

Revista UNIMAR

Vol. 37 No. 2

Julio - Diciembre 2019

ISSN ELECTRÓNICO 2216-0116

ISSN 0120 - 4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



Revista UNIMAR
Journal UNIMAR
Revista UNIMAR

Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 37 No. 2
Julio – Diciembre de 2019

ISSN: 0120-4327
ISSN Electrónico: 2216-0116
DOI: DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:
Semestral – Semiannual - Semestral

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: 236
Formato – Format - Formato:
22 cm x 28 cm

Tiraje – Printing - impressão:
100 ejemplares – 100 copies – 100 cópias

Director - Director – Diretor
Magíster Luz Elida Vera Hernández
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Editora
Magíster Luz Elida Vera Hernández
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo – Correction of Style – Correção de Estilo
Doctoranda Ana Cristina Chávez López
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Inglés – English Translation -
Tradução Inglês:
Doctoranda Ana Cristina Chávez López
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Portugués – Portuguese Translation -
Tradução Português:
Doctoranda Ana Cristina Chávez López
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión Final –End Review -Revisão Final:

Magíster Luz Elida Vera Hernández
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación – Design and Diagramming –
Desenho e Diagramação:
Maestrante David Armando Santacruz Perafán
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Comité Editorial - Editorial Committee - Comitê Editorial

Magíster Luis Alberto Montenegro Mora
Director Centro de Investigaciones
Universidad Mariana, Colombia

Doctor Nelson Torres Vega
Universidad de Nariño, Colombia

Doctor Jaime Álvaro Torres Mesías
Universidad de Nariño, Colombia

Doctor José Luis Meza Rueda
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Doctora Yolanda Bañuelos B.
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Doctora Cruz Elda Macías Terán
Universidad Autónoma de Baja California, México

Comité Científico - Scientific Committee - Comitê Científico

Doctora Carolina González Hernando
Universidad de Valladolid, España

Doctor Jorge Enrique Correa
Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Colombia

Doctor Carlos José Peña Parra
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Doctora Luciana Regina Ferreira da Mata
Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil

Doctor Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Doctor Emre Ünal
Universidad de Nigde, Turquía

Doctor Miguel Ángel Carbonero Martín
Universidad de Valladolid, España

Doctora María Rocío Cifuentes Patiño
Universidad de Caldas, Colombia

Doctor José Eduardo Padilla Beltrán
Universidad Militar Nueva Granda, Colombia

Doctor Carlos Mario Zapata Jaramillo
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctoranda Liliana Pérez Mendoza
Universidad de Cartagena, Colombia

Doctora Dora Inés Chaverra Fernández
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctorando Juan Carlos García-Ojeda
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Doctora Patricia Bañuelos-Barrera
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Doctora María Lourdes Álvarez Fernández
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Doctorando Carlos Arturo Madera Parra
Universidad del Valle, Colombia

Magíster Alexandra López López
Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comitê de Arbitragem

Doctor Anderson Geovany Rodríguez Buitrago
Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Colombia

Doctor **Alejandro David García Valencia**
Universidad Surcolombiana, Colombia

Magíster **Vanessa del Carmen Villa Lombana**
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **Carmen Aura Arias Castilla**
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Doctora **Myriam Esther Ortiz Padilla**
Universidad del Magdalena, Colombia

Doctora **Socorro Astrid Portilla Castellanos**
Universidad de Investigación y Desarrollo, Colombia

Magíster **Claudia Mercedes Jiménez Garcés**
Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, Colombia

Doctor **Ruth Zárate Rueda**
Universidad Industrial de Santander - UIS, Colombia

Magíster **Jean Alexander León Guevara**
Gobernación de Nariño, Colombia

Magíster **María Alejandra Narváez Gómez**
Universidad Mariana, Colombia

Doctora **Aura Inés Aguilar Caro**
Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia

Doctora **Yomaira Esther García Acuña**
Universidad Simón Bolívar, Colombia

Magíster **Jean Alexander León Guevara**
Gobernación de Nariño, Colombia

Magíster **Luis Alberto Vargas Marín**
Universidad de Manizales, Colombia

Doctora **Vicky del Rosario Ahumada de La Rosa**
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Magíster **Carlos Antonio Pardo Adames**
Universidad Católica de Colombia, Colombia

Magíster **Anisbed Naranjo Rojas**
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Doctor **José Eriberto Cifuentes Medina**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctor **Juan Diego Galindo Olay**
Universidad La Gran Colombia, Colombia

Magíster **Didier Arnulfo Santiago Franco**
Universidad de los Andes, Colombia

Magíster **Alirio Severo Hernández Buitrago**
Institución Educativa Técnica Rafael Uribe, Colombia

Doctora **Marbel Lucia Gravini Donato**
Universidad Simón Bolívar, Colombia

Doctora **Sandra Patricia Barragán Moreno**
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Magíster **Jorge Enrique Díaz Pinzón**
Institución Educativa General Santander, Colombia

Magíster **Paula Andrea Mora Pedreros**
Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colombia

Magíster **Patricia Medina Agredo**
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Doctor **William Manuel Mora Penagos**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Doctor **Oswaldo Granda Paz**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **Javier Rodríguez Rosales**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **Hamlet Santiago González Melo**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Doctor **Carlos Adolfo Rengifo Castañeda**
Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

Doctor **Luis Alfredo González Monroy**
Universidad del Magdalena, Colombia

Magíster **Patricia Esperanza Choles Quintero**
Universidad de la Guajira, Colombia

Magíster **María Alejandra Narváez Gómez**
Universidad Mariana, Colombia

Magíster **Gabriel Alberto Goyes Herrera**
Universidad Mariana, Colombia

Doctor **Jesús Redondo Pacheco**
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Doctora **María Rosa Estupiñán Aponte**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Doctor **Carlos Enrique Pérez Orozco**
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Doctora **Olga Lucia Sanabria Diago**
Universidad del Cauca, Colombia

Depósito legal

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo de Procesos Técnicos, calle 24 No. 5 - 60 Bogotá D. C.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Plaza Central Santander, carrera 45 No. 26 - 85 Bogotá D. C.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, carrera 6 No. 8- 94 Bogotá D. C.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, calle 10 No. 4-69 Bogotá D. C. y Sede Yerbabuena, kilómetro 24 Autopista Norte Bogotá D.C.

Centro Cultural y Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo, calle 170 No. 67-51 Bogotá D. C.

Parque Biblioteca España, carrera 33B # 107A-100, Medellín.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez - Área Cultural del Banco de la República en Pasto, calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34 -104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Ciudad Universitaria Torobajo, calle 18 carrera 50, San Juan de Pasto.

Las opiniones contenidas en los artículos de la *Revista UNIMAR* no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí consignados, sin fines comerciales, siempre y cuando se cite la fuente. Los artículos se encuentran en texto completo en las direcciones electrónicas: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> y <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>

La *Revista UNIMAR* se encuentra indizada en: Directory of Open Access Journals (DOAJ), WorldCat Digital Collection Gateway, Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), e-revistas Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Google Scholar; además, están adscritas a la Budapest Open Access Initiative.



Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia Luis Gabriel Turizo Martínez, Kadry García Mendoza, Saida Soto Cantero, Zoley Fragozo Torres, Tito José Crissien Borrero	13
Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo Luz Elina Caicedo Quiroz	27
Modelo estratégico que muestra la relación entre el currículo flexible y el desarrollo sustentable Rodrigo Urcid Puga	41
Estilos de aprendizaje en escolares indígenas del Gran Mallama Alexandra Marcela Canchala Obando, Dannia Thalía Bastidas Erazo, Ángela Susana Velásquez Carrillo	63
Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación Carolina Nathaly Cabrera Peña, Giovanni Albeiro Hernández Pantoja	73
Representaciones sociales en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas (Spa) Oscar Alfredo Pantoja Lasso, Sandra Yaneth Quiroz Coral	93
Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico Jessica Andrea Bejarano Chamorro, Liliam del Carmen Mafla Ortega	107
Reflexión sobre algunos escenarios de Europa y América en el siglo XVIII Jairo Andrés Cárdenas Estupiñán	133
La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá Hna. Marianita Marroquín Yerovi, Jhon Alexander Riveros Jiménez	161
El objetivo de la educación desde el texto “La pedagógica latinoamericana” Juan Pablo Rosero Gomajoa	181
Índice por autores	189
Índice acumulativo por palabras clave	191
Guía para los autores Revista UNIMAR	193
Formato de identificación de autor e investigación	215
Declaración de condiciones	227
Licencia de uso parcial	230

Study on attrition and non-graduation at the Corporación Universidad de la Costa, Colombia. Luis Gabriel Turizo Martínez, Kadry García Mendoza, Saida Soto Cantero, Zoley Fragozo Torres, Tito José Crissien Borrero	13
Contribution of playful pedagogical strategies focused on the game from meaningful learning Luz Elina Caicedo Quiroz	27
Strategic model that shows the relationship between the flexible curriculum and the sustainable development Rodrigo Urcid Puga	41
Learning styles in indigenous students of Gran Mallama Alexandra Marcela Canchala Obando, Dannia Thalía Bastidas Erazo, Ángela Susana Velásquez Carrillo	63
Pedagogical practice of non-graduate teachers of the Diploma in Conciliation Carolina Nathaly Cabrera Peña, Giovanni Albeiro Hernández Pantoja	73
Social representations in adolescent consumers of psychoactive substances Oscar Alfredo Pantoja Lasso, Sandra Yaneth Quiroz Coral	93
Philosophy for children: the program to increase the creative and the critical thinking Jessica Andrea Bejarano Chamorro, Liliam del Carmen Mafla Ortega	107
Reflection on some scenarios of Europe and America in the XVIII century Jairo Andrés Cárdenas Estupiñán	133
Intercultural own education: an approach to the interiority of the Awá Hna. Marianita Marroquín Yerovi, Jhon Alexander Riveros Jiménez	161
The objective of education from the text "Latin American pedagogy" Juan Pablo Rosero Gomajoa	181
UNIMAR Journal Author's Guide	201
Author and Research Identification Format	219
Statement of conditions	228
Partial Use License	232

Estudo sobre deserção e não-graduação na Corporação Universidade da Costa, Colômbia Luis Gabriel Turizo Martínez, Kadry García Mendoza, Saida Soto Cantero, Zoley Fragozo Torres, Tito José Crissien Borrero	13
Contribuição de estratégias lúdicas e pedagógicas focadas no jogo a partir de aprendizagem significativa Luz Elina Caicedo Quiroz	27
Modelo estratégico que apresenta a relação entre o currículo flexível e o desenvolvimento sustentável Rodrigo Urcid Puga	41
Estilos de aprendizagem em estudantes indígenas do Gran Mallama Alexandra Marcela Canchala Obando, Dannia Thalía Bastidas Erazo, Ángela Susana Velásquez Carrillo	63
Prática pedagógica de professores não licenciados do Diploma em conciliação Carolina Nathaly Cabrera Peña, Giovanni Albeiro Hernández Pantoja	73
Representações sociais em adolescentes consumidores de substâncias psicoativas Oscar Alfredo Pantoja Lasso, Sandra Yaneth Quiroz Coral	93
Filosofia para crianças: o programa para despertar o pensamento criativo e crítico Jessica Andrea Bejarano Chamorro, Liliam del Carmen Mafla Ortega	107
Reflexão sobre alguns cenários da Europa e América no século XVIII Jairo Andrés Cárdenas Estupiñán	133
Educação própria intercultural: uma abordagem à interioridade dos Awá Hna. Marianita Marroquín Yerovi, Jhon Alexander Riveros Jiménez	161
O objetivo da educação a partir do texto “pedagogia latino-americana” Juan Pablo Rosero Gomajoa	181
Guia para Autores Revista UNIMAR	208
Formato de identificação do autor e investigação	223
Declaração de condições	229
Licença de uso parcial	234



Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia*

Luis Gabriel Turizo Martínez**✉

Kadry García Mendoza***

Saida Soto Cantero****

Zoley Fragozo Torres*****

Tito José Crissien Borrero*****

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Turizo, L., García, K, Soto, S., Fragozo, Z. y Crissien, T. (2019). Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia. *Revista UNIMAR*, 37(2), 13-25. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art1>

Fecha de recepción: 05 de abril de 2019

Fecha de revisión: 06 de mayo de 2019

Fecha de aprobación: 28 de junio de 2019

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo, identificar los factores que más inciden en la deserción tardía en estudiantes de octavo, noveno y décimo semestre de la Universidad de la Costa, Colombia, en el año 2017. **Materiales y Método:** se partió desde la perspectiva interaccionista que contempla los factores académicos, individuales, institucionales y socioeconómicos. Se aplicó en 143 estudiantes, dos instrumentos para correlacionar los factores de deserción y no-graduación. **Resultados y conclusiones:** a través del análisis explicativo y factorial se logró identificar los determinantes más fuertes que inciden en la deserción y no-graduación de la población, cuyos resultados confirman el impacto conjunto que tienen los factores socioeconómicos, individuales, académicos e institucionales sobre la deserción y la graduación, un aliciente más para el diseño de estrategias verdaderamente integrales para su prevención.

Palabras clave: deserción tardía, factores de deserción, educación universitaria.

Study on attrition and non-graduation at the Corporación Universidad de la Costa, Colombia

ABSTRACT

This research aimed to identify the factors that most affect in late attrition in eighth, ninth and tenth semester students of Universidad de la Costa, in 2017. **Materials and Method:** as starting point, the interactional theory was used that includes academic, individual, institutional and socioeconomic factors. Two instruments were used in 143 students to correlate dropout and non-graduation factors. **Results and conclusions:** through the explanatory and factorial analysis, we identified the strongest determinants

* Artículo Resultado de Investigación. Proveniente de la Tesis de Maestría titulada: "Determinantes de la deserción: Análisis explicativo de los factores socioeconómicos, académicos, institucionales e individuales en el abandono tardío de los estudios superiores y la no graduación".

**✉ Magíster en Educación; Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula; Licenciado en Matemáticas y Física. Docente investigador Universidad de la Costa CUC (Colombia). Correo electrónico: lturizo3@cuc.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0830-7766>

*** Magíster en Educación; Psicóloga. Docente Universidad de la Costa CUC. Correo electrónico: kgarcia@cuc.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4090-8094>

**** Magíster en Educación; Psicóloga. Docente Universidad de la Costa CUC. Correo electrónico: ssoto1@cuc.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6758-4563>

***** Magíster en Psicología Clínica. Directora de Desarrollo Humano Universidad de la Costa CUC. Correo electrónico: zfragozo@cuc.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0249-4177>

***** Magíster en Administración; Maestría en Administración de Empresa de Universidad del Norte; Magíster en Educación; Administrador de Empresas. Investigador Universidad de la Costa CUC. Correo electrónico: rectoria@cuc.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7459-7941>

that affect the dropout and non-graduation of the population, whose results confirm the joint impact of the socioeconomic, individual, academic and institutional factors on dropout and graduation, an additional incentive for the design of truly integral strategies for its prevention.

Key words: late attrition, dropout factors, university education.

Estudo sobre deserção e não-graduação na Corporação Universidade da Costa, Colômbia

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os fatores que mais afetam a deserção tardia no alunos de oitavo, nono e décimo semestre da Universidade da Costa, em 2017. **Materiais e Método:** como ponto de partida, foi utilizada a teoria interacional que inclui os fatores acadêmicos, individuais, institucionais e socioeconômicos. Dois instrumentos foram utilizados em 143 estudantes para correlacionar fatores de deserção e não-graduação. **Resultados e conclusões:** por meio da análise fatorial e explicativa, identificamos os determinantes mais fortes que afetam o abandono e a não graduação da população, cujos resultados confirmam o impacto conjunto dos fatores socioeconômicos, individuais, acadêmicos e institucionais sobre o abandono e a graduação, incentivo adicional para o desenho de estratégias verdadeiramente integrais para sua prevenção.

Palavras-chave: deserção tardia, fatores de deserção, educação universitária.

I. Introducción

Aunque actualmente la definición de la deserción estudiantil continúa en discusión, existe consenso en precisarla como un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2009). Los modelos explicativos más consistentes en la deserción, parten de perspectivas psicológicas, sociológicas, interaccionistas, organizacionales y económicas (Donoso y Schiefelbein, 2007). La presente investigación analiza las causales de la deserción desde un modelo interaccionista (Tinto, 1989; Díaz, 2008) que concibe la permanencia del sujeto en el sistema educativo superior, como una situación de equilibrio en la cual está permanentemente elaborando juicios y tomando decisiones con base en su evaluación de los factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos que están involucrados en su proceso universitario. De la configuración de estos factores depende su integración con el complejo mundo de su carrera universitaria; un desequilibrio entre estos factores lleva a una toma de decisiones que termina en la deserción.

Aunado a los anteriores autores, Chinome, Ruiz y Fernández (2016) trazan una línea teórica que

va desde los modelos psicológicos, pasando por modelos econométricos, hasta desarrollar una tendencia interaccionista e integradora que considere la relación entre lo individual y las múltiples expresiones de lo contextual (lo académico, lo institucional, lo socioeconómico).

Sin embargo, la deserción escolar es un fenómeno social de naturaleza compleja y difícil de comprender en su totalidad, manifestando una gran gama de perspectivas y enfoques, dependiendo de los propósitos de la investigación y de quiénes la llevan a cabo. La deserción escolar surge en todas las clases sociales y en distintos niveles educativos e instituciones. El fenómeno afecta a los planteles educativos y a los individuos que quedan fuera del sistema educativo en general (Teh Caballero, 2016), lo cual, si se mira desde el estatuto ontológico de la deserción, es confuso, debido que al plantear las preguntas: ¿Cómo explicar psicológicamente un hecho que simplemente consiste en un individuo que exhibía un cierto comportamiento y de repente no, que es el negativo de una conducta?, ¿Cómo predecir un suceso que ocurre unas pocas veces por trayectoria académica?, ¿Cómo elaborar un modelo causal general si el fenómeno es tan increíblemente diverso y está atado tanto a las especificidades de

las historias individuales como de los contextos socioeconómicos donde funcionan las instituciones (y las características mismas de éstas)?, estas preguntas conducen precisamente a la discrepancia que ocasiona el desajuste de muchos de los modelos teóricos a las necesidades específicas de muchas instituciones (Xu, 2017).

En la Corporación Universidad de la Costa (CUC), en el norte de Colombia, se desarrolla un proceso investigativo que busca identificar las causas de la deserción correspondiente a cada una de las cohortes de ingreso, realizando un seguimiento a los estudiantes, con la finalidad de identificar sus factores de riesgo y desarrollar estrategias para hacer frente a este fenómeno (Fragozo, 2011, citado por García, 2014). Para el año 2013, en la institución, la tasa de graduación correspondió al 9 % y la tasa de deserción tardía fue del 13 %, siendo la primera, baja con respecto a la media nacional. Para efectos de la presente investigación, se optó por seguir la segunda clasificación, mostrando este trabajo para estudiantes de 2017.

Himmel (2002) define ‘deserción’, como el abandono prematuro de un programa de estudios, antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. Carvajal, Trejo y Gómez (2010), por su parte, definen

el fenómeno de manera general, como “el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por influencia de circunstancias internas o externas a él” (p. 37).

Sin embargo, en esta investigación se tomará la definición que realiza el MEN (2009) con base en los modelos de Tinto (1982) y Giovagnoli (2002), denominando desertor a “aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior, no presenta actividad académica durante dos períodos académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica” (p. 22).

Según el modelo del MEN (2009), encontramos dos clasificaciones de la deserción, las cuales son según el espacio y según el tiempo.

La deserción según el espacio hace alusión a si el abandono de estudios se da para pasar de un programa a otro en la misma institución (deserción interna), o si abandona completamente la misma (deserción institucional).

El individuo puede presentar una deserción precoz cuando no se matricula a la institución tras haber sido admitido; una deserción temprana, cuando se da en la primera mitad de la carrera; y deserción tardía, en los últimos semestres, tal como se muestra en la Figura 1.

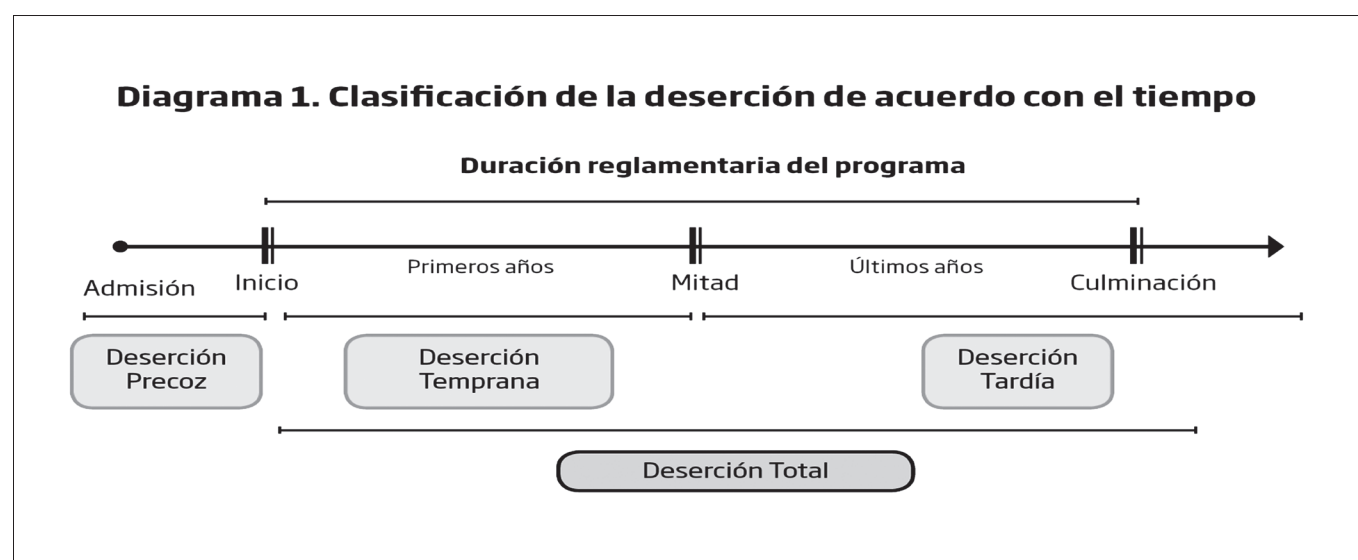


Figura 1. Clasificación de la deserción de acuerdo con el tiempo.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2009).

Como consecuencia de la deserción tardía, se retrasa y en ocasiones no se logra la graduación del estudiante, proceso que corresponde explícitamente a la obtención del título universitario, partiendo del reconocimiento expreso de carácter académico que una institución otorga a una persona natural ante la culminación de un programa, por haber adquirido un saber determinado (Corporación Universidad de la Costa, 2018). Frente a esta variable, se identifica las características; de acuerdo con la dimensión temporal, se puede presentar tres casos: Grados antes del tiempo fijado por el programa, en el tiempo y después del tiempo y Grado con rezago.

Existe consenso en definir la deserción, como un abandono voluntario que puede ser explicado por diversas categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas, apoyado por los análisis de Díaz (2008), Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2006), Teh Caballero (2016), cuyo trabajos describen los factores que inciden en la deserción, de acuerdo al modelo interaccionista, enfatizando primariamente en factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos.

1.1 Factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos

A la dimensión causal para la deserción y el abandono escolar pertenecen las dificultades y exigencias que se impone al estudiante, ligadas a factores individuales y contextuales (Gil, García, Romero y Álvarez, 2001). Por su parte, Tinto (1989), Giovagnoli (2000), Marcelo y Vaillant (2010) y Ramírez y Grandón (2018), mencionan factores como la personalidad, las dificultades de adaptación personal a la institución, incompatibilidad y desencanto entre la vida académica y las exigencias del trabajo, dificultad en la relación enseñanza-aprendizaje, descubrimiento de nuevos intereses que llevan a realizar otras elecciones, añadiendo otros factores como la edad, género y estado civil, posición entre los hermanos, entorno familiar, calamidad y problemas de salud, integración social. Metodológicamente, a estos aspectos se llega mediante la observación de la conducta del estudiante y lo que él mismo identifica y expresa.

Pineda (2010) considera que, en estas situaciones adversas del estudiante en la educación superior, más vale preguntarse por las dinámicas administrativas, financieras, pedagógicas y de integración social que pueden causar el abandono de los programas académicos y a generar propuestas que atiendan a las posibles causas de la deserción.

Entre los factores académicos, se alude tanto a los vacíos en el conocimiento, las habilidades cognitivas, los problemas de aprendizaje, como a las deficiencias en los niveles de lectura inferencial y crítica, de escritura y desarrollo del pensamiento lógico-matemático, la ausencia de hábitos de estudio, disciplina, entusiasmo, compromiso, exigencia, perseverancia y motivación para aprender; y, yendo aún más allá, a la carencia de estilos de vida que propulsen el éxito académico (Pineda, Higuera, Ortega y Quintero, 2010)

Asimismo, el grado de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes con el programa, parece ser una variable que incide directamente en el riesgo de desertar, al encontrarse que aquéllos con un nivel de satisfacción alto o medio, tienen menor riesgo de desertar, en comparación con quienes tienen un bajo grado de satisfacción (Castaño et al., 2006).

En los factores institucionales se destaca la calidad de los programas y los procesos de formación, la flexibilidad curricular, las prácticas pedagógicas de los docentes y todo aquello que estimule la vinculación del estudiante con el medio académico e investigativo (Pineda et al., 2010). La calidad de la experiencia educativa incluye elementos como el tipo de enseñanza, la organización del programa académico, el apoyo de los miembros de la comunidad fuera del aula de clase, el número de estudiantes por clase e, innegablemente, la gran influencia que estos ejercen en la motivación de los estudiantes, por continuar vinculados con sus opciones de formación, así como la normalidad académica, becas y formas de financiamiento, recursos universitarios, orden público, entorno político, nivel de interacción personal con profesores y estudiantes, apoyo académico y apoyo psicológico (Adelman, 1999).

Los factores socioeconómicos y los asuntos financieros son determinantes en la posibilidad de vincularse y mantenerse en el sistema educativo. Según Dennis (1998, citado por Pineda y Pedraza, 2011) “si las instituciones y el sistema en general no cuentan con políticas claras de financiación y con las sinergias de interacción necesarias entre las diferentes dependencias, será muy difícil lograr el acceso y la permanencia de los estudiantes” (p. 24). Del mismo modo, Tinto (1989) había expresado que las consecuencias más relevantes de los factores económicos ocurren en el momento de ingresar a la educación superior, pues en este período la mayoría de los alumnos debe tener en cuenta su situación económica para estructurar sus decisiones. La poca capacidad adquisitiva y de solvencia frente a los costos educativos para los profesionales en formación se convierte en situaciones de constante evidencia en lo que concierne a la influencia de dichos factores; además, dentro de estos factores se encuentra el estrato, la situación laboral propia y la de los padres, los ingresos, la dependencia económica, las personas a cargo, el nivel educativo de los padres y el entorno macroeconómico.

También se puede ubicar en este renglón, las dificultades de financiamiento y el crédito, la falta de trabajo y la ausencia de financiamiento en universidades que no tienen programas de ayudas becarias reembolsables y si existen, tienen una alta limitación por el capital que manejan. La alta tasa de desempleo que existe en el país, las expectativas de graduarse de la universidad y obtener un trabajo que permita tener un nivel de vida adecuado es bastante desalentadora por las desigualdades que existen, y el inicio o formación de una nueva familia, es una limitante para seguir sus estudios exitosamente, debido a los nuevos compromisos y responsabilidades (Abensur, 2009).

Bajo esta perspectiva han sido desarrollados varios trabajos que dan un acercamiento a estos factores. El estudio del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013) expresa que existe una evidente relación entre las desventajas sociales de origen

y la probabilidad de que los niños y adolescentes interrumpan sus estudios:

Siete de cada diez niños y adolescentes no escolarizados provienen de los hogares más expuestos a privaciones económicas. No obstante, se observa que entre los adolescentes que no concurren a la escuela, se ha incrementado la proporción que proviene de sectores socioeconómicos medios y altos, a la vez que el peso relativo de estos sectores aumenta con la edad. (p. 27).

Del mismo modo, Zárate y Mantilla (2014) argumentan que la deserción está sujeta a tres niveles: el nivel académico con la falta de orientación vocacional y bajo rendimiento; el nivel socioeconómico, que influye en las razones laborales, algunas de las cuales tienen que ver con las dificultades de los estudiantes para alternar el estudio con alguna ocupación laboral, seguido del costo del semestre y la dependencia económica; y, el nivel institucional, que depende de los paros y disturbios, la anormalidad académica y las dificultades de comunicación con los profesores, destacándose que el 19 % de los encuestados tomó la decisión de desertar debido a este último factor.

Por su parte, Román (2013) encontró que, sin lugar a dudas, el nivel socioeconómico de los estudiantes es con mucho, el principal y reiterado factor externo asociado al abandono y la deserción escolar. En todos los estudios revisados, la pobreza o los bajos ingresos familiares son claros determinantes de este fenómeno; en algunos casos, muy ligados a la necesidad de trabajo por parte del estudiante, en otros poniendo en la balanza los costos de oportunidad real de seguir estudiando en función del beneficio futuro.

Viana y Rullán (2010) presentan:

Reflexiones sobre algunos factores claves que ayudan a comprender por qué en Finlandia la deserción escolar es prácticamente inexistente, mientras que en Puerto Rico es un problema significativo, [encontrando] que en el país europeo tienen buenos servicios de apoyo al estudiante, sus maestros cuentan con mayor libertad de cátedra, la desigualdad social existe en menor escala, la educación escolar y universitaria, y los servicios de salud son gratuitos y la preparación de

los maestros es más rigurosa. Con base en los datos de este estudio, se consideró apropiado formular un modelo para ayudar a entender la problemática de la deserción escolar como sistema social complejo, [para lo cual] se utilizó un diagrama causal, herramienta proveniente de la teoría de dinámica de sistemas. (p. 1).

Rodríguez y Hernández (2008) investigaron sobre la deserción escolar universitaria, encontrando que las causas o motivos en más de las 24 carreras que tienen las tres divisiones académicas de la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa (UAMI) son de corte multivariado y corresponden tanto a la dimensión universitaria como a la extrauniversitaria; es decir, el fenómeno no puede ser explicado solo por las limitaciones socioeconómicas de las familias ni por la falta de integración del estudiante al ambiente universitario, como tampoco exclusivamente por el desempeño escolar, sino que se define por varios de ellos de modo compuesto, hallando así los núcleos explicativos responsables en diverso grado de la situación.

Según lo anterior, Patiño y Cardona (2013) manifiestan que hasta años recientes estos parecían ser los ámbitos causales más estudiados en el territorio colombiano; sin embargo, estos factores se encuentran presentes en la literatura actual, donde las condiciones individuales relativas al sexo, tipo de estudios realizados, nivel de estudios de los padres, entre otras características individuales (que por cierto, tocan lo socioeconómico), median sobre la influencia que los factores académicos tienen (Casanova, Cerverno, Núñez, Almeida y Bernardo, 2018).

Hay evidencia acerca de una cierta influencia de los factores cognitivos en la retención, en su asociación con notas altas en los primeros años (Williams, Smiley, Davis y Lamb, 2018). Más evidencia reciente considera que la inteligencia emocional de los estudiantes tiene una influencia importante en su permanencia (Sorina, Román y Vac, 2019), ya que permite un mejor afrontamiento de las dificultades y está asociada a una autoimagen positiva y al éxito académico. En este orden de ideas, la evidencia muestra que las políticas institucionales pueden contribuir

a combatir la deserción (Gray y Swinton, 2017; Berlanga, Figuera y Pons, 2018).

Dado que la institución forma el entorno cotidiano del estudiante, todo indica que el soporte de ésta es fundamental para la prevención de la deserción (Skoglund, Wall y Kiene, 2018; Lozada y Johnson, 2018). Es muy importante resaltar que, en Colombia, un acercamiento cualitativo encontró una relación de significado entre la elaboración de los proyectos de vida y los sentidos de vida, que pueden entrar en conflicto con la vinculación simbólica con la institución. “Los proyectos de vida se sobreponen a los sentidos de vida y la homogenización a la diversidad, constituyendo no solo una desvinculación institucional sino continuas desvinculaciones psicológicas del estudiantado en la vida escolar” (Valdés-Henao, 2018, p. 1).

2. Materiales y Método

El diseño de la investigación fue cuantitativo, examinando el fenómeno desde una racionalidad empírico-analítica, de un proceder no-experimental, transversal y con un alcance analítico-explicativo. Las variables dependientes fueron: Deserción y Graduación. En la deserción se examinó únicamente los casos tardíos, y en la graduación se tomó los casos de no-graduación. Como variables independientes, se tomó los aspectos que, de acuerdo con el modelo interaccionista (Díaz, 2008), influyen sobre estos aspectos y por la conducta como determinación de procesos continuos de interacción entre los factores personales y situacionales, en contextos bidireccionales (Bermúdez, Pérez-García, Ruíz, Sanjuán y Rueda, 2011).

El análisis explicativo tuvo como objetivo, precisar el comportamiento de esta relación causal en 143 estudiantes de últimos semestres de diferentes programas académicos de la CUC en Barranquilla, en el año 2017, pertenecientes a dos cohortes, incluyendo cuatro grupos: estudiantes que desertaron en octavo, noveno y décimo semestre y estudiantes que habiendo terminado académicamente, aún no obtenían su título profesional. De acuerdo con la edad, género y estrato socioeconómico, la población se caracterizó así:

Tabla 1. *Caracterización Socioeconómica*

Edades		Estrato Socioeconómico		Género	
20 – 22	18,9 %	Bajo	57 %	Masculino	66,4 %
23 – 25	56,6 %	Medio	38 %	Femenino	33,6 %
Más de 25	24,5 %	Alto	4,2 %	Otro	0
Lugar de Procedencia		Labora		Labora Tiempo Completo	
Barranquilla	66 %	Sí	73 %	Sí	67 %
Otro lugar	34 %	No	27 %	No	33 %

La Tabla 2 evidencia la caracterización de los estudiantes, según el programa:

Tabla 2. *Caracterización de estudiantes según la carrera. (Datos recabados por los autores, 2017)*

Programa	Cohorte I	Cohorte II	Programa	Cohorte I	Cohorte II
Arquitectura	5	3	Ingeniería Civil	13	3
Administración de Empresas	17	23	Ingeniería de Sistemas	19	12
Contaduría Pública	18	12	Ingeniería Eléctrica	4	4
Derecho	7	23	Ingeniería Electrónica	10	5
Finanzas y Relaciones Internacionales	11	9	Ingeniería Industrial	24	7
Ingeniería Ambiental	6	3	Psicología	7	3
Total	141	107			

De esta población de 248 estudiantes se tomó una muestra de 143 estudiantes por muestreo probabilístico estratificado, calculado en el software SPSS, lo que garantizaría un porcentaje alto de confianza del muestreo (95 %) y permitiría identificar diferencias de acuerdo con el programa académico o edad, estrato socioeconómico y género (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Aparte

de la Tabla 1, se encontró datos de relevancia en la caracterización socioeconómica, los cuales serán esclarecidos en los resultados. En cuanto al estado civil, un alto porcentaje está soltero (84,6 %); el 83,2 % de los encuestados no tiene hijos y el 65,7 % aún vive con sus padres. A su vez, el 52,4 % de la población depende económicamente de ellos, donde el 75 % manifiesta que recibe apoyo económico suficiente

y en su gran mayoría no tienen personas a cargo (76,9 %). Más del 80 % de la población tiene ingresos ubicados en los niveles medio y bajo (42 % y 42,7 % respectivamente) y sus padres tienen niveles de educación intermedios en más de un 50 % y en niveles superiores para el caso de las madres en un 16,1 % y para los padres en un 21 %.

En cuanto a lo académico, el 83,9 % de la población no presentó dificultades académicas durante su estancia en la institución; solo un poco más de la mitad tenía o usaba una metodología para estudiar (56,6 %) y solo el 31,5 % adelantó algún proyecto de investigación. Por otro lado, cerca del 40 % sostuvo tener vacíos en su formación en investigación, razones por la cual se asocia el hecho de la poca participación en proyectos de esta índole.

