama con la idea de sujeto, desarrollada por las doctrinas filosóficas posteriores a Kant. Además, se habla del sujeto en la teoría crítica, un tema vigente en Marx, Fichte y Hegel, presente en la escuela de Frankfurt, en la reivindicación crítica que sobre la Modernidad hace Habermas. Todas ellas aportan esta categoría inicialmente a la Filosofía y posteriormente a la Teoría Social.

Para Foucault, el ingreso de los fenómenos propios de la vida del ser humano en el orden del saber y el poder, ha transformado la vida en algo observable y en un posible escenario para la intervención de las técnicas políticas (Foucault, 1999, p.22). En ese sentido afirma Garcés que: "La vida emerge por primera vez como conjunto de fuerzas más o menos controlables y optimizables, para convertirse en un campo de posible intervención y control; la visualización de la vida crea y hace posible el ejercicio de un poder sobre sí misma, que no sólo la controla, sino que se apropia enteramente de ella para producirla desde sus mecanismos" (Garcés, 2005, p.89). Es decir, el armazón sustentado en el poder, el conocimiento

y la subjetividad asume formas y mecanismos distintos según sean estas sociedades disciplinarias o de control.

Además, existen mecanismos de dominio en las sociedades disciplinarias, aspecto al cual no escapa la universidad, pues, estas se caracterizan por una lógica del poder asentada en prácticas disciplinarias que se encaminan a la creación de subjetividades. En las sociedades disciplinarias el individuo pasa de forma sucesiva de un círculo a otro, de una institución a otra, denomínese esta escuela, cuartel, fábrica, hospital o cárcel. En estas instituciones se llevan a cabo procesos para el moldeamiento del carácter. Se inculcan en el sujeto una serie de conductas, normas y hábitos que perdurarán más allá de los espacios físicos de las instituciones.

La tecnología disciplinaria se orienta a encauzar, corregir o disminuir las desviaciones de conducta, es decir apuntan a normalizar a todos los sujetos generando subjetividades útiles al sistema, en donde: "La disciplina supone una inspección jerárquica e implica el establecimiento de sanciones normalizadoras, se castiga lo que no se ajusta a regla, se busca corregir la desviación" (Domenech, Tirado, Traveset & Vitores, 1999). Es decir, que las prácticas disciplinarias funcionan mediante una detallada estructuración en el espacio y el tiempo de las relaciones sociales entre los sujetos, apoyados en procedimientos de observación jerárquica, donde se desarrollan las siguientes operaciones:

1. Ordena a los sujetos en el espacio disponible a partir de la clausura. Ubica a cada sujeto en un lugar determinado. Se establecen emplazamientos funcionales, donde cada espacio de la institución tiene su significado conforme a un plan racional más general que exige conductas diferenciadas.
2. Establece series grupales, en donde los locos son agrupados según sus patologías, los convictos de acuerdo a sus delitos, cada sujeto es definido de acuerdo al grupo al que ha sido asignado. El resultado de esta distribución es basarse en un criterio para ordenar multitudes. Para ello se usarán técnicas clasificatorias como el examen, el test o la entrevista.
3. Organiza la actividad de los individuos reglamentando estrictamente el empleo del tiempo.

4. Organiza de manera global la temporalidad en un tiempo común para todos.
5. Cada sujeto es una pieza de un engranaje mayor; el cuerpo del individuo es un elemento que se puede mover, colocar, articular, intercambiar, sacrificar si el proyecto general lo amerita. El sujeto se convierte en un átomo: observable y manejable.

También existen mecanismos sutiles utilizados por las sociedades de poder, lo que instituye una nueva lógica apoyada en prácticas de control abierto y constante, que no es necesariamente visible, pero que trasciende las barreras físicas. En estas sociedades, el poder asume mecanismos más sutiles que son internalizados por el sujeto, pues se vale de las aspiraciones, deseos y la búsqueda de autorrealización. Los sujetos se asumen como participantes activos de sus vidas, convencidos para entrar en una alianza entre sus proyectos personales y las actividades socialmente valorizadas, relacionadas con consumo, rentabilidad, eficiencia y orden social. Es decir, incentiva en las personas inquietudes, motivaciones y estilos de vida concordantes con los de su sociedad.

Estas tecnologías de gobierno se apoyan en la persuasión inherente a sus verdades, de las angustias fomentadas por sus normas y del atractivo ejercido por las imágenes de vida y del yo que proyectan. Las podemos llamar: "Tácticas *soft*, es decir, seducción frente a represión, creación de necesidades en lugar de inculcación de prescripciones, relaciones públicas frente a fuerza pública, publicidad frente a autoridad" (Varela & Álvarez-Uría, 2006, p.114).

Las tramas de poder se instalan en el terreno de lo privado y sobre este ejercen un control sutil a través de tácticas que no rompen con la sensación de actuar libremente. De esta manera, en estos sistemas de control la relación entre subjetividad y poder se hace más maquiavélica, compleja y difícil de evidenciar pues apelan a la autonomía y la libertad de los sujetos.

En cuanto a la subjetividad desde lo femenino, desde su nacimiento los sujetos van edificando su subjetividad por medio de la interacción con la realidad; de esta manera aprenden como deberían comportarse, relacionarse, pensar y desarrollarse como individuos, en donde las premisas culturales atraviesan todo esto. Al ser parte de lo que se reproduce socialmente, van evolucionando y generan

transformaciones durante el proceso, como consecuencia de la interacción de una generación con las siguientes.

Estas premisas establecen el comportamiento de un individuo en sociedad pues son el resultado de las maneras de pensar y percibir la realidad. En su investigación sobre la subjetividad femenina, Marta Rivas analiza la idea de subjetividad a partir del pensador Michel Foucault. En este sentido aborda dos formas de subjetividades relacionadas con la constitución de los sujetos; una en la que el individuo es controlado por discursos, prácticas, códigos y normas, y otra que se relaciona con los procedimientos y técnicas, que el sujeto se aplica a sí mismo para conocerse, que le permite transformar su propia manera de ser. Cabe mencionar que Foucault refiere el conocimiento de sí, como el proceso práctico de fijarse a una forma de ser a la que se debe responder (Amuchástegui y Rivas, 2004, p.584).

Considera Rivas que la subjetividad no debe ser vista como el resultado fijo de procesos culturales y sociales en el individuo, sino la relación existente entre un campo que origina (Zemelman, 1997) una serie de normas, códigos, modelos, prescripciones y prohibiciones de carácter social, en las que se hallan insertadas las personas y los mecanismos, que como estos, se ajustan, resisten y recrean, de manera individual y colectiva frente a las atribuciones de significado, ya sea para identificarse o desprenderse de estos.

Zemelman (1997) expresa que la subjetividad es un proceso productivo en el que se colocan en relación recíproca las prácticas culturales y sociales de un determinado momento histórico con las colectividades e individualidades a partir de su singularidad. Desde esta perspectiva la subjetividad trasciende la idea de ser un resultado meramente individual a ser parte de un proceso complejo en el cual interactúan una serie de prácticas discursivas concretas (Weeks, 1993, p.94) que constituyen la manera de asumir y percibir su estatus femenino; en este sentido, como mujeres que tienen una sexualidad específica.

DISCUSIÓN

Para Mabel Burin e Irene Meler la subjetividad de las mujeres se centraba exclusivamente en la reproducción, así se autoconfirmaban como sujetos, a través de la

maternidad sentaban las bases de su posición como sujetos sociales y psíquicos (Burin & Meler, 1998, p.161).

La pensadora Ana María Fernández en su obra *La mujer de la Ilusión* analiza el rol de la mujer; explica que la subjetividad femenina está atravesada por tres mitos: el rol de madre, el amor romántico y la pasividad femenina. El rol de madre se sustenta en la creencia de que es imperiosa la maternidad para ser una mujer valorada por la sociedad. Fernández analiza cómo la significación del cuerpo se sostiene por la creencia de que ser madre equivale a mujer completa en donde:

...Los cuerpos de ambos géneros no sólo sostienen la constitución de la diferencia sexual, sino que también soportan-sostienen los mitos sociales de lo femenino y lo masculino; estos configuran desde la imaginización de sus perspectivas anatómicas hasta las imágenes y prácticas de sí desde donde juegan su "identidad" sexual. En lo que respecta a las mujeres, la jerarquización de su lugar maternal ha privilegiado su aspecto reproductor en detrimento de su erotismo... (Fernández, 1994, p.249)

En lo referente al mito del amor romántico, las mujeres son asumidas como seres en minoría de edad tutelados por un hombre: "Esta subjetividad en clave sentimental... crea condiciones para un tipo particular de dependencia por la cual ella espera tal vez demasiadas cosas del amor de un hombre" (Fernández, 1994, p.258). Se mira a la mujer como alguien llamado a ser protegido, una persona supuestamente débil.

Además, considera Fernández que la institucionalización de la conyugalidad ha incidido en el mito de la pasividad femenina, pues se ha constituido en un mecanismo de control sobre la mujer y todo lo relativo con ella: "La conyugalidad... ha sido secularmente la forma instituida del control de la sexualidad de las mujeres. No sólo como señalo Engels, para controlar su descendencia legítima, sino para producir su propia percepción de inferioridad" (Fernández, 1994, p.256).

Los mitos relacionados con la pasividad femenina y el amor romántico han contribuido a considerar a la mujer como un ser débil; además, han fomentado a través de los tiempos relaciones sociales entre hombres y mujeres en condiciones

de desigualdad. También, han generado visiones distorsionadas en aspectos relacionados con la independencia de la mujer, el papel como ama de casa, su rol materno y la fertilidad, entre muchas otras peculiaridades que se observan en la vida cotidiana, pues estos mitos han estructurado la subjetividad femenina. Hacen alusión a una mujer fragilizada que se despoja de su propia sexualidad, enmascara sus apetitos sexuales en la maternidad, y cubre la dependencia de lo masculino con el manto del amor romántico.

CONCLUSIÓN

En lo relativo a los puntos de encuentro entre imaginarios y subjetividades, se observa que ambos términos nos llevan a una relación sinonímica, dado que los dos vocablos se relacionan con procesos cognitivos, asociados a lo intrapersonal, al inconsciente individual y las mentalidades colectiva; además, guardan relación con toda la información transmitida de una generación a otra. En ese sentido, Simmel (2000) centra su atención en cómo, en la gestación de un grupo social urbano se pone en marcha un complejo dinamismo intersubjetivo. Estimulado por una constante cultural que denomina pulsión socializadora debido a que sus acciones recíprocas se encaminan a la constitución de una unión societal.

Caracterizar a la metrópolis moderna, consiste para Simmel en hacer evidente la excepcionalidad de su estilo de vida al contrastarlo con una pequeña aldea que se asocia a los ambientes rurales, mientras que en las grandes urbes convergen la emergencia de una nueva organización social, que se determina por la generalización de la economía monetaria y la construcción de una subjetividad hasta hace poco inexistente, la del habitante de ciudad (Álvarez, 2009).

El urbanita, forma en que Simmel llama al habitante de ciudad, se enfrenta a una compleja realidad, integrada por diversos aspectos dinámicos, que se presentan en inalterables cambios y donde prevalece la subjetividad, de una ostensible pulsión social que tiene un vínculo imaginario con lo evidente de la metrópoli.

En cuestión de lo subjetivo y social atenuado en lo imaginario, Carretero considera que Simmel se había centrado en las experiencias urbanas, dado que el verdadero fundamento sobre el que descansa la naturaleza de un grupo, es la sociabilidad, una especie de pulsión que se desata entre los integrantes del grupo por estar

juntos. En este orden de ideas, se desprende que el sujeto no tiene una identidad que se considere sólida, fija y unitaria, sino que se entiende en la interacción con otros.

El imaginario social, entonces, servirá de receptáculo o contenedor de las diversas identidades societales. Coca, Valero & Pintos (2011, p.55) mencionan que a la hora de hablar de lo imaginario pueden venir a nuestra mente palabras tales como idealización e imaginación. De hecho, lo imaginario mantiene un fuerte vínculo con la imagen, la imaginación y la aprehensión (Simmel, 2000), que también, se relacionan con la realidad.

Además, Simmel asevera que ambas (imagen e imaginación) componen jurisdicciones que van desde la abundante riqueza de la realidad hasta las distintas maneras de aprehenderla (Simmel, 2000, p.299). La noción de imaginario indica una serie de imágenes que hacen que la vida de un sujeto y una sociedad sea como debería ser. En este sentido, lo imaginario es tanto psíquico como social; comprende aspectos individuales y colectivos (Beuchot, 2004, p.87).

Nos referimos a una especialización sobre la temática del imaginario, así como surgió en épocas pasadas una preocupación por lo imaginario, que ha llegado a lo social (desarrollando la idea de un imaginario social) y finalmente haciendo referencia a los imaginarios urbanos, categoría que tiene sustento en los diferentes estudios sobre los grupos sociales que habitan una metrópolis.