La técnica a utilizar fue la entrevista estructurada. Para la recolección de los datos se elaboró dos cuestionarios que serían administrados a la muestra.

- a. Cuestionario No. 1: se utilizó como base, el cuestionario de Fragozo (2011, citado por García, 2014) para generar un nuevo instrumento. Se anexó ítems para enfatizar en la deserción tardía y la no-graduación.
- b. Cuestionario No. 2: se realizó un instrumento que profundizara en la percepción de los sujetos acerca de los factores que afectan su situación académica (deserción, rezago, no-graduación). Los ítems provinieron de entrevistas hechas con anterioridad a la comunidad educativa en sus diferentes estamentos. La versión piloto del instrumento se evaluó a través de jueces a partir de la pertinencia, redacción, apreciación del grado de dificultad para ser comprendido por los individuos y número de ítems adecuados, por lo que se obtuvo una validación de contenido (Hernández et al., 2014) en un cuestionario de 26 preguntas tipo Likert de cinco respuestas.

Ambos cuestionarios fueron evaluados en su confiabilidad por el software SPSS, arrojando para el primero una confiabilidad de 59 % y para el segundo de 66,33 %, tras lo cual se procedió a su posterior análisis factorial por componentes principales.

3. Resultados

Se hizo uso del software SPSS, empezando por un análisis descriptivo (distribución de frecuencias) y luego un análisis factorial por componentes principales, determinando la igualdad o diferencia de los datos de cada uno de los factores; se utilizó para ello el Análisis de Componentes Principales (PCA), el cual comprende un procedimiento matemático que transforma un conjunto de variables no correlacionadas para identificar cuál de los factores es el que de manera significativa determina la no graduación en los estudiantes de todos los programas de la CUC (Johnson, 2000).

Por otra parte, se realizó el Análisis Factorial de las variables, cuyo objetivo era resumir una información contenida en una serie de variables; éste puede identificar un conjunto reducido de variables suplentes por las que se puede sustituir un conjunto mayor de variables observadas, si éstas presentan una alta correlación, para su utilización en el análisis multivariado posterior; es decir, crear una serie de variables nuevas, mucho más pequeñas en número, para reemplazar parcial o totalmente las variables originales para su inclusión en técnicas posteriores (Johnson, 2000). Al aplicar la prueba de Bartlett, el instrumento No. 1 mostró que diez componentes explicaban el 65,3 % de la variabilidad de los datos. Para el instrumento No. 2, otros diez componentes explicaban el 66 % de la variabilidad de los datos, lo que permitió hacer los análisis estadísticos.

Los diez componentes más influyentes desde cada instrumento fueron organizados en la Tabla 3:

Tabla 3. *Causales de deserción tardía, rezago y no-graduación encontrados*

Componente	Instrumento 1	Instrumento 2
1	Situación Laboral	Requisitos de Graduación
2	Estado Civil (hogar)	Investigación
3	Sostenibilidad	Costo de créditos - Tesis
4	Apoyo económico	Trámites Administrativos
5	Responsabilidad Académica	Opción y requisitos de grado
6	Apoyo docente	Motivación y Disposición del Estudiante
7	Convivencia-Localización	Curso de Inglés
8	Retiro de asignaturas	Créditos Académicos
9	Crédito Financiero	Seguridad Personal
10	Abandono en último semestre	Prioridad Laboral

Para el análisis de la encuesta 1 se encontró una serie de componentes que determinarían una relación entre la deserción y sus factores causales. Los componentes con correlación más fuerte fueron: 1 Situación Laboral, 2 Estado Civil, 3 Sostenibilidad, 4 Apoyo Económico, 5 Responsabilidad académica, 6 Apoyo docente al proceso investigativo, 7 Convivencia y localización, 8 Retiro de asignatura, 9 Crédito Financiero y 10 Abandono de estudios en último semestre, en donde el instrumento, en su parte abierta, dio cuenta de los motivos que los estudiantes encuestados consideraban que podrían llegar a retrasar el proceso de culminación de estudios y graduación: el 23 % manifestaba que el principal motivo era por condiciones económicas desfavorables, seguido de un 16 % que opinaban que esto se presentaba por los altos costos para la realización del diplomado como opción a grado; un 11 % creía que se debía a la dificultad para culminar el proceso de la tesis o dificultades con el horario laboral, mientras que un 8 % lo atribuía al curso de inglés y a los apuros personales; un 7 % a otros factores; un 5 % a la falta de bases académicas; un

4 % a la metodología del profesor; un 3 % a las prácticas profesionales; un 1 % al volumen del material de estudio y en igual porcentaje, al cambio de universidad y dificultades de comprensión hacia algunas asignaturas.

Para conocer la percepción del estudiante no graduado sobre el proceso de culminación de sus estudios y el proceso de graduación, se aplicó una encuesta estructurada tipo Likert. Desde este ámbito de percepción, el segundo instrumento llevó a identificar los siguientes componentes: 1 Requisitos de Graduación, 2 Investigación, 3 Costo de créditos – Tesis, 4 Trámites Administrativos, 5 Opción y requisitos de Grado, 6 Motivación y Disposición del estudiante, 7 Curso de Inglés, 8 Créditos Académicos, 9 Seguridad personal, 10 Prioridad Laboral.

4. Discusión

De acuerdo con las características personales de los estudiantes, en la edad de 24 a 26 años,

se observa un aumento en la deserción tardía. Posiblemente se debe a que en esta edad algunos estudiantes asumen responsabilidades diferentes a las académicas, razón por la cual postergan sus estudios. Lo anterior se relaciona con el tiempo de dedicación a sus estudios: las múltiples ocupaciones en ocasiones les impiden dedicarse en su totalidad a cumplir con sus compromisos académicos.

La situación laboral resalta que los estudiantes que tardan en obtener su título de grado están vinculados laboralmente en jornadas de tiempo completo y no cuentan con la ayuda económica de sus padres; por ende, se ven obligados a estar en una disyuntiva de estudiar o laborar. En el caso de la CUC, el 73 % de los no graduados laboran y de éste, un 67 % lo hace en tiempo completo. Un estudiante decide desertar en los últimos semestres, cuando su prioridad es laboral, como concluyen Díaz (2008), Román (2013), Giovagnoli, (2000), Marcelo y Vaillant (2010) y Ramírez y Grandón (2018).

Por otro lado, los resultados muestran que el sostenimiento o manutención va ligado con la situación laboral; en este punto se destaca el aspecto de nivel de educación de los padres y el nivel de ingresos, los cuales van asociados a la capacidad adquisitiva del estudiante con el fin de poder suplir todos los costos de manutención y matrícula que implican cursar una carrera universitaria. En el caso particular de la CUC, más del 80 % de la población no graduada reside en un 57 % en estrato bajo y el 39 % en estrato medio; tiene ingresos ubicados en los niveles medios y bajos (42 % y 42,7 % respectivamente) y sus padres tienen niveles de educación intermedios en más de un 50 % y en niveles superiores para el caso de las madres en un 16,1 % y para los padres en un 21 %. El factor económico se convierte en determinante para desertar y no titularse en un programa.

Los resultados muestran que el 52,4 % de la población depende económicamente de sus padres, donde el 75 % manifiesta que recibe apoyo económico suficiente y en su gran mayoría no tiene personas a cargo (76,9 %), lo cual es un factor que va

a favor de la graduación y destaca el hecho de que aquellos estudiantes que no tienen personas a su cargo, tienen una mayor probabilidad de culminar sus estudios en el tiempo establecido.

Igualmente, resulta importante el componente de crédito financiero y repercute en los últimos semestres, donde los requisitos de grado implican una serie de gastos adicionales para la culminación de los estudios (diplomados, proyecto de grado, cursos de inglés, etc.). Este componente resultó tener mucha incidencia en la población encuestada, debido a que el 54,4 % de los estudiantes tuvo crédito educativo en su último semestre, lo cual se asocia con el bajo nivel socioeconómico, estrato y el nivel de ingresos que presentan los encuestados, revelando una vez más que el factor determinante en la no-graduación de los estudiantes de la CUC es el socioeconómico.

En cuanto a lo académico, el 83,9 % de la población no presentó dificultades académicas durante su estancia en la institución; solo un poco más de la mitad tenía o usaba una metodología para estudiar (56,6 %). Lo anterior confirma la importancia de la motivación, autodeterminación y seguridad en sí mismos con la que se perciben, en tanto aquéllos que no tienen una percepción adecuada de sí mismos y no se sienten en armonía con sus habilidades, se dejaron llevar por las situaciones frustrantes, retrasando así su graduación.

En el componente académico, se resalta el hecho de que los estudiantes que retrasan su graduación no cuentan con la formación para realizar procesos investigativos, no tienen el apoyo de tutores o no se encuentran motivados por la investigación. Por consiguiente, no realizarán tesis de grado o presentarán mucha demora en su finalización. En la CUC, solo el 31,5 % de los estudiantes encuestados adelantó algún proyecto de investigación; así mismo, cerca del 40 % manifiesta tener vacíos en su formación en investigación, razones por la cual se asocia el hecho de la poca participación en proyectos de esta índole. Los estudiantes perciben que la tesis puede resultar más económica entre las opciones de

grado, pero no la toman por no tener habilidades investigativas necesarias para este proceso y por ende resulta más demorada.

Por su parte, muchos de estos hallazgos, como se pudo evidenciar en varios componentes institucionales, afectan el proceso de graduación en los estudiantes de la CUC; entre ellos, las opciones y requisitos de grado, los trámites administrativos y la importancia de la información en el tiempo adecuado para lograr la graduación en el tiempo estipulado. Cuando un estudiante recibe la información a tiempo y percibe apoyo por parte de la institución, planea con anticipación su proceso de graduación que, efectivamente tiene mucha relación con lo expuesto por la conducta determinista de procesos continuos de interacción entre los factores personales y situacionales, en contextos bidireccionales de Bermúdez et al., (2011), así como lo expuesto por Casanova et al., (2018).

5. Conclusiones

La complejidad del fenómeno de la deserción se manifiesta de formas diversas e incluye múltiples variables. Los resultados del presente estudio arrojaron que el factor determinante para la deserción tardía y la no graduación en la CUC es el económico, el cual incluye variables como: el nivel socioeconómico, estrato, ingresos, pago de diplomado, situación laboral, dependencia económica, pago de matrícula, pago del curso de inglés, derecho de grado, entre otras. Esta problemática afecta a los estudiantes en sus últimos semestres, debido a que su condición económica es desfavorable y les dificulta cumplir con todos los gastos que acarrea el proceso de culminación de sus estudios.

Por su parte, el factor personal incide con sus variables: edad, género y estado civil. En los dos primeros se presenta la mayor incidencia. El factor académico se encuentra asociado con el retiro de asignaturas y créditos académicos, deficiencias en investigación y el abandono de los estudios en algún momento. Por último, se encuentra el factor institucional, el cual también tiene su incidencia en

cuanto al financiamiento de la matrícula, el apoyo académico y en los procesos de investigación.

Cabe anotar que un estudiante tiene diferentes factores de riesgo, dados por las diversas variables de deserción, bien sean éstas, de índole económico, personal, académico y/o institucional. En ocasiones estas variables se unen y aumentan el riesgo de deserción y no culminación de un programa académico, por lo que es importante identificar los factores que podrían generar ese riesgo y disminuir la probabilidad de afectación al estudiante universitario.

El problema de la deserción debe convertirse en un área estratégica de acción para las instituciones de educación superior, procurando mejorar las actuales estrategias focalizadas en el factor socioeconómico, conociendo más a fondo cómo dicho factor se configura con los individuales, institucionales y académicos.

6. Conflicto de intereses

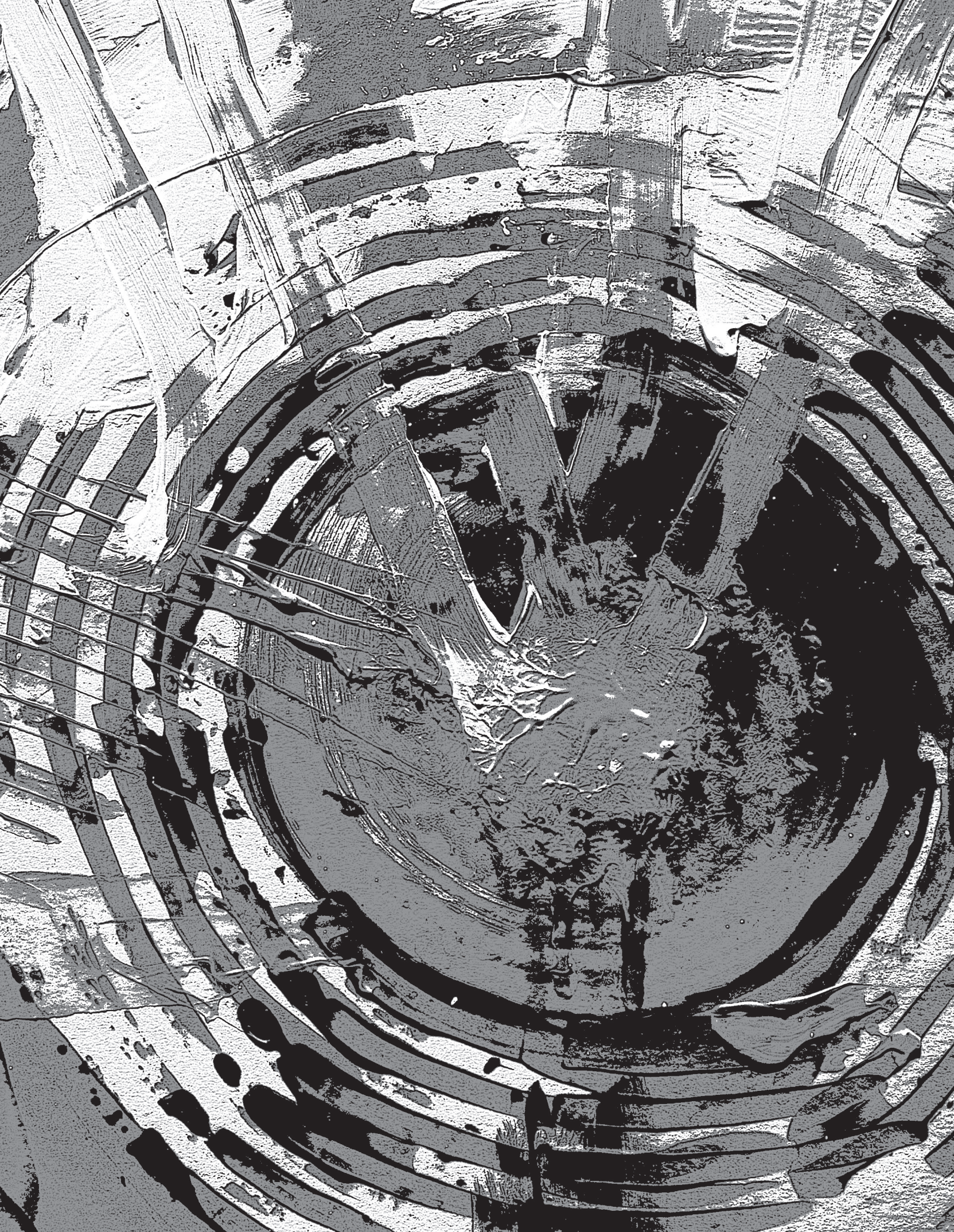
Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Abensur, S. (2009). *Factores socioeconómicos y personales relacionados con la deserción estudiantil en la Escuela de Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Negocios de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2002-2006*. (Tesis de Grado no Publicada). Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2009/abensur_ds/pdf/abensur_ds.pdf.
- Adelman, C. (1999). *Answers in the Tool Box: Academic intensity, Attendance patterns, and Bachelor's degree attainment*. Washington, DC: National Institute on Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Learning (ED/OERI), Washington, DC.
- Berlanga, V., Figuera, M. y Pons, E. (2018). Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con beca salario. *Educación XX1*, 21(1), 209-230.

- Bermúdez, J., Pérez-García, A., Ruíz, J., Sanjuán, P. y Rueda, B. (2011). *Psicología de la Personalidad*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Carvajal, P., Trejos, A. y Gómez, R. (2010). *En la dirección correcta, estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil*. Pereira, Colombia: Publiprint.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Casanova, J., Cervero, A., Núñez, J., Almeida, L. y Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414.
- Chinome, P., Ruiz, C. y Fernández, L. (2016). Priorización de variables en el diseño de un sistema de gestión integral de la deserción estudiantil. *Revista Educación En Ingeniería*, 11(22), 69-77. Doi: <https://doi.org/10.26507/rei.v11n22.683>
- Corporación Universidad de la Costa CUC. (2018). Reglamento estudiantil Universidad de la Costa CUC. Recuperado de <https://www.cuc.edu.co/universidad/normatividad/category/4-reglamentos>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- García, K. (2014). Factores determinantes de la deserción tardía y la graduación en la Universidad de la Costa CUC. Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2997>
- Gil, J., García, E., Romero, S. y Álvarez, V. (2001). La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad. *Fundamentos en Humanidades*, 2(1), 6-41.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>
- Gray, J., & Swinton, O. (2017). Non-cognitive ability, college learning, and student retention. *The Journal of Negro Education*, 86(1), 65-76.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 17, 91-108. Doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Johnson, D. E. (2000). *Métodos multivariados aplicados al análisis de datos* (Trad. Pérez Castellanos, H.). México: International Thomson Editores.
- Lozada, N., & Johnson, A. T. (2018). Bridging the Supplemental Instruction Leader Experience and Post-Graduation Life. *The Learning Assistance Review (TLAR)*, 23(1).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Patiño, L. y Cardona, A. (2013). Review of some studies on university student dropout in Colombia and Latin America. *Acta Universitaria*, 23(4). <https://doi.org/10.15174/au.2013.468>
- Pineda, C. (2010). *La voz del Estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Pineda, C., Higuera, R., Ortega, N. y Quintero, J. (2010). *Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para las instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Pineda, C. y Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones*

- de educación superior. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Ramírez, P. y Grandón, E. (2018). Predicción de la Deserción Académica en una Universidad Pública Chilena a través de la Clasificación basada en Árboles de Decisión con Parámetros Optimizados. *Formación Universitaria*, 11(3), 3-10. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300003>.
- Rodríguez, J. y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-30.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2013) ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Recuperado de http://archivo.siteal.ipe.unesco.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela
- Skoglund, K., Wall, T., & Kiene, D. (2018). Impact of Supplemental Instruction Participation on College Freshman Retention. *Learning Assistance Review*, 23(1), 115-135.
- Sorina, D., Roman, I., & Vac, C. (2019). Emotional intelligence of students-instrument of adaptation and control of the university dropout. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 9(1), 43-50.
- Teh Caballero, M. (2016). Deserción educativa. Motivos y sentir del joven desertor (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/330978104/Desercion-Educativa-Motivos-y-Sentir-Del-Joven-Desertor-Martin>
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18(71), 1-9. Publicaciones ANUIES.
- Valdés-Henao, C. (2018). “Deserción” universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 331-344.
- Viana, N. y Rullán, A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(4), 1-33.
- Williams, R., Smiley, E., Davis, R., & Lamb, T. (2018). The Predictability of Cognitive and Non-cognitive Factors on the Retention Rate among Freshmen College Students. *The Journal of Negro Education*, 87(3), 326-337.
- Xu, Y. J. (2017). Localizing college retention efforts: the distance between theoretical orientation and institution-specific needs. *Innovative Higher Education*, 42(1), 49-63.
- Zárate, R. y Mantilla, E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona Próxima*, 21, 121-134.



Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo*

Luz Elina Caicedo Quiroz**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Caicedo, L. (2019). Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 37(2), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art2>

Fecha de recepción: 11 de abril de 2019

Fecha de revisión: 28 de mayo de 2019

Fecha de aprobación: 26 de junio de 2019

RESUMEN

La investigación-acción se realizó bajo un enfoque hermenéutico, desde una reflexión y una interpretación, mediante estrategias pedagógicas centradas en el juego en el aula de clase del programa de Tecnología de Promoción de la Salud de la Universidad de Nariño, bajo el paradigma cualitativo, en una espiral de pasos que consisten en la planeación, implementación y evaluación. Las estrategias del juego instruyeron a los estudiantes hacia nuevas posibilidades de acercamiento a la comunidad, para generar un aprendizaje significativo, con verdadera captación del saber teórico, posibilitado en esparcimiento, diversión, reflexión, suspensión de la realidad del entorno, planeadas desde el contexto, con la seriedad que implica el juego a partir de una experiencia frutiva, renovadora, clara, coherente, en cinco momentos: reflexión, conceptualización, debate, compromiso, evaluación. El juego modificó el sentido de interpretar los contenidos, dejando la motivación de replicar en la comunidad, para obtener aceptación y beneplácito y trascender el conocimiento, más allá de su interiorización.

Palabras clave: pedagogía, juego, educación, estrategias educativas, política educacional.

Contribution of playful pedagogical strategies focused on the game from meaningful learning

ABSTRACT

The action research was carried out under a hermeneutical approach, from a reflection and interpretation, through pedagogical strategies focused on play in the classroom of the Health Promotion Technology program of the University of Nariño, under the qualitative paradigm, in a spiral of steps that consist of planning, implementation and evaluation. The strategies of the game instructed the students towards new possibilities of approach to the community, to generate a significant learning, with true capture of theoretical knowledge, made possible in recreation, fun, reflection, and suspension of the reality of the environment, planned from the context, with the seriousness that the game implies from a frutitive, renovating, clear, coherent experience, in five moments: reflection, conceptualization, debate, commitment, evaluation. The game modified the sense of interpreting the contents, leaving the motivation to replicate in the community, to obtain acceptance and approval and transcend knowledge, beyond its internalization.

Key words: pedagogy, game, education, educational strategies, educational policies.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Aporte de las estrategias lúdicas pedagógicas centradas en el juego en el aprendizaje significativo de los estudiantes de Tecnología de Promoción de Salud de V semestre de la Universidad Nariño*.

**✉ Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia y Auditoría de la Calidad en Salud; Odontóloga; Licenciada en Educación Básica, Universidad Mariana. Docente hora cátedra, Universidad Nariño; Coordinadora Odontología Proinsalud S. A., Pasto, Nariño, Colombia. correo electrónico: lulacaicedo@gmail.com / odontologia@proinsalud.co

Contribuição de estratégias lúdicas e pedagógicas focadas no jogo a partir de aprendizagem significativa

RESUMO

A pesquisa-ação foi realizada sob uma abordagem hermenêutica, a partir de reflexão e interpretação, por meio de estratégias pedagógicas focadas no brincar em sala de aula do programa de Promoção da Saúde da Universidade de Nariño, sob o paradigma qualitativo, em uma espiral de etapas que consistem em planejamento, implementação e avaliação. As estratégias do jogo instruíram os alunos a novas possibilidades de abordagem à comunidade, a fim de gerar um aprendizado significativo, com verdadeira captação de conhecimentos teóricos, possibilitados em recreação, diversão, reflexão, suspensão da realidade do ambiente, planejadas a partir do contexto, com a seriedade que o jogo implica de uma experiência produtiva, renovadora, clara e coerente, em cinco momentos: reflexão, conceituação, debate, compromisso, avaliação. O jogo modificou o sentido de interpretar o conteúdo, deixando a motivação para se replicar na comunidade, para obter aceitação e aprovação e transcender o conhecimento, além de sua internalização.

Palavras-chave: pedagogia, jogo, educação, estratégias educativas, políticas educativas.

1. Introducción

El ensimismamiento que produce el juego, como lo comprende Gadamer (1993), se refiere a la abstracción del mundo y a la realidad vital del momento del juego, y es aquí donde el docente debe aprovechar este tiempo valioso de concentración, para contribuir en el aprendizaje del estudiante, porque le permite enlazar una fuerte relación sensorial a una experiencia única e irrepetible, y a pesar de plantear el mismo tema de ser necesario, esta experiencia siempre se encontrará renovada en términos de actualidad.

Por lo anterior, se puede evidenciar que las clases que muestran estrategias alternativas distintas a las magistrales, significan para los estudiantes, una salida de ese automatismo cotidiano en el aula de clase; son una invitación a despertar su creatividad y a vivir experiencias nuevas que generen la fruición por nuevos contenidos. Esto significa, incorporar elementos de orden emotivo para predisponer a los participantes a tener experiencias distintas, previa a una explicitación de sus sentimientos al respecto, permitiendo al docente acercarse a reconocer el sujeto de manera integral, de tal modo que logrará comprender la realidad del entorno y el contexto de cada estudiante y generar así una reflexión en su

propio conocimiento. Esta doble vía de comunicación horizontal generará una apropiación de un entorno y una verdadera dinámica de interacción.

Las estrategias lúdicas y pedagógicas no condicionan al estudiante a la simple labor de la escucha, sino que generan un campo de posibilidades múltiples, puesto que la acción didáctica permite una interrelación entre saberes previos y un ejercicio de cotejo intersubjetivo del saber en el aula, como espacio dinámico y motivacional; en el sentido dialógico, entran en juego desde un aprendizaje socrático participativo, que contribuye a la exploración y aceptación del otro (Nussbaum, 2010).

2. Metodología

El presente artículo se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, desde el cual se tomó como población, a los estudiantes, sujetos de la investigación, quienes fueron observados en su realidad, con sus gustos y preferencias, sus habilidades y potencialidades, que influyeron al momento de acoger una u otra estrategia lúdico-pedagógica centrada en el juego, para su conocimiento y posterior aplicación. Cabe resaltar que el rigor metodológico o calidad de un estudio cualitativo se determinó mediante criterios

de coherencia o credibilidad, aplicabilidad y auditabilidad.

En el paradigma cualitativo, los participantes son seres activos dentro del proceso de investigación en la construcción y determinación de las realidades en las que se encuentran (Cook y Reichardt, 1986). En esta propuesta investigativa, los estudiantes participaron activamente dentro del proceso de investigación, al tener que intervenir directamente, haciendo parte de los juegos elegidos cuando se aplicaba las diferentes estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego por parte del investigador en el aula de clase, lo cual es una forma de observar directamente si éstas son bien acogidas, y ellos, a su vez, pueden describir sus sentimientos a partir de sus convicciones en los anecdotarios, siendo partícipes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior se vislumbró con un enfoque hermenéutico, entendido a partir de la actividad de la interpretación desde la reflexión, intentando encontrar el significado, el sentido, la intencionalidad (Arráez, Calles y Moreno, 2006). La actividad de comprensión ontológica que permite la hermenéutica como forma operativa fundamental de las ciencias humanas, genera una dimensión más amplia en el plano de la significación, en tanto que logra ir hacia el desvelamiento del propio ser desde una autocomprensión de los sujetos que forman parte en esta investigación. El enfoque hermenéutico se hace evidente cuando los estudiantes contextualizan la teoría a través de un aprendizaje que proporciona esparcimiento, diversión, reflexión, suspensión de la realidad del entorno, a un escenario pleno de sí mismos, que les permite interactuar directamente a partir de las estrategias mencionadas, comprendiendo el contexto, reconociendo sus verdaderas habilidades dentro del entorno que les rodea, manifestando su aprendizaje según las experiencias del pasado, que influyen directamente en la escogencia de una u otra estrategia, o de cómo pueden interpretarla y acogerla en su aprendizaje, teniendo en cuenta la influencia del medio que les rodea, el cual une a lo vivido ulteriormente, como

horizonte de comprensión previo con lo actual, en una cadena de interpretaciones diferentes de acuerdo con cada sujeto investigado.

Esta investigación-acción estuvo encaminada a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, porque permitió evaluar y reflexionar sobre la influencia de las estrategias pedagógicas centradas en el juego, durante todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este tipo de investigación, descrita por Lewin (s.f.), se ejecutó la espiral de pasos propuesta por el autor, que comprende: la planeación, la implementación y la evaluación.

En la primera fase, **Planificación**, se identificó el problema, con la determinación de los 25 estudiantes a participar dentro de la investigación, matriculados en el quinto semestre de Tecnología de Promoción de la Salud, en la materia de Educación en Salud II, quienes firmaron el consentimiento informado. Se hizo necesario aplicar una entrevista con preguntas orientadoras. En la primera parte se indagó acerca de sus conocimientos o formación académica, su estrato socioeconómico e histórico; en la segunda parte se determinó las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas. En esta fase se realizó la planeación estratégica y se formuló los talleres educativos.

La segunda fase, **Acción**, fue una etapa de implementación donde se desarrolló la investigación en el aula de clase, que inició con la programación del currículo de la materia, el plan de práctica y la concertación del cronograma; así fueron ejecutados los talleres, para implementar diferentes estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego, en los cinco momentos de la metodología de aprender a enseñar (Marino, 1992), que permitieron describir la estrategia pedagógica utilizada y, además, consignar las emociones generadas en los estudiantes y la aceptación o no de la misma; para ello, plasmaron sus apreciaciones en anecdotarios y fichas de evaluación.

Esta segunda fase comprende a su vez varios momentos: el primero fue una reflexión, espacio

que permitió conocer la realidad del entorno de cada participante y que cada uno pensara en su propio conocimiento; en segundo lugar, una conceptualización para clarificar ideas y conceptos sobre los temas propuestos; en tercer lugar, el debate que permitió la interrelación de los estudiantes y el intercambio de experiencias según la interiorización del conocimiento de cada estudiante; un cuarto momento fue de compromiso frente a la actividad desarrollada de forma voluntaria que asumió el estudiante, en donde tomó decisiones; y, finalmente, un momento de evaluación, espacio que permitió al estudiante aplicar lo aprendido y reflexionar sobre su aprendizaje en su práctica con la comunidad.

La tercera fase, **Observación**, fue una etapa en la cual la docente observó la dinámica de aprendizaje y aceptación, utilizando una guía de observación de las reacciones de los estudiantes participantes de la investigación.

Una cuarta fase, **Reflexión**: el momento de interpretar y validar resultados. Mediante un proceso de triangulación se organizó la información en matrices, teniendo en cuenta las categorías

planteadas y las subcategorías que emergen en esta investigación. Hay una reducción donde se recopiló datos para categorizar y codificar; se terminó esta fase con la disposición o transformación, convirtiendo la información en diagramas o gráficas.

Finalmente, una quinta fase, **Evaluación**: se realizó la valoración de cómo el juego, siendo una estrategia pedagógica, se relacionó con el aprendizaje significativo; se evaluó los resultados y se dio a conocer a los docentes del programa de Tecnología de Promoción de la Salud.

3. Resultados

En el desarrollo de códigos o signos que se descubre en la lectura interpretativa a través de procesos abductivos cada vez más abstractos, surgen los códigos o signos axiales, los cuales relacionan los demás códigos o signos entre sí. A través del encuentro de los códigos o signos recurrentes se revela unos de mayor complejidad que se interrelacionan con los primeros que forman las subcategorías y que por lo tanto van más allá de los mismos. Los códigos o signos encontrados fueron:

3.1 Primer Nivel: Codificación Axial

Tabla 1. Codificación Axial, Categoría de Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje

Codificación Axial		
Códigos (recurrentes)	Subcategorías	Categorías
Actividades		
Talleres	Dinámicas a través de talleres y actividades lúdicas versus las clases magistrales.	Estrategias de enseñanza aprendizaje
Dinámicas		
Estrategias		
Lúdicas		
Magistrales		

Dinámicas a través de talleres y actividades lúdicas versus las clases magistrales. A partir de las entrevistas se observó que las clases magistrales no despiertan el interés en los estudiantes, porque les produce cansancio; uno de ellos relata: “Porque cuando a uno le dan las clases magistrales, uno siempre se aburre, se distrae; en cambio cuando le dan los talleres lúdicos, uno participa activamente en la clase y uno, así creo, que aprende más” (E,25); además, considera que cuando el docente utiliza estrategias alternativas, los estudiantes aprenden los contenidos presentados de una forma más significativa.

Para los estudiantes, es importante establecer diálogos entre pares; al poder ser escuchados, se sienten más motivados, porque son espacios donde pueden transmitir sus intereses, saberes, convicciones.

Las estrategias lúdico-pedagógicas permiten una mayor actividad del sujeto y, por lo mismo, una mayor capacidad receptiva del aprendizaje. El estudiante, al estar en movimiento en torno a un aprendizaje, se muestra abierto a la aceptación de nuevos pensamientos o a enriquecer los que ya tiene; se despierta su interés en lo propuesto

y empieza a convertirse en un ser proactivo en el aula de clase, lo que beneficia el aprendizaje colectivo e individual. En cambio, en las clases magistrales se evade este dinamismo en pro de una rigurosidad sesgada y fría, en la cual el docente, al no movilizar el espacio y su dinámica, crea un ambiente monótono; si éste es el sentir de los estudiantes, es una situación que se puede considerar preocupante, al notar cómo manifiestan un desinterés respecto al contenido que se imparte, dejando contenidos sin asimilar en su totalidad.

He aquí la apreciación de otro encuestado: “Porque no es la típica clase que da teoría, sino que la hacen de una manera más dinámica y así uno puede aprender mejor, utilizando la creatividad y las dinámicas; o sea, haciéndolas no tan teóricas” (E,7).

3.2 Segundo Nivel: Codificación axial

Para el segundo objetivo, la triangulación se hizo a partir del vaciado de las guías de observación que surgen de los talleres desarrollados en el aula de clase, dando espacio a las siguientes categorías emergentes:

Tabla 2. Codificación Axial Categoría: Estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego

Codificación Axial		
Códigos (recurrentes)	Subcategorías	Categorías
Compromiso	La actividad participante versus estudiantes con compromiso y satisfacción	Estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego
Participante		
Satisfacción		
Juego	Los productos educomunicativos como procedimientos pedagógicos	
Actividad		
Educomunicativos		
Productos		
Estudiantes		

La actividad participante versus estudiantes con compromiso y satisfacción. Las estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego desde un momento de reflexión, son el inicio de un proceso de aprendizaje que estimuló a los estudiantes a abstraerse en el conocimiento a través del juego de imágenes que despiertan sus sentidos, en torno a la observación detenida y pausada del contexto que les rodea y que no es perceptible a simple vista, pero que está presente si hay introversión para apoderarse del conocimiento en un aprendizaje creativo y dinámico en medio del asombro que causa el juego, permitiendo que exista la exigencia de aplicar lo aprendido de las vivencias de cada estudiante y confrontarlo con lo que descubre en la dinámica.

La alegría que genera un aprendizaje en un espacio lúdico, constituye la esencia del jugar, pues son las reglas, con su rigurosidad, las que guían al estudiante a resolver enigmas, en medio de la atracción y fascinación que produce la actividad, y el hecho de compartir con sus compañeros ese aprendizaje obtenido, con el análisis de conceptos que requerían concentración para la elaboración de discursos profundos en la competencia exigida por los mismos juegos, que obligaba a los estudiantes a ser cautelosos al exponer sus apreciaciones hasta estar seguros de ganar el reto al que se estaban enfrentando en su aprendizaje.

Los productos educomunicativos como procedimientos pedagógicos. En este proceso de enseñanza-aprendizaje se hizo necesario que los estudiantes aplicaran los conocimientos adquiridos por medio de sus estrategias pedagógicas preferidas, según su experiencia en el aula de clase. Lo encontrado en esta práctica de acercamiento con la comunidad fue su anhelo por crear ambientes de confianza con los demás participantes, y fue entonces cuando recurrieron a aplicar las estrategias propuestas en esta investigación, abriendo las puertas a la familiaridad con los asistentes, lo que facilitó compartir el conocimiento aprendido.