Indica Silva sobre los imaginarios urbanos, que:

Estos son procesos psíquicos perceptivos, motivados por el deseo, que operan como modos de aprender el mundo, y generan visiones y acciones colectivas. Se “encarnan” o “in-corporan” en diferentes objetos de uso público, como textos, imágenes, expresiones artísticas o arquitectónicas, a partir de los que se pueden deducir sentimientos como el miedo, el amor, la ira, la esperanza, etc. Dichos sentimientos expresan múltiples fantasías colectivas que pueden ser pistas de análisis y estudio. (Silva, 2006)

Lo urbano en su encuentro con lo imaginario se caracteriza por una incesante búsqueda de la cohesión social mediante el estímulo de aspectos intangibles, el

imaginario urbano está inmerso en los habitantes de la ciudad y se hace visible en la realidad tangible a través de objetos simbólicos que proponen diversas formas de organización para cada comunidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcés, M. (2005). La vida como concepto político: Una lectura de Foucault y Deleuze. *Revista Athenea Digital*, 7, 87-104.
- Álvarez, G. H. & Simmel, G. (2010). Notas sociológicas para la discusión sobre la naturaleza del espacio y la cultura de las metrópolis. *Estudios Socioterritoriales, Revista de Geografía*, (8), 35-51.
- Amuchástegui, A. & Rivas, M. (2004). Los procesos de apropiación subjetiva de los derechos sexuales: notas para la discusión. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 19(3), 543-597.
- Baeza, M. (1995). *Teoría fenomenológica de los Imaginarios Sociales*. Chile: Udec.
- Baeza, M. (2005). *Presentación didáctica de la teoría de la teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*. Chile: Concepción.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Herder.
- Burin, M. & Meler, I. (1998). *Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. & Voss, J. F. (Comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. I). *Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona, España: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Coca, J. R., Valero-Matas, J. A., Randazzo, F. & Pintos, J. L. (2011). *Nuevas Posibilidades de los Imaginarios Sociales: Implicaciones de la Retórica en el Imaginario Social Tecnocientífico*. Badajoz, España: TREMN-CEASGA.
- Domenech, M., Tirado, F. J., Traveset, S. & Vitores, A. (1999). La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones. *Revista de Educación Social*, 12, 2032. Consultado 27 de junio de 2017 en: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=q-DleMoAAAAJ&citation_for_view=q-DleMoAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, España: Akal.
- Fernández, A. (1994). *La mujer de la Ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Garcés, M. (2005). La vida como concepto político: Una lectura de Foucault y Deleuze. En *Revista Athenea Digital*, (7), 87-104.
- García Canclini, N. (2007). De cómo la interculturalidad global debilita al relativismo. En A. Giglia, C. Garma & A. P. De Teresa (comps.), *¿A dónde va la antropología?* (pp.39-58). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos*, (1), 195-209.
- Lizcano, E. (2003). *Imaginario colectivo y análisis metafórico. Conferencia inaugural del Primer Congreso Internacional de Estudios sobre Imaginario y Horizontes Culturales*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*. Paris, France: Editorial Plon.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus*. México: Siglo XXI Editores.
- Pintos, J. (1993). *Orden social e Imaginarios Sociales*. Santiago de Compostela, España: USC.
- Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*. [online], 10(29), 37-65. Recuperado el 27 de junio de 2017 en http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200003&lng=es&nrm=iso
- Rivas, M. (1997). La diversidad en la norma: Algunas diferencias en la sexualidad femenina. En *Estudios Demográficos y Urbanos*, 12(1/2), 129-153.
- Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Simmel, G. (2000). La trascendencia de la vida. En *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (89), 297-313 (enero-marzo).
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona, España: Gedisa.
- Souto, M. (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. En *Educação*, 34(3), 437-452. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=117112620002>
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona, España: Paidós.
- Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (2006). *La voz de los archivos: mujeres, conflictos urbanos y sexualidad*. Consultado 28 de junio de 2017 en http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/La_voz_de_los_archivos_
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Vedrine, H. (1990). *Les grandes conceptions de l'imaginaire de Platon à Sartre et Lacan, Livre de poche*. Francia: LGF.

- Weeks, J. (1993). Foucault y la Historia. En H. Taurus (comp.), *Disparen sobre Foucault* (pp.83-108). Buenos Aires: Ed. El Cielo por Asalto.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León & H. Zemelman (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp.21-25). Barcelona, España: Anthropos-CRIM-Coordinación de Humanidades. Colección Ciencias Sociales.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid, España: Alianza.

Cómo citar este capítulo:

Sandoval Barros, R., Reyes-Ruiz, L., Martínez Barrios, P. & Carmona Alvarado, F. (2018). Entre imaginarios y subjetividades. Una aproximación a estas categorías. En T. Caballero Troyol, & R. Sandoval Barros (Edits.), *Diversas perspectivas educativas* (pp.27-62). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Concepciones y prácticas pedagógicas en el contexto de la educación superior*

Farid Alejandro Carmona Alvarado - Lizeth Reyes-Ruiz - Ricardo Sandoval Barros

Resumen

Este capítulo condensa los aspectos fundamentales del análisis relacionado con las concepciones y prácticas pedagógicas en el nivel de educación superior, resaltando la escisión existente entre ellas, de tal manera que a pesar de la diversidad de teorías y propuestas pedagógicas, la práctica sigue siendo instrumental, repetitiva y carente de significación para dar respuesta a las necesidades formativas del momento y del contexto.

Palabras claves: concepciones pedagógicas, práctica pedagógica, educación superior.

Summary

This chapter condenses the fundamental aspects of the analysis related to pedagogical conceptions and practices at higher education level, highlighting the existing split between them, in such a way that despite the diversity of theories and pedagogical proposals, the practice remains instrumental, repetitive and lacking significance to respond the training needs of the moment and the context.

Key words: pedagogical conceptions, pedagogical practice, higher education.

* Este capítulo es derivado de la investigación doctoral *Criticidad y Convivencia: Emergencia en la educación Superior para optar el título de Doctor en Ciencias de la Educación*. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.

INTRODUCCIÓN

Concepciones pedagógicas

Gadotti (2011) plantea que el pensamiento pedagógico surge con la reflexión sobre la práctica de la educación, la necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos, de tal manera que en el presente sendero teórico las corrientes pedagógicas serán entendidas como teorías pedagógicas que han logrado trascender, mientras que las prácticas en relación al saber serán entendidas como una situación recursiva, es decir, las prácticas al ser reflexionadas transforman al saber, pero a su vez, el saber retroactúa sobre la práctica.

En este entramado pedagógico, las concepciones, prácticas y saber, a su vez, se convierten en la expresión de las corrientes, los enfoques, las teorías y los modelos pedagógicos, aspectos que le dan coherencia a los diferentes componentes para que el acto pedagógico no sea instrumental, sino que tenga una intencionalidad manifiesta y acorde con los aspectos ontológicos, es decir, con la esencia de ser humano, de la sociedad, de la educación y, por lo tanto, con el ideal de ser humano que se pretende formar.

En el contexto de Colombia, las concepciones educativas, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, lo más importante es la producción, ignorando gran parte de las características del ser humano, llevándolo incluso en muchos aspectos a convertirse en una máquina de producción, lo cual ha generado crisis en la relación entre los miembros de la raza humana y lo ecológico, llegando a generalizar la crisis de la sociedad en todas las esferas, siendo necesario que el maestro para enfrentarla, en cualquiera de los niveles del servicio educativo incluyendo a la Educación Superior, debe hacer gala de un conocimiento acerca de las diversas concepciones, corrientes, enfoques, modelos y teorías pedagógicas para que su práctica responda más allá del conocimiento, a una formación pedagógica como situación fundamental para el ejercicio de la función social del maestro.

Las concepciones van siendo construidas a través del contacto con la enseñanza, el medio social y muy especialmente por las informaciones obtenidas a través de

los medios de comunicación conjugado a las experiencias de la vida en la cotidianidad, siendo estructuras conceptuales en las que participan y se organizan los conocimientos nuevos, que resultan de los procesos de la construcción mental en cuanto a los nexos y las conexiones de los fenómenos y los objetos del mundo real, actuando como filtros que seleccionan y direccionan la elaboración de las informaciones captadas, pero también de manera simultánea, pueden a veces ser completadas, limitadas o transformadas, dando origen a nuevas concepciones que se estructuran como un todo más o menos duradero y contando con una lógica –o por lo menos una coherencia propia– y guardando un isomorfismo diacrónico, es decir, a cada concepción corresponde una o más estructuras (Chávez, Deler & Suárez, 2008).

Prácticas Pedagógicas

La forma de poner en escena esas concepciones o constructos, es a través de la práctica pedagógica, entendiendo que esta no solo es la práctica instrumental, sino el reflexionar sobre la misma, que termina transformándola (en una perspectiva recursivante).

El modelo pedagógico y la estructura en que están insertas las prácticas han ido transformando el quehacer de los maestros; por lo tanto, las prácticas pedagógicas responden a procesos tanto conceptuales como vivenciales que pueden entenderse como un espacio interrelacional generado en el compartir de un saber que posee el maestro quien lo hace circular a través de un discurso, un lenguaje, unas prácticas y establece relaciones entre sus componentes (Pino & Euscátegui, 2014).

Es por esto que la práctica pedagógica pasa a ser el referente inicial que se reconstruye y teoriza intentando con ello un soporte para la misma práctica (Correa de Molina, 2004, 2013; Saker & Correa de Molina, 2015), enfatizando que, en definitiva, no se reflexiona sobre la teoría sino para el ejercicio mismo de ella.

En la actualidad, es frecuente la confusión entre los fundamentos epistemológicos de la pedagogía y la psicología, diluyéndose las diferencias disciplinares entre ellas. Coronado Padilla (2013), habla de que esas confusiones se traducen en un estado de heterorregulación por lo cual aboga para la consecución de un

interés emancipador de las prácticas. De igual manera, Valencia Tabares (2012) las expresa como producto de las tensiones existentes entre el avance de las concepciones pedagógicas y la tendencia repetitiva de prácticas ancladas en el pasado.

En la base de estos planteamientos, radica parte de las dificultades existentes para que la práctica pedagógica asuma la condición de ser innovadora, liberadora y buscadora de la autorregulación. Pero la docencia no es un ejercicio pragmático sino un acto con sentido en el cual están presentes aspectos fundamentadores y la propia reflexión del maestro. Es decir, se debe enfatizar en la idea de que la docencia universitaria como profesión y el saber pedagógico de los docentes inmersos en ella posibilitan una mirada más amplia de los procesos formativos, gracias a los soportes (disciplinares y pedagógicos) de los profesores, y a su ejercicio reflexivo (Londoño, 2013, p.394).

Los términos práctica y saber pedagógico deben ser entendidos en la dinámica de recursividad (bucle recursivo), de tal manera que el saber pedagógico emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica, pero esta misma reflexión sistemática la transforma (a la práctica), para lo cual resulta de vital importancia considerar los aportes de Tezanos (2006, p.57), pudiendo expresarse de la siguiente manera:

- Una concepción sobre el saber que lo define como una estructura articulada de conceptos cuyos significados se construyen históricamente al igual que el sentido de las relaciones que se generan entre dichos conceptos, y que por surgir desde las prácticas sociales específicas se constituyen en el horizonte profesional.
- El asumir el saber pedagógico producido por los maestros mediante la reflexión crítica sobre su práctica, y por tanto portador de las tradiciones del oficio de enseñar y de sus posibles transformaciones como eje del proceso de formación.

Tales consideraciones denotan el trabajo docente como una actividad intelectual que a partir de la reflexión permanente de su práctica la va transformando, pero debe llegar a un nivel de socialización. Sin embargo, la tendencia actual es la hiperespecialización, con currículos cuyos planes de estudio se atiborran de

contenidos que muchas veces se repiten, olvidando que la educación es un pilar fundamental de los procesos de transformación de la humanidad, es la esencia del cambio cognitivo, procedimental, actitudinal, de relacionamiento y desde luego de complejización y de aplicación de estrategias de investigación transdisciplinar (González, 2013).

Ahora bien, en el caso de la Educación Superior, se presenta un concepto homólogo al de prácticas pedagógicas y es el de prácticas docentes, compartiendo su sentido o intención, pues el “objetivo de las prácticas docentes no es el adoctrinamiento en cualquier ideología; mucho menos hacer proselitismo a favor de un partido, movimiento o agrupación política” (Coronado Padilla, 2013), es decir, que el sentido de toda práctica docente implica un interés emancipador, el paso de un estado de heterorregulación a uno de autorregulación.

A pesar de la riqueza teórica y conceptual en lo referido a las concepciones y prácticas pedagógicas, en la realidad se sigue evidenciando el predominio de la tradicionalidad e instrumentalización en las mismas. Es decir, se ha trascendido el concepto, más no el acto mismo. Esto explica la llamada esquizofrenia pedagógica (Florez Ochoa, 2005).

El estudio de la concepción pedagógica de los maestros permite la emergencia de las contradicciones y límites de la experiencia docente en un sistema educativo (Rosas, 2001).

MÉTODO

La población de esta investigación estuvo conformada por los docentes de dos instituciones de Educación Superior de carácter privado ubicadas en el Distrito Especial Industrial y Portuario de Barranquilla, que ofertan programas para el área de la salud, permitiendo posteriormente la configuración del muestreo teórico (Bonilla-Castro & Rodríguez, 1997), que inició inmediatamente después de haberse recolectado y revisado los primeros datos, es decir, cuando emergieron los primeros códigos o categorías a través de los talleres de reflexión pedagógica; conversatorios y grupos focales, con instrumentos como los registros de las reflexiones pedagógicas, y protocolos para las otras dos técnicas.

El muestreo teórico fue flexible en la medida en que se fue incrementando el número de docentes de otros programas, hasta llegar a la saturación de datos.

En el proceso de conformación de la muestra, inicialmente se tomó como laboratorio a los docentes del Programa de Psicología de una de las dos instituciones de Educación Superior, seleccionando aquellos con dedicación de tiempo completo, con dos o más años de experiencia vinculados a la institución, puesto que el tiempo de servicio les ha permitido vivir la cultura institucional, ser parte de ella. El punto de partida fue el trabajo con 21 docentes de tiempo completo. No obstante, al desarrollar las actividades programadas para la recolección de la información se fue ampliando la muestra hasta el logro de la saturación teórica, es decir, cuando los datos dejan de presentar aspectos relevantes, razón por la cual se amplió la muestra a 24 docentes lo que permitió profundizar en las categorías y conceptos, pero aún sin llegar a la meta, siendo necesaria una tercera ampliación teórica de la muestra a 48 docentes (de otra Institución de Educación Superior) para un total de 93 docentes distribuidos en 3 grupos.

El diseño de la investigación tuvo una condición recursivante, ya que los momentos perdieron el carácter lineal, no obstante, pueden expresarse así:

El primer momento surgió de una pregunta y subsecuente a ella, la revisión de la literatura que dio lugar a los antecedentes científicos articulados al diagnóstico que precisaron la pertinencia del problema de investigación. Posteriormente, la recolección y el análisis de los datos, fueron momentos simultáneos a fin de poder identificar vacíos que requirieron mayor indagación y que permitieron, a través del muestreo y la saturación teórica, explorar las categorías emergentes para la generación de teoría sustantiva, con los Talleres de análisis y reflexión pedagógica¹, cuyo instrumento fue el registro pedagógico, en el cual se logró la participación de docentes, con un eje temático acerca de las concepciones, las creencias, las prácticas, el saber, los modelos pedagógicos y de desarrollo de los estados de criticidad y convivencia en las instituciones seleccionadas, a través de un cuestionario como instrumento.

1 Técnica empleada por Olga Lucía Zuluaga (1978).

El segundo momento fue el registro, sistematización y procesamiento de la información, donde se organizaron los datos a partir de la información obtenida, al igual que las impresiones, las reflexiones, las cuestiones teóricas, las preguntas, las hipótesis y los sumarios de códigos y las categorías (codificados y categorización simultánea), fueron registrados a través de los memos, que incluyeron notas sobre el pensamiento reflexivo del investigador (Straus & Corbin, 2002).

Una vez recogidos los primeros datos se utilizó el microanálisis (Straus & Corbin, 2002), como paso importante en la construcción de la teoría. Procedimentalmente consistió en el análisis cuidadoso línea por línea, dando origen a la emergencia de categorías y dimensiones, convirtiéndose en un diálogo entre las significaciones de los datos y los actores (entre los que se incluye el investigador), analizando y describiendo, tratando de escuchar qué y cómo expresaban las ideas, conceptos, concepciones, para lo cual se hicieron preguntas (generales, descriptivas y teóricas), permitiendo resaltar aspectos de los datos que llevaron a la conceptualización y clasificación en la emergencia de las categorías.

El procesamiento de los datos se logró a través de los procedimientos de codificación.

RESULTADOS

Las construcciones de los docentes en los talleres de reflexión y construcción pedagógica, ante la pregunta: ¿Cómo entiende las concepciones pedagógicas? fueron:

El 90,3 % de los docentes entiende como concepciones pedagógicas a “las ideas de cómo enseñar y cómo evaluar los aprendizajes”, mientras que para el 4,85 % son asumidas como “conceptos de hacia dónde se deben dirigir a los estudiantes”, y para el 4,85 %, “son las ideas acerca de cómo definir los temas a enseñar, cómo llevarlos a la práctica y cómo evaluarlos”. Estas respuestas corresponden a los referentes de la pedagogía tradicional (Chávez, Deler & Suárez, 2008; Reyes-Ruiz, Bahamón Muñeton & Carmona Alvarado, 2017), aludiendo a su carácter mecanicista, muy a pesar de que en los escenarios educativos y entre ellos el universitario, se sostiene un discurso que expresa las propuestas pedagógicas más actuales y que responderían las necesidades del momento, es decir, que la

ruptura entre los elementos teóricos y la práctica es evidente, y ratificada con lo expresado por Gadotti (2011), al hablar de la corriente pedagógica tradicional, que fija el ideario de un docente que organiza su actividad de acuerdo con lo que piensa debe ser. En este tipo de situación, el estudiante es ignorado en cuanto a sus conceptos previos, formas de aprender, de relacionarse, siendo contrario a esa educación que necesita tomar como propósito formativo a la condición humana.

También guarda similitud con los hallazgos de Mellado Jiménez (1996), quien resaltó el hecho de no existir una concordancia entre las concepciones epistemológicas de los profesores y la práctica del aula; asimismo con lo expuesto por Prieto (2004), para quien la falta de capacitación, el lenguaje de los medios y su desorientación hacia el interlocutor y la muy pobre producción discursiva escrita y gráfica de los educadores son elementos que afectan directamente las prácticas pedagógicas.

Para el subsecuente interrogante: ¿qué es la práctica pedagógica?, el 89,5 % de los docentes respondió que es la didáctica, es la forma de conducir una clase en una determinada disciplina, asignatura o materia, mientras que para el 10,5 % es la forma de enseñar que debe reflexionarse permanentemente.

Ante la pregunta ¿Qué es saber pedagógico?, los docentes expresaron las siguientes respuestas: el 79 % de docentes respondió que son los conocimientos superficiales o profundos de la docencia para su ejercicio y que la importancia que tiene es que hace posible que el docente sepa para dónde va; para el 15 % es lo aprendido para ejercer como docente, incluyendo la parte ética, mientras que para el 6 % es la renovación permanente de cómo enseñamos, de acuerdo a cómo aprenden los estudiantes.

Para la pregunta acerca de ¿Qué es un modelo pedagógico? Y ¿cuáles conoce?, el 68 % de los docentes lo entiende como el diseño del tipo de educación a impartir; para el 22 % es la forma como se relacionan los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa, y para el 10 % es el mismo currículo. Dicen conocer el modelo constructivista, el tradicional y el piagetiano.

De manera global, los conceptos expresados por los docentes se relacionan con la visión de modelo pedagógico tradicional, pero evidenciando confusiones entre los modelos pedagógicos y los psicológicos, lo cual es mostrado en la parte donde debieron mencionar los conocidos por ellos.

La gran mayoría de los docentes muestran una visión tradicional de la práctica, llevándola a su nivel más instrumental, siendo consecuente con la denominada corriente tradicional de la pedagógica (Ocampo, 1999), pero además, surge una confusión conceptual entre pedagogía y didáctica. Son pocos los docentes que introducen el concepto de reflexión acerca de la práctica pedagógica, estando en concordancia con los planteamientos de Saker y Correa de Molina (2015), al expresar la necesidad de reflexionar la práctica pedagógica y cómo esa reflexión a su vez transforma la práctica. Esta situación es preocupante, teniendo en cuenta lo planteado por Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010), quienes afirman que el comportamiento profesional de los profesores está guiado por un complejo sistema de conocimientos, creencias, valores, teorías, principios que regulan su actividad. Ellos constataron las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace, lo que se piensa y de lo que se informa, en el sistema conceptual que poseen los profesores y su actividad en el aula. Es por esto que Rojas-Durango, Ramírez-Villegas y Tobón-Marulanda (2013), plantearon la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas para que sean más pertinentes, coherentes y vinculantes con las necesidades del contexto.

CONCLUSIONES

Los actores en su gran mayoría expresaron confusiones entre los fundamentos epistemológicos de la pedagogía y la psicología, lo que conduce a una práctica pedagógica que no es coherente con el discurso.

Se observó una concepción instrumental de la práctica pedagógica, siendo necesario trascenderla para estar a tono con las necesidades del momento, a pesar de las múltiples propuestas que en la actualidad existen para el abordaje de las prácticas pedagógicas como espacio en el cual los estudiantes tienen la oportunidad para opinar, argumentar y buscar la solución a los problemas, es decir, jugar un papel activo. Lo cierto es que el docente sigue siendo quien toma

las decisiones y fija los criterios para el desarrollo del espacio sin la apertura para que los estudiantes expresen los aspectos por ellos considerados como importantes, más aún, los docentes que abren el espacio se encuentran con la apatía de los estudiantes para hacer propuestas acerca del desarrollo de los programas académicos.

En el espacio de la docencia universitaria con frecuencia se labora por accidente, por situaciones en las cuales el profesional ejerce este rol no porque le satisfaga sino porque no encontró otro campo, y entre no hacer nada y trabajar como docente, se queda con la última opción. Por ello, no solo es el desconocimiento de los aspectos de la formación pedagógica, sino que muchas veces el obstáculo más grande es de tipo actitudinal. Debe dejarse de lado la situación en la cual se piensa que ser excelente profesional en cualquier disciplina, inmediatamente habilitaría para ser un buen docente.

En el proceso de formarse como profesor o en el proceso de ser profesor, uno tiene que darse cuenta que existe una diferencia fundamental entre formarse para ser docente y ser profesor sin formación. Para esta labor, enmarcada no solo en el conocimiento de los pormenores de la didáctica, la evaluación y los recursos para la docencia, es fundamental el conocimiento del desarrollo del ser humano, siendo él precisamente la condición inalienable, por encima de cualquier otra condición o circunstancia (Freire, 2015). Es precisamente este conocimiento lo que hace que el maestro se convierta en un luchador contra la opresión, es decir, un defensor de la educación para la libertad.

Subsiste como una de las tensiones actuales en los contextos universitarios la persistencia en los viejos esquemas de una universidad que profesionaliza pero no "humaniza", situación que da cabida para el docente que "dicta su cátedra" sin que sea fundamental para la contextualización de los saberes que imparte y mucho menos en la labor fundamental de formar para la ciudadanía. Es por esto que emerge la necesidad e importancia de investigar y transformar la docencia universitaria, siendo concordante con Rodríguez Garrido y Larios de Rodríguez (2008), quienes plantean la necesidad de un cambio de actitud para poder generar una evolución conceptual, metodológica y actitudinal en las concepciones y

creencias de los docentes, ya que estas inciden en el desempeño profesional de los docentes, y a su vez, en la forma como enseñan.

Otra de las tensiones existentes en este proceso son las políticas institucionales y los aspectos que los docentes pretenden mejorar en su práctica, es decir, que no puede obviarse el hecho, que muchas veces el docente reflexiona acerca de su práctica, pudiendo mejorarla, pero las directrices institucionales entran a obstaculizar ese proceso en el cual se mejora la práctica y por tanto se mejoraría el proceso formativo.

Es importante entonces, la existencia de un vínculo estrecho entre el Proyecto Educativo Institucional y las prácticas pedagógicas.

RECOMENDACIONES

Por su parte, la Universidad debe hacer una ruptura o descolonizar el conocimiento (De Sousa, 2010), dando cabida a epistemologías diversas, para poner fin a una cultura de exclusión, proceso en el cual juegan papel trascendental las estructuras misionales de las instituciones, así como las concepciones, modelos y prácticas pedagógicas de los docentes. De igual manera hay que centrar la atención en la necesidad de trascender el enfoque transmisionista de la educación, el cual choca con discursos de contenido constructivista, resultando una escisión e incoherencia entre la teoría y la práctica.

Es necesario replantear las prácticas pedagógicas para que sean más pertinentes, coherentes y vinculantes con las necesidades del contexto, lo cual solo es posible a través de la religación permanente (González, 2016), logrando de esta manera, la aproximación a una educación que verdaderamente busque la emancipación del ser humano (Adorno, 1998), y que a la vez, se exprese en un compromiso del ser humano para con él mismo, los semejantes y el planeta.

Para muchos estudiosos de los procesos pedagógicos, en la actualidad los escenarios múltiples, los efectos de la globalización, el uso de las TIC aplicadas a la educación, serían suficientes para hablar de calidad en la formación de los profesionales, pero se deberían considerar además, los planteamientos de Morin (2003, 2011, 2014), acerca de la necesidad que tienen las instituciones educativas

de trascender el aprendizaje de la lectura, escritura y contar, hasta llegar a una verdadera formación para la vida, enseñar a vivir, formar la condición humana del ser (Maturana, 1997), logrando de esta forma una sociedad más equitativa, respetuosa de la diversidad y del conflicto como aspectos inherentes a los seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Lukomski, A., Zapata, A. C., Cárdenas, J., Coronado, J. A., Neira, F. O. & Benavides, E. (2013). Ecodiversidad, bioética e investigación científica. En L. Pérez (ed.), *Pensar en Escuelas de Pensamiento: Una aproximación interdisciplinar y transdisciplinar* (pp.359-397). Colombia: Universidad de La Salle.
- Correa de Molina, C. (2004). *Gestión y evaluación de la calidad*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Correa de Molina, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja*. Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Coronado Padilla, H. H. (2013). De la universidad transdisciplinaria de las escuelas de pensamiento. *Revista de la Universidad de La Salle*, (61), 21-44.
- Chávez, J., Deler, G. & Suárez, A. (2008). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2011). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- González, J. (2013). *Prácticas Pedagógicas Transcomplejas*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- González, J. (2016). *Religaje Educativo*. La Paz, Bolivia: Jivas.
- Londoño, G. (2013). *Prácticas Docentes Universitarias* (Vol. 2). Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Maturana, H. (1997). *Formación Humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen Editores.

- Mellado Jiménez, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 289-302.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. México: Paidós Estado y Sociedad.
- Morin, E. (2014). *Enseñar a vivir*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ocampo, E. (1999). Corrientes Pedagógicas. Para iniciar la aproximación. En O. Roldán, S. V. Alvarado, C. M. Hincapié, E. Ocampo, J. E. Ramírez, M. R. Mejía Jiménez & H. F. Ospina, *Educación: El desafío de Hoy* (pp.99-115). Manizales, Colombia: Mesa Redonda Magisterio.
- Pino, S. & Euscategui, R. (2014). *Re-pensando la formación de maestros. Una mirada desde la educación popular*. Popayán, Colombia: Editoria Universidad del Cauca.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de una identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 8(1), 29-49. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Reyes-Ruiz, L., Bahamón Muñeton, M. J. & Carmona Alvarado, F. A. (2017). Estado actual de las ciencias sociales en la educación. En R. Álvarez Jara, L. Reyes Ruiz, Y. Alarcón Vásquez, M. J. Bahamón (eds.), *Educación y Contextos Sociales* (pp. 17-52). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Disponible en: <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/1905/Educaycontesociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Garrido, E. & Larios de Rodríguez, B. (2008). Concepciones y prácticas de un colectivo docente. *Revista Búsqueda*, 9(fasc.1), 11-31.
- Rojas Durango, Y. A., Ramírez Villegas, J. F. & Tobón Marulanda, F. Á. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educación y Educadores*, 16(2), 267-282.
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXI(2), 9-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202>
- Saker, J. & Correa de Molina, C. (2015). *Saber y práctica pedagógica*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Straus, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación*. Bogotá, Colombia: Mesa Redonda Magisterio.
- Valencia Tabares, S. (2012). *El Péndulo, la Espiral y el Holograma: Metáforas para pensar la universidad*. Cali, Colombia: Colección Artes y Humanidades.

Cómo citar este capítulo:

Sandoval Barros, R., Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. (2018). Concepciones y prácticas pedagógicas en el contexto de la educación superior. En T. Caballero Troyol, & R. Sandoval Barros (Edits.), *Diversas perspectivas educativas* (pp. 63-75). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Eje 3
Educación, Corporalidad y
Trabajo

Hacia una educación de la corporalidad

Ricardo Sandoval Barros - Tomás Caballero Truyol - Everly Castellar Paternina

Resumen

En este escrito se presenta un estudio sobre la educación de la corporalidad, y en ese sentido, indica que la educación debe superar el dualismo que separa mente-cuerpo, pues se trata de trascender la visión que se tiene de la educación física como disciplina exclusiva de lo corporal y entrelazar la noción de cuerpo con otros saberes. Se concluye que la educación de la corporalidad podría ser útil para abordar el tema del cuerpo desde una visión en la que ha predominado una concepción del cuerpo humano que hace distinción entre mente y cuerpo, entre lo físico y lo intelectual, a pesar de que el sistema educativo promulga una concepción de formación integral.

Palabras clave: educación, corporalidad, mente-cuerpo, antropología.

Abstract

In this paper, a study on the education of corporality is presented, and in that sense, that education must overcome the dualism that separates the mind-body, since it is about transcending the vision that physical education has as the exclusive the discipline of the body and interweave the notion of body with other knowledge. In the final sections, it is suggested that the education of corporality can be useful to understand the problems that are currently being analyzed about education in Colombia, especially when the different areas of the curriculum have addressed the subject of the body from a vision in the that a conception of the human body has predominated that distinguishes between mind and body, between the physical and the intellectual, in spite of the fact that the educational system promulgates a conception of integral formation.

Keywords: education, corporality, mind-body, anthropology.