3.3 Tercer Nivel: Codificación axial

El tercer objetivo en la fase de la triangulación se desarrolló a partir del vaciado de los anecdóticos donde los estudiantes describieron sus sentimientos, emociones o percepciones de las experiencias vividas en el desarrollo de los talleres, tanto los presentados por la docente como aquellos de la parte evaluativa desarrollada con la comunidad, y las fichas de evaluación que surgieron de la apreciación de los estudiantes durante la ejecución de los talleres en el aula de clase, como se presenta en la Tabla 3:

Tabla 3. Codificación Axial Categoría Evaluación de las Estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego

Codificación Axial		
Códigos (recurrentes)	Subcategorías	Categorías
Salud	Sensaciones positivas versus dificultades.	Evaluación de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego
Experiencias		
Comunidad	Experiencias de las estrategias lúdico pedagógicas en el aprendizaje	
Lúdicas		
Conocimientos		
Creatividad		
Participación		

Sensaciones positivas versus dificultades. Las estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego y llevadas al aula de clase, facilitaron el aprendizaje, como refiere uno de los estudiantes: “Por medio de la actividad que fue más dinámica, aprendimos de forma fácil” (E,2), desencadenando en ellos sentimientos de placer que, a su vez, despertaron la curiosidad y la disposición para relacionar de manera propia el nuevo conocimiento que iban a presentar con las experiencias vividas, llevándolas a la práctica para determinar si causaban el mismo efecto en su comunidad, a pesar de que ésta se encontraba en un contexto diferente al de los estudiantes. “Las nuevas dinámicas que nos enseñaron, nos aportaron mucho para nuestra vida profesional” (E,2; E,7). Estas estrategias lúdicas transportaron al estudiante al ejercicio del descubrimiento del conocimiento, lo cual produjo una abstracción en sí mismo, según mencionan: “Los juegos que hicieron pensar”. Las estrategias presentadas cautivaron de tal modo, que causaron diversión, sin alejarse de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por el contrario, los potenciaron y los presentaron de forma más comprensible.

Experiencias de las estrategias lúdico-pedagógicas en el aprendizaje. Las estrategias pedagógicas centradas en el juego dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje facilitaron la comprensión de los temas, en tanto divirtieron al estudiante, haciendo que recordara los conocimientos aprendidos en experiencias anteriores y asimilara más fácilmente los nuevos, clarificando conceptos: “Sí me hizo recordar algunos conceptos pasados” (E,14); “Sí, ya que es una forma muy divertida y fácil de recordar lo nuevo” (E,5); “Sí he incrementado mis conocimientos” (E,13). Este conocimiento es asimilable en un ambiente de cordialidad, sin causar temor en los estudiantes, brindando confianza para un intercambio de conocimientos entre docente y estudiante: “Sí, en cuanto a la forma de trabajar, de manera menos represiva” (E,10).

Estas estrategias lúdicas cautivaron al estudiante por cuanto abrieron un camino para el aprendizaje de nuevas herramientas de acercamiento con la

comunidad, que les servirán en su campo laboral como tecnólogos en promoción de la salud, cuando requieran obtener confianza con la comunidad a la que van intervenir: “Sí, gracias a esta clase, tenemos más herramientas para trabajar con la comunidad” (E,15), manifestando interés por conocer los momentos en los cuales se podía aplicar estas estrategias.

4. Discusión

En el proceso de investigación fueron presentadas las estrategias lúdico-pedagógicas para generar en los estudiantes un proceso de desautomatización o desfamiliarización, conceptos propuestos por Shklovski (2012), a fin de lograr una abstracción de la rutina cotidiana y una renovación de la mirada sobre una experiencia que se convertiría en algo único, con la intención de despertar la capacidad de asombro y extrañamiento, para posteriormente lograr una comprensión ontológica profunda, entendida como un retorno a sí, siguiendo a Gadamer (1993).

En el sentido motivacional está Tapia (1997), quien reconoce que en los diversos procesos de motivación y desmotivación de los estudiantes en el aula de clase influyen múltiples factores, dado que el espacio y el contexto son siempre dinámicos y cambiantes. Acaso (2013), por su parte, alude a la necesidad de una educación más rizomática y variable, en donde el docente se convierta en alguien que mezcla o realiza *crossover* al reconocer y explorar los diversos intereses de los estudiantes y promover la creatividad y la participación en diferentes entornos frutivos para los mismos.

Teniendo en cuenta que una de las metodologías posibles, en consonancia con el juego, es el debate, es indispensable entender que éste produce un intercambio de conocimientos y experiencias, que se obtiene al hacer la discusión en un clima de fraternidad tendiente a crear un ambiente que una lo gráfico, lo didáctico y lo lúdico, convirtiéndose en un referente permanentemente en la labor docente, para continuar despertando el interés

en el estudiante, utilizando diversas estrategias pedagógicas que motiven a continuar en el proceso de un aprendizaje significativo. Dentro de las concepciones respecto a las estrategias de aprendizaje, se puede encontrar a Díaz (1999), quien considera fundamental que exista un momento de motivación dentro de lo que va a denominar una “estrategia preinstruccional” (p. 99). También es fundamental Nussbaum (2010), quien propone la forma de debate, retomando lo que denomina un aprendizaje socrático, según el cual, “el diálogo es fundamental para la comprensión del otro y para generar una consciencia humana” (p. 66).

Pozo (1996) reconoce que es indispensable un nivel de motivación respecto a la aplicación de las estrategias de aprendizaje, con el fin de completar o aclarar al estudiante, para despertar su creatividad y lograr que exprese su gusto y motivación con aquellas clases que ofrecen otras alternativas de enseñanza y aprendizaje. Romper los esquemas tradicionales hace del estudiante un ser más propositivo. Acaso (2013) considera también que esta ruptura de esquemas es necesaria para evitar la crisis o enfermedad del sistema educativo y que la forma para hacerlo es desde la creación, la narrativa, la dinámica múltiple y rizomática, debido a que puede sentir confianza con el ambiente, por ser escuchado y motivado a concluir sus intervenciones de manera que no sienta presión, sino al contrario, que sienta que está haciendo parte de la dinámica en donde todos quieren plantear las apreciaciones que en el momento se deba hacer.

Según Acaso (2013), también se puede establecer una reflexión sobre la creación de un lazo de familiaridad, cercanía y amistad con el alumno, haciendo que el aprendizaje sea un momento propicio y cotidiano en el sentido de la comodidad y alegría que implican el saber. En este punto se puede reforzar la acotación pedagógica con la metodología hermenéutica ricoueriana, según la cual, el acercamiento al objeto de la interpretación, en este caso el conocimiento, implica también un diálogo con el otro, entendiendo que para alcanzar un grado de comprensión ontológica, se debe gestar

una ‘fusión de horizontes’, como sostiene Ricoeur (2001), a pesar de que éste aplica esencialmente este proceso en la comprensión del texto literario, es posible extrapolar tal proceso desde una hermenéutica vital gadameriana en el sentido de la búsqueda de una experiencia original (Gadamer, 1993).

Las estrategias lúdico-pedagógicas, a partir de la experiencia dinámica que implica el jugar como acto actual de experiencia vital o como acto intencional consciente a partir de la visión de Gadamer, deben ser entendidas desde un horizonte comprensivo, formado por una serie de prejuicios, o desde Ausubel (1983), llamados ‘presaberes’ que, articulados como un horizonte amplio de significación, siempre estarán presentes al momento de enfrentarse a un horizonte empírico fáctico que implica una nueva experiencia, con una intrincada red de significado y significantes que se desenvolverá, en tanto se llegue finalmente a un momento ontológico de retorno a sí mismo (Gadamer, 1993). Por el hecho de implicar una interpretación, dramatización o representación de una escena, se podría determinar que esto corresponde a un juego simbólico, desde los términos de Piaget (2005).

Es interesante realizar el análisis del recorrido de aprendizaje propuesto por Pozo (1996), entendiendo que el autor reconoce, en primer lugar, una motivación necesaria para el conocimiento, que se relaciona directamente con las conexiones neuronales. Posteriormente, las relaciones y la interacción social intersubjetiva serán indispensables para la apropiación y aprehensión de saberes, y para generar una retroalimentación a partir de una necesidad de compartir experiencias y vivencias. Así, el recorrido implicará un movimiento subjetivo interior y contemplativo y un segundo movimiento llevado hacia el exterior. Nos podemos detener precisamente en el movimiento exterior como factor social imprescindible, que también señalara Acaso (2013) desde su propuesta de aprendizaje por proyectos que están diseñados precisamente para una reproducción y transmisión colectiva del saber; por eso, se permite unas experiencias positivas

que en efecto están relacionadas con el aprender destinado a la felicidad y la creatividad desde el trabajo en grupo para un reconocimiento del otro y el entorno.

Cuando el estudiante tiene la posibilidad de compartir su conocimiento, significa que el mismo ya lo ha interiorizado; por lo tanto, habrá un resultado satisfactorio para la divulgación del mismo. La necesidad de compartir con el otro y de tener una sensibilidad narrativa y creativa para fomentar un espíritu social activo, son algunas de las cualidades que Acaso (2013) reconoce como fundamentales a la hora de hablar sobre una revolución en la educación. Desde la perspectiva hermenéutica, esta formación que ha implicado la ampliación de un horizonte significativo o de consciencia, será precisamente la imagen constructiva fundamental del sujeto; el proceso hermenéutico solo es satisfactorio si alcanza el grado ontológico fundamental desde Ricoeur (2001), con el proceso llamado fusión de horizontes.

Además de lo anterior, en la investigación se pudo evidenciar que las estrategias lúdicas pedagógicas deben comprender un buen proceso previo de planificación, de tal modo que las actividades resulten claras y no se genere un desinterés por la actividad. A este respecto, Ausubel (1983) desde el aprendizaje significativo resalta la importancia de un material significativo y pertinente, que sea adecuado y necesario en el contexto, que haga del aprendizaje, una experiencia frutiva y renovadora. Por ello, Acaso (2013) señala la importancia de la figura del profesor como un *disk jockey*, un poeta, un artista y un creativo, que sepa desenvolverse en cada contexto y situación y genere un interés continuo por el aprendizaje. Para que las estrategias lúdico-pedagógicas no presenten estas desventajas, es necesario un amplio rango de conocimiento, sobre todo de tipo empírico y adaptativo por parte del profesor, como figura guía en el proceso de adquisición de conocimientos. Teniendo en cuenta además que toda experiencia de juego comprende una serie de reglas, desde la concepción de Gadamer (1993), y que estas reglas pre-estructuran el juego, será fundamental que, en la construcción del mismo,

éstas sean fijadas de manera precisa, para permitir que la experiencia original artística se lleve a cabo de la mejor manera.

El juego, como experiencia cognoscitiva hermenéutica y estrategia pedagógica significativa, logra demostrar la facilidad del aprendizaje. Se encuentra en esta discusión a Acaso (2013), quien aboga por el placer, el disfrute, la alegría y la felicidad, porque cuando el aprendizaje se hace de manera placentera, logra generar una disposición y recrear un ambiente propicio de enseñanza. La constatación de que se gestó un verdadero proceso de aprendizaje a partir de estos ambientes, será en el *invesluar*; es decir, en la construcción de proyectos colectivos o colaborativos de investigación, con fines a una proyección social constructiva y creativa. También considera la forma de discurso coinstruccional en las estrategias de aprendizaje comprendidas por Díaz (1999), siendo éste un proceso según el cual, el estudiante puede aplicar su saber relacionando e integrando los distintos conocimientos adquiridos.

Para hablar sobre la acción participativa que los estudiantes manifestaron en la investigación como esencial, es necesario mencionar nuevamente a Acaso (2013) y Nussbaum (2010), dos autoras pedagogas que se han interesado por el tema de un trabajo cooperativo desde la dinámica de la enseñanza socrática y dialógica para el fomento de las humanidades en la educación actual. Desde el *invesluar* o método de evaluación a través de proyectos, Acaso considera la importancia del placer que existe en el trabajo en grupo, reforzando siempre los sentimientos de alegría y satisfacción. Según Nussbaum, desde el aprendizaje socrático debe existir siempre un aprendizaje dialógico y conversacional para que éste se dé en pro de la formación de ciudadanos humanos, con consciencia crítica, que promuevan las humanidades. Esta autora considera que las dinámicas, las actividades creativas y expresivas corporales o narrativas, permiten a los estudiantes un continuo desarrollo de la pregunta sobre sí y sobre los otros, y esto solamente se logra en un aprendizaje con los

otros. Finalmente, entre los tipos de juego, está el juego cooperativo, apropiado para gestar una interacción entre los estudiantes y una mejora en la comunicación. Se puede entonces concluir que el juego como estrategia lúdica y cooperativa desarrolla la creatividad, genera respuestas placenteras y permite un reconocimiento del otro con los otros.

Teniendo en cuenta que el juego implica una serie de reglas según las cuales los jugadores asumen un rol y buscan un objetivo, es importante mencionar a Huizinga (2007), quien desde su concepto de *homo ludens*, comprende la competitividad y el sentido agónico que siempre implica el jugar, al concebir que el ingreso a éste implica una abstracción y un movimiento que, si bien es intencional, también es desprevénido. El *agón*¹ como competencia, puede presentarse gracias al establecimiento de las reglas de Gadamer (1993), comprendidas como una pre-estructuración, pues éstas deben garantizar claridad y respeto a la hora de ingresar.

Esta pre-estructuración se entenderá en dos sentidos: el primero, desde el horizonte significativo del sujeto que interpreta la obra; y el segundo, desde la obra misma, puesto que existe una estructura establecida, denominada 'reglas del juego', mismas que permiten que el jugador o intérprete asuma una determinada actitud frente al juego (Gadamer, 1993) y pueden ser vistas desde la teoría del aprendizaje significativo, como el material significativo, que debe estar previamente planificado de manera precisa y clara, para que se pueda gestar el segundo y tercer estado en el aprendizaje. Los anecdóticos y testimonios dan cuenta de este primer estado de recordación para la adquisición del nuevo conocimiento; en ellos, los estudiantes afirmaron que tuvieron que recurrir a conocimientos anteriores y que en la actividad del juego se divirtieron y sintieron que adquirirían un saber diferente de las clases magistrales, en las cuales no encontraban tal deseo por el conocimiento.

La afirmación según la cual ellos reiteran la necesidad de comparar o recordar un saber anterior,

¹ Término griego que significa disputa, conflicto.

corroborar las hipótesis de los autores mencionados respecto a los presaberes o la estructura previa del conocimiento.

Ricoeur (2001), recogiendo los principales conceptos gadamerianos, propone en su hermenéutica, la llamada 'fusión de horizontes', resultado del choque o puente que se realiza entre dos horizontes de significación que se cruzan cuando alcanzan un grado de inteligibilidad ontológica. Es decir, después de haber realizado un acercamiento explicativo y estructural a la obra, se puede entonces encontrar lo que ésta le dice propiamente al intérprete y es ahí cuando ya ha ocurrido una verdadera experiencia hermenéutica. Una vez que se ha realizado esta fusión de horizontes, ya se puede argüir desde la pedagogía con Pozo (1996), que el aprendizaje debe recuperarse en un proceso de rememoración que se presenta de manera efectiva en la réplica y retransmisión del conocimiento. En segundo lugar, entra Acaso (2013), quien desde el *invesluar* considera que a partir de la investigación y la aplicación es cuando se puede evaluar verdaderamente el aprendizaje, haciendo de esto una experiencia placentera.

Desde Díaz (1999) y Nussbaum (2010) se señala la importancia del otro para un proceso de aprendizaje y para su reconocimiento como ser humano, promoviendo los valores de un ciudadano del mundo y para el mundo. En los distintos testimonios, las estrategias de aprendizaje significativo implicaron un proceso social de réplica y transmisión del conocimiento en la comunidad. Los estudiantes afirmaron que los conocimientos adquiridos resultaron muy útiles para su vida laboral y expresaron un agradecimiento respecto a la experiencia educativa. De esta manera se confirma las tesis respecto al trabajo en equipo y la proyección social a la hora de aplicar el saber y de replicarlo en los distintos campos comunitarios.

5. Conclusiones

Los resultados de la investigación evidencian que las estrategias más utilizadas en el aula de clase

en el programa de Tecnología de Promoción de la Salud son las magistrales, con algunas ayudas visuales. En varias clases se utilizó el Seminario alemán, despertando motivación por el intercambio de conocimientos con los compañeros y docente, permitiendo entender que la explicación magistral de los conceptos no es suficiente para estimular el saber en las comunidades.

Las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego utilizadas en el aula de clase facilitaron la instrucción al estudiante en nuevas posibilidades de acercamiento a la comunidad en su práctica y que fueran aplicadas con mejores resultados, al vivir la experiencia del ejemplo en sí mismo; éstas, llevadas a la práctica, generaron un aprendizaje significativo en tanto que se presentó la verdadera captación de un saber teórico que permitió al estudiante, llevar el contenido a su cotidianidad, aplicándolo sobre sí, su familia y su comunidad, en espacios de diálogo y comunicación, generando una participación activa, siempre dentro de un proceso de planificación, determinando gustos, preferencias, habilidades, destrezas de los estudiantes, razón por la cual fue imprescindible que las estrategias fuesen seleccionadas en profundidad, pensando en el contexto donde iban a ser aplicadas, por la seriedad que implica el juego, siendo esta experiencia frutiva y renovadora, sin dejar de ser clara y coherente.

Cuando fueron aplicadas las estrategias lúdico-pedagógicas, los estudiantes manifestaron que captaron los contenidos de forma más fácil, garantizando un aprendizaje significativo, por lo que consideraron que su utilización les permitió un acercamiento real con el conocimiento, para aplicarlo posteriormente en la comunidad, obteniendo su aceptación y beneplácito.

En el proceso de evaluación, el juego se convirtió en una experiencia que modificó el sentido de interpretar los contenidos; por lo tanto, los estudiantes pudieron profundizar con exactitud el tema propuesto, porque se convirtió en una experiencia placentera.

6. Conflicto de intereses

La autora de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolución. Hacer la revolución en la educación* (Contextos). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Díaz, F. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo. Una interpretación significativa*. México: McGraw-Hill.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (Trad. Imaz, E.). Madrid, España: Alianza Editorial S. A.
- Lewin, K. (s.f.). Action Research and Minority problems. Recuperado de https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf
- Marino, G. (1992). *Sistema de formación permanente. Manual Aprender a enseñar*. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Grupo Interáreas Fami.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S. A.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II* (Trad. Corona, P.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Shklovski, V. (2012). *El arte como artificio* (Trad. Nethol A. M.). En T. Todorov (Comp.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 77-98). Madrid, España: Biblioteca Nueva S. L.
- Tapia, J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. España: EDEBÉ.

UNIMAR





Modelo estratégico que muestra la relación entre el currículo flexible y el desarrollo sustentable*

Rodrigo Urcid Puga**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Urcid, R. (2019). Modelo estratégico que muestra la relación entre el currículo flexible y el desarrollo sustentable. *Revista UNIMAR*, 37(2), 41-60. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art3>

Fecha de recepción: 23 de abril de 2019

Fecha de revisión: 18 de julio de 2019

Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2019

RESUMEN

El artículo es una investigación de gabinete que muestra de manera gráfica cómo, al considerar diversos elementos sociales, culturales, educativos y medioambientales, es posible que las instituciones de educación superior creen planes de estudio flexibles que fomenten el desarrollo sustentable. Al tener escasa literatura que involucre la flexibilidad académica y el desarrollo sustentable, el objetivo fue realizar un modelo estratégico que fortaleciera la importancia de estos temas. La metodología fue cualitativa, de corte transversal, en donde no se modificó las variables y se tuvo una herramienta documentada. El principal resultado es que el currículum flexible debe incluir el fomento al desarrollo sustentable, siempre y cuando se tome en cuenta el contexto; en este caso, México, que presenta ciertas particularidades; al hablar de sustentabilidad y sostenibilidad, el tema debe ser abordado con mayor interés desde la infancia y ser reforzado a nivel superior.

Palabras clave: desarrollo sustentable, flexibilidad curricular, modelo estratégico, sociedad.

Strategic model that shows the relationship between the flexible curriculum and the sustainable development

ABSTRACT

This article is a cabinet investigation that graphically shows how, when considering various social, cultural, educational and environmental elements, it is possible for higher education institutions to create flexible curricula that foster sustainable development. Having scarce literature that involves academic flexibility and sustainable development, the objective was to create a strategic model that strengthened the importance of these issues. The methodology was qualitative, cross-sectional, where the variables were not modified and a documented tool was obtained. The main result is that the flexible curriculum must include the promotion of sustainable development, as long as the context is taken into account; in this case, Mexico, which presents certain peculiarities. When talking about sustainability, the issue should be addressed with greater interest since childhood and be reinforced at a higher level.

Key words: sustainable development, curricular flexibility, strategic model, society.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la elaboración de una tesis doctoral titulada: "Modelos estratégicos que sustentan la importancia y pertinencia del currículum flexible en las instituciones de educación superior", resultado a su vez de una investigación desarrollada desde enero de 2014 hasta mayo de 2017.

**✉ Dr. Planeación Estratégica y Dirección de Tecnologías (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla). Profesor de tiempo completo en el Departamento de Medios y Cultura Digital en el Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación. Correo electrónico: rurcid@tec.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5102-3558>

Modelo estratégico que presenta a relação entre o currículo flexível e o desenvolvimento sustentável

RESUMO

Este artigo é uma investigação de gabinete que mostra graficamente como, ao considerar vários elementos sociais, culturais, educacionais e ambientais, é possível criar currículos flexíveis que promovam o desenvolvimento sustentável para instituições de ensino superior. Tendo escassa literatura que envolve flexibilidade acadêmica e desenvolvimento sustentável, o objetivo era criar um modelo estratégico que reforçasse a importância dessas questões. A metodologia foi qualitativa, transversal, onde as variáveis não foram modificadas e onde foi obtida uma ferramenta documentada. O principal resultado é que o currículo flexível deve incluir a promoção do desenvolvimento sustentável, desde que o contexto seja levado em consideração; neste caso, o México, que apresenta certas peculiaridades. Quando se fala de sustentabilidade, a questão deve ser tratada com maior interesse desde a infância e ser reforçada em um nível mais alto.

Palavras-chave: desenvolvimento sustentável, flexibilidade curricular, modelo estratégico, sociedade.

I. Introducción

El cuidado al medio ambiente y la educación superior han estado en constante interacción desde hace muchos años; por ello, la idea esencial de este proyecto es investigar no solo los diferentes aspectos que pueden hacer que estos dos ejes continúen relacionados, sino proponer de manera gráfica, un modelo que logre estrechar el vínculo entre los distintos aspectos sociales que ayudan a establecer esta correlación. Con la creación de este modelo estratégico se puede entender que el diseño y puesta en marcha del currículum flexible en las Instituciones de Educación Superior (IES) puede estar enfocado en el desarrollo sustentable, para impulsar el beneficio de los ciudadanos.

Sin embargo, esto no es posible sin antes conocer tópicos que hacen referencia a la Educación Ambiental (EA), la sustentabilidad, la sostenibilidad, el currículum orientado al desarrollo ambiental, y por supuesto, entender que la sociedad mexicana cuenta con una serie de características muy propias que deben ser consideradas para poder impulsar la sustentabilidad desde la educación superior.

Hace ya algunos años las empresas, mediante diversas estrategias buscaban incrementar el rendimiento para los distintos grupos de interés que las componen, dejando de lado la preservación

ambiental y/o la responsabilidad social. En cambio, se tenía una explotación indiscriminada de los recursos naturales y prevalecía en muchos sectores de la economía, la despreocupación respecto del bienestar de los trabajadores y las comunidades en torno de las operaciones de las empresas. En este sentido, las organizaciones se enfocaban en el cumplimiento de las demandas, única y exclusivamente de sus propietarios (Chiavenato y Sapiro, 2011).

Como segundo punto y, como sostienen Medellín, Nieto-Caraveo, Zavala y Díaz-Barriga (1993), la dimensión ambiental reúne una serie de elementos desde los cuales se reconoce, estudia y propone formas de relación entre el ser humano y la sociedad con el medio ambiente; los autores señalan que esta dimensión no es una disciplina y analizan las relaciones establecidas entre el hombre y la naturaleza desde el punto de vista físico, biológico, cultural, político y económico.

Por su parte, el desarrollo sustentable tiene un peso a nivel empresarial social y cultural; cada vez son más los aspectos y elementos que se ven involucrados para potenciar el cuidado por el medio ambiente. Así, y aunque existen pequeñas diferencias, es necesario entender que desde la perspectiva de la organización, el desarrollo sustentable implica

ejecutar estrategias e iniciativas que cumplan las demandas corporativas junto con la de los interesados (*stakeholders*), al tiempo que se protege los recursos naturales y humanos (Riechmann, 1995).

Entonces, el escenario ha cambiado; las organizaciones compiten en un contexto más complejo y en un ambiente que incluye mayor número de reglas; actualmente, no solo se toma en cuenta a los grupos de interés, sino que se considera a las generaciones futuras, incluso aquéllas que aún no nacen (Ansoff, 1965).

Otro tema que abarca este escrito es el referente a la educación, la cual toma en cuenta dos retos esenciales: el ecológico, con la formación y capacitación de las personas para el replanteamiento de ideas y comportamientos hacia una relación armónica con la naturaleza; y el social, que insta a la transformación de las estructuras de gestión y redistribución de los recursos de la Tierra; ambos están en el corazón de la problemática de un desarrollo sostenible (Novo, 2007).

Educación significa ayudar a comprender el mundo y a entenderse dentro de él; por eso se afirma que la educación no se da ni se otorga. Como el verdadero desarrollo se forma en quienes aprenden a lo largo de toda la vida, el concepto 'educar' se refiere al favorecimiento del progreso humano y de toda la humanidad.

En cuanto a la formación ambiental, ésta puede ser entendida como el conjunto de procesos educativos que buscan abordar la dimensión ambiental en el contexto de los demás objetivos de la educación. Quienes se encargan de este proceso de enseñanza deben saber que ésta forma parte de un problema más amplio: la formación para la convivencia y la calidad de la vida (Medellín et al., 1993).

Es necesario explicar el último tema que se ha de abarcar con mayor profundidad en los siguientes párrafos; es decir, el vínculo existente con la sociedad actual en particular, para definir algunas generalidades del ciudadano mexicano,

considerado a partir de los temas relacionados con el desarrollo sustentable/sostenible, pues es importante contextualizar esta clase de conceptos al interior de una sociedad como la de México, dado que la educación, la idiosincrasia y el desarrollo social, aplican de forma diferente en cada región. Para alcanzar tal fin, se establece algunos temas específicos como: la política, la religión, la educación y otras características propias de los mexicanos.

La identidad nacional tiene raíces históricas que datan de un proceso de interdependencia cultural de más de cinco siglos; en este sentido, la historia es una de las claves para entender a los habitantes de esta nación, pero también hay que considerar que, junto con la historia, hay otras disciplinas que conforman el quehacer humano: la literatura, la pintura, la filosofía, la música; en otras palabras, las áreas de estudio consideradas como 'Humanidades', que son algunas de las que han trazado la forma de ser de los habitantes de México (Guzmán, 2008).

Por ello, la identidad de los habitantes de México es más que la historia y las humanidades; es una forma de vida y de relacionarse; un estilo particular de interpretar el mundo y de aceptarlo. La identidad es el resultado de encuentros con otras sociedades, con otras economías, con otras ideas, que obligan a entender la existencia de diversos integrantes que definen al mexicano (Guzmán, 2005).

De esta forma quedan conformados los principales ejes que sirven como pilares para no solo el entendimiento del análisis realizado, sino que sustentan la creación del modelo estratégico elaborado. Por ello, y para lograr un razonamiento más profundo y como parte de un sustento teórico, a continuación, se describe de manera más profunda los tópicos antes mencionados.

1.1 Sustentabilidad y Desarrollo

La sustentabilidad promueve una alianza entre la naturaleza y la cultura; reorienta los potenciales de la ciencia y la tecnología, y construye una nueva cultura política basada en la ética de la

sustentabilidad -valores, creencias, sentimientos y saberes-, que renuevan los sentidos existenciales, los mundos de vida y las formas de habitar este planeta. Lo anterior conlleva tener algunos principios, mismos que son visualizados desde la perspectiva de la biosfera y que son, según las Naciones Unidas (2002):

- Una sola Tierra con un futuro común para la humanidad.
- Pensar globalmente y actuar localmente.
- El principio de precaución. Sugiere la necesaria adopción de medidas protectoras frente a una acción determinada, cuando no existe certeza específica de las consecuencias para el medio ambiente y los seres vivos.
- Responsabilidad colectiva y equidad social.
- Justicia ambiental y calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.

Al retomar los elementos teóricos del desarrollo sustentable, éste corresponde a un patrón de uso de recursos que cumple las demandas humanas y organizacionales y preserva el ambiente, sin comprometer los recursos y las necesidades de las futuras generaciones para lograr satisfacer sus propias demandas y necesidades (United Nations, 1987).

Por lo regular, la sustentabilidad se refiere a la supervivencia humana y trata de evitar el desastre ecológico; pero en un discurso profesional, el concepto es más complejo y técnico. Sin importar el enfoque, lo importante es entender que tiene una perspectiva antropocéntrica, y que tanto la supervivencia como el bienestar humano, son un asunto básico.

La discusión en torno al desarrollo sustentable se basa en la existencia de tres tipos de capital: el económico, el social y el neutral; éstos son administrados, considerando que no pueden ser sustituidos o renovados; por ello, todo depende de la forma como son utilizados o consumidos

(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1980).

El objetivo de alcanzar un desarrollo sostenible/sustentable involucra la mayoría de los ámbitos de la vida: global, regional, nacional y local. En este sentido, las autoridades deben atender a las demandas ciudadanas y promover el cuidado al medioambiente, mediante un mercado global que plantee exigencias y defina reglas de actuación que logren conseguir cotas de autosuficiencia, equilibrio ecológico y bienestar (Valor y De la Cuesta, 2003).

1.2 Desarrollo y Sostenibilidad

El concepto de desarrollo se refiere al proceso que niega el determinismo y demanda elección de metas y objetivos, así como la definición de estrategias para lograr sus cometidos; dicha elección es una posibilidad que se da al interior de un sistema abierto, con la capacidad de ser controlado. En este orden de ideas, lo más sensato es replantear la planeación del desarrollo, con el fin de lograr las pautas más humanas para tener un futuro más amable (Díaz y Escárcega, 2009).

La sostenibilidad se relaciona con las capacidades de los seres humanos para organizarse en sociedades viables que garanticen una vida de calidad para las generaciones futuras (Van Manen, 1998). Por su lado, el desarrollo sostenible es un proceso que busca orientar los sistemas económicos, sociales y productivos a través de cambios en los valores, las concepciones científicas y las actitudes de las personas, que permiten manejar las relaciones con el medioambiente físico y social, bajo los criterios de equilibrio ecológico, equidad entre generaciones y respeto a la diversidad (Valor y De la Cuesta, 2003).

Si el desarrollo implica una transformación progresiva de la sociedad, los cambios no deben ser iguales en todos los lugares. En algunas zonas, la sostenibilidad va de la mano de la reorientación de las políticas de uso y gestión de los recursos, así como de un reajuste de las pautas de consumo mismas que ciñen el camino al objetivo de 'vivir

mejor con menos'. El crecimiento, por sí mismo, no garantiza la sostenibilidad, como tampoco, los altos niveles de productividad logran interactuar con pobreza general y deterioro ambiental (Daly y Cobb, 1997).

En la actualidad, el ser humano está en un punto en el que los problemas del medio ambiente son alarmantes, y aún lo son más, si se tiene en cuenta la velocidad con la que se sigue deteriorando. El cambio climático, la superproducción de residuos, la contaminación de agua, aire y suelo, la desertificación, el deterioro de la capa de ozono, las diferencias entre el Norte/Sur, el aumento del índice de pobreza y más, son cuestiones que se debe afrontar, y que en el siglo XXI han pasado a formar parte de todos, al implicar no solo a las IES, sino también a los ciudadanos particulares (Montoya, 2010).

Por otra parte, la importancia del desarrollo es sustancial; obliga a estar atentos no solo al objetivo final de los planes de desarrollo, sino a lo que ocurre en los procesos que conducen a tales objetivos. Ante esto, es preciso tener en cuenta que los objetivos a corto plazo suelen dificultar e impedir el progreso a medio y largo plazo, con lo cual se crea una falsa ilusión de desarrollo (Goodland, 1997).

Así pues, la planificación del desarrollo se convierte en un instrumento que ayuda a prever la construcción del futuro y es una función de la que el gobierno no debe estar alejado o ser indiferente; ante esto, es necesario que los derechos humanos -civiles, políticos, económicos, sociales y culturales-, constituyan el marco ético para la formulación de las políticas de desarrollo (Ocampo, 2004).

Por todo ello, esta perspectiva debe lograr un replanteamiento de la agenda referente a la planificación del desarrollo y, en particular, dejar de lado esta visión uniforme y lineal del desarrollo económico, por lo cual es oportuno reconocer que las consecuencias ecológicas de la forma como la población utiliza los recursos naturales, están asociadas con el patrón de relaciones entre seres humanos (Díaz y Escárcega, 2009).

Por otra parte, la viabilidad ecológica y social del desarrollo se relaciona con diversos principios fundamentales que informan sobre cómo se debe respetar la naturaleza y redistribuir los beneficios que conlleva disfrutar de los mismos. Por esta razón, un proceso de interpretación, planeación o actuación ambiental enfocado en la sostenibilidad, debe plantearse desde la interacción entre el todo y las partes, y no exclusivamente desde la acción sectorial sobre ciertos elementos del sistema que ignoran el resto (Naredo, 2006).

Otra característica que ayuda a identificar los grados de sostenibilidad de los procesos de desarrollo, es el nivel de integración que se presenta. Propiamente, este concepto se refiere a la necesidad que los distintos sectores y agentes del sistema económico y social tienen por colaborar, para legitimar los proyectos que buscan mejorar las condiciones de vida de la sociedad.

La integración es un requerimiento básico para la viabilidad de cualquier actividad o plan enfocado al desarrollo; se basa en constar que los progresos son independientes. En efecto, el desarrollo sostenible, entendido como un proceso integrado, se convierte en una emergencia del sistema en su conjunto; es decir, es una cualidad que el sistema alcanza, a través de la interacción y articulación de las partes (Von Wright, 1996).

1.3 Indicadores de la sostenibilidad

Consisten en un sistema de señales que se refiere a las metas y valores con los que una sociedad define el camino de desarrollo sostenible. Permiten evaluar el progreso hacia objetivos que vinculan el equilibrio ecológico con el bienestar humano, en términos de equidad (Quiroga, 2001).

Comúnmente, lejos de mostrar el progreso económico, social y ambiental, reflejan la realidad de varios segmentos que están interconectados, que son multidimensionales y muestran las relaciones entre la economía de la comunidad, el medio ambiente y la sociedad.

También son considerados como signos que reflejan una característica -cuantitativa o cualitativa- del sistema en el que se desarrollan, sobre sus condiciones pasadas, actuales o futuras. Se trata de variables que adoptan distintos valores o estados; concretamente, los indicadores de desarrollo suelen ser de tres tipos: de carácter económico, de orden social, y de contenido ecológico. Justamente, la evaluación de la sostenibilidad suele ser el resultado de un entrecruzamiento entre todos los tipos; algunos ejemplos, según Novo (2007) pueden ser:

- Indicadores económicos
 - Consumo anual de energía por habitante.
 - Consumo de recursos energéticos renovables.
 - Gastos de protección del medio ambiente, como porcentaje del PIB.
 - Producto nacional verde.
 - Ayuda pública al desarrollo.
- Indicadores sociales
 - Tasa de mortalidad infantil.
 - Esperanza de vida al nacer.
 - Participación del gasto nacional total de sanidad en el PIB.
 - Tasa de desempleo.
 - Número de mujeres empleadas, por cada cien hombres.
- Indicadores ecológicos
 - Consumo de sustancias agresivas para la capa de ozono.
 - Emisiones de gases de efecto invernadero.

- Consumo de agua por habitante.
- Reciclado y reutilización de residuos.
- Evolución de la superficie forestal.

Estos indicadores sirven como muestra de las tendencias y asesoran en torno a la necesidad de utilizar una perspectiva interdisciplinaria para el establecimiento de criterios y su aplicación práctica, así como la evaluación de resultados. Es importante señalar que los índices pueden ser un tipo de indicadores, y establecen el estado o la evolución de una determinada variable. Son obtenidos al agregar o relacionar dos o más variables de un fenómeno, al cual se asigna un peso relativo respecto al resto, a la hora de integrar todos los efectos (Quiroga, 2001).

Los indicadores constituyen un sistema de señales que permiten a los gobiernos, comunidades, empresas públicas y privadas, evaluar su progreso en la gestión ambiental y el desarrollo sustentable. Los indicadores de sustentabilidad ambiental permiten que los diversos grupos de interés y usuarios compartan la misma información; esto, a su vez, facilita los procesos de decisión, su ordenamiento, jerarquización y enriquecimiento mediante el fortalecimiento de la participación ciudadana.

1.4 Elementos ambientales y ecológicos

El término 'medio ambiente' incluye factores inorgánicos -abióticos- y orgánicos -bióticos-, de los cuales depende el desarrollo de un ser vivo; los abióticos pueden ser materiales -suelo, agua- o energéticos -radiación solar-; los bióticos comprenden organismos (Díaz y Escárcega, 2009).

El contexto en el que se vive la crisis ambiental motiva a que la sociedad busque una mayor sostenibilidad; por ello es necesario plantearse si la actualidad permite el avance social o, por el contrario, se requiere aplicar cambios que incentiven y estén a favor de las dinámicas renovadoras (Aguilera, 1995).

Así, en términos ecológicos, queda claro que muchas de las industrias, la agricultura y el uso de los recursos naturales renovables y no renovables, no son sustentables. Ejemplo de ello es que la mayoría de las pesquerías están colapsadas o están en plena declinación; los bosques están desapareciendo; los suelos fértiles se pierden debido a la erosión, la salinidad y la desertificación; la calidad del aire alcanza niveles que amenazan la salud; la biodiversidad se agota severamente; todo esto altera el equilibrio natural de la vida (Robinson y Tinker, 1997).

Los problemas ambientales se convierten en un objeto estratégico para la educación, a partir del cual se puede llegar a los otros problemas que también limitan la calidad de la vida. Del mismo modo, la formación ambiental es un objeto estratégico, porque la presencia cotidiana provoca una preocupación urgente; además, es un objeto social con vertientes que llevan hacia los aspectos vitales y porque para las IES, exige un esfuerzo por concretar nuevas formas de educación (Valdez, 2013).

Cuando la sociedad, la economía y el medio ambiente son entendidos como entidades separadas, a los problemas también se les percibe como elementos aislados. Basada en este paradigma, cada entidad pública 'va por su lado', y por eso los consejos para el desarrollo económico tratan de crear empleos. Por su parte, la seguridad social se enfoca en los servicios para el cuidado de la salud y vivienda, mientras que los departamentos encargados del medio ambiente, tratan de prevenir y corregir los problemas de la contaminación.

Al considerar lo anterior desde un punto ambiental, es posible entender que la sustentabilidad se relaciona con la calidad de vida de la sociedad, en la medida en que los sistemas económicos, sociales y ambientales que constituyen la comunidad, también contribuyan a mantener un nivel importante de salud y capacidad productiva para los habitantes de cualquier región.

1.5 Currículums y Educación Ambiental (EA)

La Universidad no debe abordar la dimensión ambiental a través de un solo currículo; debe estar en todas las funciones de docencia, investigación y extensión, así como en todas las disciplinas, de la misma manera que la dimensión social y la humana (Castro, 2014). Por eso, las IES cuentan con la capacidad de contribuir a la generación de un cambio en las interrelaciones sociales, formando de forma justa y solidaria, en la búsqueda de nuevos modelos de desarrollo (Ramírez y González, 2014).

Por su parte, la educación se concibe como un medio capaz de crear y modificar conductas y valores, lo cual lleva a una nueva relación de carácter social, cultural y económico con los habitantes de una región (UNESCO, 2017). Para tener un mejor impacto, la EA comienza por impartirse en lo que se conoce como educación no formal e informal, como consecuencia de las limitaciones que se vislumbra ante una educación centrada en el ambiente (González- Gaudiano, 2014).

Sin embargo, a nivel universitario la EA escasamente logra alcanzar su carácter interdisciplinario y participar de forma activa en la formación integral del individuo; si se toma en cuenta el entorno cambiante y el proceso formativo actual, es necesario fomentar una educación para el desarrollo (Palos, 2001).

Bravo-Mercado (1993) señala que, incluir la dimensión ambiental en el currículo académico, supone tener asignaturas de corte social en todo tipo de programas académicos; del mismo modo, la EA debe abordar proyectos de trabajo sobre problemáticas ambientales para vincular múltiples áreas curriculares. Al considerar lo anterior, es necesario acotar que la interdisciplinariedad de la EA presenta un desafío para su inclusión al currículo universitario.

Un tema que debe mencionarse a propósito de la EA, y como parte fundamental de esta investigación, es el de la flexibilidad curricular con miras a la

promoción del desarrollo sustentable. Es importante entender que parte de la innovación educativa que se vive, reside en que el estudiante universitario tenga contacto con el mundo real en el cual se desenvuelve y del cual forma parte, y no solo que se enfrasque en el aprendizaje que se presenta en las aulas. Por ello, es necesario darle un giro radical a la forma de entender los procesos de aprendizaje y enseñanza universitarios; es decir, entender que profesionalizarse y comprender los elementos ecológicos y ambientales, es fundamental para lograr una mejor formación.

A nivel curricular, la EA se convierte en una línea estratégica de este campo; tiene un surgimiento que obedece a la evidencia de la crisis socio-ambiental contemporánea. De manera específica, dicha perspectiva se integra en la función de docencia, con el propósito de que las IES formen ambientalmente a los alumnos de hoy, para que estén en posibilidades de detener, limitar, atenuar y/o prevenir los impactos negativos a la naturaleza, en el ámbito de su acción profesional (Bravo-Mercado, 2012).

Al incorporar la dimensión ambiental al currículo de la educación superior, se genera la discusión por los problemas ambientales contemporáneos, o crisis ecológica o socioambiental; con cualquiera de estas denominaciones, se pretende representar a uno de los problemas mayoritarios que las sociedades enfrentan, el mismo que se refiere al deterioro de la naturaleza y de sus condiciones como consecuencia de los impactos negativos por parte de los seres humanos (Leff, 1998a; Toledo, 2004).

En cuanto al desarrollo y puesta en marcha de los currículos educativos, el enfoque de preocupación por la sustentabilidad/sostenibilidad y el medio ambiente, requiere una flexibilidad y apertura que debe concentrarse tanto en las cualidades de los estudiantes, como en los problemas ecológicos y sociales. El aprendizaje no debe fijarse en los contenidos disciplinarios, sino en la resolución de problemas reales del entorno y el desarrollo y fortalecimiento de competencias.

Para fortalecer el tema del currículo flexible, es necesario entender que el análisis sobre los resultados de los cambios en la educación desde la Cumbre de Río de Janeiro (EcuRed, 1992) hasta las reuniones en Johannesburgo (Naciones Unidas, 2002), permiten concluir que si bien la educación para el desarrollo sostenible es un concepto emergente, es, al mismo tiempo, dinámico y conlleva una visión de la educación que busca formar personas de todas las edades, para asumir responsabilidades en la creación de un futuro sostenible; y subrayan el papel fundamental de la educación superior en este proceso (Onaindia, 2014).

1.6 Educación Ambiental (EA)

Este concepto contempla al individuo desde una perspectiva ecológica y de desarrollo económico y social, en la que fomenta la interacción de hombres y mujeres con el medio, basada en el respeto a los ciclos naturales. A partir de ello, el entorno deja de ser exclusivamente un simple recurso educativo y se transforma en un eje por el cual los aprendizajes adquieren sentido; por ello, la dimensión ambiental, al estar inmersa en la actividad educativa, le dota un carácter social (Montoya, 2010).

Hablar de educar para un cambio significativo, es enrolarse en el tema del impacto ambiental, motivo por el cual es necesario hacer una correlación entre la educación y su 'aplicación' en temas ambientales. Por ello, es esencial identificar que este tipo de educación involucra a las generaciones de jóvenes y adultos, la opinión pública, los individuos, las empresas y las colectividades que buscan edificar una nueva conciencia y responsabilidad frente a los problemas ambientales; es en este principio en el que se basa la preocupación por la crisis ecológica (Bravo-Mercado, 2012).

Concretamente, la EA desarrolla un marco conceptual que abarca múltiples disciplinas, tanto del mundo científico, como del social, geográfico, económico, político, etc. Como consecuencia de esta interacción, está en constante modificación. Además, esta rápida evolución ha hecho que sean

incorporados otros contenidos, a medida que se descubre nuevos problemas; finalmente, desarrolla procesos didácticos que fortalecen valores ante los problemas medioambientales (Montoya, 2010).

Las IES son organismos que deben coadyuvar a la formación ambiental de los ciudadanos, y son precisamente sus egresados, quienes contribuyen al impulso del desarrollo a partir de las prácticas profesionales. Sin embargo, las universidades llevan a cabo un proceso de reconversión ambiental a fin de lograr una nueva ideología; la idea con la cual se definen, consiste en la redirección de su labor educativa; se les considera herederas de las visiones antropocéntricas y mecanicistas que contribuyen a la generación de crisis ambiental (Bravo-Mercado, 2012).

La EA apela a la sensibilización de la sociedad e incorpora este tipo de conocimiento, como una cuestión primaria; además, busca la formación de recursos humanos y la elaboración de procesos para instrumentar las políticas relacionadas con temas afines a la ecología (Leff, 1998b). Se le reconoce como un espacio para el debate sobre la sostenibilidad, tanto por su evolución teórica como por el modo como se compromete en la práctica con los cambios. Concretamente, significa afrontar dos planteamientos: salvar la diversidad cultural y nutrir una cultura planetaria común a todos; esto conlleva una ciudadanía asentada sobre una fuerte opinión pública de alcance global, vinculada con la extensión de los derechos humanos y la generalización de los beneficios del desarrollo (Novo, 2007).

La EA promueve la cooperación y el diálogo entre individuos e instituciones, con la finalidad de crear diversos modos de vida fundados en la comprensión de las necesidades básicas de todos, sin distinciones étnicas, físicas, mentales, de género, edad, religión, clase, etc. Además, requiere la democratización de los medios de comunicación masivos y su compromiso con la sociedad (Montoya, 2010).

La educación para la ciudadanía es un instrumento para la transformación social, que estimula la

extensión efectiva de los derechos humanos, los posicionamientos críticos y creativos para el cambio, y la materialización de los principios de justicia y equidad entre los grupos humanos. Sus contribuciones contrarrestan los efectos negativos que el dominio del mercado tiene en los seres humanos; gracias a ello, la educación se actualiza como proceso liberador y emancipador que ayuda al desarrollo de la solidaridad y la equidad, independientemente de que afianza las capacidades de las personas para afrontar los riesgos de un mundo inseguro y desigual (Quiroga, 2001).

Así, la rapidez con la que la EA se extiende en las universidades, estimula a los educadores para realizar nuevas interrogantes acerca del modo como se puede alcanzar cambios en los modelos educativos, que promuevan a su vez, cambios en los modelos sociales; por ello, educar para la transformación y no para los correctivos al sistema, se convierte en un compromiso colectivo en la actualidad (Novo, 2007).

Una de las principales innovaciones que debe promover la EA es la aproximación al desarrollo sostenible, además de estimular las capacidades de los sujetos para utilizar a su favor las situaciones de crisis e, incluso, anticiparse a éstas, lo cual significa incrementar su resiliencia (Holling, 2001). Además, lo ambiental debe integrar conocimientos, aptitudes, valores, actitudes y acciones y, convertir cada oportunidad en una experiencia educativa, para fomentar una conciencia ética sobre todas las formas de vida e imponer límites a la explotación de esas formas de vida egoístas que practican algunos seres humanos (Montoya, 2010).

1.7 Contexto del ciudadano mexicano

Para tener una idea más clara de cómo es la sociedad mexicana actualmente, en los siguientes párrafos se presenta un acercamiento y descripción de los principales elementos que caracterizan a los ciudadanos de este país. Primero, México es un país que se transforma continua y radicalmente, en todos los sentidos.

Los principales cambios tienen que ver con el proceso de industrialización del país y la consecuente explosión demográfica. Se ha generado en la vida citadina una problemática tal, que la violencia, la inseguridad, la explotación de un gran número de sus habitantes, el desempleo, la miseria de amplios sectores sociales, la burocracia, la corrupción, así como la ineficiencia de algunos servicios públicos, generan una problemática que va más allá de las capacidades de la administración pública (Ochman, 2006).

Por otra parte, se debe mencionar el tema de la falta de cohesión social, pues ésta se ha manifestado con la pobre participación de la sociedad civil en las cuestiones públicas y en la subsecuente solución de sus propios problemas. Prueba de lo anterior, es el desconocimiento de sus derechos y sus legisladores, el abstencionismo en los procesos electorales, la ignorancia de la ideología de los partidos políticos, pero, sobre todo, el hecho de que la sociedad civil es incapaz de organizarse de un modo que le permita asumir con plenitud la responsabilidad ante los problemas que la aquejan (Zapata-Barrero, 2001).

De forma concreta, una de las características de la sociedad mexicana es su capacidad para superar las vicisitudes, las crisis, adversidades, invasiones y otras calamidades que durante muchos años ha vivido; salir adelante de los desafíos y los retos ha sido uno de los grandes logros del pueblo mexicano a través de la historia, y de una u otra forma los ha 'marcado' para tener la idiosincrasia que al día de hoy tienen (Gellner, 2008).

Bien aclara Fuentes (1978), que los mexicanos tienen una gran capacidad de supervivencia, por lo que no se puede describir ni clasificar, de manera general o abstracta, lo mexicano o la mexicanidad¹. Así, para poder entender a la ciudadanía de este país, hay que hacerlo de una forma sincrética, en donde el extenso

pasado cultural alterna con el presente globalizado, en una visión que se proyecta hacia el futuro.

Políticamente, la modernización socioeconómica tiene un avance en el sistema electoral y de las instituciones gubernamentales; las elecciones para los distintos cargos de gestión suelen transcurrir sin problemas o violencia. Por su parte, el diseño del gobierno conlleva la existencia de una división de poder en tres figuras: el presidente, un Congreso bicameral y un poder judicial colegiado; cabe notar que el presidente es quien tiene más atribuciones y poder que el resto, porque además de ser el jefe del gobierno, lo es del Estado en su conjunto.

Actualmente, hay partidos políticos que destacan como el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN), o el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Sin embargo, en los comicios celebrados en diciembre de 2017 se presenta un cambio radical en este tema, pues el partido político Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) marca historia en dichas elecciones, ya que la mayoría de sus representantes logran la victoria en diversos cargos políticos, incluyendo la presidencia de México.

Este país se encuentra hoy en un claro proceso de transformación partidaria e ideológica. Andrés Manuel López Obrador asume la presidencia a principios del año 2018 y con ello, la promesa de un gobierno abierto y libre de corrupción, donde la honestidad es el estandarte de su gestión.

De la mano del tema de la política y forma de gobierno se encuentra el de las instituciones políticas; éstas se suelen caracterizar por presentar diversos procesos de transformación; algunos de ellos tan intensos y frecuentes, que los estudiosos de la política afirman que en este país se puede encontrar modelos cambiantes (Guzmán, 2005).

Así, al hablar del gobierno y sus instituciones, es innegable el tema de la corrupción, práctica que desgraciadamente está muy arraigada en México; ésta destruye y anula cualquier pacto de convivencia social y democrática; frena el desarrollo de la

¹ Carlos Fuentes, en su libro *Tiempo Mexicano*, narra que fue invitado a participar en un programa de televisión después de los terremotos de 1985, para que el público norteamericano entendiera que, además de la deuda externa, la corrupción interna y la pobreza, ahora le caía a México el desastre del terremoto.

sociedad y la condena a su disolución. El soborno se manifiesta en una gran variedad de modalidades, que van desde los pagos ilegales, cohecho, nepotismo, doble contabilidad para evitar el pago de impuestos, permisos de asentamiento en lugares prohibidos, hasta lavado de dinero (Colomer, 2007).

El tema de la corrupción debe ser mencionado, porque tiene que ver con la falta de democracia, el autoritarismo, la impunidad, la ignorancia, el rompimiento de la ley y, principalmente, con instituciones débiles (Sartori, 2013).

Finalmente, la falta de una adecuada comunicación social, la incapacidad de una sociedad civil para organizarse y enfrentar o resolver sus propios problemas, son los principales obstáculos hacia el desarrollo en México. Hoy, quienes habitan este país, afrontan la responsabilidad de sus omisiones y de sus acciones, como consecuencia de un aparato burocrático gubernamental que es rebasado por la realidad y la complejidad de los problemas.

Por lo tanto, las soluciones demandan el apoyo, trabajo, vigilancia, consulta, diálogo y planeación de la sociedad civil y de los organismos gubernamentales (Sartori, 2013). Por esta razón, uno de los principales caminos para mejorar como sociedad, es el estudiantado, y en particular, el que cursa la universidad, pues este espacio de conocimiento es un lugar donde el aprendizaje se convierte en algo elemental, y una forma propia de impulsarlo es mediante el diseño y puesta en marcha del currículo flexible.

1.8 Identidad y sociedad mexicana

La identidad de los habitantes de este país se forja en el proceso de los encuentros con otras culturas y países. El choque de la toma de decisiones y la forma de vida es por demás contradictoria; por un lado, se busca incursionar en el mercado norteamericano y miles de migrantes mexicanos cruzan la frontera; pero también se descubre la amenaza de permitir demasiada injerencia en los asuntos del país por parte de otras naciones (Homs, 1993).

A nivel económico, este país abandona su vocación agraria para desarrollarse a partir de una estrategia basada en la industrialización. De la mano con este proceso, la sociedad se moderniza al estar inmersa en el camino de la urbanización, la cual favorece a la emergencia de las clases medias. Así, México se abre al mundo a través del comercio, la inversión y las comunicaciones, elementos que le han servido para que la ideología de los ciudadanos tenga un caleidoscopio de oportunidades.

El punto de la diversidad cultural refleja actitudes, valores y conductas disímiles; por ello, este elemento no debe ser establecido como el aspecto esencial de los problemas de México y de los ciudadanos; al contrario: la variedad es la que ha hecho que existan diferentes 'Méxicos', con habitantes tan diferentes entre sí, que pudieran ser de otro país, pero que de una u otra forma, coinciden en muchos elementos socioculturales (Guzmán, 2008).

Al continuar con los temas relacionados con la cultura y las costumbres, aún se observa muchas de ellas ligadas con las tradiciones indígenas; celebraciones como el 'Día de los Muertos' o el de 'Todos los Santos', han quedado arraigadas en el colectivo mexicano y se manifiestan de manera abierta en una creciente población mestiza con rasgos fisionómicos indígenas, caucásicos, morenos y en diferentes clases sociales.

No obstante que la mayoría de la población es mestiza, las diferencias por cuestiones de estatus, rango o clase social, han sido, en ocasiones, más significativas e importantes, que las propias diferencias ideológicas, religiosas, políticas o étnicas (Bonfil, 1990).

Lo expuesto tiene como consecuencia, que México tenga una sociedad con profundas diferencias e incomprensiones, las cuales dejan marcadas desigualdades sociales con un alto grado de marginación económica, política y social, aunado a las brechas sociales entre la sociedad y sus gobernantes, lo cual da como resultado, una relación caótica que propicia regímenes (Guzmán, 2005).

En este sentido, se presenta una pérdida de identidad entre los ciudadanos. Caso concreto es la familia, conocida tradicionalmente como el núcleo social primario; sin embargo, se ha deformado en relaciones posesivas y poco claras, donde existe la competencia, el odio, los celos, el divorcio, los hijos abandonados, la soledad, el miedo y la violencia familiar, dejando como resultado, una tendencia cada vez mayor en la destrucción de los lazos de unión entre las nuevas familias y un mayor número de divorcios, duplicándose la tasa de éstos en los últimos lustros (Sen, 2010).

En el tema de la familia, México también se encuentra ante una situación de cambio importante; la unión de parejas del mismo género se está legalizando en varias ciudades y Estados del país y, con ello, el derecho de adopción de infantes; por ende, se tiene familias homoparentales, aspecto que sin duda ha hecho que los ciudadanos tengan puntos de vista polarizados; si bien esta clase de temas debe ser observada y analizada con detenimiento, matrimonios del mismo género y la posterior formación de una familia, sustentan a una sociedad que busca progresar y mejorar día con día.

No hay una sola forma de ser del mexicano; los ciudadanos pertenecen a una diversidad cultural en la que se sintetiza el choque de varias percepciones; incluso, hay hipótesis que sostienen que el mexicano tiene grandes dificultades para plasmar sus ideas, debido a su ignorancia; ésta es una de las fuentes principales de su supuesta inseguridad, que se disimula a través del machismo.

Con los años se ha desarrollado un aparente sentimiento de culpabilidad por la traición a sus propios hermanos de sangre, por haberlos vendido durante la Conquista, por haberlos explotados en la época de la Colonia, todo lo cual crea una serie de ideologías y formas de ser por demás variables, que no pueden ser aplicadas de forma generalizada a los ciudadanos (Florescano, 1998).

Por otra parte, la cultura se hace a través de prácticas, costumbres, hábitos, mitos, creencias, usos y más costumbres; un ejemplo de las modificaciones

culturales es la forma de expresarse o de hablar: se tiene malas palabras, pero también mexicanismos como 'chido' o 'wey'; la forma de hablar y de expresarse varía según la edad, pero la riqueza del lenguaje está presente.

La cultura es una especie de modo de ser, de actuar y de vivir; es producto de todos los ciudadanos que, con sus actos, preferencias, gustos y modas, imponen un estilo de vida que tiene que ver con valores, convencionalismos y creencias, así como con la forma de transformar la naturaleza (García Canclini, 1995).

Hay otros distintivos del mexicano, como la lectura, hábito que no es de los más fuertes; cada ciudadano lee medio libro al año; a ello habría que sumarle que muchos de los textos son de mala calidad; tampoco tienen la práctica cotidiana de comprar periódicos, razón por la que la cantidad de tirajes es cada vez menor (Alonso, 1999).

Las características de los mexicanos son tan diversas, como sus habitantes; lo importante es brindar un panorama general de cómo se construye la ideología, y a partir de qué elementos y forma de ser. La idea es que, desde el conocimiento generalizado del mexicano, se pueda comprender en qué punto está el desarrollo sustentable en México, y la forma como puede ser vinculado al currículum flexible, pues como se ha mencionado, no se puede hablar de una implementación, si primero no se conoce el contexto donde ha de estudiarse.

De esta forma queda constituido el acercamiento teórico a los diversos temas que envuelven el modelo estratégico creado. La idea de mencionar los aspectos que componen este proyecto, tiene como meta, lograr que el lector tenga un acercamiento sustentado en expertos y críticos en cuanto a la flexibilidad curricular, la EA, el desarrollo sustentable, así como el contexto y las características primarias de los mexicanos.

2. Metodología

Este estudio se basa en una metodología cualitativa; en particular, se apela a la herramienta de investigación documentada. Se concibe como un

estudio descriptivo en donde no se tuvo modificación de variables; además, como una investigación de corte transversal y no longitudinal. No se tuvo sujetos de estudio y tampoco se aplicó encuestas; toda la investigación es de gabinete, y a partir de lo analizado en la literatura especializada relacionada con temas referentes al desarrollo sustentable, la flexibilidad curricular, la actualidad sociocultural de México y la educación sustentable, fue como se llegó a la propuesta gráfica señalada en la sección de resultados.

3. Resultados

Una vez concluida la metodología previamente descrita, se llegó al resultado que desde un principio había sido planteado: la creación de un modelo que lograra establecer un vínculo entre los elementos que integran el tema de la flexibilidad curricular y la inmersión y relación con el desarrollo sustentable. Para tener una idea más precisa, se presenta la Figura 1, con su posterior interpretación.

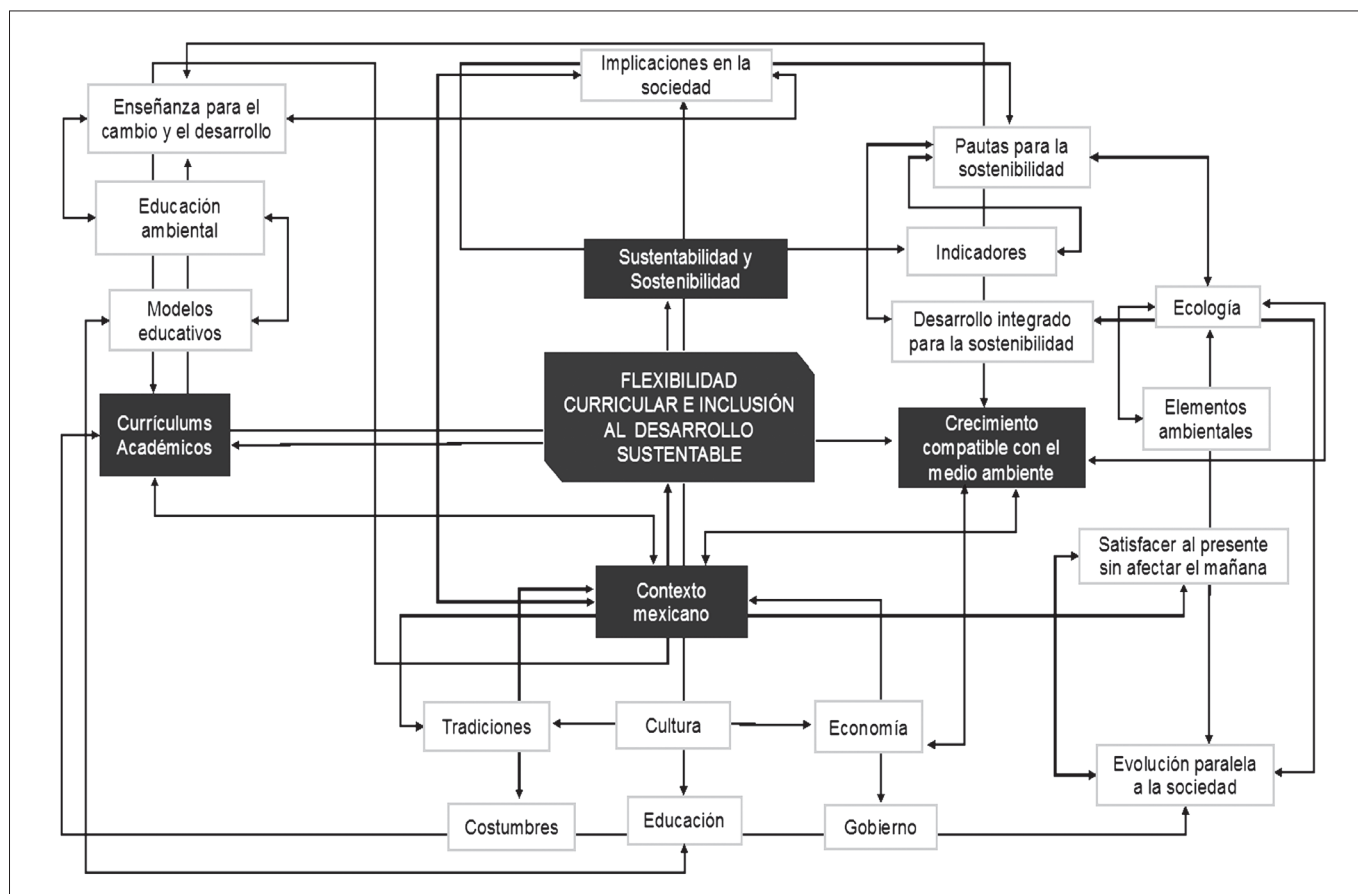


Figura 1. Flexibilidad curricular y desarrollo sustentable.

Fuente: Elaboración propia (2019).

Este modelo muestra cómo, a través de diversos aspectos socioculturales, el currículo flexible y su respectiva aplicación, deben buscar el beneficio de la sociedad a través del desarrollo sustentable; este concepto debe entenderse como la relación entre el medio ambiente y las consecuencias -positivas

y negativas- que puede presentarse en el contexto que le rodea.

El desarrollo sustentable no solo se refiere a cuestiones medioambientales o un pensamiento a favor de la conservación climática, sino a toda una estructura

social, económica, empresarial, política, cultural, educativa, etc., que comprende la vida cotidiana. Así pues, al dar una traducción generalizada de este modelo, se tiene que el currículum flexible, en aras de fomentar el desarrollo sustentable durante la educación universitaria, debe contemplar el nuevo modelo educativo, el contexto social en el que se ha de implementar y por supuesto, considerar los aspectos que conllevan la sustentabilidad o sostenibilidad.

Al considerar lo anterior, se vuelve necesario señalar que este modelo, si bien parte de una idea central, se ve 'rodeado' por cuatro ideas secundarias que no solo acompañan las temáticas principales del modelo, sino que sirven como ejes temáticos, guía para que el gráfico pueda tener una lectura multidireccional; de ahí que todas las flechas que lo componen sean multidireccionales, ya que si es cierto, hay cuatro elementos base por los cuales esta propuesta se compone, la lectura del mismo puede ser indistinta y ningún concepto es más importante que otro, pues todos ellos tienen la misma prioridad.

De esta forma, es posible afirmar que la idea central de la cual se parte, es que la creación y fomento de un currículum flexible en las IES debe tener un objetivo que no solo incluya cuestiones académicas, sino un enfoque de corte sustentable y que busque, en uno o varios caminos, el bienestar de la sociedad.

Las cuatro casillas ubicadas, una de lado superior, otra en la parte inferior, otra en el costado izquierdo, y la última en el lado derecho, están enfocadas en lo siguiente: el crecimiento compatible con el medio ambiente, la sustentabilidad y la sostenibilidad, los currículos académicos y la sociedad mexicana. Dichas ideas están integradas por una serie de conceptos -explicados en los siguientes párrafos- que ayudan a robustecer la estructura del modelo; además, por supuesto que, al estar interconectadas, logran una interacción constante.

Ya que este modelo no tiene una lectura jerárquica y puede ser interpretado desde cualquier elemento/casilla, se decide iniciar con las ideas que se puede

evidenciar en el lado derecho, a saber, aquellos aspectos que tienen que ver con la forma como una sociedad debe evolucionar, de una manera en la que el medio ambiente no se afecte, y es que no se puede hablar del crecimiento de una sociedad, si no se cuida el entorno en el que se vive.

Este crecimiento debe estar de la mano de un desarrollo integrado para la sostenibilidad, el cual debe reforzar la idea de que la sociedad debe estar equilibrada con el medio ambiente; para que esto sea posible, existe una serie de pautas que ayudan a entender de mejor forma este tema, y a partir de ello, se encuentra la existencia de algunos indicadores que ayudan a precisar la importancia de la sustentabilidad y la sostenibilidad.

Ahora bien, al hablar de dichas pautas o elementos característicos de la sostenibilidad no se puede obviar que la ecología es una parte fundamental del desarrollo sustentable, y es que los diversos elementos ambientales que componen la vida en este planeta ayudan a que se pueda percibir como un ecosistema con las suficientes herramientas para que pueda ser poblado/habitado; lo anterior debe entenderse como cuestiones esenciales para un sistema medioambiental sano.

No debe olvidarse que el tema de la ecología tiene una relación directa con el desarrollo sustentable; pensar en el bienestar del medioambiente es esencial si se quiere una mejor sociedad pero, sobre todo, no es posible entender una formación basada en competencias y/o planes de estudio flexible, si no se le da la importancia necesaria al equilibrio sustentable y sostenible que merece; de ahí que en líneas posteriores se toque el tema de la EA.

Como ya se dijo, la idea de lograr un crecimiento social responsable es no solo consumir aquellos elementos y recursos que son necesarios, sino que se logre una evolución que vaya de acuerdo con las necesidades de la civilización; en este sentido, se debe evitar el sobreconsumo de los distintos elementos que nos brinda la naturaleza, optar por un consumo responsable y lograr una sociedad

sostenible, capaz de satisfacer sus necesidades del presente, sin afectar su propio futuro. Hay que eliminar la idea de una forma de vida de consumo 'inmediato', y fomentar un crecimiento y educación en favor del medio ambiente.

Se parte de tener una sociedad preocupada por el futuro, que provenga de una adecuada educación; y qué mejor forma de fomentarla, que trabajarla desde el punto de vista de los currículos académicos, punto que no solo debe considerarse, sino que forma parte del modelo elaborado y que se encuentra del lado izquierdo, en la Figura 1.

Los currículos académicos deben optar por un cambio radical al momento de ser diseñados, y por supuesto, puestos en marcha; hay que entender que la enseñanza sobre la importancia del medio ambiente, si bien debe iniciar desde el hogar, y desde temprana edad, es en la universidad donde se puede fortalecer, y no solamente desde un elemento ecológico, sino que se vuelve imprescindible entender que los procesos de aprendizaje en materia de medioambiente puede ser robustecidos al momento de entrar a la etapa universitaria.

Todo este aprendizaje debe partir de los denominados modelos educativos, los cuales con el paso de los años han sido modificados; el aprendizaje exclusivamente teórico queda de lado, para darle mayor importancia a los procesos vivenciales y que denotan mayores experiencias para el estudiantado; no se debe olvidar que dichos modelos responden a las necesidades educativas de la actualidad, y que muchos de esos cambios parten del contexto en el que se van desarrollando.

Así, los modelos educativos deben ir de la mano del cambio de los currículos académicos; al haber modificaciones en uno, el otro se ve afectado, y esto hace que la idea de mejoras al sistema educativo, tenga un mejor posicionamiento, y de esta forma se opte por concientizar a la ciudadanía en materia de desarrollo sustentable y medio ambiente.

De la mano de este cambio académico, a nivel universitario se encuentra la EA; se decide incluir

esta idea (casilla) porque no solo hay que enfocarse en elementos teóricos, sino en trabajar con proyectos reales y crear una mayor conciencia entre el estudiantado. Si las IES impulsan un aprendizaje que robustezca el cuidado al medioambiente, la sociedad tendría mayores oportunidades de progresar y así el país podría tener un mejor crecimiento.

La idea anterior va de la mano de la enseñanza para el cambio y el desarrollo (casilla ubicada arriba de Educación Ambiental); este aspecto se vincula con el anterior, pues es necesario entender que el cuidado del medioambiente y la promoción de la sustentabilidad y sostenibilidad debe ser entendida por la sociedad como un elemento que ha de ayudar a su impulso y a la forma como el proceso de aprendizaje y enseñanza debe ser concebido.

Es imperante hacer hincapié en que los diversos aspectos que surgen del punto de los currículos académicos tienen un punto medular que los vincula: la forma como las IES deben fomentar la preocupación por el medio ambiente; y esto, parte de un elemento esencial de la planeación estratégica: el desarrollo sustentable, mismo que como se ha descrito, no solo se refiere a un sector de preocupación por elementos ecológicos, sino por hacer crecer a la sociedad como un colectivo con la capacidad de colaborar para mejorar su entorno.

Como se puede observar, toda la parte académica se sustenta en modelos y avances curriculares en la planeación de cursos que soportan la idea de fomentar el desarrollo sustentable, pero todo ello se debe enlazar a una idea fundamental, la cual es precisamente el concepto de sustentabilidad y sostenibilidad, aspectos que se ven plasmados en la parte superior del modelo elaborado.

Precisamente, ambos se encuentran vinculados con la forma como pueden impactar en la sociedad y las implicaciones que pueden tener al interior de ésta. Por ello es necesario entender no solo el concepto de ambos términos, sino que se vuelve indispensable entender el contexto en que pueden

o no desarrollarse y ser aplicados a una región en específico, en este caso, México.

A partir de lo anterior, se considera necesario incluir una casilla (idea) que refuerce el tema del contexto en el cual el desarrollo sustentable puede desarrollarse o no; ante esto, todas las ideas que se concentran en la parte inferior del modelo elaborado se refieren a cómo es el contexto del mexicano en la actualidad.

La idea de crear esta 'sección' es para que todos los puntos por los cuales se concibe el modelo tengan una serie de ideas que no logren únicamente poner de manifiesto la importancia del desarrollo sustentable desde un punto de vista educativo, sino que se advierta al lector que no todas las naciones pueden abordar el tema de la sustentabilidad, sostenibilidad y demás temas relacionados con la ecología por igual.

México, como ya se ha descrito, es un país con características muy propias, a nivel económico, gobierno -e instituciones-, educación, cultura, tradiciones y costumbres, que aglomera una serie de elementos que deben ser considerados al momento de crear nuevos modelos educativos; los ciudadanos soportan un bagaje histórico por demás complicado, y si bien se ha 'achacado' mucha de la idiosincrasia a múltiples elementos socioculturales, no se puede negar que es una sociedad que aún tiene mucho potencial de crecimiento de mejora a nivel educativo.