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, un número de destacados científicos sociales y pedagogos de la talla de Pedro Laín Entralgo y J.A. Mainetti, entre otros, se han ocupado del estudio del cuerpo humano y la corporalidad. Estos aspectos son mencionados por Laín, quien indica que “el libro de J. A. Mainetti, que es mencionado en uno de los capítulos precedentes exhibe en su portada el título “Realidad, fenómeno y misterio del cuerpo humano”. Sin yo proponérmelo, esos tres términos nombran los temas principales del que ahora llega a su fin. Realidad del cuerpo: lo que el cuerpo humano físicamente es. Fenómeno del cuerpo: lo que es el cuerpo humano, según la experiencia que el fenomenólogo tiene de su cuerpo propio. Misterio del cuerpo: el inherente a él”, (Lain Entralgo, 1989, p.338) muestran que las reflexiones sobre el cuerpo humano y Educación de la Corporalidad han dado un giro sustentado hacia la antropología y la antropología fenomenológica para analizar el cuerpo humano y la noción del hombre como existencia corporal, lo que permitió romper con la visión anatómica del cuerpo sustentada por la antropología física y pasar a una más profunda en la que el cuerpo es un conjunto de partes entrecruzadas que trasciende lo subjetivo y no se reduce a un ente objetivo (Beorlegui, 2006, p.391).

Expresa Beorlegui que para ello, se recurre a una serie de autores como Priest, Gardner y Rabossi, que han abordado dichos problemas desde la antropología, la antropología física y fenomenológica. Beorlegui llega a la conclusión que: “El rechazo del paradigma conductista vino de la mano de dos teorías diferentes, primero la teoría de la identidad (TI) y posteriormente el funcionalismo, la filosofía de la mente propia del cognitivismo. La TI, aunque defendía que la mente es una realidad objetiva, la reducía al mero funcionamiento biológico del cerebro; por lo cual, lo mental es para la TI, en última instancia, la realidad física del cerebro. En cambio, el funcionalismo, en oposición tanto al conductismo como a la TI, considera que la mente hay que entenderla en términos de función cerebral” (Beorlegui, 2006, p.392). En esencia, estos estudios proponen una educación donde el cuerpo se comprende como una parte de integral del hombre, es decir, una visión más holística e integradora que la propuesta por la antropología física que considera el cuerpo como parte de la actividad física.

ESTADO DEL ARTE

En los últimos años los investigadores se han interesado en estudiar el dualismo mente-cuerpo como proyecto educativo. Uno de ellos es Husserl (1997), quien describe lo corporal como la naturaleza del hombre como organismo y cuerpo sensible y vivo que está integrado a las sensaciones y emociones. En otras palabras, se aleja a la postura que mira el cuerpo solo desde su funcionamiento anatómico y funcional.

Igualmente, Runge (2002) sostiene que hasta el momento solo se ha mirado lo corporal desde un enfoque anatómico, reduciendo la corporalidad a los aspectos orgánicos. Por ello, es enfático en señalar que se debe tener una mirada más compleja hacia la Educación de la Corporalidad, es decir, el cuerpo debe ser estudiado como un sistema complejo y no simplista que se limita a lo físico. En este sentido, ambos autores proponen estudiar el cuerpo como un fenómeno complejo donde el enfoque tradicionalista concibe los fenómenos como relaciones de variables que se encuentran asociados en alguna forma a un ecosistema –como diría Capra– (Fuentes, 2018; Sandoval, 2007; Caballero, 2012).

Por otro lado, Badinter (2007) también plantea que la educación se ha preocupado por conocer más del cuerpo en relación a lo físico y no a la modelación de la mente entrelazada con el cuerpo, enfatizando que a los estudiosos de la educación les ha faltado mayor interés sobre el tema y han olvidado el legado de los antiguos pensadores griegos sobre la corporalidad aplicada en la educación. Uno de esos trabajos es la obra de Aristóteles (1997 *Ética Nicomaquea* donde el *ethos* es vinculado con el cuidado del cuerpo y el alma.

Actualmente existe un número significativo de estudios que han intentado apartarse de ese simplismo cartesiano que mira lo corporal desde lo físico. Algunos de esos trabajos son los de Le Boulch (1999), y Bech y Merleau-Ponty (2005), quienes, fundamentándose teóricamente en la fenomenología de Husserl, intentan trascender el dualismo que separa el cuerpo de la mente como si fueran dos cosas distintas, buscando una mirada compleja que entrelace la mente y el cuerpo; sin embargo, los esfuerzos de estos nuevos estudios han sido en vano porque todavía no superan la visión cartesiana.

MÉTODO

Este trabajo se realizó a partir de una ardua revisión bibliográfica sobre el tema de educación de la corporalidad en diferentes libros, revistas, repositorios y bases de datos como Scielo, Scopus, Redalyc, Dialnet, entre otras. Luego el material se clasificó en dos partes: los que estudian el cuerpo desde un enfoque cartesiano limitado a lo corporal y los que lo analizan como un sistema complejo no limitado a lo físico.

En este sentido, este estudio se inscribe sin trabajo de campo, más bien de corte teórico, concretamente como una revisión bibliográfica que pretende construir un discurso reflexivo sobre la educación de la corporalidad. Por lo tanto, no es una investigación positivista que intenta llenar huecos o vacíos como lo señala Zuleta (2003). El fin del mismo es reflexionar desde lo cualitativo y desde una postura crítica y hermenéutica la educación de la corporalidad mediante diversos estudios y autores.

DISCUSIÓN

Existe una visión dualista mente-cuerpo como proyecto de Educación, al hacer referencia a lo corporal se trasciende la idea de lo físico; es mirar el cuerpo como una unidad que contiene dentro de sí cuerpo y mente. En este sentido, es necesario superar la visión que sitúa a ciertas actividades que implican el acondicionamiento físico del cuerpo conforme a un ideal de belleza, que se asumen como aspectos exclusivos de lo corporal y articular la idea de cuerpo con otros saberes en el contexto educativo. Husserl plantea que lo corporal es el escenario en que somos individuos integrales; por esto, desde lo corporal se puede observar la naturaleza del hombre como organismo y cuerpo sensible que está vivo, que es un yo indiviso con una corporalidad en el que se integran sentimientos y emociones. Como lo expresa Husserl (1997) cuando se refiere al ser corporal:

Como el que en el percibir está dirigido a lo percibido, en el conocer a lo conocido, en el fantasear a lo fantaseado, en el pensar a lo pensado, en el valorar lo valorado, en el querer a lo querido; en toda ejecución de

un acto, yace un rayo de estar dirigido que no puedo describir de otra manera más que diciendo que tiene un punto de partida en el yo. (p.22)

Este planteamiento de Husserl (1997) muestra que no existe nada sobre lo que se pueda expresar, sentir o desear en lo que no esté comprometido nuestro cuerpo físico; además, no hay noción de cuerpo que no esté atravesado por la cultura. De esta manera, lo cultural, simbólico y discursivo adquieren significación a través del cuerpo que lo expresa. Debatir sobre el cuerpo es reflexionar sobre lo corporal, es decir, identificarse consigo mismo, ya que la relación con nosotros mismos, con los demás y las cosas es el producto del desarrollo de las potencialidades de la corporalidad en el tiempo.

El dar especial relevancia a lo corporal se justifica, pues muestra una manera distinta de ver la corporalidad, le da nuevo sentido a lo corporal. Sostenida en una visión cimentada en lo antropológico, que, además, desde una visión en la que ha predominado la influencia de la cultura cristiano-occidental, se ha concebido al cuerpo humano como si fuera solo objeto de deseo, pecado o máquina. Runge (2002) señala que se ha dado una mirada al cuerpo solo desde su funcionamiento anatómico; la corporalidad se ve reducida a los aspectos orgánicos que se comparten con las otras especies. El cuerpo ha sido cosificado.

Hacer especial énfasis en la Educación de la Corporalidad es dar un giro sustentado en lo antropológico, una manera diferente de observar el fenómeno educativo; es el intento de dar un significado más profundo a la noción de corporalidad. Este giro se fundamenta en un cambio de visión en el que se pasa de unas posturas sobre el cuerpo apoyadas en la antropología física (Comas, 1957) a una perspectiva del cuerpo sustentada en una antropología fenomenológica (Scheller, 2004): mientras la antropología física reflexiona sobre el hombre desde lo anatómico, la antropología fenomenológica ubica al hombre como referido a sí mismo. Cuando se recurre a la teoría de lo corporal se toma distancia de una visión del cuerpo, enfocada hacia la dimensión física de manera exclusiva.

Dado que una reflexión sobre lo corporal tiene que considerar la participación de la propia subjetividad, es importante hacer referencia a autores como Le Boulch (1999), en especial a sus estudios sobre la psicomotricidad, y a Manuel Sergio (2010) con la ciencia de la motricidad humana, pues en sus escritos presentan el

concepto de la propia corporalidad desde lo fenomenológico, hecho que abre un nuevo camino para comprender la noción del cuerpo de una manera más amplia que la fisiológica, pues parte de la idea de sujeto. Lo expresado en el apartado anterior lo refuerza Nancy (2003) al indicar que:

El cuerpo es el ser de la existencia. El cuerpo es el espacio abierto, es decir, el espacio en un sentido propiamente espacioso más que espacial o lo que se puede todavía llamar lugar. (p.15)

En esencia, Nancy expresa que la corporalidad es el espacio en donde se da el acontecimiento del existir, dado que solo mediante el uso del cuerpo es posible tolerar, amar, sentir, pensar, sonreír, experimentar y dialogar, pues todas estas vivencias están enraizadas en el cuerpo.

La corporalidad es parte del existir que se renueva en la existencia misma, pues es a través del cuerpo que se registran los sucesos propios de la existencia. Muchas de las evidencias de esta problemática en torno a la educación en relación con el manejo de la corporalidad están asociadas con el dualismo que ha separado lo corporal de lo mental, el conocimiento de los sentimientos. Este hecho se manifiesta en la forma como son manejadas asignaturas del currículo escolar al hablar de disciplinas teóricas y disciplinas prácticas; por ejemplo, la educación física se ha concentrado en el ejercicio físico. La educación física debe ocuparse más de la educación del cuerpo; es necesario trascender la idea de convertir a la persona en alguien bien acondicionado, como lo reafirma Gallo (2007) cuando indica que el cuerpo humano debe ser tratado como una entidad que está más allá de lo físico. La práctica pedagógica de la educación física no parece liberarse del problema del dualismo que ve mente y cuerpo de manera separada.

El cuerpo es afectado por las circunstancias propias de los seres vivos, tiene sus debilidades y fortalezas, le impactan las variables de espacio y tiempo; está sometido a las leyes de la naturaleza. Cuando se enfatiza solo en el cuerpo físico, se escinde la integralidad del cuerpo mismo; se le desliga de lo mental.

Renato Descartes en su tratado *Las pasiones del alma* establece diferencias sobre la manera como opera la realidad mental interna en relación con la realidad física externa, aunque todos los seres humanos piensan sus pensamientos, discurren

por caminos diferentes; sin embargo, los pensamientos son un atributo propio del cuerpo humano. El dar prelación a lo físico reduce los procesos mentales a meras descripciones sobre cómo funciona el cerebro y la manera como opera la mente, reduciéndolos a simples mecanismos, de forma similar a como trabaja una máquina.

Sin embargo, Descartes (2006) en su postura no tiene en cuenta la experiencia viviente y los procesos subjetivos sensoriales. En contraposición a la postura cartesiana, Scheller (2004) considera que en la fenomenología, el cuerpo no puede reducirse a lo fisiológico, tampoco puede ser visto como una simple cosa objetiva, porque los aspectos vivenciales que se experimentan desde lo corpóreo, no se circunscriben solo a reacciones fisicoquímicas; en esencia son aspectos de la vida misma, manifestaciones de la corporalidad.

El cuerpo es declaración de estar presente en el mundo, es una realidad que se evidencia en el existir; a través del cuerpo se puede reflexionar sobre la realidad y lo que acontece; el cuerpo expresa el estar vivo, que se habita en el espacio y se vive en un tiempo; en el cuerpo se manifiesta lo espacial y lo temporal; el cuerpo se inscribe en la existencia.

Badinter (2007) destaca que la educación se ha preocupado por conocer más del cuerpo en relación con la materia y su funcionamiento que a la modelación de la mente entrelazada con el cuerpo; además, se considera que en la educación de la corporalidad ha faltado más interés de los pensadores de la educación. De igual manera, se han olvidado las enseñanzas que sobre la corporalidad aplicada a la educación del sujeto, legaron pueblos como los griegos. En este sentido, se puede observar que en la obra *Ética Nicomaquea* de Aristóteles (1997) se habla del *ethos* y se le relaciona con el cuidado del cuerpo y del alma; se podría afirmar que los antiguos habitantes de la Helade tenían muy claro el fuerte vínculo que hay entre mente y cuerpo, por lo que Aristóteles lo referencia en sus escritos.

En la actualidad existen algunos intentos que buscan liberarse del sesgo cartesiano. A manera de ejemplo están los estudios de Le Boulch (1999), pensador que se ha basado en los planteamientos sobre la Fenomenología del cuerpo propuesta por Husserl. En el mismo sentido se pueden citar los estudios posteriores de Bech y Merleau-Ponty (2005), quienes intentan trascender el dualismo

que separa cuerpo de mente como si fueran dos cuestiones distintas, cuando la realidad muestra que se encuentran entrelazadas en una misma corporalidad; sin embargo, los pensadores arriba referenciados no logran superar la tradición cartesiana, dado que plantean que el cuerpo sigue en el intento de enlazar con la conciencia. Esto los sitúa en una tendencia que privilegia el esquema dualista, que se sustenta en la separación entre mente y cuerpo.

Los hallazgos esbozados en los apartados anteriores, muestran la necesidad de sustentar una educación de la corporalidad que trascienda la separación mente-cuerpo. En este sentido, se propone construir otro lenguaje, que desde lo educativo dé un sentido diferente a lo que se ha entendido por cuerpo; el ser humano forja su presencia corporal en el mundo, deja huella de su trasegar por el cosmos¹. El cuerpo es portador de un número indefinido de sistemas simbólicos cuyo desarrollo interior trasciende en gran medida el significado de los gestos naturales; el cuerpo es una presencia que interactúa con un espacio en donde los actos cobran sentido. El cuerpo es un portador de sistemas simbólicos y a la vez generador de sentido: “por estar en el mundo, nosotros estamos condenados al sentido” (Merleau-Ponty, 1975, p.19). El estar condenados al sentido se traduce en la posibilidad de tener mundo, en la existencia de otros. Al ser seres corporales, el mundo es aquello que lo rodea, que se percibe y se observa, mientras se habita en el mundo y se encuentra sentido al existir.

Cassirer (1998) considera que el cuerpo constituye ese paso del sentido de la existencia al *logos*, es decir, que el cuerpo transita por el camino en el que se relaciona con el mundo, lugar en donde es afectado por una combinación de sucesos que están llenos de significación, en el que el cuerpo circula por el horizonte de la existencia. Es algo más que una presencia física; es el sentido de la existencia. La corporalidad es un fenómeno que se manifiesta con toda su simbología en el cuerpo mismo.

Se puede colegir que al hablar de la función simbólica que cumple el cuerpo se hace obligatorio el reconocimiento de una significación existencial del cuerpo mismo, pues, como lo manifiesta Merleau-Ponty (1975),

1 Para información adicional puede consultarse estos autores Merleau-Ponty (1975), Bárcena y Mélich (2000), Vuela (2000), Planella (2006) y Bárcena (2003).

(...) se trata de concebir entre los contenidos lingüísticos, perceptivos y motores, la forma que reciben o la función simbólica que los anima, una relación que no es ni la reducción de la forma al contenido ni la subsunción del contenido bajo una forma autónoma. (p.147)

En esta indagación, el cuerpo mismo se convierte en el enigma por descifrar en sus significaciones, en el entendido de que es expresión; este atributo del cuerpo lo convierte en el protagonista de eventos que dan sentido a la existencia. El abordar el tema cuerpo desde esta perspectiva es concebirlo como una construcción simbólica; es comprender que implica algo más, que está compuesto por significados que pueden ser descifrados, que el cuerpo por sí mismo representa y es ilimitado en su significación. En el cuerpo es donde se hace posible gozar, amar, sentir, pensar y experimentar el milagro de la vida. Como indica Jiménez (1993) en el siguiente apartado, la corporalidad “es un acontecimiento de la existencia, la materialización misma del existir, de la pura exposición. Es, pues, punto de partida y de llegada en la trama del tiempo vivido” (p. 33).

Lo expresado por Jiménez conduce a la concepción de que el cuerpo está ligado al mundo –más allá de las teorías conductistas que reducen la corporalidad al binomio estímulo-respuesta- porque gracias a la corporalidad el hombre puede ser situado en él. Es a través de la corporalidad como el hombre se integra al mundo y le da sentido; también es el escenario en donde se abre a sí mismo, en donde se reconoce en su dimensión corporal; es el espacio para relacionarse con otros. El hombre es un ser corporal situado en el mundo de la vida, que percibe de un modo especial lo que le rodea a los demás y a sí mismo.

Por otro lado, pensadores como Fullat (2000, citado en Planella, 2006) y Conrad (2002, citado en Planella, 2006) consideran que se debe pasar de una pedagogía centrada en el cuerpo físico a una pedagogía del cuerpo simbólico. Planella (2006) amplía esta concepción y la denomina “pedagogía de la subjetividad corporal” (p.181), pues rescata la idea del cuerpo vivido y retoma las experiencias de la corporalidad como práctica pedagógica que fortalece la relación entre educación, mente y cuerpo mediante una teoría educativa para que el hombre humanice su corporalidad.

Uno de los problemas metodológicos que afecta a la educación corporal es el poco tratamiento que se ha dado al fenómeno de la corporalidad en los discursos relacionados con lo educativo; esto se observa en algunos estudios realizados por pensadores como Le Boulch (1999) y Cagigal (1975); en ese sentido es poco lo que se ha hecho en estudios recientes. Expertos de la educación como Ommo Grupe (1976) y Meinberg (1993) lo han abordado desde una perspectiva antropológica; en sus discursos han planteado la necesidad de pensar el cuerpo desde lo pedagógico, debido a que uno de los aspectos principales de la pedagogía es su preocupación por la formación de la persona.

En ese sentido, contrario a lo que propone una educación de la corporalidad, la educación física se ha sustentado en el dualismo que separa cuerpo y mente; además, se considera que la educación basada en el movimiento es el presupuesto para el desarrollo de la mente, en donde el desarrollo de la mente se asume como un resultado posterior. El pensador Cagigal (1975) afirma que el deporte educativo, la corporalidad y el movimiento corporal son condiciones antropológicas que deben involucrar lo pedagógico, dado que inciden en la formación de la persona. La educación de la corporalidad orienta el quehacer pedagógico más allá de un deber ser; es una propuesta educativa contraria al acondicionamiento frente a formas preestablecidas, estimula la autonomía y está abierta a diversos horizontes de experiencias.

Benner (1990) considera que el ser humano es inacabado. Por esta razón plantea que las formas como se concibe la educación de la corporalidad –sustentada en el ideal de un ser en permanente formación– son limitadas y transitorias, porque están en correlación con la idea de flexibilidad. En otras palabras, reconoce a la persona como un ser que está para hacerse a sí mismo; gracias a la educación el ser humano se potencia, asume conciencia de sí, de sus potencialidades, que lo abren a experiencias corporales mediante las cuales se relaciona con el mundo.

De manera complementaria, para Freire la antropología pedagógica expresa que el ser humano se hace a sí mismo (2005); el estudiante es un ser en formación que necesita educarse, que tiene la capacidad para formarse; es un artesano que puede hacerse a sí mismo, es decir, que se ocupa de sí y se asume como persona. En ese sentido, el autoconocerse se constituye en pilar fundamental

para la formación humana. Ahora bien, en el conocimiento de sí mismo también se pueden situar aspectos de la formación como la conciencia de lo ético, entendido como el conocimiento que permite evaluar sus comportamientos y el de los demás; la premisa griega esculpida en el templo de Delfos “conócete a ti mismo” orienta en la reflexión sobre el propio ser. El hecho de contar con la capacidad de reflexionar sobre los propios sentimientos y el volver la mirada sobre sí mismos es lo que hace posible la formación humana.

Schopenhauer (2005) señala que el ser humano no logra conocerse a sí mismo de manera objetiva, sino que es artífice de su propia obra; es algo más que conocimiento, pues este se agrega para iluminarla. En este orden de ideas, el hombre va encaminándose en el conocimiento de lo que es, se convierte en dueño de sus actos y puede cambiar el rumbo de sus acciones, en la medida que reflexiona sobre sí mismo. En sentido contrario, Descartes (2006) intenta en su *Tratado de las pasiones del alma* ser objetivo en el tema del cuerpo y sus funciones; sin embargo, según Scheller (2004) la fenomenología considera que la objetividad no es lo único que constituye la experiencia corporal. Asimismo, lo que más ha predominado en asignaturas como la educación física es la idea de la objetividad del cuerpo y ha hecho carrera una teoría objetivista del cuerpo.

Expresa Wallerstein (1996), que ocurrió de manera similar a como sucedió con las Ciencias Sociales, que se asumieron como si pudieran operar con los mismos métodos utilizados por las Ciencias Naturales. Con un enfoque diferente la educación de la corporalidad se interesa por el propio cuerpo, entendido como ser vivo que da sentido y vigencia a las experiencias de vida. La Antropología, apoyada en la fenomenología, se distancia de las visiones dualistas cartesianas y empiristas; al abordar el tema del cuerpo hace énfasis a aquello en lo cual se es humano, porque cada ser humano es quien percibe su propia corporalidad; en relación con las cosas, se relaciona con ellas en primera persona, en su propio cuerpo.

Hay que decir más bien que yo soy mi cuerpo, que soy corpóreo. El cuerpo es vivido desde dentro como yo mismo. No es la mano la que toma unos objetos; los tomo yo. No es el ojo el que ve, yo veo. No es el cuerpo el que siente, yo siento. (Gevaert, 1976, p.86)

La educación de la corporalidad se diferencia de la educación física en que esta última solo ve la función instrumental del cuerpo. Esta instrumentalización

se encuentra, a manera de ejemplo, en el uso del movimiento corporal como mecanismo para el control, normalización y regulación del cuerpo, a través de técnicas corporales como la gimnasia, los ejercicios musculares y la práctica deportiva, en contraste con posturas pasivas y poco desgaste físico que predomina en la enseñanza de otras disciplinas.

CONCLUSIÓN

La antropología fenomenológica afirma que el ser humano se descubre, perfecciona y ocupa de sí, como ser corpóreo en el mundo, que integra todas las partes de la corporalidad humana en una unidad de mente y cuerpo (Scheller, 2004). En este sentido, es importante destacar que la educación corporal observa al cuerpo como un conjunto de partes entrecruzadas que trasciende lo subjetivo y no se reduce a un ente objetivo. Dicho de otra manera, lo propio de la corporalidad desde una perspectiva fenomenológica es que se aglutina alrededor de lo corpóreo.

La educación de la corporalidad apoyada en una antropología fenomenológica reflexiona en torno a la concepción de cuerpo y en la noción de hombre como existencia corporal, al estudiarse el cuerpo como ser en formación basado en las teorías educativas tales como: 1) la educación del cuerpo es base de toda educación que ha sido estudiada por Locke, Rousseau, Kant; 2) la Educación Corporal hace parte de la Educación Física que interesó a Montesquieu; 3) la educación corporal vista como sinónimo de la educación física corresponde a los estudios de José María Cagigal, Ángel Luis Fuentes y Pierre Parlebas; 4) la educación corporal que incluye la educación psicomotriz ha sido abordada por Jean Le Boulch, Carlota Bühler, Josefa Lora y también incluye los estudios sobre la reeducación psicomotriz y la terapia psicomotriz realizados por Louis Picq y Pierre Vayer; 5) la educación corporal (*Leibeserziehung*) es más amplia que la educación física (*Korpererziehung*) ha interesado a Fullat, Vilanou y Planella; esta última perspectiva sustenta buena parte de este escrito.

El estudio sobre la educación de la corporalidad abre un nuevo espacio en el escenario educativo. Su utilidad radica en que permite hacer nuevas revisiones a las reflexiones que se han hecho desde las ópticas de la educación, la educación física y las teorías pedagógicas en torno a la temática del cuerpo desde culturas antiguas como los griegos hasta el presente. Además, las ideas sobre la

educación de la corporalidad planteadas por los autores referenciados en este escrito evidencian la necesidad de seguir construyendo un discurso pedagógico sobre la corporalidad, pues en el presente se dificulta desde una postura teórica el poder determinar cuál debería ser la incidencia de la educación física y el resto de asignaturas del currículo en la formación integral de lo corpóreo. Finalmente, la esencia de estas disquisiciones es mirar hacia horizontes temáticos que muestren una percepción distinta sobre la manera como la corporalidad debería ser relacionada con el quehacer educativo desde una visión en la que ha predominado una concepción del cuerpo humano que hace distinción entre mente y cuerpo, entre lo físico y lo intelectual pero que, promueve una formación integral para el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1997). *Ética Nicomaquea*. Madrid, España: Gredos.
- Badinter, E. (2007). *Las pasiones intelectuales. Deseos de gloria (1735-1751)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. & Melich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 59-81.
- Bárcena, F. (2003). *El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación*. En XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Consultado en la World Wide <http://ub.es/div5/site/documents.htm>
- Bech, J. & Merleau-Ponty, M. (2005). *Una aproximación al pensamiento*. Barcelona, España: Anthropos.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: Introducción histórico sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*, 29(2), 7-36.
- Beorlegui, C. (2006). Los emergentismos sistémicos: Un modelo fructífero para el problema mente-cuerpo. *Revista Pensamiento*, 62, 391-439.
- Caballero, T. (2012). *Una aproximación al pensamiento complejo desde la obra de capra*. En V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación.
- Cagigal, J. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid, España: Editorial Prensa Española, S.A. y Editorial Magisterio Español.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas* (Traducción Armando Morones). México: Fondo de Cultura Económica.
- Comas, J. (1957). *Manual de Antropología Física*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Descartes, R. (2006). *Las pasiones del alma*. Madrid, España: Tecnos.

- Fuentes, M. V. (2018). Las ciencias sociales, humanas y de la conducta: sus objetos de estudio desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 20(35), 12-35.
- Gallo, L. (2007). *Apuntes hacia una educación corporal más allá de la educación física*. En W. Moreno & S. Pulido (eds.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp.69-92). Medellín, Colombia: Funám-bulos Editores.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. (Traducción Alfonso Ortiz). Salamanca: Sígueme.
- Husserl, E. (1997). *Libro Segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Ideas II (Traducción Antonio Zirión). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, J. (1993). *Cuerpo y tiempo: la imagen de la metamorfosis*. Barcelona, España: Destino.
- Lain Entralgo, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría Total*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Le Boulch, J. (1999). *El deporte educativo, psicogenética y aprendizaje motor*. México: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción* (Traducción Jem Cabanes). Barcelona, España: Península.
- Nancy, J. (2003). *Corpus* (Traducción Patricio Bulnes). Madrid, España: Arena Libros.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Runge, A. K. (2002). *Tras los rastros del ser-corporal-en-el mundo en J.-J. Rousseau. Contribuciones a una Antropología histórico-pedagógica del cuerpo*. Alemania: Elektronische Ressource.
- Sandoval, B. (2007). Aproximaciones a las conexiones ocultas de Capra. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas*, (8), 21-32.
- Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación* (Vol. I.) (Traducción Roberto Rodríguez). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Scheller, M. (2004). *Esencia y formas de la simpatía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Sergio, M., Trigo, E., Genu, M. & Toro, S. (2010). *Motricidad Humana: Una mirada retrospectiva*. Barking, Lulu Press Inc.
- Vilela, E. (2000). Cuerpos escritos de dolor. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 83-104.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Cómo citar este capítulo:

Sandoval Barros, R., Caballero Truyol, T. & Castellar Paternina, E. (2018). Hacia una educación de la corporalidad. En T. Caballero Truyol, & R. Sandoval Barros (Edits.), *Diversas perspectivas educativas* (pp.79-92). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La formación educativa de los trabajadores y su impacto en el mercado laboral. Un estudio de caso sobre el trabajo decente en Barranquilla (Colombia)

César Vásquez Gutierrez - Tomás Caballero Truyol - Yerlis Vásquez Mora

Resumen

Este capítulo analiza cómo el nivel de formación educativa de los trabajadores de Barranquilla influye en la calidad de los puestos de trabajo y dispara la informalidad. Para ello, se aborda la problemática utilizando un método mixto de investigación mediante el análisis de fuentes documentales y estadísticas que ayudaron a comprender las dinámicas del mercado laboral de la ciudad. Se concluye que la educación es un punto clave para generar puestos de trabajos dignos con mejores salarios y prestaciones sociales.

Palabras clave: trabajo decente, educación superior, formación, Barranquilla.