De este modo, toda la parte inferior del modelo se refiere a los distintos elementos que abarcan el contexto en el que se desarrolla el mexicano en la actualidad; lo que se busca con estas ideas -todas interconectadas-, es guiar al lector en el entendimiento del desarrollo sustentable a nivel de México; y es que al entender cómo es la sociedad de esta nación, es posible identificar los puntos fuertes y débiles al momento de diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje en materia de cuidado medioambiental y social.

Describir el contexto en el que se puede fomentar y crear el desarrollo sustentable es básico para que

pueda ser implementado; las ideas de la planeación estratégica ayudan a entender que antes de hacer cualquier ejecución de acciones es necesario entender el entorno en el cual se pretende crear cambios; y por supuesto, saber en dónde puede ser aplicado el currículo flexible, es idóneo para el subsecuente éxito.

Una vez descrita cada una de las ideas del modelo y la forma como pueden ser vinculadas entre las cuatro casillas, es posible hablar de las diversas relaciones que existen entre todas las ideas descritas en el modelo. Es importante entender que al ser un modelo multidireccional, prácticamente todas las casillas están vinculadas; esto se realiza de manera intencional, pues un punto esencial de la planeación estratégica es la relación que puede existir entre los diversos elementos que componen un problema o idea que puede ser mejorada.

Además, la idea de crear un modelo con múltiples formas de ser leído y entendido, parte precisamente de un pensamiento flexible en el que la rigidez no tiene cabida y la jerarquización del aprendizaje busca ser eliminada; y, por el contrario, un gráfico con estas características es que pueda ser vinculado desde diversas áreas o ideas, pues todas, de una u otra manera, son igual de importantes y significativas.

Finalmente, con este modelo se buscó crear una serie de ideas y conceptos que ayudaran a entender la relación existente entre el desarrollo sustentable y la forma como pudiera ser complementado y fomentado a través de un currículo flexible, aplicado de manera específica en las IES.

4. Discusión

La creación de un modelo estratégico que motive el desarrollo de un currículo flexible que persiga el desarrollo sustentable o sostenible, conlleva una serie de planteamientos que han sido tocados de manera teórica a lo largo del documento; sin embargo, también se debe precisar que hay otros elementos que deben ser considerados.

Se vive bajo un modelo económico donde la calidad se aleja de la salud, del medio ambiente y de la justicia social. Desafortunadamente, el desarrollo tecnológico elimina poco a poco los procesos naturales, y da pie a productos sintéticos que son inmanejables, realizados en lugares no aptos para el medio ambiente; además, la energía no tiene un uso eficiente, y esto fomenta las crisis energéticas que actualmente se vive.

De continuar con este ritmo, el costo de este sistema llevará, a largo plazo, a grandes catástrofes y resultados negativos; por ello los sistemas y las instituciones de educación deben abandonar este enfoque técnico-económico de desarrollo social que en muchas de ellas aún prevalece; de ahí que se presenta este estudio.

Finalmente, México necesita un pueblo con actitudes y conductas basadas en valores y convicciones de respeto y tolerancia, todo en beneficio de la convivencia social pacífica. Los fanatismos religiosos, los fundamentalismos ideológicos, el olvido de la historia, la desesperanza y la desconfianza, el machismo, la intolerancia, la corrupción, el miedo a que la sociedad civil se organice, la simulación, la indiferencia, la indisciplina, todos son obstáculos que la sociedad mexicana debe superar para alcanzar su desarrollo a través de un mayor compromiso individual con el bien común (Rodríguez y Ramírez-Buendía, 2012).

5. Conclusión

Existen diversos elementos que sustentan la relación entre el desarrollo sustentable y la sostenibilidad y el diseño y aplicación de un currículo en las universidades. El modelo elaborado es el ejemplo de que esto es posible, pero que, de una u otra forma, es necesario entender que el contexto en el cual se desarrolle es fundamental; no es posible generalizar nuevos modelos educativos ni mucho menos estandarizar la EA; estos factores deben ser progresivos y según las necesidades del entorno.

Finalmente, al entender que la EA tiene como base el pensamiento crítico e innovador, y promueve la

transformación y la construcción de la sociedad, es imperante entender que a partir de las IES y de la consecuente planeación, desarrollo y puesta en marcha del currículo flexible, es posible fomentar un pensamiento de participación ciudadana que beneficie al medio en el que se desenvuelve la sociedad.

6. Recomendaciones

Las universidades se encuentran ante cambios culturales, políticos, económicos, entre otros, a nivel social; como instituciones formadoras deben desarrollar y poner en marcha programas educativos que generen impacto en la construcción de capital social. Ante ello, es preciso comprender que la EA es individual y colectiva, y tiene el propósito de formar ciudadanos con conciencia social; este tipo de pensamiento no debe ser neutro y para tener un mayor impacto tiene que estar basado en valores para la transformación social.

Del mismo modo, y como parte esencial de las IES, la EA debe tener una perspectiva holística en la que logre enfocar la relación entre el ser humano, la naturaleza y el universo de forma interdisciplinaria, estimulando para ello la solidaridad, la igualdad y el respeto a los derechos humanos.

Paralelamente, la sociedad actual se enfrenta a las consecuencias de los cambios presentados en las últimas décadas, lo cual se desprende de la globalización, el uso de las TIC, la crisis de la participación social, el cambio climático y el constante interés que tienen las IES en formar un profesional socialmente responsable que responda a las necesidades actuales.

El ser humano se encuentra en tiempos de cambio, y la mejor respuesta para enfrentarlos consiste en una mayor participación para mejorar el medio ambiente en el cual se desarrolla; lo anterior puede ser impulsado por las IES a través de modelos educativos que cuenten con planteamientos y lineamientos que busquen la formación en el valor de la responsabilidad social.

De esta forma, es imperante superar las limitantes que se oponen al desarrollo social; por ello, y de acuerdo a lo analizado, la flexibilidad curricular que incluya la EA se convierte en una de las mejores opciones, sobre todo si se considera que la etapa universitaria es una fase de formación fundamental para el ser humano. Cabe notar que en estos procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental crear interés por el desarrollo sostenible y/o sustentable, pues a partir de estos conceptos se puede fomentar un cambio educativo desde el contexto en el que se desarrolla el estudiantado.

Para complementar esta sección, es importante mencionar que la responsabilidad social se vincula con valores y buenas prácticas que el ciudadano debe desarrollar para cubrir las diversas necesidades y demandas de la sociedad. Este tipo de educación debe estar ligado a un cambio político, cultural y económico. No se puede pretender que la responsabilidad de mejorar el medio ambiente recaiga exclusivamente en la educación universitaria; la correlación y el trabajo colaborativo entre quienes integran estos sectores debe ser constante y notable concretamente.

México se encuentra en una fase de cambio y atraviesa por múltiples incertidumbres que lo llevan a tener una serie de vacíos que limitan una participación ciudadana en materia ambiental, aspecto que por ende, afecta de manera plausible el medio ambiente, y esto debe finalizar, o al menos, reducirse; y qué mejor forma de llevarlo a cabo que concientizando a los ciudadanos a través de una educación que apele al trabajo colectivo sustentable y sostenible.

7. Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

Aguilera, F. (Ed.). (1995). *Economía de los recursos naturales: un enfoque institucional*. Madrid, España: Visor.

Alonso, L.E. (1999). *Trabajo y ciudadanía: estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. España: Editores Trotta.

Ansoff, I. (1965). *Corporate Strategy*. Nueva York: McGraw-Hill.

Bonfil, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Editorial Grijalbo S.A.

Bravo-Mercado, M. T. (1993). Dimensión ambiental y currículum universitario. En A. D. Alba, *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* (pp. 212-220). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

----- (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1119-1146.

Castro, N. (2014). *Currículo y responsabilidad social en la formación de ingenieros civiles en las escuelas militares de Colombia -generación de capital social educativo- (2006-2012)* (Tesis Doctoral) Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3887>

Chiavenato, I. y Sapiro, A. (2011). *Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones* (2.ª ed.). México: McGraw-Hill Educación.

Colomer, J. (2007). *Instituciones políticas* (2.ª ed.). Barcelona, España: Editorial Ariel.

Daly, H. y Cobb, J. (1997). *Para el bien común. Reorientando la economía hacia la comunidad, el ambiente y un futuro sostenible*. México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, R. y Escárcega, S. (2009). *Desarrollo sustentable. Una oportunidad para la vida*. México: McGraw-Hill.

EcuRed. (1992). Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro. Recuperado de [https://www.ecured.cu/Cumbre_de_la_Tierra_en_R%C3%ADo_de_Janeiro_\(1992\)](https://www.ecured.cu/Cumbre_de_la_Tierra_en_R%C3%ADo_de_Janeiro_(1992))

Florescano, E. (1998). *Etnia, estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Aguilar.

Fuentes, C. (1978). *Tiempo mexicano*. México D.F.: Joaquín Mortiz Editorial.

- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Editorial Grijalbo S.A. de C.V.
- Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismo* (Trad. Setó, J.) (2.ª ed.). México: Alianza Editorial.
- González-Gaudiano, É. (2014). Atisbando el desarrollo conceptual de la educación ambiental en México. *Horizonte Sanitario*, 2(1), 34-44.
- Goodland, R. (Coord.). (1997). *Medio ambiente y desarrollo sostenible: más allá del Informe Brundtland*. Madrid, España: Trotta Editores.
- Guzmán, N. (2005). *Sociedad y desarrollo en México*. México: Ediciones Regiomontanas
- (2008). *Sociedad, desarrollo y ciudadanía en México*. México: Limusa.
- Holling, C. (2001). Understanding the Complexity of Economic, Ecological and Social Systems. *Ecosystems*, 4, 390-405.
- Homs, R. (1993). *El gran reto mexicano*. México: Edamex.
- Leff, E. (1998a). Universidad, interdisciplina y formación ambiental. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 2, 69-84.
- (1998b). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Medellín, M., Nieto-Caraveo, L., Zavala, H. y Díaz-Barriga, F. (1993). Implicaciones curriculares de la formación ambiental en la educación profesional, propuesta de un modelo integrador. *Revista Perspectivas Docentes*, 11(71), 43-50.
- Montoya, J. (2010). *Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible de los colegios de la Institución La Salle* (Tesis Doctoral). Universitat de València. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/41714#page=1>
- Naciones Unidas. (2002). La cumbre de Johannesburgo: panorama general. Disponible en: https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/cumbre_ni.htm
- Naredo, J. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Novo, M. (2007). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa* (2.ª ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Ocampo, J. (2004). *Reconstruir el futuro: globalización, desarrollo y democracia en América Latina*. Bogotá: Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], Grupo Editorial Norma.
- Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía: los retos del globalismo y la posmodernidad*. México D.F.: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Onaindia, M. (2014). El desarrollo sostenible y la educación ambiental desde la cátedra UNESCO de la UPV/EHU. Recuperado de www.unescoetxea.org › base › ingurumena
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1980). La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Recuperado de <https://eaterciario.files.wordpress.com/2015/09/orientaciones-de-la-conferencia-de-tbilisi-unesco.pdf>
- (2017). Informe Mundial sobre el desarrollo de los recursos hídricos de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/environment/water/wwap/wwdr/>
- Palos, J. (2001). Transversalidad y temas transversales: reinterpretar y cambiar el currículo. Recuperado de <https://www.oei.es> › historico › pdfs › valores
- Quiroga, R. (2001). *Indicadores de sostenibilidad ambiental y de desarrollo sostenible: estado del arte y perspectivas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas y CEPAL.
- Ramírez, Y. y González, E. (2014). La dimensión ambiental en el curriculum de las licenciaturas con enfoque empresarial. *Ciencia Administrativa*, 1, 51-65.
- Riechmann, J. (1995). *De la economía a la ecología*. Madrid, España: Ediciones Trotta S.A.

- Robinson, J. & Tinker, J. (1997). Reconciling ecological, economics and social imperatives: A new conceptual framework. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235961256_Reconciling_Ecological_Economic_and_Social_Imperatives_A_New_Conceptual_Framework
- Rodríguez, M. y Ramírez-Buendía, P. (2012). *Psicología del mexicano en el trabajo* (2.^a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Sartori, J. (2013). *La política. Lógica y Método en las ciencias sociales* (Trad. Lara, M.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2012). *Desarrollo y libertad* (11.^a ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.
- Toledo, V. M. (2004). Latinoamérica: crisis de civilización y ecología política. Recuperado de <http://ecologiasocial.com/2004/08/latinoamerica-tesis-de-civilizacion-y-ecologia-politica/>
- United Nations (UN). (1987). General Assembly. Development and International Economic Co-operation: Environment. Report of the World Commission on Environment and Development. Recuperado de https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/UN%20WCED%201987%20Brundtland%20Report.pdf.
- Valdez, R. (2013). *Educación ambiental en la escuela secundaria pública: una evaluación desde la teoría de las representaciones sociales en un caso de estudio en Saltillo, Coahuila* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080253512.PDF>
- Valor, C. y De la Cuesta, M. (2003). Responsabilidad social de la empresa. Concepto, Medición y Desarrollo en España. *Boletín Económico de ICE, Información Comercial Española*, No. 2755, 7-20.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Trad. Sanz Aisa, E.). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Von Wright, G.H. (1996). *El espacio de la razón (Ensayos Filosóficos)* (Trad. Pardo, J.). Madrid, España: Editorial Verbum.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.

UNIMAR





Estilos de aprendizaje en escolares indígenas del Gran Mallama*

Alexandra Marcela Canchala Obando**✉

Dannia Thalía Bastidas Erazo***

Ángela Susana Velásquez Carrillo****

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Canchala, A., Bastidas, D. y Velásquez, Á. (2019). Estilos de aprendizaje en escolares indígenas del Gran Mallama. *Revista UNIMAR*, 37(2), 63-71. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art4>

Fecha de recepción: 17 de junio de 2019

Fecha de revisión: 16 de agosto de 2019

Fecha de aprobación: 21 de octubre de 2019

RESUMEN

Objetivo: identificar los estilos de aprendizaje a través de los canales sensoriales de preferencia (visual, auditivo o kinestésico), considerando las características demográficas de los niños y niñas con edades de 8 a 10 años de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle pertenecientes al grupo indígena de San Miguel Mallama. **Metodología:** estudio de carácter cuantitativo, de tipo descriptivo, con una muestra no probabilística seleccionada a conveniencia, considerando los criterios de inclusión. Se aplicó una encuesta de demografía y el test de VAK de Jorge Neira. **Resultados:** con relación a las características demográficas, se encontró que 38,1 % tenía 8 años de edad; el 57,1 % eran de género femenino, y la mayoría (57,1 %) se encontraba en grado tercero. Finalmente, el estilo de aprendizaje fue auditivo (71 %). **Conclusiones:** es necesario plantear estrategias acordes con los estilos de aprendizaje de preferencia de los escolares, teniendo en cuenta las características sociodemográficas, culturales y sociales.

Palabras Clave: estilo de aprendizaje, canal sensorial, indígenas, terapia ocupacional, estudiantes, educación.

Learning styles in indigenous students of Gran Mallama

ABSTRACT

Objective: identify learning styles through the sensory channels of preference (visual, auditory or kinesthetic) considering the demographic characteristics of children aged 8 to 10 years of the San Juan Bautista de la Salle Educational Institution belonging to the indigenous group of San Miguel Mallama. **Methodology:** a quantitative study, of a descriptive nature, with a non-probabilistic sample selected for convenience, considering the inclusion criteria. A demographic survey and the VAK test by Jorge Neira were applied. **Results:** in relation to demographic characteristics, it was found that 38.1% were 8 years old; 57.1% were female, and the majority (57.1%) were in third grade. Finally, the learning style was auditory

* Artículo Resultado de Investigación. Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Estilos de aprendizaje en niños con edades de 8 a 10 años, que pertenecen a un grupo indígena (El Gran Mallama) de la Institución Educativa Técnica San Juan Bautista de la Salle - San Miguel Mallama, Nariño - Colombia.*

**✉ Magíster en discapacidad; Terapeuta Ocupacional. Docente de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana; correo electrónico: acanchala@umariana.edu.co.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7052-0042>

Link Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?hl=es&authuser=1&user=KQE_Mo8AAAAJ

*** Estudiante terapia ocupacional, Universidad Mariana, correo electrónico: dannbastidas@umariana.edu.co

**** Estudiante terapia ocupacional, Universidad Mariana, correo electrónico: aavelasquez@umariana.edu.co

(71%). **Conclusions:** it is necessary to propose strategies in accordance with the student's preferred learning styles, taking into account sociodemographic, cultural and social characteristics.

Key words: learning style, sensory channel, indigenous, occupational therapy, students, education.

Estilos de aprendizagem em estudantes indígenas do Gran Mallama

RESUMO

Objetivo: identificar estilos de aprendizagem através dos canais sensoriais de preferência (visual, auditivo ou cinestésico), considerando as características demográficas de crianças de 8 a 10 anos da Instituição Educacional San Juan Bautista da Salle, pertencente à grupo indígena de San Miguel Mallama.

Metodologia: estudo quantitativo, de natureza descritiva, com amostra não probabilística selecionada por conveniência, considerando os critérios de inclusão. O levantamento demográfico e o teste VAK de Jorge Neira foram aplicados. **Resultados:** em relação às características demográficas, verificou-se que 38,1% tinham 8 anos, 57,1% eram mulheres e a maioria (57,1%) estava no terceiro ano. Finalmente, o estilo de aprendizagem foi auditivo (71%). **Conclusões:** é necessário propor estratégias de acordo com os estilos de aprendizagem preferidos do aluno, considerando características sociodemográficas, culturais e sociais.

Palavras-chave: estilo de aprendizagem, canal sensorial, indígena, terapia ocupacional, estudantes, educação.

I. Introducción

Actualmente existen diferentes propuestas desde el contexto educativo, dirigidas a estudiar los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, enfocadas principalmente en reconocer la forma como enseñan los docentes y la forma como aprenden los estudiantes. En este caso, para el desarrollo de la investigación, se consideró principalmente el tema referente a los estilos de aprendizaje, definidos por Keefe y Thompson (citados por Ospina, Salazar y Meneses, 2013) “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores de la forma como los individuos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 81). Así mismo, el modelo de Programación Neurolingüística (PNL), señala que “cada uno tiene una forma particular e irrepetible de percibir e interpretar la realidad; en el ámbito educativo se traduce en que cada alumno tiene sus preferencias sobre las diferentes estrategias de aprendizaje, lo cual

desarrolla su estilo de aprendizaje” (Alfaro, 2017, p. 1). En este sentido, el modelo VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico) permite identificar, de los tres canales de percepción, el canal de preferencia adoptado, sea visual, auditivo o kinestésico. Bajo este contexto “la cantidad de información que el cerebro logra retener, depende directamente de la metodología didáctica que el docente emplee, pues dependiendo de eso, logrará estimular en mayor capacidad alguno de los tres canales perceptivos que se menciona” (Reyes, Céspedes y Molina, 2017, p. 238).

Según este modelo, y desde terapia ocupacional, el hecho de identificar el canal de preferencia sensorial, permite contribuir con el docente para la implementación de estrategias de enseñanza que contemplen los canales de preferencia de los estudiantes, y favorecer así una participación dinámica en el contexto educativo. En este orden de ideas, se hace necesario “saber cuál es la forma en que los estudiantes aprenden de una mejor

manera, pues permite buscar caminos que faciliten el aprendizaje y, así, se posibilite la percepción de la información con mayor efectividad” (Reyes et al., 2017, p. 239).

En ese sentido, Zamgo, Émeric y Cantero (2012) describen que “uno de los principales retos que se plantea en el seno de la disciplina de terapia ocupacional está vinculado con la cultura o los factores culturales” (p. 125) y más aún, que “es primordial que el terapeuta ocupacional tenga las competencias profesionales y las cualidades humanas para asumir el reto de trabajar en y con diferentes grupos étnicos, en acciones encaminadas a favorecer su calidad de vida e inclusión social” (Acosta, Caro y Moran, 2008, p. 16). Así mismo, promover la participación de los niños y niñas en el contexto educativo, considerando los factores culturales presentes en su aprendizaje.

Por tanto, desde la disciplina de Terapia ocupacional, es necesario reconocer las particularidades del escolar dentro del área educativa, en especial, los procesos de aprendizaje que han adoptado. Ospina et al., (2013) describen que “existen diversos estudios en el transcurso del tiempo que han buscado establecer la forma como las personas llevan a cabo los procesos de aprendizaje” (p. 80), teniendo en cuenta que “la práctica del terapeuta ocupacional en educación ha evolucionado de lo diagnóstico y puntual, a un enfoque más amplio e inclusivo que discurre tanto los aspectos de desarrollo de los individuos, como la complejidad del proceso educativo” (Álvarez, citado por Cardozo, 2014, p. 1).

De acuerdo con la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT, 2016), el rol de los terapeutas ocupacionales en el área educativa “es permitir, apoyar y promover la participación plena y el bienestar de los estudiantes, apoyando sus fortalezas y buscando soluciones, reduciendo o eliminando limitaciones en las actividades de aprendizaje y las restricciones en la participación” (p. 13), debido a que en las instituciones educativas,

dadas las condiciones particulares o contextuales, puede verse alterado el rol que desempeña el escolar, y es función de estos profesionales, proponer estrategias dirigidas a favorecer su desempeño ocupacional, y más aún, plantear un proceso de intervención que reconozca la integralidad del individuo para, de esta manera, promover la participación efectiva en el contexto educativo, dado que “en algunos casos, los niños indígenas se encuentran aislados de la dinámica del salón” (Raesfield, 2009, p. 51), atentando contra la finalidad del proceso educativo, el cual debe estar dirigido a todos los escolares, reconociendo su individualidad y particularidad en la enseñanza y el aprendizaje.

El municipio de Mallama hace parte del pueblo de los pastos; está ubicado en la ex provincia de Obando, en la cual se encuentra la Institución Educativa Agropecuaria San Juan Bautista de la Salle, modalidad agropecuaria, situada en la cabecera del corregimiento de San Miguel. De acuerdo con el Plan de Desarrollo 2016-2019 (Alcaldía Municipio de Mallama, 2016), en este corregimiento se registra un total de 620 estudiantes; es decir, el 42 % de los estudiantes del municipio. Respecto a los factores que influyen en la calidad de la educación en básica primaria, la misma fuente señala que principalmente se encuentra el bajo nivel socioeconómico del estudiante y su familia, la insuficiente dotación de textos, bibliotecas y medios pedagógicos, la falta de promoción de la lectura como parte de la actividad escolar, el bajo tiempo efectivo de aprendizaje, las deficiencias metodológicas y pedagógicas de los docentes; además, no se ha diseñado currículos propios que permitan integrar la tradición y las costumbres de la comunidad indígena de Mallama y, finalmente, el desconocimiento de la historia y la tradición oral de la etnia de los Pastos.

En coherencia con lo anterior, se requiere que las instituciones educativas proporcionen herramientas para promover el aprendizaje de todos los escolares, no solo desde las estrategias

de enseñanza dirigidas a proveer contenidos, sino también encaminadas a permitirles el desarrollo de estrategias de aprendizaje acordes con sus condiciones particulares y las características del contexto social, económico y cultural. Treviño (2006) describe que “las culturas indígenas fomentan tipos de conocimiento, estilos de enseñanza y aprendizaje, así como métodos de evaluación que, con frecuencia, se contradicen con las prácticas de la educación formal” (p. 263). De acuerdo a ello, es necesario producir una armonía entre la educación tradicional y la educación formal; un espacio que permita rescatar la cultura a través de la educación, creando un contexto educativo rico en esencia del contexto sociocultural de la región, considerando que la institución, dentro de su identidad, se reconoce como agropecuaria, dadas las condiciones sociales y económicas del municipio, de la cual hacen parte tanto escolares de la zona rural, como escolares indígenas del Gran Mallama.

En este orden de ideas, se propuso desarrollar la investigación en la Institución Educativa Agropecuaria San Juan Bautista de la Salle, considerando que “el proceso de enseñanza – aprendizaje se convierte en un descubrimiento constante tanto para los pueblos indígenas como no indígenas” (Izquierdo, 2018, p. 188). Así mismo, el contexto de aprendizaje está mediado por diversos componentes, tales como el social, económico y cultural de los escolares que hacen parte del grupo indígena del Gran Mallama. Desde esta perspectiva, la familia desempeña un papel fundamental en este proceso, “ya que tanto [ésta] como la escuela, desarrollan métodos por medio de los cuales llegarán a conseguir la formación que se proponen para sus hijos o estudiantes” (Cardozo, 2014, p. 2).

De esta manera, “del grado de armonía escuela-cultura, depende también la intensión y la extensión del uso de los cuerpos conceptuales, ideas, instrumentos y prácticas que se utilice para interpretar la realidad” (Castellón, 2018, p. 5). Como sostiene Marrero (2007), tomar como referencia los

estilos de aprendizaje de los estudiantes, permite diseñar e implantar estrategias de enseñanza que facilitan el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este sentido, desde Terapia Ocupacional, el rol en el área de educación está dirigido a contribuir en la participación efectiva del escolar en el proceso educativo, considerando las características particulares y culturales de la población, al igual que las del contexto educativo. De acuerdo con esto, y para profundizar el conocimiento desde este contexto, se desarrolló la investigación, con el objetivo de determinar los estilos de aprendizaje de los niños y niñas con edades entre 8 y 10 años, pertenecientes al cabildo indígena de San Miguel Mallama de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle.

2. Metodología

La investigación se abordó desde el paradigma cuantitativo, de carácter descriptivo, con una muestra no probabilística seleccionada a conveniencia de 42 niños y niñas, considerando los criterios de inclusión: tener entre 8 y 10 años de edad, pertenecer al cabildo indígena el Gran Mallama, estar escolarizados en la Institución Educativa Técnica San Juan Bautista de la Salle de San Miguel Mallama y su participación voluntaria, a través de la aprobación de los padres de familia mediante la firma del consentimiento informado. Se excluyó estudiantes con discapacidad cognitiva, dado que los formatos debían ser autodiligenciados. La técnica utilizada para recopilar la información demográfica -edad, género, grado escolar- fue la encuesta, elaborada por las investigadoras. Finalmente, para recopilar la información referente al sistema de representación favorito, se aplicó el instrumento de evaluación VAK de Neira (s.f.), el cual contiene preguntas relacionadas con el aprendizaje en el contexto educativo y, a través del conjunto de respuestas, establece el canal de preferencia sensorial. Respecto al procesamiento de información, se realizó el vaciado en la aplicación informática Microsoft Excel y el análisis de datos

mediante la versión estadística de Epidat 4.2., con el cual se obtuvo la frecuencia absoluta y relativa (%).

3. Resultados

Fueron identificados 42 escolares; la mayoría tenían 8 años de edad (38,1 %); de género femenino (57,1 %) y se encontraban cursando grado tercero de primaria (57 %) (Tabla 1). En cuanto al canal sensorial de preferencia que se presenta en la Tabla 2, más de la mitad de la muestra tuvieron una preferencia auditiva con un 71,4 %, mientras que el canal sensorial con menor preferencia fue el visual (16,7 %).

Tabla 1. *Características demográficas*

Variable		(FA)	(%)
Edad	8 años	16	38,1
	9 años	14	33,3
	10 años	12	28,6
Género	Masculino	18	42,9
	Femenino	24	57,1
Grado	Grado 3°	24	57,1
	Grado 4°	10	23,8
	Grado 5°	8	19,0

Tabla 2. *Estilo de aprendizaje*

Variable	(FA)	(%)
Auditivo	30	71,4
Visual	7	16,7
Kinestésico	5	11,9
Total	42	100

De acuerdo con las características demográficas y el estilo de aprendizaje, respecto a edad y canal de preferencia (Tabla 3), los niños y niñas de 8 años (38,1 %) tuvieron una preferencia de canal sensorial auditivo con un 26,2 %. Respecto a la muestra de 9 años de edad (33,3 %), tuvieron una preferencia de canal auditivo con un 28,6 %. Y la muestra de 10 años de edad (28,6 %) también evidenció una preferencia sensorial auditiva, con un 16,7 %.

Respecto a la variable género, con un 57,1 % correspondiente al género femenino, se dio una preferencia sensorial auditiva, con un 50 %. El género masculino (42,9 %) también tuvo una preferencia auditiva, con un 21,4 %.

Referente a la variable grado, la muestra se centró en tercero de primaria, correspondiente al 57,1 %, con una preferencia auditiva del 35,7 %; para el grado cuarto de primaria (23,8 %), la preferencia también fue auditiva, con un 19,0 %; finalmente, el grado quinto de primaria, correspondiente a un 9,0 %, demostró una preferencia auditiva, con el 16,7 %.

Tabla 3. *Variables demográficas y canal de preferencia*

Variables		Canal de preferencia							
		Auditivo		Kinestésico		Visual		Total	
		(FA)	(%)	(FA)	(%)	(FA)	(%)	(FA)	(%)
Edad	8 años	11	26,2	0	0,0	5	11,9	16	38,1
	9 años	12	28,6	1	2,4	1	2,4	14	33,3
	10 años	7	16,7	4	9,5	1	2,4	12	28,6
Género	Masculino	9	21,4	3	7,1	6	14,3	18	42,9
	Femenino	21	50,0	2	4,8	1	2,4	24	57,1
Grado	Grado 3°	15	35,7	2	4,8	7	16,7	24	57,1
	Grado 4°	8	19,0	2	4,8	0	0,0	10	23,8
	Grado 5°	7	16,7	1	2,4	0	0,0	8	19,0

4. Discusión

Pese a que existen muchos estudios relacionados con los estilos de aprendizaje y los canales sensoriales, una de las limitantes durante el desarrollo del estudio fue el escaso número de publicaciones que abordaran dicha temática desde terapia ocupacional, lo cual evidencia la necesidad de desarrollar más estudios relacionados con este tema, no solo con menores escolarizados en educación formal, sino también en escolares con diversas características que alteren el aprendizaje y su participación ocupacional en el área de educación; así mismo, se considera necesario ampliar el estudio con población indígena, considerando las características poblacionales de la región, con el fin de ampliar la participación del terapeuta ocupacional en este ámbito, ya que si bien existen estudios que tienen en cuenta los aspectos culturales, se puede estudiar también las estrategias o estilos de enseñanza que emplean los docentes.

A partir de la aplicación de los cuestionarios sobre el aspecto demográfico y los estilos de aprendizaje, se logró evidenciar que el 38,1 % tiene 8 años de edad; el 57,1 % pertenece al género femenino; el 57,1 % se encontraba en grado tercero y para el 71 %, su estilo de aprendizaje fue de preferencia auditivo.

Estos datos son similares en cuanto a género, a los reportados por Cano (2000); de igual manera, en la investigación elaborada por Carrillo y Dipp (2014) en el Instituto Universitario Anglo Español, el género femenino superó a más de la mitad de la muestra (53 %), datos que difieren de los resultados de Botero y Hernández (2006), donde más de la mitad de la población estudiada fue de género masculino (54 %).

Respecto a edad, en el estudio de Botero y Hernández (2006) el número mayor de participantes fue de 10 años de edad, equivalentes al 66,2 %; para Carrillo y Dipp (2014), el mayor porcentaje se centró en estudiantes con 11 años de edad (35 %), datos que difieren con el presente estudio, donde el mayor porcentaje de edad se centró en niños con 8 años (38,1 %). Cabe resaltar que, en desarrollo de la búsqueda de estudios relacionados con el tema de los estilos de aprendizaje, la mayoría se centra en edades superiores.

De acuerdo con los estilos de aprendizaje, a partir del cuestionario VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico) en versión de seis preguntas, en comparación con los resultados de Carrillo y Dipp (2014) quienes aplicaron el mismo cuestionario en la versión de 24 preguntas, se resalta que el canal de preferencia fue

el visual, con un 40 %, mientras que el auditivo tuvo un 30 %, resultados que difieren a los obtenidos en la investigación presente, ya que el canal sensorial de preferencia fue el auditivo, con un 71 %.

Se consideró necesario comparar los resultados de la presente investigación con estudios que plantearan el canal sensorial de preferencia, a pesar de utilizar un instrumento diferente; así mismo, pese a que fueron muy pocos los estudios encontrados que se relacionaran con la población de básica primaria, Ramos (2017), a través del cuestionario inicial para evaluar los estilos de aprendizaje en el aula de música con 48 estudiantes de básica primaria, evidenció que el estilo de aprendizaje con mayor porcentaje fue el auditivo, con un 46 %, describiendo que en cuanto a prácticas musicales, éstas están muy presentes en sus familias, destacando las acciones de cantar y bailar, como prácticas que se realiza con mucha frecuencia, resultado similar al de la investigación realizada por Navarro-Pablo (2001), la cual también fue desarrollada en alumnos de primaria (de Sevilla y su provincia): el estilo de aprendizaje que predominó fue el auditivo, en actividades tales como escuchar música (66 %) y escuchar cintas (67,1 %), datos que se asemejan con los resultados obtenidos en la investigación desarrollada con los estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa el Gran Mallama (auditivo 71 %).

Otros estudios encontrados tienen similitud con la investigación llevada a cabo por Botero y Hernández (2006), aunque sus resultados difieren de los encontrados; a través del modelo VAK desarrollaron su estudio, con una población de 77 preadolescentes de entre 9 y 12 años, a través del cual obtuvieron como resultados, una preferencia de estilo de aprendizaje de tipo visual, con un 18,16 % y auditivo, con un 17,43 %, afirmando que la tendencia a privilegiar estos dos canales de percepción de la información, principalmente, puede aproximarse desde la influencia sociocultural y el acceso a los medios tecnológicos del sistema educativo, que predominan en metodologías netamente verbales, que tienen relación con el hemisferio izquierdo. De igual manera, el trabajo investigativo ejecutado

por Navarro (2016), quien abordó el modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder, obtuvo como resultado, que el estilo de aprendizaje de preferencia por los 85 estudiantes objeto de estudio fue de tipo visual, con el 35 %, desde el cual describe que si bien el profesor actúa como facilitador promoviendo la diversidad de alternativas de estilos de aprendizaje de los estudiantes, es necesario usar una gran variedad de métodos y materiales de enseñanza, y crear un ambiente caracterizado por la participación.

De igual manera, Alvarado (2015) encontró en su estudio, que un 40 % de las personas es visual; un 30 % auditiva y un 30 % kinestésica. Esto puede relacionarse con el estilo de enseñanza empleada, que es aún tradicional, en la cual el docente es el que dirige la dinámica del aula, siendo el principal interlocutor, quien orienta la mayor parte de la clase a través del discurso propio de su asignatura, permitiendo la participación ocasional del estudiante, generando más desarrollo y apropiación de los procesos auditivos, como se observa en los resultados, para la mayoría de los cursos. Puede ser el caso de las comunidades indígenas, en donde la tradición oral es su más cercana experiencia de aprendizaje.

Finalmente, desde el punto de vista de terapia ocupacional, es necesario considerar ampliar el estudio y/o profundizarlo, teniendo en cuenta las características sociodemográficas (en cuanto a la edad, género, estrato, cultura y/o etnia, instituciones, región) en poblaciones más amplias, abordando los estilos de aprendizaje desde un contexto multisensorial, con el fin de profundizar el abordaje desde los canales sensoriales Visual, Auditivo y Kinestésico y considerar el desarrollo de propuestas dentro del contexto educativo, tanto con los docentes como con los escolares.

5. Conclusiones

En la encuesta demográfica realizada en la Institución Educativa Técnica San Juan Bautista de la Salle, participaron 42 niños; se logró evidenciar

que, en cuanto a edad y estilo de aprendizaje, principalmente los estudiantes de nueve años de edad tuvieron una preferencia del canal sensorial auditivo, con un 40 %. En cuanto a género, el femenino tuvo una preferencia por el canal sensorial auditivo, con un 70 %. Y, en conclusión, en cuanto al grado escolar, el grado tercero tuvo una preferencia por el canal sensorial auditivo, con un 50 %.