INTRODUCCIÓN

Durante la década de 1970, los países latinoamericanos sufrieron los impactos de la globalización financiera y de la dislocación de los procesos productivos. Las políticas macroeconómicas tras la crisis de la deuda no hicieron más que acentuar las dificultades y profundizar las desigualdades sociales y económicas. A pesar de la mayor cantidad de inversiones directas externas y de los programas de ajuste estructural, el crecimiento económico no generó nuevos puestos de trabajo ni tampoco un mayor desarrollo regional (Bertola & Ocampo, 2016).

Como consecuencia de estos procesos, la informalidad se expandió y se constituyó en una realidad tangible donde el Estado con su modelo previo de integración social se encuentra debilitado y deslegitimizado, ya que no puede garantizar el empleo estable y el bienestar social de su población.

Colombia no es la excepción a esa realidad; desde la apertura económica de los años 90 del siglo XX, la pobreza, la desigualdad social y económica se dispararon por causas de múltiples factores que favorecieron el incremento del capital que sin lugar a duda benefició a las familias más ricas en detrimento de la clase asalariada que con empleos mal remunerados tuvieron que sobrevivir llevando a un número considerable de personas hacia la pobreza. Una de las medidas adoptadas por la población para subsistir a esta penosa situación y satisfacer a medias sus necesidades básicas fue buscar fuente de trabajo en la informalidad, la cual ha crecido de manera sorprendente en las dos últimas décadas hasta superar actualmente los trabajos formales.

En el caso particular de Barranquilla, de cada 100 puestos de trabajo, 55 son informales. Es decir, que el mercado laboral no está generando los suficientes empleos de calidad o dignos para absorber la demanda que existe actualmente en la ciudad, que a pesar del gran crecimiento económico que ha tenido en los últimos años no es suficiente para frenar la informalidad que cada día se dispara más. Frente a esta realidad, el gobierno local y nacional, optaron por implementar una serie de políticas y programas públicos que buscaron fomentar la generación del empleo digno y de calidad con el propósito de controlar la situación. Una de las estrategias fue –y todavía es– promover programas educativos profesionales

y técnicos relacionados con el perfil económico de la ciudad para vincular rápidamente a los graduados al sector productivo.

Para resolver el problema planteado, se utilizó un método mixto de investigación, ya que la información cualitativa obtenida mediante la interacción con nuestro objeto de estudio nos llevó a triangularla con fuentes cuantitativas para ser más objetivos. Entre las fuentes consultadas podemos resaltar, en primer lugar, las entrevistas con algunos trabajadores formales e informales que nos permitieron conocer detalladamente la realidad de cada uno de ellos y sus perspectivas hacia el futuro. En segundo lugar, los documentos oficiales como los del Departamento Nacional de Estadística (DANE) fueron valiosos para medir y comparar estadísticamente la realidad socioeconómica local y nacional en materia de empleo, pobreza, educación, demografía, entre otros datos. Y, por último, periódicos y revistas semanales, que nos ayudaron a reconstruir el contexto social, político y económico del espacio geográfico y temporal estudiado.

ESTADO DEL ARTE

En los últimos años el concepto de trabajo decente se ha popularizado y cada vez es más frecuente que desde las altas esferas del poder público se hable de él como una estrategia para mejorar la calidad de vida de los trabajadores. La primera vez que se mencionó este término fue en la reunión número 87 de 1999 de la OIT, donde se definió como “el trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, en el cual los derechos son protegidos y que cuenta con remuneración adecuada y protección social” (Somovia, 1998). Asimismo, Somovia indicó que estas condiciones debían implementarse mediante cuatro objetivos estratégicos:

- 1. Oportunidades de empleo e ingresos:** Este pilar busca bajar o superar los índices de pobreza mediante la generación de fuentes de trabajo con salarios justos y crecientes, en igualdad y equidad.
- 2. Protección y seguridad social:** Pretende que todos los trabajadores accedan a un sistema de seguridad social que les garantice unos niveles mínimos de protección y bienestar para ellos y sus familias.

3. Principios y derechos fundamentales en el trabajo y normas laborales

internacionales: Todos los países deben implementar estrategias para velar y cumplir con los derechos que tienen los trabajadores tanto por las normativas nacionales como las internacionales.

4. Diálogo social y tripartismo: Este tiene como finalidad establecer un diálogo permanente entre los gobiernos, los empresarios y trabajadores para buscar salidas consensuadas a las problemáticas laborales.

Desde entonces la OIT se preocupó por establecer un concepto sobre el trabajo decente que cumpla con las condiciones descritas anteriormente; asimismo, que se adapte a los modelos políticos y económicos impuestos por la globalización que han generado una distribución desequilibrada de la riqueza, creando desigualdades sociales a nivel mundial. En este sentido, puede afirmarse que es un término en construcción con un carácter integrador y un amplio contenido ético que busca la justicia social.

Uno de los primeros autores que se refirió al término como un derecho humano fue Amartya Sen, nobel de economía en 1998, quien señaló que el trabajo decente: “Es, sin duda, un objetivo de gran calado, puesto que abarca a todos los trabajadores, sea cual sea el modo y el sector en donde trabajen: el trabajo asalariado, por cuenta propia y a domicilio, ya sea en la economía regular o en el sector no estructurado” (2007). Para este autor, los derechos de los trabajadores son fundamentales y universales, no tienen que estar plasmados en alguna legislación para que sean reconocidos, ya que son consustanciales para todas las sociedades.

Otro autor es Ghai (2003), quien también analiza y promueve el trabajo decente como un derecho humano fundamental y universal. Sus estudios sobre el trabajo plasman la idea que todas las sociedades deben velar y cumplir con este derecho; además, que tiene que excluir del mercado laboral a los niños.

Según Guasch (1997), las estrategias para generar estos tipos de empleo deben ser consideradas como un aporte a la cohesión social, a la paz y a la gobernabilidad democrática. La persistencia del desempleo y de las malas condiciones laborales puede provocar dudas sobre el sistema político cuando este promete,

pero no cumple, lo cual a su vez es un caldo de cultivo para la inestabilidad, la tensión social y la inseguridad.

Por otro lado, autores como Ermida describen la relación ineludible entre trabajo decente y formación profesional. Él considera que esta última es un derecho fundamental de la sociedad que se convierte en un instrumento socioeconómico que forma parte de la política de empleo y de las estrategias de productividad empresarial porque en la actual sociedad del conocimiento la formación continua es esencial para que una economía sea competitiva (Uriarte, 2001).

Para el caso concreto de Colombia, autores como Guiza (2018), señalan que se han implementado una serie de instrumentos jurídicos para enfrentar la informalidad laboral y promocionar el trabajo decente con resultados muy pobres por causa del poco compromiso del Estado para implementar políticas laborales y económicas eficaces que generen trabajos de calidad. El autor concluye que en Colombia son pocos los estudios que han puesto la atención hacia la informalidad como un mecanismo para generar ingresos para el sustento básico de las familias.

Igualmente, Posso (2010) aborda el problema de la calidad del empleo desde dos puntos: a) La teoría de los mercados segmentados y b) Las mediciones empíricas propuestas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), logrando demostrar que la calidad del empleo y la variación de los salarios en Colombia tienen una estrecha relación con la formación académica concluyendo que la educación superior es el punto clave para generar puestos de trabajo de calidad que se concentran principalmente en Bogotá, Medellín y Cali, mientras ciudades como Cúcuta, Montería e Ibagué tienen indicadores negativos con los peores puestos de trabajo. En otras palabras, la educación es un vector útil para medir la pobreza, la calidad de vida y el empleo de una forma compleja (Caballero, 2017).

MÉTODO

De acuerdo al tipo de estudio, la investigación se clasifica según el nivel de conocimiento científico, identificando dentro de este trabajo investigativo un primer nivel o lo que se conoce como estudios exploratorios o formulativos, con una aplicación importante ya que “tienen como objetivo la formulación de un

problema para posibilitar una investigación más precisa o el desarrollo de una hipótesis. Pero tienen otras funciones, como aumentar la familiaridad del investigador con el fenómeno que va a investigar, aclarar conceptos, establecer preferencias para posteriores investigaciones. Esto toma validez en la medida que se formuló el problema de investigación, se desarrollaron las hipótesis y además se aclararon los conceptos acerca de lo que se pretende alcanzar acerca de la planeación estratégica.

Al respecto, se debe decir que el estudio desarrollado tiene las características de las investigaciones descriptivas porque se identifica con su tipología metodológica y procedimental. En otras palabras, implica la recopilación y presentación sistemática de los datos reunidos para descubrir cuáles variables están relacionadas entre sí.

Además, se puede recordar que las fuentes de información utilizadas permiten definir un tipo de investigación de campo donde se ha tomado información de primera mano para darle respuesta a una problemática específica. Para resolver el problema planteado se utilizaron fuentes de información primaria o documental como leyes, normativas, decretos, y proyectos de iniciativa privada dirigidas a desarrollar políticas sociales para el establecimiento del trabajo decente en el distrito de Barranquilla, y fuentes secundarias o bibliográficas sobre los temas que comprenden la variable de estudio; se hizo necesario acudir a distintas fuentes bibliográficas como revistas indexadas.

En este orden de ideas, este trabajo se basa en una investigación mixta enfocada más hacia lo cualitativo pero complementada con lo cuantitativo. El método seleccionado nos permitió tener una relación estrecha con nuestro objeto de estudio, es decir, los trabajadores de Barranquilla para determinar cómo su cualificación y nivel educativo tiene un impacto positivo o negativo sobre el mercado laboral desde una óptica humanista. La parte cuantitativa nos ayudó a determinar guarismos sobre cómo ha venido aumentando el desempleo y la informalidad de profesionales y técnicos de la ciudad.

DISCUSIÓN

Durante la década de los 90 la economía de Barranquilla se caracterizó por la pérdida de su vocación industrial que fue uno de los principales motores de la economía y una fuente generadora de empleo. Muchas empresas e industrias localizadas allí migraron hacia el puerto vecino de Cartagena y otras a ciudades del interior del país como Bogotá, Medellín y Cali por las ventajas competitivas que ofrecían en materia de transporte, servicios públicos y mano de obra calificada en comparación a Barranquilla que tuvo un deterioro en estos puntos.

Este deterioro estructural llevó a la ciudad a perder su ventaja geográfica que la había consolidado como el principal puerto comercial del Caribe colombiano durante muchos años. Una consecuencia de esta nueva dinámica fue la pérdida de una de sus principales fuentes de empleos, lo que se tradujo en años posteriores en un aumento del desempleo y de la informalidad.

El inicio del siglo XXI ha sido por lo menos positivo para la urbe en lo relacionado con el gobierno y la gobernabilidad, ya que los tres últimos alcaldes le apostaron desde lo político a recuperar la confianza de los inversionistas mediante programas como Probarranquilla que ha promocionado a la ciudad en el ámbito internacional con buenos resultados. Un ejemplo ha sido el establecimiento y apertura de empresas como Pricesmart que abrió en el 2011 generando 200 nuevos empleos (*El Heraldo*, 2011). Este tipo de políticas económicas se han convertido en buenas alternativas para crear fuentes de trabajos estables y dignos.

La Figura 1 refleja la buena dinámica económica que ha tenido la ciudad desde el 2007 hasta la actualidad con la llegada de diversas empresas que paulatinamente se han convertido en fuentes de trabajos para sus habitantes coadyuvando a la estabilización del mercado laboral en la última década. De allí, que desde el año 2007 la Tasa Global de Participación (TGP) y la Tasa de Ocupación (TO) hayan tenido un crecimiento considerable hasta alcanzar en el 2016 sus picos más altos, del 66,2 % y el 61 % respectivamente. Como consecuencia la tasa de desempleo ha caído de 9,5 en el 2007 a 7,3 en diciembre de 2016, es decir, el desempleo ha caído más de dos puntos.

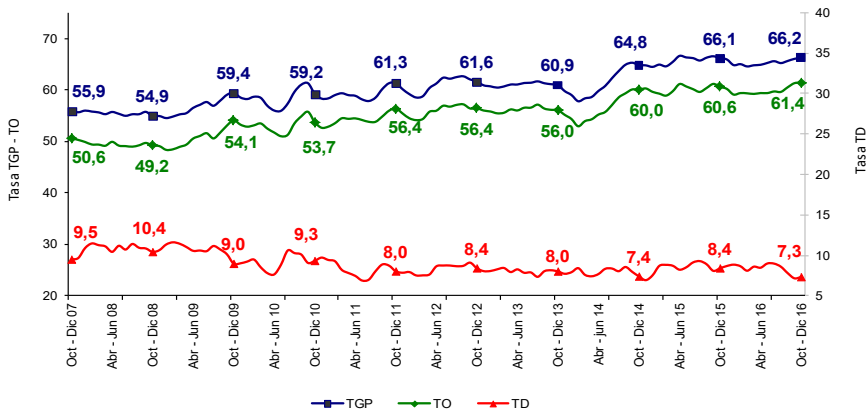


Figura 1. Tasa global de participación, ocupación y desempleo en Barranquilla, 2007-2015.

Fuente: DANE (2017).

Sin embargo, la informalidad se ha mantenido en los últimos años sobre un 55 %, es decir, por encima de la media nacional que es 47,4 %, (DANE, 2016). En este sentido, 55 de cada 100 ocupados son informales en Barranquilla. Estas cifras son alarmantes porque el mayor porcentaje de personas en edad de trabajar (PEA) se concentran en el sector informal, donde no tienen seguridad social ni un salario fijo, entre otras garantías laborales que son esenciales para tener una calidad de vida y un trabajo digno.

El alto índice de informalidad que existe y se ha mantenido en el mercado laboral sugiere –como lo expresó Lilian Urueta Cruz, coordinadora de investigaciones del Ormet–, que la economía local está demandando mano de obra calificada en mayor proporción que otras ciudades y que no se están generando puestos de trabajo formal para mano de obra no calificada que ha cursado hasta secundaria y media (*El Herald*, 2014), mientras que los informales con educación superior constituyen el 14,7% del total frente al promedio de las 13 áreas que es el 18,1 %.

Uno de los sectores de la economía con mayor índice de informalidad en Barranquilla es el comercio con un 42,3 %, es decir, cuatro de cada diez trabajadores son informales. Los datos analizados por Ormet también indican que en el 11 % de los ocupados en 2013 (87.415 personas) no cotizaron ni salud ni pensión. En otras palabras, la informalidad se concentra principalmente en el comercio, ya que es

una actividad que no requiere de muchas habilidades profesionales o técnicas para ser desarrolladas por una persona. Sin embargo, los individuos que se han vinculan de manera informal en este sector no tienen protección social.

Elsa Noguera, alcaldesa de Barranquilla en el 2012-2015, señaló:

el gran desafío que tiene Barranquilla actualmente es reducir la informalidad porque a pesar de tener una baja tasa de desempleo la ciudad también tiene una alta informalidad porque los barranquilleros son recursivos y buscan diversas alternativas de ingresos. (*El Heraldo*, 2013)

La afirmación hecha por la entonces alcaldesa Noguera nos permite confirmar que la informalidad es alta y el gobierno local es consciente de la problemática que viven millares de barranquilleros que no encuentran fuentes de trabajos dignos y se ven obligados a buscar sus ingresos de cualquier manera. Esto no significa –como lo afirmó Noguera– que no sean recursivos, más bien por las necesidades insatisfechas por el Estado, algunos se ven forzados a recurrir al “rebusque” y otros a la delincuencia –la cual se ha disparado en los últimos años– para solventar sus necesidades económicas. De hecho, un número considerable de personas que se “rebuscan” en las calles manifestaron hacerlo por necesidad y por no tener más opciones de empleo; otros llevan varios años desarrollando el comercio informal y han dejado de buscar trabajo en el mercado formal.

Un caso es el de un vendedor ambulante del mercado de Barranquilla, quien señaló:

Tengo más de 15 años trabajando todos los días de la semana en el mercado vendiendo frutas y verduras; gracias a esta labor he podido sobrevivir y mantener a mi familia. Me tocó rebuscarme en el mercado porque no conseguí trabajo en las empresas e industrias que hay en la ciudad. Me hubiera gustado tener un empleo con un salario fijo y seguridad social, ya que actualmente mi familia y yo estamos desprotegidos, pero felices porque tenemos salud y vida. (Vendedor de frutas y verduras, 2016)¹.

1 El entrevistado no autorizó publicar su nombre.

Otro ejemplo es el de un joven obrero de aproximadamente 22 años de edad, quien comentó:

Terminé hace tres años el bachillerato y desde entonces he buscado trabajo en varias empresas de la ciudad sin ningún resultado. Por la necesidad económica que padece mi familia no pude acceder a una carrera profesional y me tocó emplearme como albañil para ayudar a mis padres con los gastos de la casa. Hoy trabajo en esta construcción en la cual me pagan semanalmente cien mil pesos sin ningún tipo de seguridad social. Soy consciente de los riesgos que puedo sufrir en caso de un accidente, pero actualmente no tengo más opciones; espero que el futuro sea mejor. (Joven obrero, 2016)²



Ilustración 1. Vendedora ambulante en el mercado de Barranquilla

Fuente: *El Herald*. Barranquilla. 13, abril, 2015.

Los casos señalados anteriormente confirman las pocas oportunidades laborales que tienen las personas que terminan, o no logran culminar, sus estudios de secundaria; se ven obligados a recurrir a la informalidad para tener unos ingresos mensuales y así solventar sus necesidades básicas o por lo menos algunas de ellas como la alimentación. Es el caso de la vendedora de mazorcas de la Ilustración 1,

2 El entrevistado no autorizó publicar su nombre.

quien diariamente recorre el mercado de Barranquilla para ofrecer su producto y tener un ingreso para darle de comer a su familia.

En los últimos años, la informalidad se ha incrementado convirtiéndose en una alternativa de trabajo para muchas personas que no lo han encontrado en el mercado formal como los casos señalados anteriormente. Esta problemática ha llevado que el centro hoy tenga alrededor de 9.180 vendedores ambulantes, una cifra considerable si la comparamos con Bogotá la cual tiene una población ocho veces mayor que Barranquilla y solamente tiene 14.666 personas trabajando informalmente en su centro (ver Tabla 1).

Tabla 1. Vendedores informales en los centros de las ciudades colombianas, 2015

Ciudad	Número de vendedores Ambulantes
Bogotá	14.666
Barranquilla	9.180
Cali	8.000
Santa Marta	1.112
Medellín	800-1200
Bucaramanga	100

Fuente: *El Tiempo* (2015)

Las cifras son alarmantes porque ciudades como Medellín con una población mayor a la de Barranquilla tiene una informalidad en el centro baja; solo 1.200 vendedores estacionarios durante la temporada navideña. Y en el caso de Bucaramanga con 530.000 habitantes, es decir, la mitad de Barranquilla concentra 100 comerciantes informales en su zona céntrica. Esto no quiere decir que la informalidad sea baja en las ciudades señaladas; significa que en Barranquilla ha crecido a un mayor ritmo que en Bogotá, Medellín y Cali como se observa en la Figura 2.

El aumento sorprendente de la informalidad en Barranquilla es consecuencia -como se explicó anteriormente- de la alta demanda de mano de obra cualificada que requieren las empresas y las industrias para el desarrollo de sus actividades económicas. En este sentido, el mercado laboral local es cada vez más exigente en relación a otras ciudades del país, ya que está vinculando a personas técnicas,

tecnólogos y profesionales con experiencia, situación que ha desestimulado el empleo para personas que están por debajo de estos niveles académicos.

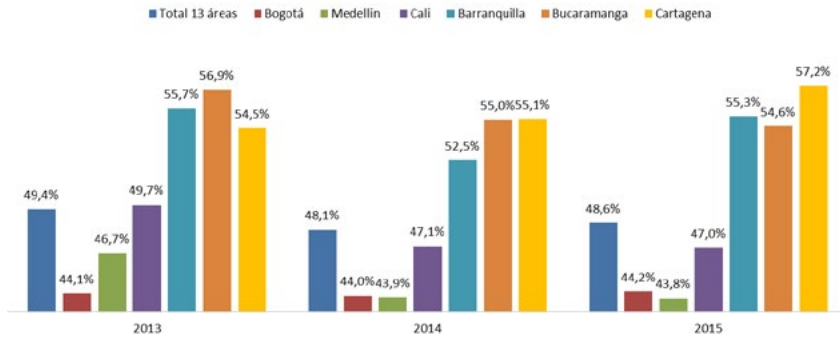


Figura 2. Porcentaje de la informalidad en 13 ciudades colombianas, 2013-2015.

Fuente: Revista Dinero (2015).

Otra de las razones que explica la alta tasa de informalidad es que el 52,4 % de los ocupados en la ciudad trabaja en empresas con menos de 5 empleados, indicador que usa el DANE para clasificar a una persona como informal. También, la migración de profesionales procedentes de otras provincias del Caribe colombiano como Cesar, La Guajira y Córdoba a Barranquilla están saturando el mercado laboral local, el cual cada vez genera menos puestos de trabajo para una población cada vez mayor que demanda más fuentes de empleo.

Según el Observatorio Laboral colombiano (OLC), en los últimos cinco años se han graduado en el departamento del Atlántico 96.807 profesionales, 16.940 tecnólogos y 9.276 técnicos. Las áreas con mayor número de graduados son economía, administración, contaduría y afines con 38.559 personas; le sigue ingeniería, arquitectura y afines con 36.632 graduados; y ciencias de la salud con 29.066. Los datos reflejan que cada día el mercado laboral local tiene una mayor demanda de personas que se cualifican para encontrar un empleo mejor remunerado y más digno. Las personas que logran “engancharse” en su primer trabajo obtienen un salario promedio entre \$860.000 y \$1.600.000 mensuales. Mientras que la población restante que no encuentra empleo pasa a enrolar el “batallón” de desempleados que existe en la ciudad. Según la dinámica del mercado local y nacional, esas personas tardarán aproximadamente 3 años en encontrar un trabajo digno y otras dejarán de buscarlo para dedicarse a la informalidad.

Las cifras señaladas también evidencian que se ha incrementado la participación de personas profesionales en el porcentaje de ocupados en el mercado laboral: pasó de 28,63 % en el 2011 a 31,32 % en el 2012. En este sentido, las cifras son positivas y auguran unas dinámicas favorables en torno a la educación superior. Sin embargo, el porcentaje de desempleados en Barranquilla muestra que las personas que tienden a estar en mayor proporción en ese grupo son aquellas cuyo nivel de educación es Básica Secundaria y Media (51,27 %), lo cual refleja que, pese a que esta población encabeza el porcentaje de PET y PEA, el mercado laboral no absorbió a toda la fuerza laboral ofertada.

Al observar el porcentaje de informalidad en Barranquilla, se evidencia que haber cursado como título de educación más alto la primaria y la secundaria incrementa la posibilidad de ser informal, alcanzando un 61,38 % para 2012, esto debido a las bajas oportunidades que se dan en el mercado formal a las personas que no son profesionales, ya que se considera que carecen de muchas competencias que adquiere una persona cuando accede a un curso técnico, tecnológico o a la educación universitaria.

En resumen, el mercado laboral local ha experimentado en los últimos años una baja considerable del desempleo, pero todo ha sido producto del aumento sorprendente del trabajo informal el cual ofrece el 44 % de los puestos de trabajos en dicho mercado. En consecuencia, el trabajo digno está en peligro, ya que cada vez son más los barranquilleros que no tienen un trabajo estable con un salario mensual y las prestaciones sociales que por ley tienen derecho los trabajadores.

POLÍTICAS Y PROGRAMAS DISTRITALES Y DEPARTAMENTALES PARA EL TRABAJO DECENTE Y EL BIENESTAR SOCIAL

En cumplimiento de las políticas públicas nacionales sobre el empleo el distrito de Barranquilla y el departamento del Atlántico han venido impulsando programas sociales para generar empleos de calidad y reducir la pobreza. Uno de ellos fue el Plan Local de Empleo 2012-2015, ejecutado durante la alcaldía de Elsa Noguera en su programa de gobierno: “Barranquilla Florece para Todos”.

Este plan trazó una serie de estrategias para tratar de resolver las necesidades locales mediante una alianza pública-privada que buscaba fortalecer el desarrollo

empresarial, reducir la informalidad, la pobreza y estimular la generación de empleo de calidad. Para ello, se fundamentó en tres ejes: Formación y Empleo de Calidad, Desarrollo Empresarial y Emprendimiento, y Clima de Inversión y Promoción.

Para cumplir el plan, la alcaldía identificó los principales obstáculos para acceder a un empleo y fortalecer de esta forma el desarrollo empresarial. Luego se fijaron unas metas para que mancomunadamente con el gobierno nacional, se generaran políticas públicas relacionadas con el empleo y el desarrollo económico. Las metas propuestas fueron las siguientes:

- Generar empleo de calidad y mejorar el acceso al trabajo de la población joven o vulnerable
- Articular la demanda educativa con la oferta laboral
- Disminuir los índices de informalidad
- Ser incluyente
- Fortalecer el enfoque empresarial y la competitividad e inversión de la ciudad.

Para cumplir con estas metas el distrito de Barranquilla creó unos programas en alianza con otras entidades estatales y privadas como el SENA, la Cámara de Comercio de Barranquilla, la Gobernación del Atlántico, la Universidad Simón Bolívar, los gremios, entre otros (ver Cuadro 1). De estos programas se desprendieron varios proyectos que tuvieron como propósito generar empleo de calidad en la ciudad y su área metropolitana para facilitar el acceso de la población al mercado laboral con el fin de disminuir el desempleo en el corto y mediano plazo. Asimismo, la oferta educativa se articuló con la demanda laboral o perfil vocacional de la ciudad, es decir, con lo que está requiriendo el sector productivo.

Cuadro 1. Programas sociales implementados por la alcaldía de Barranquilla, 2012-2016

Eje	Programa	Alianzas
Formación y Empleo de Calidad,	Fortalecimiento de capacidades de la población vulnerable en formación y empleo. La Universidad en tu Barrio	Entre la Alcaldía Distrital y el sector educativo, la Alcaldía y el Sena, y la Alcaldía, ONG (organizaciones no gubernamentales) locales y el DPS (Departamento para la Prosperidad Social)
Desarrollo Empresarial y Emprendimiento	Desarrollo económico local	Entre la Alcaldía Distrital, gremios y la Cámara de Comercio; la Alcaldía, el Comité ORMET y el Sena, y la Alcaldía y gremios
Clima de Inversión y Promoción	Estímulo a la responsabilidad social y empresarial desde la inversión y promoción de la ciudad"	Entre la Alcaldía Distrital y la Gobernación del Atlántico, las alcaldías de Barranquilla, Soledad y Malambo con la Gobernación del Atlántico, y la Alcaldía Distrital con gremios

Fuente: Barranquilla cómo vamos (2015)

Según la alcaldesa, Noguera, con el desarrollo de esos programas Barranquilla estaba en el camino correcto para generar trabajos decentes y de calidad, ya que garantizaba a la población más vulnerable el acceso al sistema de salud, a la educación superior y al empleo. En sus palabras:

Barranquilla está en la ruta de la generación de empleo digno y decente, soportado con tres estrategias, explicó la mandataria distrital. La primera es garantizar un sistema de salud que funcione y que le garantice a la gente su atención oportuna, ya sea con el régimen subsidiado, a través del Sisbén, o con el régimen contributivo. La segunda es garantizar oportunidades de acceso a la educación superior para no seguir enviando a la calle jóvenes recién graduados, sin ningún tipo de preparación, porque difícilmente van a encontrar un trabajo formal y se van a quedar en la informalidad, en donde recibirán ingresos que escasamente les alcanzarán para sobrevivir. Y la tercera es crear las condiciones de una ciudad competitiva, para que cada vez lleguen más y mejores empresas, y se generen más oportunidades, no solo de empleo sino de emprendimiento. (*El Herald*, 2012)

En este orden de ideas, los tres ejes estratégicos del plan de gobierno de Elsa Noguera conducirían a reducir la pobreza mediante la generación de trabajos formales con personas calificadas por el Distrito mediante alianzas realizadas con entidades de educación superior para capacitar talento humano acorde a

las necesidades socioeconómicas de la ciudad o las requeridas por el mercado laboral. En este sentido, se ofertan 72 carreras técnicas y tecnológicas, alineadas con los clústeres de competitividad de la ciudad como comunicaciones, construcción, diseño multimedia, educación, industria, informática, logística, responsabilidad social, salud y fama, entre otros

Según los indicadores entregados por la Alcaldía de Barranquilla en el 2015, el plan de desarrollo presentado por Elsa Noguera fue un éxito, ya que logró generar trabajos formales, aumentar la cobertura de la población vulnerable al sistema de salud, fomentó la vinculación de jóvenes a la educación superior mediante 8 centros Distritales de Educación Superior, entre otros resultados que tuvieron un impacto considerable sobre el mercado laboral.