En el desarrollo de la investigación se logró identificar la necesidad de conocer los estilos de aprendizaje en los escolares dentro del contexto educativo de la institución, en donde el rol del terapeuta ocupacional puede contribuir en la dinámica en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, proponiendo diferentes estrategias desde los canales sensoriales de preferencia dirigidos a favorecer la participación ocupacional en el área de educación de todos los escolares. Así mismo, emplear instrumentos de evaluación que permitan conocer el estilo de aprendizaje, no solo beneficia a los escolares sino también a los docentes, con quienes se puede proponer diferentes estrategias para desarrollar las temáticas.

Respecto a las principales dificultades que se describe en cuanto a la educación en el municipio, el bajo tiempo efectivo de aprendizaje y las deficiencias metodológicas y pedagógicas de los docentes, sería importante considerar estrategias que involucren los diferentes canales sensoriales, incluyendo el canal auditivo en los escolares objeto de estudio, y de igual manera proponer actividades que rescaten tanto la tradición y las costumbres de la comunidad Indígena de Mallama, así como el conocimiento de la historia y la tradición oral de la etnia de los Pastos, considerando incluir la etnoeducación.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Acosta, N., Caro, D., y Moran, D. (2008). *Caracterización de las competencias transculturales del terapeuta ocupacional en su trabajo con grupos étnicos en un contexto urbano* (Trabajo de grado). Universidad del Rosario. Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1497/CaroTorres-Diana-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcaldía Municipio de Mallama. (2016). Plan de Desarrollo 2016 – 2019. Recuperado de <http://www.mallama-narino.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-2016-2019>
- Alfaro, A. (2017). *PNL: el sistema representacional en los estilos de aprendizaje* (Trabajo de grado). Universitat de les Illes Balears: España. Recuperado de https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3664/Alfaro_Consuegra_Alma.pdf?sequence=1
- Alvarado, J. (2015). Estilos de aprendizaje y mapas mentales en estudiantes de secundaria. *Journal of Learning Styles*, 8(16).
- Botero, C. y Hernández, D. (2006). Los Estilos de Aprendizaje desde el Modelo VAK y su incidencia en el rendimiento académico en niños y niñas de grado 5º de primaria en diferentes estratos socioeconómicos en la ciudad de Pereira, Colombia. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 2,(4).
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cardozo, M. (2014). Terapia ocupacional en educación formal. Experiencia en el colegio alemán de Cali-Colombia. *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia, TOG*, 11, (19), 1-15.
- Carrillo, M. y Dipp, A. (2014). *Estilos de Aprendizaje de Docentes y Alumnos y su Relación con el Rendimiento Académico en Educación Primaria*. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/estilosdeaprendizaje.pdf>
- Castellón, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 166-181.

- Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT). (2016). Servicios de Terapia Ocupacional con Prácticas Basadas en Escuelas para Niños y Jóvenes. Recuperado de <https://www.wfot.org/checkout/1952/17770>
- Izquierdo, M. (2018). Colombia: Etnoeducación e interculturalidad, importancia de sistematizar. En Del Pozo Serrano, F. J. (Comp.), *Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa* (Cap. 10). Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Marrero, M. (2007). Estilos de aprendizaje y su impacto en el proceso enseñanza-aprendizaje en el curso TEOC 2007. Aplicación de Terapia Ocupacional en disfunción. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14198929/estilos-de-aprendizaje-y-su-impacto-en-el-proceso-ensenanza->
- Navarro-Pablo, M. (2001). Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. *CAUCE, Revista de Filología y su didáctica*, (24), 565-582.
- Navarro, A. (2016). Los estilos de aprendizaje en primaria: visual, auditivo y kinestésico. *Publicaciones Didácticas*, 75(1), 21-46.
- Neira, J. (s.f.). Visual, Auditivo o Kinestésico. Recuperado de http://choulo.files.wordpress.com/2008/05/todo_vak.pdf
- Ospina, M., Salazar, L. y Meneses, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de educación*, (64), 79-105.
- Ramos, G. (2017). *Los estilos de aprendizaje en el aula de Música* (Trabajo de Grado). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/63523>
- Raesfield, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. Pachuca, Hidalgo. *Trayectorias: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Nuevo León*, (28), 3.
- Reyes, L., Céspedes, G., Molina, J. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *TIA Tecnología, Investigación y Academia*, 5(2), 237-242.
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Zamgo, I., Émeric, D. y Cantero, P. (2012). La cultura en la intervención de Terapia Ocupacional: escuchando otras voces. *Revista Terapia Ocupacional Galicia*, 9, 125-149.



Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación*

Carolina Nathaly Cabrera Peña**✉
Giovanni Albeiro Hernández Pantoja***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Cabrera, C. y Hernández, G. (2019). Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación. *Revista UNIMAR*, 37(2), 73-91. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art5>

Fecha de recepción: 25 de junio de 2019

Fecha de revisión: 28 de agosto de 2019

Fecha de aprobación: 07 de octubre de 2019

RESUMEN

La presente investigación nació de la necesidad de indagar sobre la percepción de la práctica pedagógica de los docentes del Diplomado en Conciliación ofertado por el Colegio Estudar Aula Sin Fronteras. Para ello se eligió el grupo de docentes vinculados en la promoción número 19 del diplomado, impartido en el periodo agosto - diciembre 2017. La metodología se ubicó en la línea de investigación sobre Práctica Pedagógica en el área de Formación Docente; la enseñanza fue analizada mediante un paradigma cualitativo, con enfoque de perspectiva hermenéutica y de tipo descriptivo comprensivo, con el uso de instrumentos como las entrevistas semiestructuradas individuales; de manera complementaria se utilizó la encuesta. Con los resultados obtenidos se diseñó una estrategia de enseñanza que se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Problemas y el estudio de casos sumado al aprovechamiento de recursos tecnológicos.

Palabras clave: práctica pedagógica, percepción, estrategia de enseñanza.

Pedagogical practice of non-graduate teachers of the Diploma in Conciliation

ABSTRACT

This research was born from the need to inquire about the perception of the pedagogical practice of teachers of the Diploma in Conciliation offered by the *Estudar Aula Sin Fronteras* School. For this, the group of teachers linked to the number 19 promotion of the diploma in the period August - December 2017 was chosen. The methodology was located in the line of research on Pedagogical Practice in the area of Teacher Training; the teaching was analyzed through a qualitative paradigm, with a hermeneutic perspective and a comprehensive descriptive approach, with the use of instruments such as individual semi-structured interviews; in a complementary way the survey was used. With the results obtained, a teaching strategy was designed that is based on Problem-Based Learning and case studies in addition to the use of technological resources.

Key words: pedagogical practice, perception, teaching strategy.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en conciliación del Colegio Estudar Aula Sin Fronteras del municipio de San Juan de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

**✉ Abogada de la Universidad Javeriana, sede Cali; Especialista en Derecho Comercial de la Facultad de Posgrados de la Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: cncabrera@javerianacali.edu.co / cncabrera.abogada@gmail.com

*** Ingeniero de Sistemas, Especialista en Gerencia Informática y Magister en Docencia Universitaria. Docente asociado tiempo completo, Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: gihernandez@umariana.edu.co

Práctica pedagógica de profesores no licenciados do Diploma em conciliação

RESUMO

Esta pesquisa nasceu da necessidade de indagar sobre a percepção da prática pedagógica dos professores do Diploma em Conciliação oferecido pela escola *Estudiar Aula Sin Fronteras*. Para isso, foi escolhido o grupo de professores vinculado à promoção número 19 do diploma no período de agosto a dezembro de 2017. A metodologia foi localizada na linha de pesquisa em Prática Pedagógica na área de Formação de Professores; o ensino foi analisado através de um paradigma qualitativo, com perspectiva hermenêutica e abordagem descritiva abrangente, com o uso de instrumentos como entrevistas semiestruturadas individuais; de forma complementar a pesquisa foi utilizada. Com os resultados obtidos, foi elaborada uma estratégia de ensino baseada na Aprendizagem Baseada em Problemas e estudos de caso, além do uso de recursos tecnológicos.

Palavras-chave: prática pedagógica, percepção, estratégia de ensino.

I. Introducción

El Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiar tiene con objetivo, formar en los estudiantes el conocimiento de las teorías y técnicas de pacificación de todo tipo de conflictos, para contribuir al mejoramiento de la administración de justicia, como alternativa de descongestión judicial. Esta iniciativa se alinea con los parámetros trazados por el Consejo Superior de la Judicatura (Acuerdo 1851, 2003), el cual establece las directrices para la formación y capacitación de conciliadores.

En el Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiar, hasta diciembre de 2017 se habían graduado 19 promociones, para un total de 412 egresados. Con un promedio de 21 graduados por año, el programa cuenta con un total de doce docentes, de los cuales solo dos, equivalente al 17 %, tienen una formación profesional diferente al Derecho, como la Psicología y la Comunicación Social. El 83,4 %, o sea diez, tienen formación posgradual, lo que acredita un alto nivel de cualificación disciplinar; además, el 50 %, seis, tienen alguna formación pedagógica a través de cursos cortos y diplomados. El perfil de los docentes es un indicio de que la práctica pedagógica se ve permeada por la formación y la experiencia que cada uno posee, antes que por fundamentos pedagógicos.

En la construcción de la Figura 1 se conjuga los elementos preliminares identificados, los cuales permiten la formulación del problema: ¿Cómo es la práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiar Aula Sin Fronteras del municipio de San Juan de Pasto, Nariño?

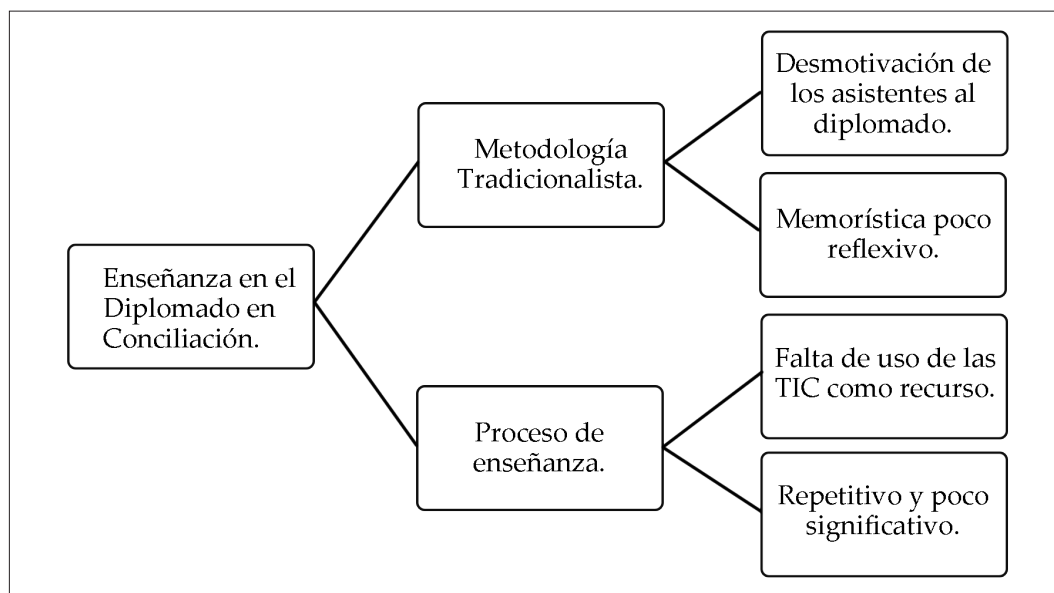


Figura 1. Elementos del problema.

La reflexión que los docentes hacen sobre las percepciones de las prácticas pedagógicas permitió obtener información sobre sus ideas o creencias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, y éste es un punto de partida para realizar transformaciones para mejorar el acto docente. Además, la identificación de las prácticas pedagógicas utilizadas permitió confrontar que sus ideas o creencias en cuanto a la práctica pedagógica son coherentes o guardan relación con el ejercicio en el aula de clase. De igual manera, la información recopilada hizo posible plantear una estrategia de enseñanza que a futuro facilite transformar y mejorar la labor docente y, por consiguiente, los aprendizajes de los estudiantes. El diseño de la estrategia de enseñanza buscó dar respuesta al desafío del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, como medio para propiciar el aprendizaje en los estudiantes y, al mismo tiempo, permitió dar cumplimiento al objetivo de mejoramiento de la labor docente, de la calidad en la educación en el Diplomado, y lograr así incentivar a que la institución adopte las acciones propias de este estudio, para fortalecer la labor docente de profesionales no licenciados vinculados que requieren fundamentos pedagógicos. Finalmente, la novedad más sobresaliente de la presente investigación fue el

diseño de una estrategia de enseñanza, donde se involucra a las TIC como un elemento diferenciador, frente a otros programas similares y como parte de la innovación y transformación educativa.

La investigación propicia la reflexión de la práctica de los docentes y de las acciones u omisiones de la institución y despierta el interés por el mejoramiento y actualización, a través de herramientas didácticas y dinámicas fortalecidas dentro de las aulas de clases, para llevar a la transformación del pensamiento, donde la estrategia expositiva es el único método de enseñanza del Derecho.

La importancia del análisis de la práctica pedagógica en el Derecho, aunque existe bastante literatura, no ha sido ajena a la reflexión sistemática. En el trabajo realizado por Lavilla (1988), se muestra cómo en la escuela de Harvard se analiza las estrategias que los docentes del Derecho utilizan para la enseñanza; se describe los tipos de métodos utilizados en su enseñanza, iniciando con el sistema *lecture*, pasando por el sistema *voluntary participation* y finalizando con *socratic method*. A partir de esta reflexión se analiza y propone el *case-method*, como una alternativa para avanzar en la práctica pedagógica del Derecho a nivel de la escuela de Harvard.

Existen estudios como el realizado por García, Sepúlveda y Solano (2008), quienes presentan una reflexión de la investigación *Modelos pedagógicos en la enseñanza del Derecho* de los mismos autores, en la que se cuestionaron sobre la incidencia que tiene en la formación de abogados, la preparación y capacitación de los docentes de Derecho en el área pedagógica. Para dar respuesta, la investigación se enmarcó en un enfoque analítico, crítico, descriptivo, para abordar el análisis comparativo de las investigaciones nacionales e internacionales en el campo de la enseñanza del Derecho y se apoyó en un estudio descriptivo de casos particulares sobre la formación y capacitación de docentes de Derecho. Los investigadores concluyen, de acuerdo con los resultados del trabajo de campo (entrevistas a directivos y encuestas a docentes y estudiantes), que los docentes de Derecho, con pocas excepciones, desconocen los modelos pedagógicos que podrían ser utilizados como alternativa o complemento a la cátedra magistral. También resaltan la necesidad del cuerpo docente del manejo de las fuentes de información y recursos en soporte basado en TIC, como revistas, portales especializados, páginas web temáticas, foros telemáticos, etc.

Basto-Torrado (2011) pretendió la caracterización de las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores; implementó un enfoque interpretativo a través del estudio de caso y el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas, obteniendo resultados a partir de encuestas, registros de observación y entrevistas semiestructuradas. Entre los hallazgos más notorios se evidenció el contrasentido del actuar docente y sus concepciones, surgiendo una serie de perfiles docentes, entre los que se encuentra: el profesor espontáneo, el profesor tradicional con tendencias conductistas, el profesor conductista con tendencias constructivistas y el profesor constructivista-alternativo, lo cual corrobora el actual ejercicio de la práctica tradicional conductista y la ausencia de un hilo conductor articulado de todos los docentes en cuanto al manejo pedagógico institucional.

Por su parte, Recalde y Hernández (2013) presentan una investigación que se fundamenta en el análisis

de las competencias docentes, particularmente en el desarrollo de estrategias didácticas en la formación de técnicos laborales en sistemas, del Centro de Estudios Técnicos Emssanar (CETEM), en la cual hicieron uso de los métodos cualitativo y cuantitativo, bajo un enfoque etnográfico y descriptivo, manejando técnicas como la entrevista guiada y la encuesta cerrada. La principal conclusión a la que llegaron es que los docentes del programa son excelentes profesionales en su área, pero tienen deficiencias pedagógicas, lo que se evidencia en su quehacer educativo, por la ausencia de estrategias didácticas, combinado con el hecho de que no hay un concepto claro y un conocimiento preciso de lo que un docente debe hacer dentro del aula de clases. Además, es indispensable retomar que la institución CETEM debe incorporar perfiles docentes adecuados y contextualizados a la enseñanza de sus requerimientos, señalamiento de la información recopilada de los estudiantes.

Otro estudio importante es el de Henao y Martínez (2016), quienes al implementar una metodología cualitativa de investigación con enfoque interpretativo y en la búsqueda de los resultados, utilizaron diferentes herramientas de recolección, como los cuestionarios tipo Likert y las entrevistas semiestructuradas en grupos focales; se trazaron como finalidad de la investigación, proponer unas recomendaciones curriculares que aporten a la práctica pedagógica para lograr una formación de docentes reflexivos e investigativos. El resultado fue la identificación de las características teóricas sobre los principales modelos de formación en la práctica de los docentes, donde se evidencia la importancia y la pertinencia de realizar una revisión de los modelos educativos que se está aplicando para los docentes en formación, cuyo eje fundamental es la consolidación de maestros de calidad.

Por último, cabe mencionar el estudio realizado por Jiménez, Limas y Alarcón (2016), el cual planteó como objetivo principal, conocer realidades escolares de prácticas pedagógicas matemáticas mediante la vivencia de situaciones que se da en las aulas de clase. El estudio siguió un enfoque cualitativo, ya que se describe la práctica de aula que desempeña cada uno de estos profesores y los aspectos

que la caracterizan e influyen en el desarrollo de la misma. Los principales instrumentos de información fueron la observación participante y cuestionarios de preguntas abiertas. Los autores concluyen con una breve descripción de cómo están llevando las prácticas pedagógicas los docentes, y llegan a su definición, como el conjunto de acciones que empiezan desde planear, organizar, preparar y desarrollar las clases, con el fin de llevar a cabo el trabajo docente; las mismas están sujetas a reflexión y evaluación para su mejoramiento; se alcanza una descripción de las dinámicas de clase, planeación, evaluación y seguimiento de los resultados.

Para comprender en profundidad la práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación, se hace la construcción conceptual con base en referentes como los de Duque, Rodríguez y Vallejo (2014), Ponce, Lira, Torres y Cazáres (2007), Serres (citado por Jiménez et al., 2016), Torres y Velandia (2017), Castro, Peley y Morillo (2006), quienes coinciden en que la práctica pedagógica es una dinámica entre los intervinientes -docente-estudiante-, que va más allá del conocimiento académico y el análisis de las diversas formas de transmisión de la información, pues para que la relación significativa se genere entre los implicados y la misión del aprendizaje pueda ejecutarse, se evidencia una primera necesidad: hacer reconocimiento de las realidades de cada individuo; es decir, el autoconocimiento del docente, no solo del saber específico sino de sus habilidades y el conocimiento desde la empatía respecto de la cotidianidad del estudiante. Una reflexión sistemática implica revisar la percepción estratégica, los momentos -antes, durante, después de la clase-, los procesos de reflexión procesual y flexible. Con estas categorías se hace posible analizar, decantar y contrastar los resultados extraídos de la aplicación de las técnicas de recolección de información.

2. Metodología

El estudio abordó una aproximación epistemológica, teórica, conceptual y la reflexión de la formación

pedagógica –enseñanza-, a partir de las tradiciones de los docentes. Por ello se formuló los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes no licenciados sobre la práctica pedagógica?, ¿Qué prácticas pedagógicas son utilizadas dentro del aula de clase por los docentes no licenciados?, y ¿Cómo diseñar una estrategia de enseñanza basada en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos a partir de las percepciones y acciones sobre la práctica pedagógica de los docentes no licenciados?

La metodología seleccionada para dar respuesta a los interrogantes planteados se enmarcó en un paradigma de investigación cualitativo; para ello se apoyó en un enfoque de perspectiva hermenéutica y de tipo descriptivo comprensivo. Como objetivo general, se pretendió establecer la forma como se desarrolla la práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiante Aula Sin Fronteras del municipio de San Juan de Pasto, Nariño. Se trazó tres objetivos específicos: el primero, indagar las percepciones de los docentes no licenciados sobre la práctica pedagógica en el diplomado; el segundo, identificar las prácticas pedagógicas utilizadas dentro del aula de clase por los docentes; el tercero, diseñar una estrategia de enseñanza basada en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos a partir de las percepciones y acciones sobre la práctica pedagógica de los docentes del Diplomado.

El soporte teórico de la metodología implementada se fundamenta en las concepciones de Morse y Bottorff (2003) y Mejía (2004), citados por Hernández-Arteaga (2012), quienes sostienen que la investigación cualitativa precisa el acercamiento a la realidad, mostrando cómo se construye el hecho social, y ofrecen una perspectiva más cercana a lo humano, lo que hace posible la relación del investigador con el objeto de estudio, indagando y constatando la información que se requiere para llevar a cabo el análisis de la realidad social y la percepción que tienen los sujetos de su práctica pedagógica y así dar solución a la problemática planteada. Según Mejía (2004, citado por Hernández-Arteaga), “la investigación cualitativa

es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística” (p. 278), pues se trata de “entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno” (Hernández, 2012, p. 61).

Las técnicas de recopilación de datos fueron: la entrevista semi-estructurada individual, que se formuló como un diálogo entre los docentes y el entrevistador, con el fin de averiguar los significados y extraer la riqueza informativa, en palabras de los entrevistados, con las cuales se cumplió el objetivo de recoger las percepciones a través de unos interrogantes que fueron previamente establecidos y planteados en términos familiares. De manera complementaria, se utilizó la encuesta, cuyo manejo de esta técnica cuantitativa respondió a la necesidad de lograr una mayor generalización acerca de lo que piensan, dicen y hacen los docentes del estudio.

Para cumplir con el propósito principal al indagar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes no licenciados vinculados al Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiantil Aula Sin Fronteras, durante un cierto período, y reflexionar sobre los hallazgos

para construir el diseño de una estrategia que fomente la enseñanza basada en la utilización de recursos tecnológicos, se implementó el análisis en progreso, como técnica de análisis, la cual, según Taylor y Bogdan (2000), contempla tres fases: Descubrimiento, Codificación y Relativización de datos, a través de las cuales se condujo el contraste de los hallazgos decantados de los resultados, frente a los referentes teóricos. El contraste develó el diagnóstico de la realidad investigada (Cauas, s.f.), la cual condujo a la formulación de la propuesta de diseño de una estrategia que fomente la enseñanza basada en la utilización de recursos tecnológicos.

La población objeto de estudio estuvo conformada por los doce docentes que trabajan en el Diplomado; no se realizó ningún tipo de muestreo debido a que existió disposición a participar en la investigación por parte de la totalidad del equipo docente.

3. Resultados

Los resultados identificados en primera instancia permitieron describir a la población de manera sociodemográfica; de la población conformada por doce docentes vinculados al Diplomado en Conciliación, el 25 % son mujeres y el 75 % son hombres.

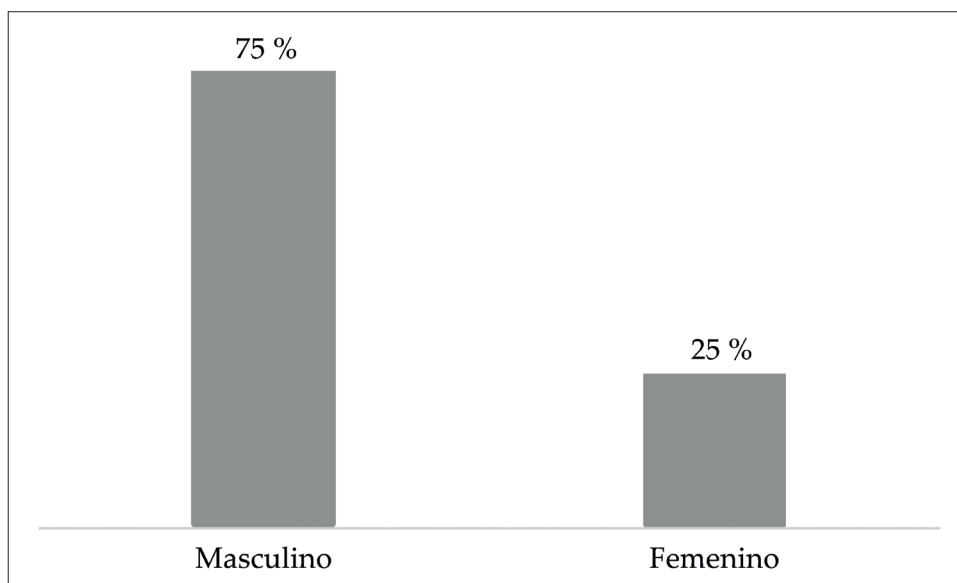


Figura 2. Género de la población.

Las edades de los docentes son un criterio de referencia de su experiencia, la cual se traslada al aula, como un insumo vital para la formación en el Diplomado en Conciliación. El 16,7 % de los docentes tiene entre 30 y 35 años, igual proporción que quienes tienen entre 41 y 45 años; el 25 % están entre 36 y 40 años y el 42 % de la población de los docentes tiene más de 45 años de edad.

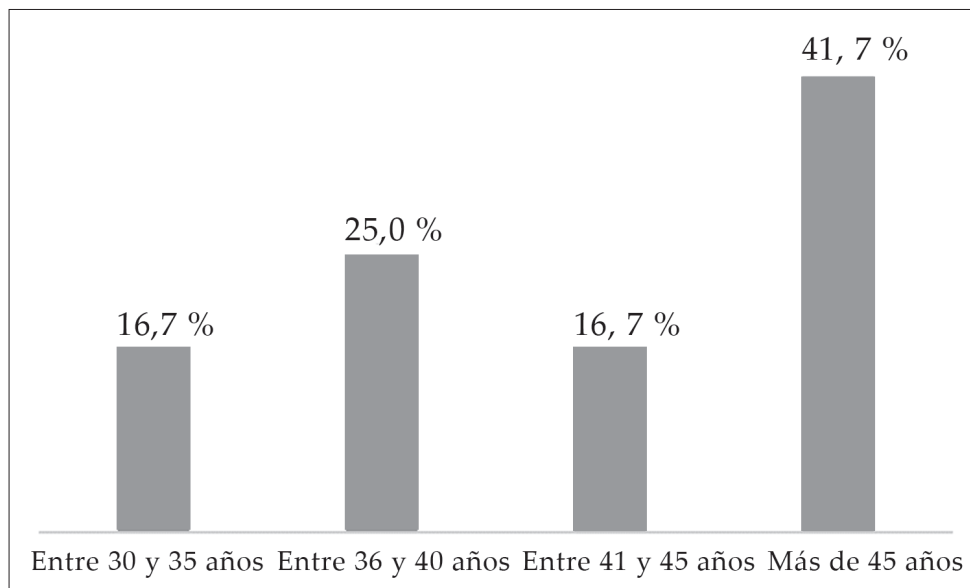


Figura 3. *Edad de los docentes.*

El 33 % de los docentes han permanecido vinculados al Diplomado entre uno y seis años y el 67 % por más de siete años. Esto indica que en los 13 años en los que se ha ofertado el Diplomado, la planta docente se ha mantenido en su mayoría desde el origen del programa. Además, se observa un bajo porcentaje de vinculaciones en los últimos años, lo que significa que aún no se ha propiciado un relevo generacional en la planta docente.

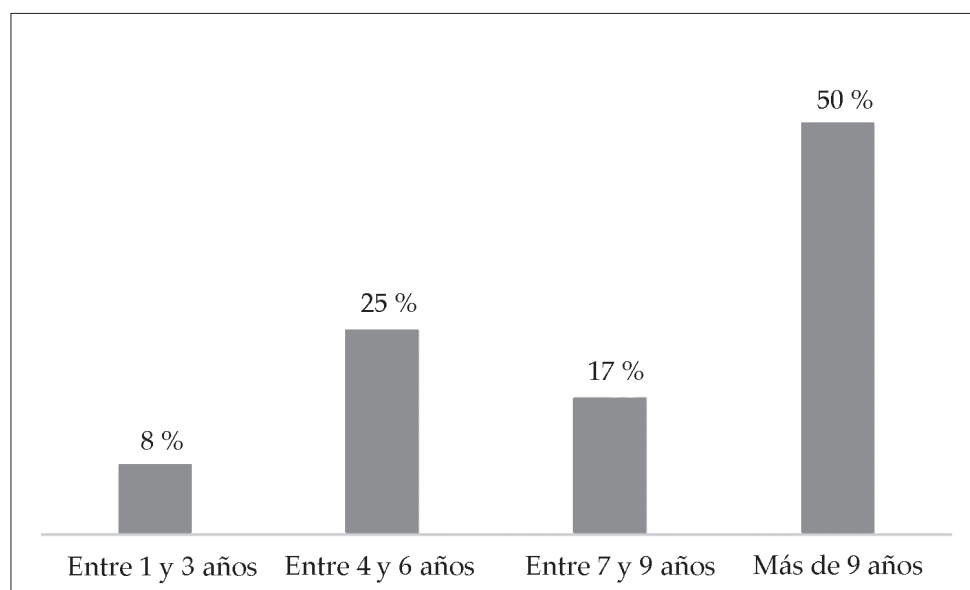


Figura 4. *Tiempo de vinculación como docentes al Diplomado.*

Los docentes del Diplomado en Conciliación, en un 83 % son profesionales del Derecho, y solo un 17 % son profesionales de otras carreras, como la Psicología y la Comunicación social, profesiones que aportan a la formación en el desarrollo de habilidades comunicacionales y emocionales que les facilitan a los estudiantes el ejercicio como conciliadores. Además, tienen alto nivel de formación posgradual y se resalta que el 50 % de los docentes vinculados al Diplomado, cuentan con una formación en pedagogía, a través de cursos cortos, seminarios y diplomados.

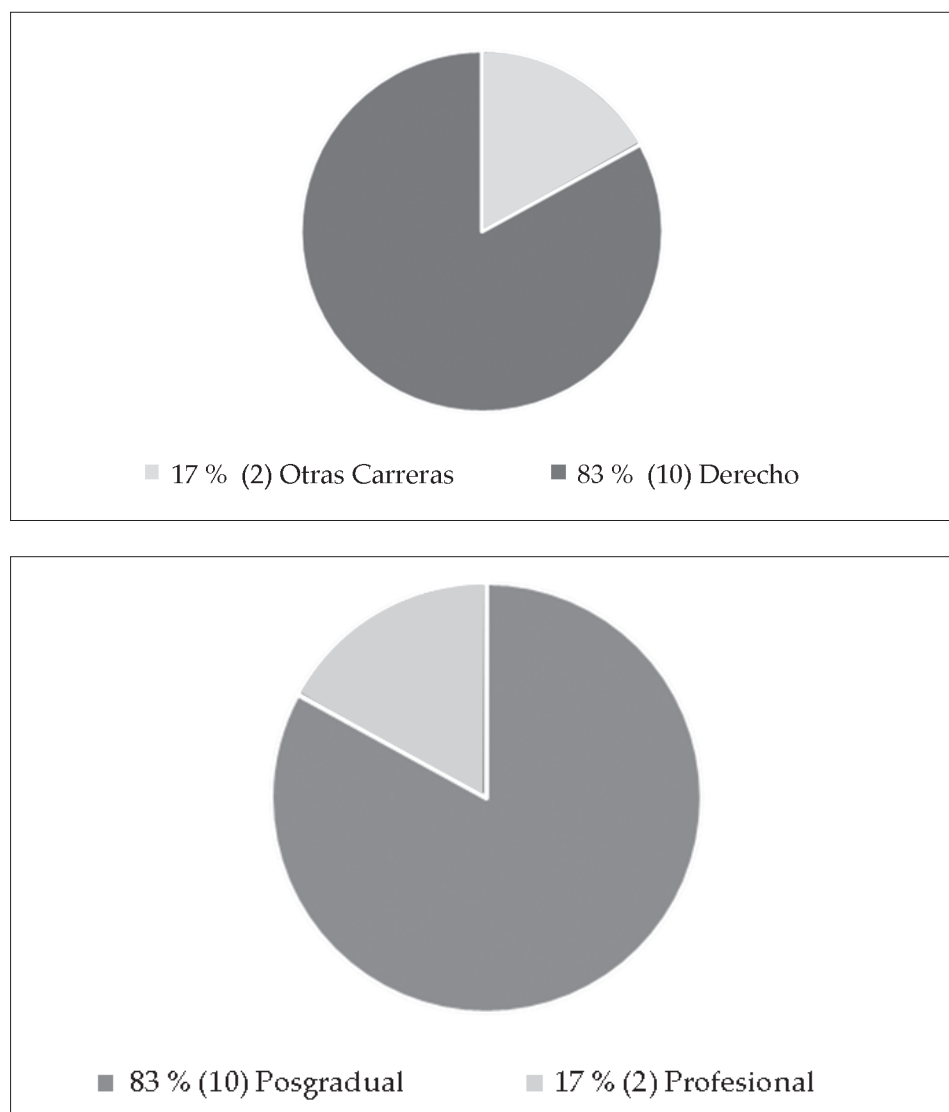


Figura 6. Nivel de estudios de los docentes.

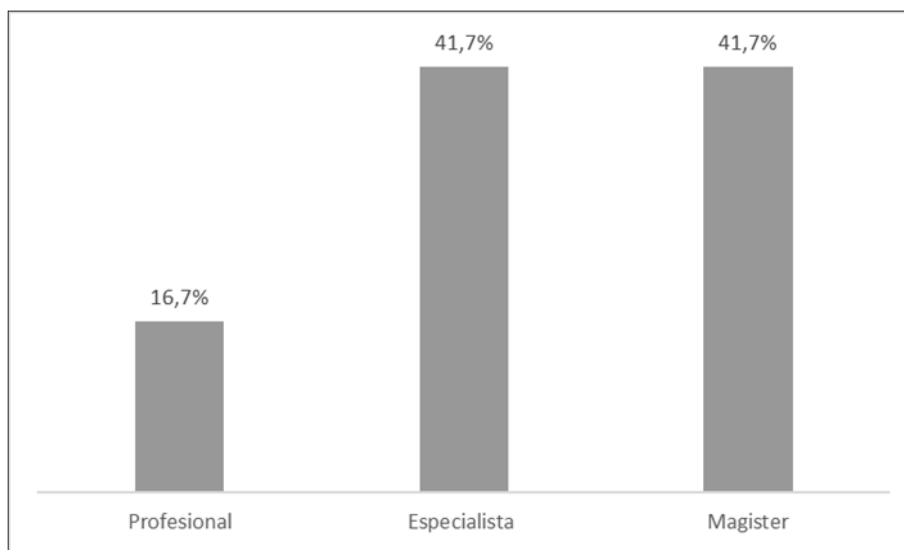


Figura 7. *Formación en Pedagógica.*

Los docentes vinculados al Diplomado en Conciliación han alcanzado un nivel de estudios posgradual a nivel de especialización y maestría. La formación demuestra profundización del conocimiento en un área específica, porque la formación posgradual se ha realizado en el área disciplinar donde se desempeñan profesionalmente y, por consiguiente, es en la que imparten clases.

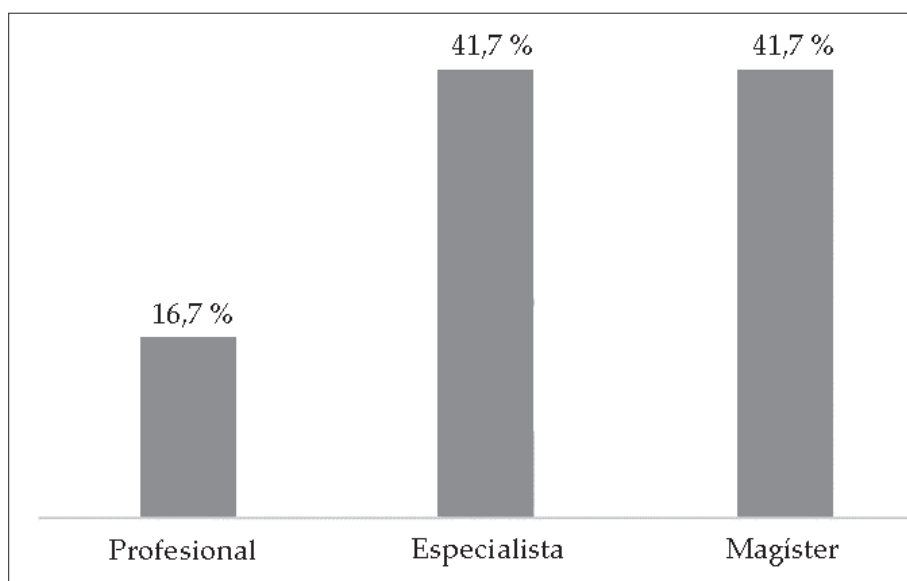


Figura 8. *Máximo nivel de estudios.*

Las encuestas aplicadas a los docentes han permitido analizar ciertas particularidades de ellos y del programa, por ejemplo, que el 50 % de ellos cuentan con experiencia profesional y experiencia docente mayor a 15 años, y este mismo porcentaje ha permanecido vinculado al Diplomado desde el inicio del programa, es decir desde 2005, lo que representa una tendencia a la no renovación de la planta de docentes, lo cual repercute en la ausencia de innovación en las metodologías de enseñanza.