Además, de las políticas distritales sobre el empleo digno y de calidad, la gobernación del Atlántico durante el periodo 2012-2015, también le apostó a la implementación de estrategias y programas para fomentar el empleo digno en las poblaciones o regiones más deprimidas del Departamento como las del sur que fueron afectadas en el 2010 por las inundaciones más severas de la historia, que acabaron con su aparato productivo -agricultura y ganadería- y, por ende, con sus principales fuentes de trabajos. En consecuencia, el Plan de Desarrollo Departamental de José Segebre buscó generar empleos de calidad, aprovechando las potencialidades de los sectores bases de la economía de las subregiones. Su ejecución se realizó mediante la articulación de diversos proyectos -en alianzas con el sector público y privado- que tuvieron como objetivos reactivar el campo, fomentar la creación de microempresas, la construcción de vivienda, acceso a la educación en correlación con las dinámicas del sector productivo del departamento (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Programas y proyectos de empleo y generación de ingresos en el departamento del Atlántico, 2012-2015

Nivel	Estimulo productivo	Emprendimientos	Formación	Articulación
Nación	Mujeres ahorradoras	-Fondo emprendedor -SENA -Ruta de emprendimiento	Formación a la medida, SENA	Tú, trabajemos unidos
Departamento	-Mujeres ahorradoras -Red universitaria de tecnología avanzada del Caribe -Centros de investigación e innovación	-Red de emprendimiento del departamento del Atlántico -SENA -Observatorio colombiano de ciencia y tecnología	-Incentivo a la capacitación - Formación a la medida SENA	Tú, trabajemos unidos
Municipios		Centro de emprendimientos y oportunidades	-Barranquilla bilingüe -Sistema público de empleo	

Fuente: Ministerio del trabajo (2014).

En resumen, en los últimos años han existido buenos intereses por parte de los dirigentes locales para promocionar y generar empleos decentes y de calidad mediante una serie de políticas y programas públicos en alianza con el sector privado y articulados con lo que requiere el sector productivo de la ciudad y el departamento. El resultado obtenido ha sido positivo, pues se ha mejorado la calidad de vida de las personas más vulnerables. Sin embargo, estas medidas no han sido suficientes, ya que el mercado laboral nacional y local continúa dominado por la informalidad y subempleo aparte.

CONCLUSIONES

En los últimos años la informalidad se ha disparado espectacularmente en la ciudad de Barranquilla por causa de múltiples factores económicos y extraeconómicos que han obligado a las personas a buscar empleo en el “rebusque” sin ningún tipo de prestaciones sociales que mejoren su calidad de vida; por el contrario, la informalidad la desmejora y dispara la pobreza. Una de las principales variables de esta problemática es la alta demanda que tiene el mercado laboral local para la poca oferta de trabajo que ofrece a un gran número de capital

humano que hoy busca trabajo, pero no lo encuentra porque las empresas están requiriendo cada vez más un personal altamente cualificado.

En este sentido, la educación –sobre todo la superior– es un punto clave para encontrar trabajo de calidad y mejor remunerado, en un mercado laboral saturado. Para las empresas y las industrias es importante una mano de obra altamente cualificada para sus procesos empresariales, ya que esta mejora su productividad y competitividad para obtener mayores resultados y utilidades. Por estas razones, a las personas con estudios en educación superior o técnica –en teoría– les es más fácil encontrar un trabajo digno mejor remunerado en comparación a un bachiller.

Para frenar la informalidad y promover el trabajo digno, el gobierno local y nacional han implementado una serie de políticas y programas estatales en alianza con instituciones públicas y privadas. Estas estrategias se centraron sobre todo en potenciar programas educativos en relación al perfil económico de la ciudad para que los jóvenes de los sectores más vulnerables pudieran vincularse rápidamente al sector productivo. Un ejemplo fue la Universidad a Tu Barrio, programa creado por la alcaldía de Barranquilla para que los jóvenes que terminaran la educación secundaria continuaran formándose académicamente en una carrera técnica o tecnológica, apetecidas por las empresas de la ciudad.

Por último, se puede señalar que pese al esfuerzo realizado en los últimos años por el gobierno local para buscar un lazo entre el sector productivo y la educación, los resultados no han sido los mejores, ya que un gran número de profesionales y sobre todo jóvenes recién graduados no han encontrado empleo, disparando la informalidad y la mala calidad de los puestos de trabajos. Por lo tanto, el gobierno nacional y local tienen que diseñar y establecer políticas microeconómicas más agresivas para combatir la informalidad y promover el trabajo decente teniendo presente que la clave principal es la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertola, L. & Ocampo, J. (2016). *El desarrollo económico de América Latina desde la independencia*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Caballero, M. L. (2017). El derecho a la educación en la medición de pobreza: un análisis complejo. En *Educación y Humanismo*, 19(33), 386-397.
- Departamento Nacional de Estadística (2017). *Tasa global de participación, ocupación y desempleo en Barranquilla*.

- El Heraldo (22 de mayo de 2013). *El Heraldo*. Recuperado el 28 de abril de 2017, de www.barranquilla.gov.co/sala-prensa/4340-barranquilla-esta-en-la-ruta-del-trabajo-digno-y-decente-alcaldesa-elsa-noguera
- El Heraldo (28 de abril de 2014). *El Heraldo*. Recuperado el 27 de mayo de 2017, de [/www.elheraldo.co/economia/barranquilla-tiene-439-mil-trabajadores-informales-ormet-150680](http://www.elheraldo.co/economia/barranquilla-tiene-439-mil-trabajadores-informales-ormet-150680)
- El Heraldo (5 de noviembre de 2012). *El Heraldo*. Recuperado el 11 de julio de 2017, de <https://www.elheraldo.co/local/abren-inscripciones-para-la-universidad-a-tu-barrio-88328>
- El Heraldo (9 de mayo de 2011). *El Heraldo*. Recuperado el 25 de abril de 2017, de <https://www.elheraldo.co/economia/la-tienda-pricesmart-llego-barranquilla-con-una-inversion-de-us18-millones-20439>
- El Tiempo (13 de marzo de 2015). *El Tiempo*.
- Ghai, D. (2003). Trabajo decente. Concepto e indicadores. En *Revista Internacional del Trabajo*, 122(2), 125-160.
- Guasch, J. (1997). *Reforma Laboral y Creación de Empleo: La Agenda Incompleta de los Países de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina: Edición Fundación Konrad Adenauer, CIEDLA.
- Guiza, O. C. (2018). La indecencia del trabajo informal en Colombia. En *Justicia*, 23(33), 200-223.
- Ministerio del Trabajo (2014). *Plan departamental de empleo del Atlántico*.
- Posso, C. (2010). Calidad del empleo y segmentación laboral: un análisis para el mercado laboral colombiano 2001-2006. En *Revista Desarrollo y Sociedad*, (65), 191-234.
- Revista Dinero (2015). *Revista Dinero*. Obtenido de <https://www.dinero.com/economia/articulo/informalidad-colombia-2015/212697>
- Sen, A. (2007). *El trabajo decente, un derecho humano. Se busca trabajo decente*.
- Somovia, J. (1998). *Memoria del director general: Trabajo decente*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Uriarte, O. E. (2001). *Trabajo decente y formación profesional*. CINTERFOR/OIT.
- Vásquez, C. (14 de noviembre de 2016). *Joven obrero* (C. Vásquez, Entrevistador).
- Vásquez, C. (15 de diciembre de 2016). *Vendedor de frutas y verduras* (C. Vasquez, Entrevistador).
- Vásquez, C. (2015). *Barranquilla cómo vamos*. Barranquilla, Colombia.

Cómo citar este capítulo:

Vásquez Gutiérrez, C., Caballero Truyol, T. & Vásquez Mora, Y. (2018). La formación educativa de los trabajadores y su impacto en el mercado laboral. Un estudio de caso sobre el trabajo decente en Barranquilla (Colombia). En T. Caballero Troyol, & R. Sandoval Barros (Edits.), *Diversas perspectivas educativas* (pp. 79-111). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Reflexiones finales

Se ha podido observar con relación a la obra *Diversas Perspectivas Educativas*, la presentación de los hallazgos relacionados con diferentes procesos investigativos, expresados en reflexiones relacionadas con la bitácora docente, su importancia y uso pedagógico en el quehacer docente, el análisis de la emergencia de los modelos educativos, los discursos sobre los imaginarios y subjetividades, entre otras temáticas que han tenido como preocupación central lo educativo. La obra comenzó abordando un primer eje Bitácora, Educación y Docencia cuyos escritos reflexionaron en torno a la importancia de la bitácora en el quehacer docente. En ese sentido realizó un análisis sobre el trasegar de la bitácora que pasa de ser utilizada en el campo de la navegación a otros escenarios y disciplinas, entre ellas la educación.

Un segundo texto se concentró en la bitácora desde la praxis docente analizando la experiencia exitosa de una universidad del Caribe colombiano, explicando su uso como un instrumento pedagógico utilizado por el profesor para registrar sus clases y hacer una reflexión crítica sobre la pertinencia de sus metodologías de enseñanza, para en un segundo momento, transformar su ejercicio docente, conforme a las necesidades del contexto en el que se desenvuelve su práctica cotidiana.

El segundo eje Imaginarios, Subjetividades y Educación comenzó con un tercer escrito entre imaginarios y subjetividades. Una aproximación a estas categorías, hizo unas reflexiones en torno a los imaginarios y subjetividades, originados en los círculos académicos europeos; en él se recogen diversas perspectivas sobre los imaginarios y subjetividades, analizando los aspectos que inciden en los sujetos y la manera como generan representaciones mentales, que se manifiestan en una especie de inconsciente colectivo de la especie.

En contraposición a la idea de objetividad asociada a un significado denotativo común a todos los hablantes, cuenta con una estructura tangible que permite una comprensión acertada de lo que se expresa.

El tercer eje, emergencia, Educación y Corporalidad, inició con el cuarto documento, Emergencia de un modelo pedagógico, en el cual se reflexionó sobre la enseñabilidad como elemento intencional en el ejercicio docente que se sustenta en el conocimiento acerca de cómo aprenden los sujetos, en donde el docente es artífice de un espacio y de unas estrategias, que conoce las tendencias que determinan las dominancias hemisféricas y sobre todo entiende que a través de ese conocimiento potencia su quehacer docente.

Finalmente, en el último texto, hacia una educación de la corporalidad, se hizo un recorrido en donde se analizó lo que se ha entendido por educación de la corporalidad a través del tiempo, y en ese sentido, se mencionó que la educación debe trascender la separación mente-cuerpo, para tener una visión diferente de la educación física tradicionalmente relacionada con lo corporal.

En las secciones finales se plantea que la educación de la corporalidad es importante para entender problemáticas del presente relacionadas con la educación, en especial cuando desde el currículo se ha abordado el tema del cuerpo desde una visión en la que ha predominado una concepción separatista del cuerpo humano que hace distinción entre mente y cuerpo, entre físico e intelecto, en contravía al ideario de los sistemas educativos actuales que hablan de formación integral; en esencia todas las temáticas comentadas en estas consideraciones finales han sido objeto de las debidas reflexiones a lo largo del libro.

En el último capítulo, se explica cómo en los últimos años la informalidad ha aumentado en el mercado laboral de Barranquilla, generando trabajos pocos productivos y rentables que desmejoran las condiciones de vida de sus habitantes, sin ningún tipo de seguridad social. Sin embargo, el gobierno ha impulsado una serie de políticas estatales para mejorar las condiciones laborales de los trabajadores enfocadas en la promoción del trabajo decente. Una de ellas ha sido la creación de programas educativos gratuitos y subsidios para la población más vulnerables con el objetivo de formar técnicos y tecnólogos en perfiles que requieran las empresas y las industrias locales. En este sentido, la educación es un instrumento poderoso para que una persona encuentre un empleo mejor remunerado y decente, que sin lugar a duda mejora su condición socioeconómica

Acerca de los autores

RICARDO SANDOVAL BARROS

Docente investigador del departamento de Ciencias Sociales Universidad Simón Bolívar, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico, Máster en Filosofía de la Universidad del Valle, Doctor en Educación de Atlantic International University, USA. Miembro del grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar.

rsandoval@unisimonbolivar.edu.co

TOMÁS CABALLERO TRUYOL

Docente investigador del departamento de Ciencias Sociales Universidad Simón Bolívar, Licenciado en Ciencias Historia de la Universidad del Atlántico, Máster en Historia de la Universidad Pablo de Olavide. España, Doctor en Historia de la Universidad Pablo de Olavide. España. Miembro del grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar.

tcaballero@unisimonbolivar.edu.co

YOMAIRA ALTAHONA CAICEDO

Directora del departamento de Ciencias Sociales Universidad Simón Bolívar, Psicóloga de la Universidad del Norte, Máster en Educación Universidad del Norte. Miembro del grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar.

yaltahona@unisimonbolivar.edu.co

LUIS RICARDO NAVARRO DÍAZ

Docente investigador del dpto. de Ciencias Sociales Universidad Simón Bolívar, Comunicador Social de la Universidad del Norte, Master en Comunicación Social de la Universidad del Norte, Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad del Norte. Miembro del grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar.

Inavarro@unisimonbolivar.edu.co

LIZETH REYES-RUIZ

Doctora en Psicología de la Universidad Del Norte. Magíster en Psicología de la Universidad del Norte. Profesora del programa de Psicología e investigadora del CIISO de la Universidad Simón Bolívar.

lreyes@unisimonbolivar.edu.co

PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena, Magíster en Administración Educativa de la Universidad de Miami, Licenciada en Administración y Literatura de la Universidad de Notre Dame, y miembro del grupo de investigación de la Universidad Simón Bolívar.

pmartinez22@unisimonbolivar.edu.co

FARID ALEJANDRO CARMONA ALVARADO

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Supervisión y Administración Educativa, Especialista en Docencia Universitaria, Psicólogo. Investigador del CIISO, Profesor tiempo completo de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

fcarmona1@unisimonbolivar.edu.co

EVERLY CASTELLAR PATERNINA

Coordinadora de Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali, Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Pamplona, Máster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte. Máster en Ciencias Humanas de la Universidad de París XII, Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. España.

castellar74@hotmail.com.

CÉSAR VÁSQUEZ GUTIÉRREZ

Magíster en Derecho Laboral por la Universidad Libre, Barraquilla. Especialista en Gestión Pública por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; y abogado por la Universidad Antonio Nariño.

cesar_vasquez3001@hotmail.com

YERLIS VÁSQUEZ MORA

Magíster en Prevención en Riesgos Laborales por la Universidad Internacional de Valencia, España. Fisioterapeuta por la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Y fisioterapeuta de la Clínica General del Norte, Barranquilla.

yeyi.v@hotmail.com