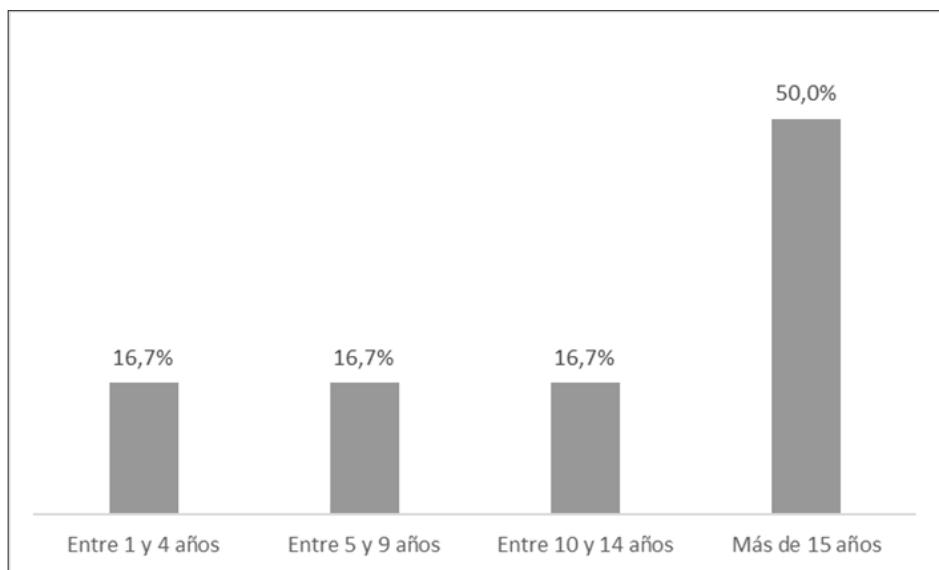


Figura 9. *Experiencia docente.*

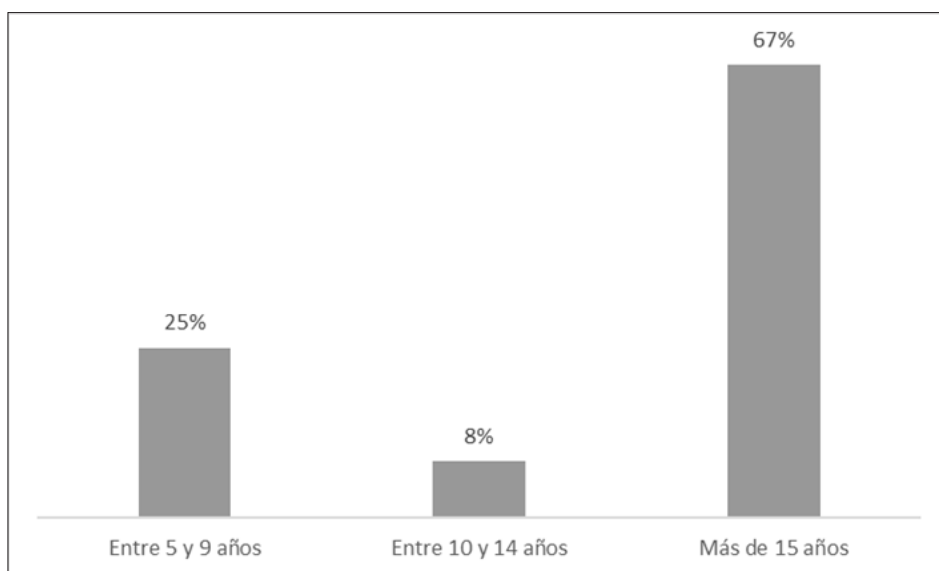


Figura 10. *Experiencia Profesional.*

Para continuar abordando el análisis de la información, se consolidó la interpretación conceptual de las categorías planteadas:

- Percepción estratégica: la cual se concibe como un acto consciente, en donde el agente protagonista de la enseñanza realiza acciones concretas y preliminares

al aprendizaje del estudiante (Duque et al., 2014), (Ponce et al., 2007).

- Momentos: entendidos como la secuencia de la práctica pedagógica, que se concatena entre: la preparación anticipada de la clase, la organización y la planeación de actividades (Antes) que cimientan el segundo momento,

donde entran en relación el docente y el estudiante en la formación, mediante la puesta en escena del primer momento de la planeación (Durante); posteriormente, se tiene en cuenta dichas actividades realizadas para acoplarlas a un tercer momento donde el individuo se encuentre en una construcción autónoma de su conocimiento (Después) (Serres, citado por Jiménez et al., 2016).

- Procesual: categoría que concibe la práctica pedagógica como un proceso inacabado cíclico que por definición se hace continuo, como un periodo que al terminar vuelve a iniciar; es decir, una actividad cotidiana y recursiva, centrada en el docente que se retroalimenta y se perfecciona con cada ejecución e interacción con los estudiantes (Torres y Velandia, 2017).
- Y finalmente, Flexible: como el condicionamiento del sistema educativo moderno, el cual requiere de una práctica pedagógica que sea un acto creativo e innovador, una acción que permita profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente dentro del aula clases, dejando de lado el acto pedagógico tradicionalista e integrando los nuevos procesos educativos contemporáneos que están a la par con el desarrollo tecnológico, condición *sine qua non* de la nueva generación de estudiantes TIC (Castro et al., 2006).

Con las categorías como conceptos decantadores de la información, entre los principales hallazgos se logró: acerca de la percepción estratégica, que el 42 %, es decir cinco docentes, afirmaron fundamentar en alguna teoría didáctica o pedagógica su quehacer en el aula. No obstante, al pedir que se realice una descripción acerca de la fundamentación teórica, solo tres -25 %-, hicieron referencia a la casuística como una estrategia de enseñanza y aprendizaje. Como expresan Ponce et al., (2007), en los programas de Derecho es común hacer uso de la cátedra expositiva presentando casos de

jurisprudencia, con el fin de aprender a interpretar el ordenamiento jurídico, denominado como la casuística. Éste hecho, de no soportar en ninguna teoría el quehacer pedagógico -58 %-, puede indicar que los docentes del Diplomado enseñan basándose en la experiencia; es decir, recurriendo a la forma como les enseñaron.

El 100 % de los docentes coincide en la realización de tres actividades o categorías: la primera es la preparación del material donde el objetivo principal es actualizar el contenido temático que será presentado en la clase. La segunda es la selección y elaboración de recursos didácticos. Y la tercera es la preparación de la evaluación. Así mismo, los docentes seleccionaron un conjunto de actividades, afirmando realizarlas en clase, pero las mismas no guardan relación con el primer momento, donde ocurre la descripción de la planeación de clase.

Respecto de los momentos -Antes, Durante y Después- de la clase, el 100 %, o sea los doce docentes, afirmaron usar estrategias para hacer participar activamente al estudiante; entre las actividades que refirieron están: hacer preguntas abiertas, presentar videos y que los estudiantes compartan sus apreciaciones, utilizar juego de roles, exposiciones, foros, conversatorios y la presentación de casos. Cuando finalizan las actividades en el aula de clase (Después), el 58 % de los docentes manifestaron que plantean actividades posteriores a la sesión de clase, entre ellas: hacer preguntas sobre lo aprendido, dejar consultas sobre revisión de jurisprudencia y doctrina como material de apoyo. Una vez finaliza la clase, el 42 % de los docentes expresaron que usan la tecnología de la información para comunicarse con los estudiantes, entre las que están: grupos en redes sociales, correos electrónicos y a través del número celular personal y WhatsApp.

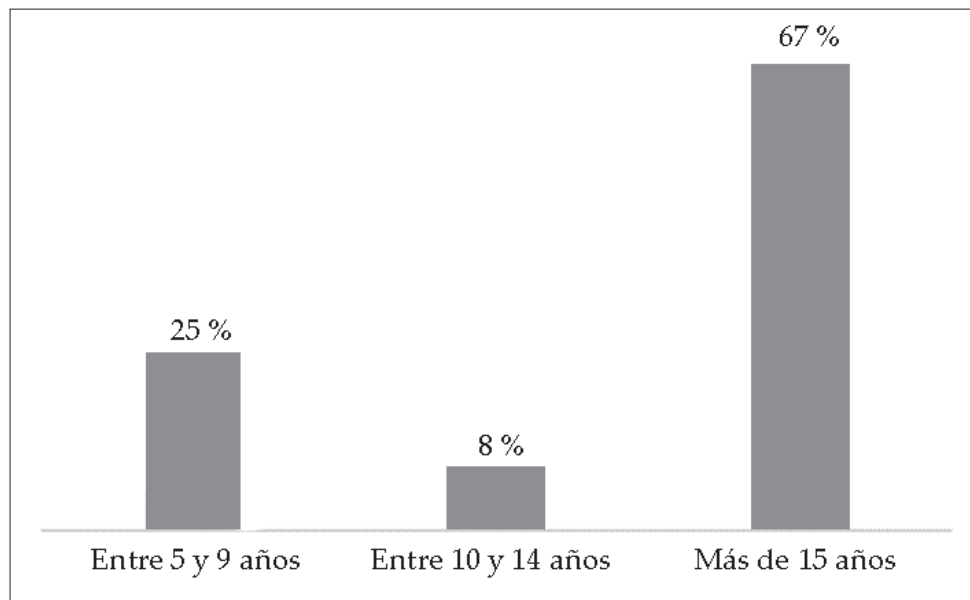


Figura 10. Selección de actividades que los docentes realizan Antes, Durante y Después de clase.

Acercas de la categoría procesual, se obtuvo hallazgos en donde el 75 % de los docentes afirmaron que durante la clase o al finalizarla, reflexionan sobre qué decisiones a futuro pueden tomar para mejorar la función docente; para mejorar con relación a los temas tratados, profundizan en los temas trabajados. Cuando no desarrollan alguna temática en la clase, dejan un trabajo en grupo de revisión jurisprudencial. Cuando los resultados de una evaluación son negativos en su mayoría, utilizan la prueba como tema de la siguiente clase. Éstas son percepciones de los docentes que se alinean con la definición de la evaluación como diagnóstico, abordada por Santos (1999), quien señala que ésta no solo permite saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes, sino que es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y también el ajuste de la acción educativa o práctica pedagógica. Además, los docentes consideraron que deben mejorar, entre otras cosas, en la capacidad oratoria, el uso de recursos tecnológicos, trabajar más casos de estudio, llevar videos y documentos que apoyen la clase, desarrollar talleres abordando rápidamente la parte teórica y revisar paulatinamente la normatividad vigente en la materia.

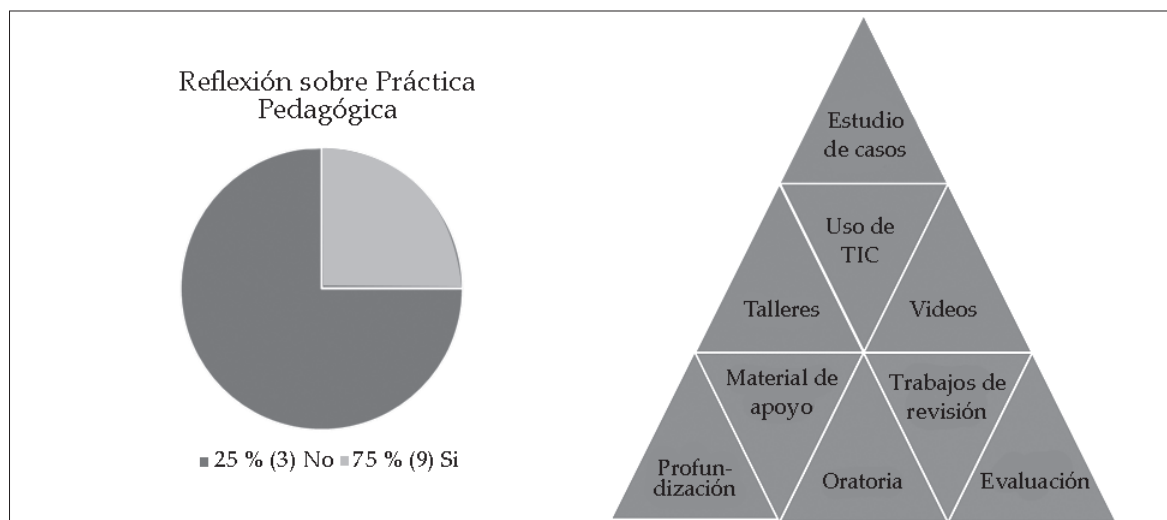


Figura 12. Reflexión de los docentes sobre la práctica pedagógica.

En cuanto a la categoría Flexible, cuando se les preguntó sobre los recursos que tienen en cuenta para desarrollar su clase, sostienen que hacen uso de las TIC, en un grado favorable.

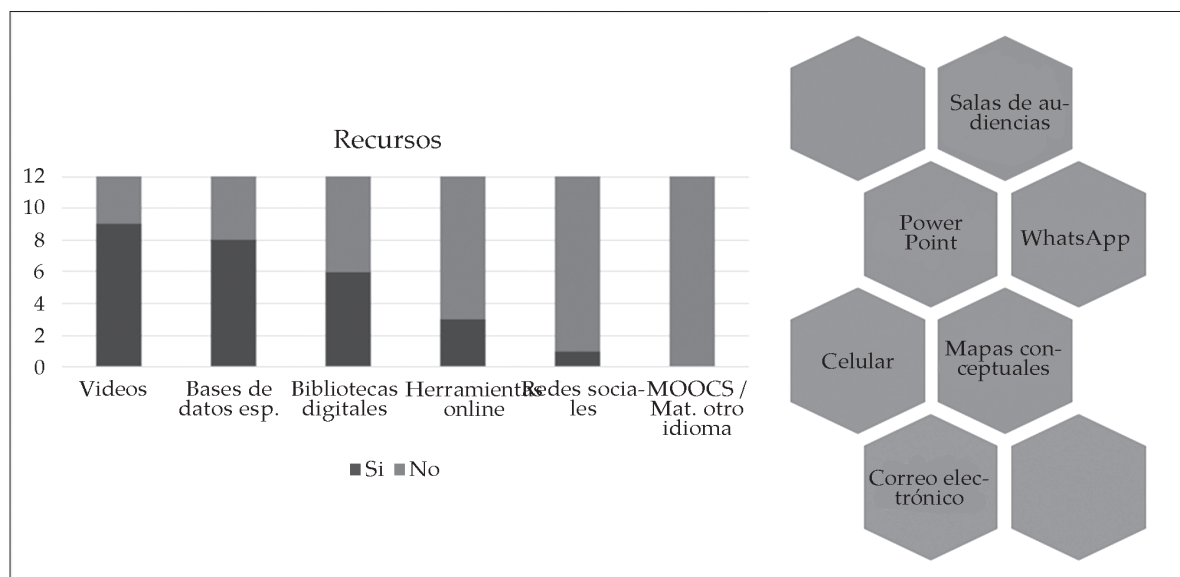


Figura 13. Recursos que los docentes tienen en cuenta para desarrollar la clase.

Se encontró resultados determinantes que aclararon aún más la pertinencia de la investigación; entre ellos, al indagar por el uso de las TIC en el desarrollo de la actividad docente, el 50 % de ellos dieron una respuesta afirmativa, predominando la incursión en la formación a través de plataformas digitales. Además, el 42 % de los docentes afirmaron que una vez finaliza la clase, hacen uso de estas tecnologías para comunicarse con los estudiantes, lo que indica una favorabilidad frente al uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

De igual manera, el 50 % de los docentes sostuvieron que tienen alguna clase de formación pedagógica, pero al indagar en este aspecto, no se encontró evidencia de fundamentos teóricos que soporten el quehacer en el aula. Al indagar sobre las estrategias de enseñanza, se identificó el uso de casos para ejemplificar el conocimiento teórico en la práctica; es lo que los docentes denominan la casuística o Aprendizaje Basado en Casos (ABC); ellos mantienen el rol protagónico y consideran al estudiante como un actor pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consideración a lo mencionado, se procedió a la interpretación en contrastación:

4. Discusión

Los anteriores resultados fueron contrastados con el análisis del discurso de los docentes recolectado en las entrevistas y la revisión documental, con lo cual se pudo extraer que el discurso docente concibe a la casuística como un método de enseñanza y aprendizaje: -50 %, que equivale a seis de los planes de los cursos. Se encontró de forma explícita el estudio de casos a través de sentencias, simulacro en actividad grupal y estudio de delitos. No obstante, al especificar los planes de las materias, no aparece descrito explícitamente. Además, en un nivel muy alto -91,6%-, los docentes no hacen evidentes los fines

de aprendizaje, representados en competencias u objetivos, resultados que permitieron visualizar una primera necesidad, y es acerca de la importancia de hacer una fundamentación pedagógica y didáctica, por cuanto el punto de partida del aprendizaje es establecer los fines y lograr alinearlos con otros elementos, como los contenidos, métodos, técnicas, recursos y evaluación. En concordancia, Agudelo (2009) resalta la importancia de trazar los objetivos de aprendizaje en lo que ella llama 'el diseño instruccional para los ambientes virtuales de aprendizaje' o (AVA), en el cual el docente define lo que quiere que los estudiantes aprendan, condición para diseñar las actividades adecuadas a desarrollar, así como también realizar una propuesta de evaluación coherente.

Entre otros hallazgos, se logró identificar que en el 100 % de los planes existe la elaboración de presentaciones antes de la clase, momento en el que actualizan la temática y coinciden en el uso de herramientas tecnológicas, entre las que están las presentaciones en PowerPoint y videos diseñados para una presentación de las temáticas de manera expositiva. La diferencia en el número de las presentaciones que los docentes elaboraron guarda relación con el cronograma del Diplomado. Estos y otros hallazgos, como el haber sido formados bajo la influencia de la educación tradicional, permiten establecer que los docentes, en los planes no han logrado superar la incidencia de la metodología predominantemente teórica por la marcada presencia de la estrategia expositiva y en cuanto al estudio de casos, son utilizados como un acercamiento a la realidad; sin embargo, no se cede al rol activo al estudiante, lo que impide un mayor aprovechamiento de este recurso didáctico.

5. Propuesta

Tomando como referentes los trabajos de Ordoñez et al., (2016) y Ordoñez et al., (2017) y los resultados a los que se llegó, se decantó los hallazgos de los instrumentos -Entrevistas, Encuestas y Revisión documental-, acción que permitió realizar el diseño de una estrategia de enseñanza, partiendo de las percepciones y acciones que los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación en el Colegio Estudar Aula Sin Fronteras tienen sobre la práctica pedagógica, basada en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos. La construcción de la misma inició al establecer los tres momentos requeridos para la implementación de la estrategia, en paralelo con el estudio del ABC, la cual inició con el momento de Planeación; un segundo momento fue el de la Ejecución y el tercero, el de la Evaluación, como se observa en la Figura 14.

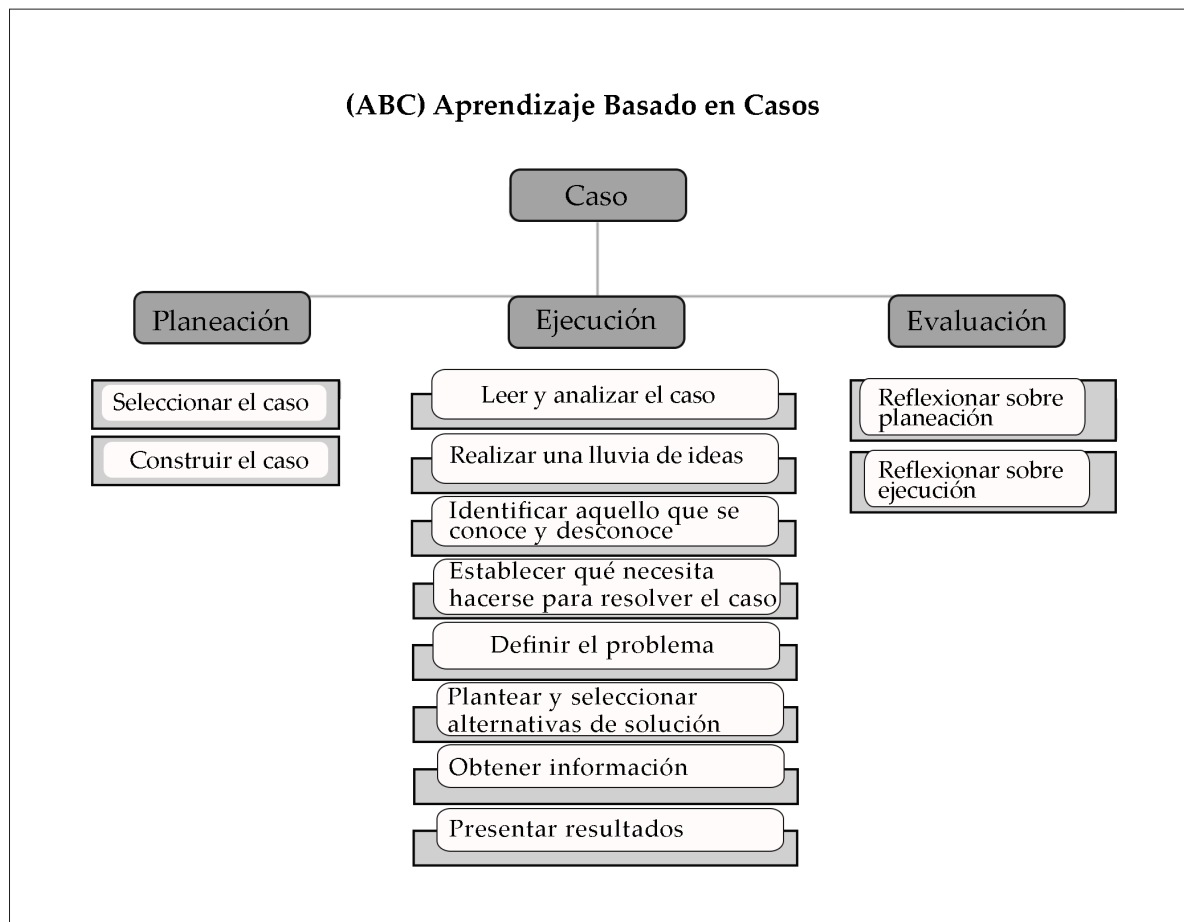


Figura 14. Estructura de la estrategia de enseñanza.

En paralelo, se identificó la necesidad de agrupar a los docentes en una comunidad mediada por las TIC, que al mismo tiempo sirva de canal de comunicación y permita apoyar la construcción y posterior gestión de los casos, la cual se denominó 'Sistema de Gestión de Casos', a través de la plataforma de administración de información de Google Drive, en la que ya se creó el Repositorio de Casos. También se estableció el uso de las demás aplicaciones dispuestas por Google para la interacción de la comunidad de docentes, entre las que está el servicio de correo de Gmail y Hangouts, y se creó el grupo de Whatsapp con el propósito de tener comunicación instantánea con los miembros de la comunidad. Igualmente, una página en Facebook denominada Diplomados 'Modelo Estudiar' como canal para visibilizar la implementación de la estrategia, como se observa en la Figura 15.

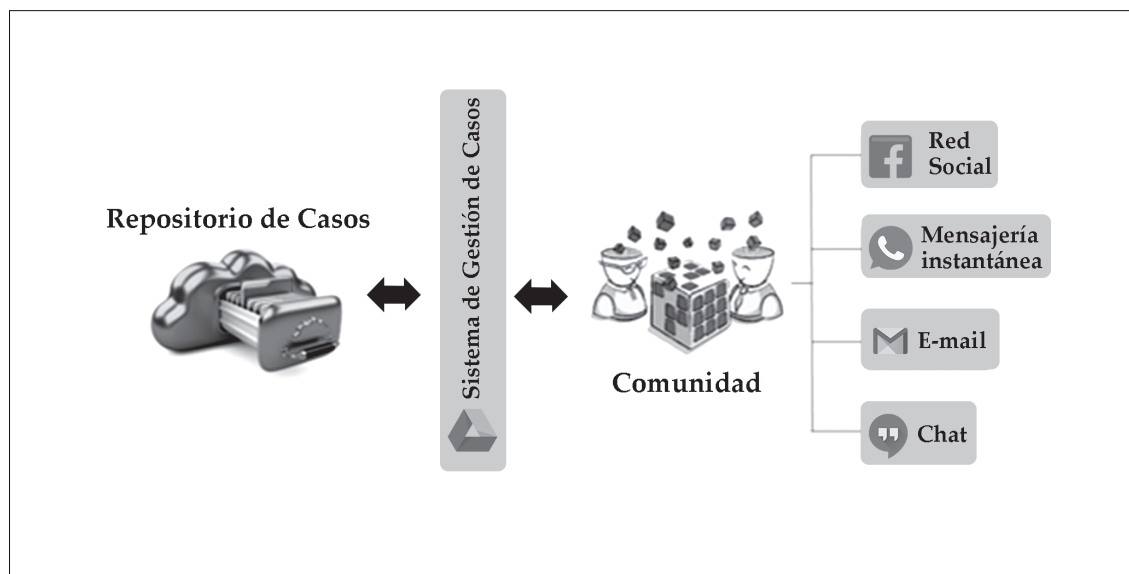


Figura 15. Gestión de los casos a través de una comunidad.

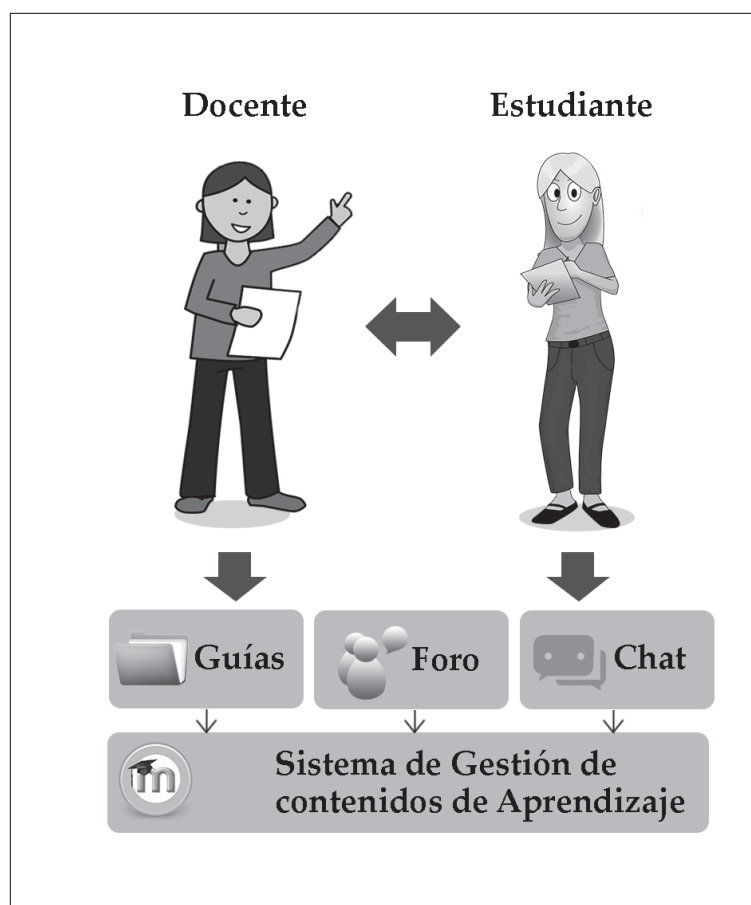


Figura 16. Gestión de la ejecución de la estrategia.

Finalmente, se incluyó el uso de una plataforma Moodle para el Sistema de Gestión de Contenidos de Aprendizaje; para el ejercicio de ejemplificación de la implementación de la estrategia se dispuso el enlace a la URL <http://www.colegioestudiar.edu.co/aulavirtual/> en la cual se cuenta con espacios de almacenamiento a disposición de los docentes y estudiantes, en donde se localiza los planes de curso elaborados por los docentes, foros y chats para la comunicación con los estudiantes, implementada en el curso 'Conciliación en el Derecho Comercial', temática con la que se siguió este diseño de la estrategia de enseñanza.

Para ilustrar la manera de implementar la estrategia propuesta se desarrolló un primer piloto para la materia 'Derecho Comercial' del Diplomado en Conciliación. Las actividades de la fase de planeación fueron realizadas con el docente titular de la materia, en colaboración con la docente Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, vinculada hace más de diez años a la institución. La primera actividad fue hacer un proceso de sensibilización, mostrándole al docente los resultados obtenidos al indagar las percepciones de los docentes sobre la práctica pedagógica e identificar las prácticas pedagógicas utilizadas dentro del aula de clase. Posteriormente se realizó una capacitación sobre los referentes teóricos que soportan la estrategia. Paso seguido, se presentó la estrategia propuesta en esta investigación y se procedió a ejecutar cinco sesiones de trabajo con el docente de la materia, para la construcción e implementación de la estrategia.

A continuación, se procedió a la descripción del caso proyectado para el estudio de la materia en el formato resultado, denominado Planeación del curso, el cual contiene, en primer lugar, el espacio para la consolidación de las competencias objetivo de la formación; en segundo lugar, la localización del contenido temático; en tercer lugar, la descripción del caso de estudio, con la formulación de la pregunta problema, además de las consideraciones adicionales que el docente instruye para la solución del caso; en cuarto lugar, se enmarca las actividades a realizar por parte del docente y del estudiante

a través de etapas, así como también los recursos de los que disponen en cada etapa; en quinto lugar, los criterios de evaluación, delimitando las evidencias y, en sexto lugar, se dispuso el espacio para las referencias bibliográficas, formato que fue subido al repositorio creado en Google Drive para ser compartido con los demás docentes del Diplomado. Finalmente, se convocó a todos los docentes del Diplomado para la socialización de los resultados obtenidos en los dos primeros objetivos de esta investigación, se estructuró el uso de los recursos didácticos para el caso propuesto en la estrategia de enseñanza y se procedió a realizar una videoconferencia a través de la aplicación de Google, Hangouts jornada de trabajo, donde se exhibió la estrategia y se motivó a los demás docentes a realizar el proceso de transformación de la práctica pedagógica, con la implementación de la estrategia de estudio de caso con utilización de los recursos tecnológicos ya citados.

6. Conclusiones

En la búsqueda por conocer las prácticas pedagógicas, se pudo identificar que los docentes no han logrado representar en los planes de los cursos, la idea que tienen sobre la casuística como una estrategia que fundamenta la práctica pedagógica. Sin embargo, mantienen el rol protagónico a través de la exposición de conceptos, normas, leyes, y esperan que el estudiante identifique, interprete y aplique lo aprendido, sin considerarlo como un actor activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se identifica la propuesta de algunas actividades que promueven la participación activa de los estudiantes.

Los docentes demuestran relacionar elementos como: el conocimiento disciplinar y el conocimiento tecnológico, pero no se evidencia su relación con el conocimiento pedagógico; además, presentan temáticas contextualizadas, actualizadas en su contenido, pero no siguen la estructura de teorías pedagógicas.

Se diseñó una estrategia de enseñanza como canal de comunicación para la comunidad de docentes,

y disponer para ellos el espacio donde pueden encontrar no solo los contenidos del diplomado, es decir los planes de clase y la programación, sino también, la creación del repositorio de casos, que se considera el mayor aporte de esta investigación.

7. Recomendaciones

Realizar una capacitación sobre estrategias pedagógicas y didácticas contemporáneas.

Elaborar un formato para especificar los planes de las materias y capacitarlos en el diligenciamiento, donde se explicita la percepción estratégica de la práctica pedagógica.

Partir del estudio de casos, como recurso didáctico, para avanzar hacia el desarrollo de una estrategia donde se despliegue realmente el Aprendizaje Basado en Casos.

Poner en funcionamiento el modelo de estrategias de enseñanza basadas en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos que se encuentran al alcance de los docentes, acompañados de la iniciativa y coordinación de la institución.

Y finalmente, medir el impacto de la investigación y concatenar investigaciones futuras en las que se haga posible la observación y la ejecución de la estrategia de enseñanza propuesta.

8. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. *Nuevas ideas en Informática Educativa*, 5, 118-127.
- Basto-Torrado, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412.
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 12(3), 581-587.
- Cauas, D. (s.f.). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Recuperado de <https://docplayer.es/13058388-Definicion-de-las-variables-enfoque-y-tipo-de-investigacion.html>
- Consejo Superior de la Judicatura. (2003). Acuerdo 1851 de 2003 "por el cual se fija directrices para la formación y capacitación de los conciliadores. Recuperado de https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/acuerdo_csjudicatura_1851_2003.htm
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2014). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1254>
- García, D., Sepúlveda, M. y Solano, N. (2008). Hacia una nueva enseñanza en derecho. *Misión Jurídica: Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, 1(1), 129-146.
- Henao, D. y Martínez, L. (2016). Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4662>
- Hernández-Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Revista Rastros Rostros*, 14(27), 57-68.
- Hernández, G. (2012). *Creencias docentes sobre la importancia de la didáctica en la orientación de la enseñanza del primer curso de programación de computadoras* (Tesis de Maestría). Universidad de Nariño. Recuperado de <http://sired.udenar.edu.co/979/>
- Jiménez, A., Limas, L. y Alarcón, J. (2016). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Praxis & Saber*, 7(13), 127-152.

- Lavilla, J. (1988). Sobre el 'case-method' para la enseñanza del Derecho: La experiencia de la 'Harvard Law School'. *Revista de Administración Pública*, 117, 433-446.
- Ordoñez, C., Hernández, G., Ordoñez, H., Ordoñez, A., & Cobos, C. (2016). Virtual community of practice to potentiate knowledge and skills for building mobile applications in computer science students. *8th Euro American Conference on Telematics and Information Systems (EATIS)*. Cartagena, Colombia: IEEE. Doi: 10.1109/EATIS.2016.7520159
- Ordoñez, C., Ordoñez, H., Ordoñez, A., Cobos, C., & Hernández, G. (2017). Strengthening competencies for building software, through a community of practice. *Advances in Computing. CCC 2017. Communications in Computer and Information Science*, Vol. 735, 415-426.
- Ponce, V., Lira, L., Torres, M. y Cazáres, M. (2007). Conocer y transformar la práctica educativa. *Educación*, 40, 23-35.
- Recalde, J. y Hernández, I. (2013). Competencias Docentes: La Estrategia Didáctica en la Formación Técnica Laboral. *Universitaria, Docencia, Investigación, Innovación*, 3(3), 60-78.
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Río de la Plata, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3.^a ed.). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Torres, A. y Velandia, A. (2017). La práctica pedagógica: más allá de una reflexión sobre la enseñanza de la biología en la escuela. *Biografía*, 10(19), 131-138. Doi: <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.10.num19-7227>



Representaciones sociales en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas (Spa)*

Oscar Alfredo Pantoja Lasso**✉
Sandra Yaneth Quiroz Coral***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Pantoja, O. y Quiroz, S. (2014). Representaciones sociales en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas (Spa). *Revista UNIMAR*, 37(2), 93-104. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art6>

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2019

Fecha de revisión: 23 de septiembre de 2019

Fecha de aprobación: 22 de octubre de 2019

RESUMEN

Introducción: El consumo de sustancias psicoactivas (Spa) es considerado en la actualidad como un problema de salud pública, circunstancia que lleva a realizar nuevas investigaciones que contribuyan a una mayor comprensión del fenómeno y con ello el desarrollo de nuevas herramientas metodológicas que impliquen intervenciones que vayan de la mano con los nuevos paradigmas y contextos. **Objetivo:** Comprender las representaciones sociales (Rs) construidas por un grupo de 20 adolescentes entre 12 y 17 años de género masculino y femenino con consumo de Spa. **Método:** Investigación cualitativa, mediante 20 entrevistas semiestructuradas y dos grupos focales. **Resultados:** El consumo de Spa es aceptado por los adolescentes como un elemento mediador de las relaciones sociales y desinhibidor de las emociones; se relaciona con lugares específicos a través de narrativas, actitudes y creencias. **Conclusiones:** Las representaciones sociales inciden significativamente en actitudes, comportamientos y en una baja percepción de riesgo para la salud, así como también exclusión social desde los ámbitos normativos. Las Rs relacionadas con los lugares de consumo de Spa conforman territorios de afectividad y percepción de inclusión social entre el grupo de pares.

Palabras clave: Representaciones sociales, adolescentes, sustancias psicoactivas.

Social representations in adolescent consumers of psychoactive substances

ABSTRACT

Introduction: The consumption of psychoactive substances is currently considered a public health problem, circumstance leads to new researches that contributes to a greater understanding of the phenomenon and with it the development of new methodological tools, which involve interventions that go hand in hand with new paradigms and contexts. **Objective:** To understand the social representations constructed by a group of 20 teenagers between 12 and 17 years old of male and female gender with consumption of Spa. **Method:** Qualitative investigation; 20 semi-structured interviews were made and two focus groups were conducted. **Results:** It was demonstrated social representations as: the consumption of Spa is accepted by

* Artículo Resultado de Investigación.

**✉ Magíster en Salud Mental de la Niñez y Adolescencia; Psicólogo. Docente Orientador IE Politécnico Marcelo Miranda, Ipiales. Correo electrónico: oscarpsicologia.1981@yahoo.es
ORCID: 0000-0001-7525-8231

*** Magíster en Drogodependencias; Psicóloga. Docente Programa de Psicología, Universidad Mariana, San Juan de Pasto. Integrante del Grupo de investigación Psicología y Desarrollo Humano. Correo electrónico: squiroz@umariana.edu.co
ORCID 0000-0003-1477-0535

teenagers as a mediating element of social relationship and uninhibiting of emotions. The consumption of Spa is related to the places of consumption through narratives, attitudes and beliefs. **Conclusions:** The social representations significantly influence behaviors and a low perception of risk to health, as well as social exclusion from the normative areas. The social representations related to the places of consumption of Spa generate territories of affectivity and perception of social inclusion in the peer group.

Key words: Social representations, adolescents, psychoactive substances.

Representações sociais em adolescentes consumidores de substâncias psicoativas

RESUMO

Introdução: Atualmente, o consumo de substâncias psicoativas é considerado um problema de saúde pública, circunstância que leva a novas pesquisas que contribuem para uma maior compreensão do fenômeno e, com ele, o desenvolvimento de novas ferramentas metodológicas, que envolvem intervenções que acompanham novos paradigmas e contextos. **Objetivo:** Compreender as representações sociais construídas por um grupo de 20 adolescentes entre 12 e 17 anos de sexo masculino e feminino com consumo de substâncias psicoativas. **Método:** Investigação qualitativa; foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas e realizados dois grupos focais. **Resultados:** Demonstrou-se representações sociais como: o consumo de substâncias psicoativas é aceito pelos adolescentes como elemento mediador das relações sociais e desinibidor de emoções. O consumo está relacionado aos locais de consumo por meio de narrativas, atitudes e crenças. **Conclusões:** As representações sociais influenciam significativamente comportamentos e baixa percepção de risco à saúde, bem como exclusão social das áreas normativas. As representações sociais relacionadas aos locais de consumo geram territórios de afetividade e percepção de inclusão social no grupo de pares.

Palavras-chave: representações sociais, adolescentes, substâncias psicoativas.

I. Introducción

El consumo de sustancias psicoactivas (Spa) es un fenómeno considerado hoy en día como un problema de salud pública (Bulla, Vásquez, Güichá, Manrique-Abril y Ospina, 2010) que no solo implica riesgos para la salud mental y mortalidad, sino además, la trasgresión de las experiencias relacionales, en especial en la población adolescente (Martínez-Mantilla, Amaya-Naranjo, Campillo, Rueda-Jaimes, Campo-Arias y Díaz-Martínez, 2007). Lo anterior conlleva repensar e investigar el fenómeno del consumo desde nuevas comprensiones y perspectivas teóricas, ya que en la actualidad es interpretado desde discursos hegemónicos, los cuales están inmersos de alguna manera en las políticas públicas y en la

idiosincrasia de las comunidades, lo que, a su vez, genera repercusiones psicosociales concomitantes, no solo en el consumidor y en su familia, sino en la misma sociedad, agravando la problemática; por ello, desde un punto de vista de la psicología social, es menester interpretar los comportamientos humanos desde las narrativas urbanas y vivencias propias de una comunidad, las cuales guardan su vital significancia desde la manifestación de elaboraciones colectivas, imaginarios o representaciones sociales (Rs) hacia los sujetos (Vela, 2011). En este sentido, el acercamiento al contexto social desde donde se observó, se interactuó y se desarrolló la investigación, fue en el municipio de Pupiales, al sur del departamento de Nariño, donde el fenómeno del consumo de Spa está presente, con una preocupante tasa, la cual representa a un grupo

etéreo específico, en este caso adolescentes, tanto en las instituciones educativas como en la comunidad. Cabe mencionar que, para la realización del estudio, se tuvo en cuenta los datos suministrados por la dirección local de salud y el Centro Hospital del municipio, vigencia 2015, datos que a su vez fueron interpretados desde perspectivas teóricas que enmarcaron comprensiones más amplias desde las realidades de los sujetos y su tejido social.

Para el abordaje del fenómeno del consumo de Spa en adolescentes, desde el contexto de la investigación, fue necesario tener en cuenta los estudios realizados tanto en el país como en la región y de esta manera tener un mejor sustento teórico y análisis del fenómeno del consumo en el grupo etéreo elegido. En este sentido, desde los estudios de salud pública, es fundamental citar que, en Colombia, el consumo de Spa es entendido como el acercamiento habitual u ocasional a una sustancia psicoactiva (Grisales, Toro, Fundación Universitaria Luis Amigó y Centro de Investigaciones, 2009). En la actualidad, el Gobierno Nacional de la República de Colombia (2013) considera que el consumo de Spa en adolescentes es un fenómeno que va en aumento y que se convierte en un problema social que incide en las formas de vida de las poblaciones vulnerables, cuyo abordaje ha trascendido los paradigmas de investigación, tanto a nivel de su comprensión, como a nivel de la intervención desde el enfoque médico, jurídico o de salud pública. Los últimos estudios nacionales sobre el consumo de Spa en (2013) muestran que la edad de inicio está entre los doce y los diecisiete años, con un 19 %, y el consumo aumenta en edades de 18 a 24 años, en mayor grado de alcohol, seguido por la primera droga ilegal, que es la marihuana.

Desde el punto de vista del contexto de estudio, los datos suministrados por la dirección local de salud del municipio de Pupiales durante la vigencia de 2015, reportaron once casos de consumo en adolescentes, principalmente de marihuana, alcohol, bazuco, los cuales fueron canalizados oportunamente a los servicios de salud del municipio por intoxicación, de los cuales el 80 % corresponde a adolescentes de 13 a 16 años de edad, de género femenino y masculino;

el 80 % fue por consumo de marihuana, el 15 % por alcohol, y el 5 % por inhalantes y otras sustancias.

De acuerdo con lo anterior, el consumo de Spa en el municipio se presenta cada vez más a muy temprana edad, correspondiendo en gran medida a la estadística de los datos nacionales, que contrastan con un tejido social afectado desde las familias, las instituciones, la comunidad, las economías ilícitas, además de estilos de vida hedonistas propios de la hibridación cultural, producto del proceso y cultura de la globalización. En este orden de ideas, para el presente estudio y para una mayor comprensión del fenómeno, se requirió herramientas metodológicas y epistemológicas que dieron cuenta de las elaboraciones sociales inmersas en los comportamientos de consumo de Spa; de esta manera, se optó por la utilización de la teoría de las Rs, como teoría social fundamental para la comprensión, especialmente el consumo de drogas en adolescentes, ya que permite profundizar las construcciones socialmente elaboradas y cómo éstas influyen en el comportamiento de los sujetos (Moscovici, 1984).

1.1 Representaciones Sociales

Según la teoría de Moscovici (1984), las Rs son elaboraciones de conocimiento socialmente construido, las cuales son manifestadas a través de un lenguaje coloquial en cada contexto, permitiendo a los sujetos representar los fenómenos sociales de una manera sencilla y comprensible para las personas. En este sentido, las Rs en las comunidades, “son aprehendidas desde la interacción con el otro, conocimiento espontáneo que habitualmente se denomina conocimiento del sentido común” (p. 474).

Teniendo en cuenta lo anterior, el conocimiento del sentido común o Rs, facilita a los sujetos tener un rol y una interpretación de determinado fenómeno social, ya que les permite mostrarse ante los otros como portadores de un saber y, por ende, pertenecientes a un espacio en el cual tienen el derecho implícito de expresar sus experiencias y visiones sobre el mundo; por ello las Rs también son “filosofías de

vida surgidas en el pensamiento de una comunidad, y que tienen vida propia” (Araya, 2002, p. 8). La Rs no solo es una amalgama de conocimientos estáticos y comportamientos colectivos, sino por el contrario, conocimientos compartidos dinámicos que pueden construir, reconstruir y deconstruir realidades sociales que pueden cambiar las perspectivas y la manera de vivir y representar de las comunidades.

Desde el punto de vista teórico de las Rs, Moscovici (1984) propuso tres dimensiones para la comprensión epistemológica de las mismas: la actitud, la información y el campo de la representación.

- **Actitud.** Desde la teoría de las Rs, hace referencia a la orientación favorable o desfavorable de la representación social en los sujetos hacia el objeto (Henao, 2012). El componente de la actitud permite a los sujetos consolidar las creencias y comportamientos en la sociedad, de una manera negativa o positiva. Por ello, la actitud es una opinión o un sentimiento favorable o desfavorable hacia determinados fenómenos sociales.
- **La información.** Hace referencia al conocimiento que tiene un grupo social sobre un fenómeno (Henao, 2012). De esta manera, el acervo de información sobre determinados fenómenos sociales permite a los sujetos generar creencias y explicaciones sobre un hecho social.
- **El campo de la representación.** Hace referencia a la organización del contenido de la representación, en forma jerarquizada, dentro del interior de un grupo social (Henao, 2012). El campo de la representación tiene que ver con la manera como el sujeto jerarquiza las imágenes producto de la elaboración cognitiva y actitudinal de un objeto o fenómeno social.

Mecanismos de Anclaje. El proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones a nivel del conocimiento o el contacto con objetos que no son familiares para las personas (Araya, 2002). En este

orden de ideas, el anclaje es un proceso de adaptación cognitiva de nuevas representaciones, al compendio de representaciones preexistentes en los sujetos. Por otra parte, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de la representación dentro del sistema preexistente del pensamiento. Mecanismos como el anclaje, supeditan las representaciones antiguas a las nuevas representaciones que están relacionadas desde su significancia, y que son consolidadas en el sistema cognitivo de los sujetos que comparten determinadas creencias (Botero, 2008). De acuerdo con lo anterior, el proceso de anclaje de la representación implica la incorporación de lo desconocido, en un sistema de categorías conocidas por un grupo social.

Los mecanismos de Objetivación. La objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante (Moscovici, 1984). Esto hace referencia en cómo los fenómenos sociales son transformados de conceptos abstractos, a imágenes que condensan los significados para un grupo social. De esta manera, la objetivación se constituye en un proceso donde las designaciones conceptuales de un objeto son convertidas en imágenes reconocibles y aceptadas por el consenso cultural; es también, el proceso mediante el cual la representación adquiere valores e ideologías (Moscovici, citado por Mora, 2002). Así, los sujetos adquieren la capacidad de endilgar los objetos del tejido social, los cuales a su vez se convierten en imágenes compartidas a través de la comunicación; según esto, la objetivación hace referencia a la materialización de los significados, como formas visibles y atribuibles a personas u objetos (Botero, 2008).

2. Metodología

El estudio se inscribió dentro del paradigma de investigación cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), desde donde se buscó comprender las Rs frente al consumo de Spa, construidas por adolescentes del Hospital de Pupiales, Nariño. El enfoque de la investigación fue el histórico hermenéutico, el cual permitió explicar y comprender los contextos creados y recreados por

los sujetos a través de hechos y experiencias (Taylor y Bogdan, 2000). La unidad de análisis fueron los adolescentes entre 12 a 17 años que estuvieron vinculados al Hospital de Pupiales, Nariño, los cuales fueron valorados con antelación por parte del Servicio de Psicología y a quienes se les había aplicado instrumentos de tamizaje de consumo de Spa, además de haber sido catalogados desde una impresión diagnóstica, en situación de uso y abuso de dichas sustancias. La unidad de trabajo estuvo representada por 20 adolescentes.

Se utilizó dos tipos de instrumentos para la recolección de información desde el paradigma cualitativo: la entrevista y el grupo focal. Para su proceso, se programó dos encuentros para la socialización y aplicación de 20 entrevistas a los participantes; de igual manera, se formó dos grupos focales de diez personas cada uno y, finalmente, se presentó un plan de análisis de datos, teniendo en cuenta el paradigma cualitativo, el cual se determinó de la siguiente manera:

- 1) Construcción de la matriz de categorías deductivas.
- 2) Recolección y sistematización de información a través de matrices.
- 3) Identificación de categorías inductivas.
- 4) Triangulación de la información de acuerdo con las diferentes técnicas utilizadas en el proceso investigativo y los referentes teóricos sobre el tema.
- 5) Análisis de resultados.
- 6) Elaboración del informe final.
- 7) Transferencia del conocimiento mediante un artículo científico.

La investigación se ubicó en la categoría de investigación sin riesgo (Ministerio de Salud, 1993), dado que no se ejecutó ninguna intervención o modificación intencionada de las variables

biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron en el estudio; además, se realizó bajo la normatividad de la Ley 1090 de 2006, con la cual se establece el Código Deontológico y Bioético del psicólogo.

Categorías de Análisis. Durante la investigación se trabajó con las siguientes categorías deductivas, teniendo en cuenta los objetivos y el marco de referencia: Información, Actitudes, Campo de la representación.

3. Resultados

Entre los hallazgos más sobresalientes, se evidenció Rs como: el consumo de Spa es un elemento mediador de las relaciones sociales; es, además, un elemento desinhibidor de las emociones y Rs de baja percepción de riesgo. Los lugares de consumo son considerados como territorios donde se construye narrativas y comportamientos de afectividad. Los hallazgos finales fueron recopilados en matrices, como se evidencia en la Tabla 1, a continuación:

Tabla 1. *Resultados*

Objetivo General: Comprender las representaciones sociales sobre el consumo de sustancias psicoactivas, construidas por adolescentes vinculados al Centro Hospital del municipio de Pupiales, Nariño.

Categorías Deductivas: Información, Actitudes y Campo de la representación

Técnica: Entrevista Semiestructurada y Grupo focal

Fuente: 20 Sujetos de estudio

Categorías deductivas	Triangulación	Categorías inductivas
Información	Los entrevistados piensan que el consumo de drogas es un medio para evadir sus problemas personales, experimentar placer e integrarse a un grupo, además de obtener un reconocimiento social; por otra parte, creen que el consumo es perjudicial para la salud, y les genera problemas personales, familiares y sociales, así como, cambios en sus vidas. Los entrevistados describen que el consumo de drogas les genera efectos positivos como sensaciones de placer, mejoramiento de la autoestima, cambios de estado de ánimo, cambios de comportamiento; creen que existen también efectos negativos por el consumo, entre ellos, problemas familiares, deterioro de la salud, problemas personales, escolares y de exclusión social. Pocos de los entrevistados creen que si el consumo es esporádico, no habrá consecuencias negativas. Mencionan que las familias de los consumidores creen que el consumo de drogas trae consecuencias negativas en sus hijos, a nivel de afectación de la salud, desmotivación para la realización de actividades personales; además, genera exclusión social, discriminación y problemas de convivencia y a nivel académico. Los padres consideran que el consumo de drogas va en contra de la moral y las creencias religiosas. Los entrevistados mencionan que los docentes creen que el consumo de drogas produce efectos negativos en los estudiantes, como la pérdida de las capacidades intelectuales, afectación de las relaciones sociales, deterioro de la salud. Creen que los consumidores de drogas necesitan ayuda profesional y deben estar fuera de la institución educativa. Describen que los amigos consideran que el consumo es un medio para obtener sensaciones placenteras, olvidar los problemas, relajarse, desinhibirse ante las relaciones sociales y evadir los problemas personales. El grupo de amigos cree que el consumo de drogas es un comportamiento aceptado y que puede ser controlado por las personas que deciden hacerlo. También creen que el consumo es un tabú en la sociedad, ya que las drogas y especialmente la marihuana, tienen propiedades medicinales para favorecer la salud.	• Evasión de problemas • Integración a un grupo y reconocimiento social • El consumo de spa y hedonismo • Deterioro de la salud • Problemas personales, familiares y sociales • Sensaciones de placer • Aumento de autoestima • Deterioro de la salud • Cambios de estado de ánimo y comportamiento • Desinhibición emocional • Exclusión social • Desmotivación • Deterioro de las relaciones sociales • Discriminación • Tránsgresión de normas morales • Afectación de las relaciones sociales • Deterioro de la salud de los estudiantes • Consumo de spa y sensaciones placenteras • Consumo de spa y olvido de los problemas • Desinhibición ante las relaciones sociales • Propiedades medicinales y tabú de las drogas

Actitudes	Los entrevistados describen reacciones emocionales de tranquilidad, alegría, ira, y actitudes de aceptación; consideran el consumo como un medio de socialización y libertad con su grupo de pares. La mayoría describe que las reacciones que se genera en las familias debido al consumo de drogas, son emociones de miedo, tristeza, ira y actitudes de rechazo, ya que creen que el consumo influye negativamente en sus hijos a nivel de afectación de la salud. Relatan que frente al consumo de drogas, los docentes manifiestan emociones de ira, miedo y actitudes de rechazo y que sus amigos, expresan emociones como alegría, euforia, tranquilidad y actitudes de aceptación hacia el consumo drogas.	• Emociones de alegría, tranquilidad e ira • Actitudes de aceptación del consumo • Emociones negativas ante el consumo de drogas • Actitudes familiares de rechazo ante el consumo de drogas por afectación de la salud de sus hijos • Actitudes de rechazo a la persona ante el consumo de drogas por parte de docentes • Emociones negativas ante el consumo de drogas por parte de docentes • Actitudes de aceptación hacia el consumo de drogas por parte de pares iguales
Campo de la representación	Los entrevistados describen que el consumo de drogas influye en las emociones, en los medios para confrontar situaciones personales, familiares y en la forma de socialización con los amigos. Otros miembros del grupo consideran que la influencia del consumo es bajo ya que crea en ellos conflictos y distracción, mientras que una pequeña parte opina que no ocupa un lugar importante en su vida puesto que es un hábito pasajero. Describen que el consumo de drogas genera ventajas como la pertenencia a un grupo social, afrontamiento de los problemas y sensaciones placenteras, y a nivel de desventajas, aislamiento social y problemas familiares. Otros miembros del grupo opinan que la influencia del consumo genera pérdida de valor moral y conflictos en el colegio y la familia. Sostienen que los lugares más frecuentados para consumir drogas en Pupiales son: el estadio, los parques, el coliseo, el cementerio, los baños de los colegios, las casas y las esquinas de las calles, ya que consideran que estos son espacios que permiten la socialización y el compartir experiencias y los mantienen alejados del juzgamiento social y la norma. Conceptúan que el consumo de drogas es un problema en la sociedad, debido a que genera problemas familiares, académicos y personales, ya que afecta la salud, cuando la persona se excede en el consumo. Otra parte cree que el consumo no es un problema, porque es una decisión personal que no afecta a los demás.	• El consumo de spa y emociones • El consumo de spa y ventajas personales • Territorios de consumo de droga alejados del juzgamiento social y la norma • El consumo de spa y problemas personales • El consumo de spa como decisión personal.

Los resultados evidenciaron que los entrevistados han elaborado creencias y actitudes frente al consumo de Spa, como un medio para evadir sus problemas personales, vivir nuevas experiencias e integrarse a un grupo etario para obtener un reconocimiento social. Por otra parte, han hecho conocimiento e información sobre las consecuencias respecto a que el consumo es perjudicial para la salud, y a su vez, generador de problemas personales, familiares y relacionales. Representan el consumo, como un proveedor de efectos positivos tales como: sensaciones de placer, mejoramiento de la autoestima, cambios de estado de ánimo, de comportamiento, percepción y locuacidad. Reconocen algunos efectos negativos como problemas familiares, deterioro de la salud, estigma, exclusión.

Frente a las creencias elaboradas, los adolescentes piensan que sus profesores entienden el consumo de Spa como una problemática externa de la sociedad y que ésta se implanta en las instituciones como un 'mal hábito o mal ejemplo' y, por ende, que es algo que se debe excluir, conjuntamente con las personas involucradas en la problemática y que una vez fuera de sus límites físicos, la situación se resuelve para la institución educativa.

De igual manera, describen que cuando se reúnen con sus amigos, el consumo es como un medio para obtener sensaciones placenteras, olvidarse de los problemas, relajarse, desinhibirse emocionalmente ante las relaciones sociales, estimular la creatividad y evadir situaciones personales. Por su parte, el grupo de amigos cree que el consumo de Spa es un comportamiento aceptado y que puede ser controlado por las personas que deciden hacerlo. El grupo también cree que el consumo es un tabú en la sociedad, ya que las Spa y, especialmente, la marihuana, tienen propiedades medicinales para favorecer la salud.

Los entrevistados describen que durante el consumo de Spa experimentan reacciones emocionales de tranquilidad, alegría, ira; y actitudes de aceptación, en especial ante el consumo de marihuana, ya que

lo consideran como un medio de socialización y libertad con su grupo de pares.

La mayoría de los entrevistados menciona que las reacciones que se genera en las familias debido al consumo de drogas, son emociones de miedo, tristeza, ira, frustración y actitudes de rechazo ante las personas consumidoras, quienes creen que el consumo influye negativamente en sus hijos y que quien cae en el consumo, nunca cambiará o podrá dejarlo.

Finalmente, los adolescentes describen que los lugares más frecuentados para consumir en el municipio son los lugares aislados como el estadio, los parques, el coliseo, el cementerio, los baños de los colegios y las esquinas de algunas calles solitarias y oscuras donde se reúnen con sus amigos y comparten experiencias.

4. Discusión

El consumo de Spa en los adolescentes entrevistados ha generado Rs concomitantes a las experiencias de los adolescentes; entre ellas están: Representación social de aceptación, que se genera con la creencia de que las Spa y, esencialmente la marihuana, tienen propiedades medicinales para favorecer la salud, además de creencias de evasión de la realidad y desinhibición emocional. Las anteriores características están relacionadas con el proceso que Moscovici (1984) denomina objetivación y mediante el cual los elementos abstractos y conceptuales son transformados en imágenes simples y comprensibles a través de creencias y actitudes. En este sentido, el ambiente social con sus pares es considerado por ellos como un ambiente donde los límites y la norma no afectan sus expectativas frente al uso de las Spa; esto hace que experimenten emociones como tranquilidad, sentimientos de libertad, mejora de la autoestima, lo cual se relaciona con la investigación de Perozo (2014), quien argumenta que "las sustancias psicoactivas, al ser consumidas producen una sensación de tranquilidad y son sinónimo de escape y liberación personal en los adolescentes" (p. 151).

En este sentido, los comportamientos relacionados con el consumo de Spa propician en los adolescentes evasión de las realidades familiares y favorecen el intercambio simbólico y afectivo con sus pares, obteniendo la posibilidad de lograr un tejido social acorde con sus límites comportamentales, desde donde se sienten incluidos y comprendidos al compartir narrativas de exclusión y prejuicios, experiencias que les generan estados de bienestar, procurando una identidad y un rol con los miembros del grupo en consumo. Desde el punto de vista del proceso del anclaje de la Rs, los adolescentes han desarrollado una imagen mental que se consolida en su sistema de creencias, en cuanto a que la evasión se relaciona con un elemento desinhibidor de las emociones aceptado por el grupo, ya que consideran que a través de éste pueden manifestarse con mayor eficacia, libertad y asertividad, frente a los requerimientos del grupo social. En este sentido Guzmán-Facundo, Pedrão, López-García Alonso-Castillo y Esparza-Almanza (2011), afirman que “la desinhibición emocional de los adolescentes consumidores significa un pasaje por los rincones de la mente, despertando capacidades mentales ocultas que son expresadas a la sociedad sin medir las consecuencias” (p. 841). Esta desinhibición obtenida durante el consumo tiene, además significados relacionados con la manifestación libre de su personalidad, sustentando sus expectativas individuales fuera de los límites morales, la solución y el olvido de sus problemas, manifestando a su vez una baja percepción de riesgo frente al consumo.

Los entrevistados han construido Rs frente al consumo de Spa en cuanto a que consumir los lleva a facilitar las relaciones con el otro, debido a que las creencias sobre el consumo se han anclado como alguien que goza con su experiencia y a la vez la comparte; esto se relaciona con la investigación de Henao (2012), quien menciona que las Rs del consumo de Spa en adolescentes están relacionadas con las formas de socialización e intercambios simbólicos, ya que las sustancias adquieren un símbolo especial con el lenguaje y las narrativas, en el sentido de que el consumo propicia la obtención

de un placer inmediato y evasión, como búsqueda de libertad y autonomía (Henao, 2012). En consonancia, en las construcciones sociales de los adolescentes, estos relacionan el consumo de Spa con el bienestar emocional inmediato que les permite la directa socialización.

En las Rs de los adolescentes frente a lo que creen sus padres acerca del consumo de Spa, relacionan sus comportamientos de consumo con actitudes de rechazo y deterioro de las relaciones familiares, lo cual coincide con la investigación de Echeverría (2004), quien argumenta que la aparición de los problemas familiares, paternos, filiales y desajustes en la funcionalidad de la vida infantil, son una característica que antecede y permanece durante el consumo de Spa; por esto su “consumo resulta un modo de escape y de salida emocional ante las situaciones familiares hostiles” (p. 140). Las representaciones encontradas respecto al ámbito familiar también se relacionan con el estudio de Sierra, Pérez M., Pérez A. y Núñez (2005), quienes argumentan que las Rs en el consumo de (Spa), también se manifiestan como comportamientos y discursos emancipatorios, trasgresores que, no obstante, crean una brecha en las relaciones y la convivencia familiar.

Por otra parte, desde el contexto escolar los adolescentes representan su ambiente como un espacio de exclusión social y reacciones emocionales negativas hacia ellos. La investigación de Martini y Ferreira (2008) indica que las creencias elaboradas por los docentes están centradas en el rechazo al comportamiento de los adolescentes consumidores de Spa, a quienes consideran que “no saben comportarse de acuerdo con las normas sociales y que además demuestran conductas inadecuadas al no seguir los preceptos establecidos y por lo tanto estos deben ser excluidos” (p. 9). En este orden de ideas, el núcleo de la Rs en los docentes se ha anclado en la representación de exclusión social de los consumidores del contexto normativo educativo; es decir que, ante el fenómeno del consumo, la respuesta institucional debe ser la desescolarización, como una solución ‘eficaz’ para erradicar el problema del consumo.

Desde el punto de vista del campo de la representación, los adolescentes manifiestan creencias de como el consumo de Spa influye en sus vidas; desde este sentido, la dinámica varía entre el impacto del consumo y sus diversos cambios psicológicos, ya sea de gratificación, introspección o de sentimientos con significados de culpa, vergüenza o arrepentimiento sobre el consumo, lo cual se relaciona con la investigación de León, Montero y Reyes (2012), quienes sostienen que la mayoría de los efectos experimentados con el consumo de Spa, “son percibidos de manera positiva por los jóvenes, ya que se asume como una acción gratificante, creando una predisposición al consumo frecuente” (p. 207). En este mismo sentido, Perozo (2014) argumenta que “ser consumidor de drogas es utilizar el consumo con el fin de explorar lo novedoso, hallar la creatividad y apreciar sentimientos de neutralidad que hacen a la persona alejarse de la rutina y los inconvenientes comunes” (p. 152). De esta manera, el consumo genera un conflicto en sus creencias, entre el ideal de la cultura y el ideal personal o ideal del yo como crítica subjetiva, actuando de tal manera que afecta las cogniciones y su estado de ánimo y comportamientos. Perozo también indica que los sujetos pertenecientes al grupo de consumidores con tratamiento creen que “el área personal en general resulta la más afectada, indicando la desmoralización del individuo, así como dificultades en el área emocional, sentimientos de culpa, vergüenza y arrepentimiento” (p. 148).

Por otra parte, frente al campo de representación con relación a los escenarios o lugares de consumo de Spa en el municipio, estos son considerados por los adolescentes, como centros de reunión o como territorio, donde no solo se lleva a cabo el acto o comportamiento del consumo de drogas, sino que además se constituye en sitio de encuentro donde se comparte vivencias, afectos y narrativas. En este sentido, la investigación de Londoño, Patiño, Cano y Arias (2007) evidencia que “el consumo de sustancias incluye la adquisición o la escogencia de un escenario específico, el cual es susceptible de generar un vínculo emocional con el espacio geográfico” (p. 11). De esta manera, los adolescentes entrevistados eligen lugares con los cuales se

han familiarizado a lo largo de sus experiencias e interacciones sociales con sus pares y que, por consenso general, son lugares poco concurridos, donde pueden ocultar sus comportamientos, para evitar ser juzgados. Vela (2011) afirma que, para los adolescentes, “los lugares de encuentro son espacios físicos dotados de afectividad, que contienen significaciones de orden existencial; esto es lo que conforma el territorio” (p. 38). En el presente trabajo, el lugar o escenario de consumo es considerado como un territorio de afectividades, donde se comparte experiencias personales, vivencias que escapan al control social y la norma, generadores de una cultura de represión con relación al consumo de Spa.

5. Conclusiones y Recomendaciones

Frente a la interpretación del tejido social de la población de estudio, es urgente profundizar la temática de las Rs en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas en futuras investigaciones, debido a la incidencia en los comportamientos de riesgo, las cuales enmarcan una vía hacia el conocimiento social elaborado por estos grupos y, además, unas realidades humanas con sentido fluctuante o líquido, lo cual invita al investigador a actualizar constantemente las comprensiones sobre los fenómenos sociales.

Desde el conocimiento obtenido en la investigación, se requiere que las instituciones educativas y los gobiernos locales, construyan redes de apoyo con instituciones universitarias para la puesta en marcha de investigaciones exhaustivas sobre el tema del consumo de Spa, desde asesorías hasta la orientación sobre el abordaje del tema del consumo en la población adolescente, para poder gestionar acciones desde las políticas públicas en salud, como los dispositivos comunitarios, enmarcadas hacia acciones de prevención del consumo, encaminadas hacia la modificación de las Rs de riesgo, y que a su vez, estas actividades estén articuladas con la Secretaría de Salud Municipal y el Plan Decenal de Salud (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013), priorizando la dimensión de la convivencia

social y la salud mental, para que con el apoyo de la dirección local de salud, se pueda realizar acciones psicosociales de impacto que enmarquen el mantenimiento de los derechos de los adolescentes, además de la sana convivencia, desde el marco de las leyes 1620 de 2013, 1098 de 2006 y 1616 de 2013. Por ello se sugiere a la comunidad, la gestión ante el Instituto Departamental de Nariño, de estrategias de impacto como las Zonas de Orientación Escolar para el municipio de Pupiales, para que los adolescentes consumidores y no consumidores, los padres de familia y la comunidad en general, puedan tener acceso a espacios de orientación permanentes, que favorezcan la transformación de las Rs, actitudes hacia la inclusión social y el cambio de los comportamientos negativos, así como también el afrontamiento hacia la baja percepción de riesgo de los adolescentes frente al consumo de Spa.

Desde los hallazgos acerca del campo de la representación en los adolescentes frente al consumo de drogas, donde los lugares de recreación y de servicio del municipio han sido convertidos en territorios de consumo, se recomienda, tanto a las instituciones como a la comunidad, establecer propuestas que enmarquen acciones y campañas de salud pública en el municipio, para que existan procesos culturales de resignificación de las Rs frente a los espacios públicos.

A las futuras administraciones municipales, incluir en los planes de desarrollo, la gestión ante el Instituto Departamental de Salud de Nariño, para la implementación de dispositivos comunitarios como centros de escucha aledaños a los lugares o territorios de consumo, que propicien espacios para el trabajo comunitario, desde la construcción de redes sociales que permitan la inclusión social de los consumidores, además de articulaciones desde la Secretaría de Cultura y Deporte, a través de alternativas deportivas y artísticas como escuelas de danzas, de música, fútbol, patinaje, ajedrez, baloncesto, la biblioteca, el museo, danza al parque, espacios que con el apoyo institucional y de la comunidad, podrían ser convertidos en alternativas

para la prevención y mitigación del consumo de drogas en adolescentes.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Botero, P. (Comp.). (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Bulla, A., Vásquez, A., Güichá, Á, Manrique-Abril, F. y Ospina, J. (2010). Representaciones sociales del consumo de marihuana en estudiantes universitarios. *Psychologia, Avances de la disciplina*, 4(1), 89-101.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1090 de 2006 “por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones”. Recuperado de <http://www.psicologiapropectiva.com/introley1090.html>
- (2006). Ley 1098 de 2006 “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia-Colombia.pdf
- (2013). Ley 1616 de 2013 “por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>.
- (2013). Ley 1620 de 2013 “por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la

- Violencia Escolar". Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm
- Echeverría, A. (2004). *Representaciones Sociales de las Drogas de Jóvenes Urbano Populares en Proceso de Rehabilitación en Comunidad Terapéutica* (Trabajo de Grado). Universidad de Chile. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/44604087.pdf>
- Gobierno Nacional de la República de Colombia. (2013). Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Colombia -2013. Informe Final. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/colombia/2014/Julio/Estudio_de_Consumo_UNODC.pdf
- Grisales, C., Toro, J., Fundación Universitaria Luis Amigó y Centro de Investigaciones. (2009). *Del viaje en U: la vivencia universitaria y el consumo de sustancias psicoactivas*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Guzmán-Facundo, F., Pedrão, J., López-García, K., Alonso-Castillo, M. y Esparza-Almanza, S. (2011). El consumo de drogas como una práctica cultural dentro de las pandillas. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 19, 839-847.
- Henao, S. (2012). Representaciones sociales del consumo de drogas en un contexto universitario, Medellín, Colombia, 2000. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 30(1), 26-37.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- León, M., Montero, T. y Reyes, R. (2012). *Representaciones sociales sobre drogas de personas jóvenes atendidas en la Oficina Regional IAFA Occidente, Sede San Ramón, Alejuela* (Trabajo de Grado). Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic-sr/tfg-l-sr-2012-01.pdf>
- Londoño, S., Patiño, C., Cano, V. y Arias, F. (2007). Representaciones sociales de los jóvenes de la ciudad de Medellín sobre el consumo de sustancias psicoactivas en relación con sus escenarios. *Informes Psicológicos*, (9), 11-40.
- Martínez-Mantilla, J., Amaya-Naranjo, W., Campillo, H., Rueda-Jaimes, G., Campo-Arias, A. y Díaz-Martínez, L. (2007). Consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes, Bucaramanga, Colombia, 1996-2004. *Revista de Salud Pública*, 9(2), 215-229.
- Martini, J. y Ferreira, A. (2008). Representaciones sociales según los profesores, al respecto del uso de drogas en una escuela de educación básica. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 16.
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución Número 8430 de 1993 "por la cual se establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud". Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Plan decenal de salud pública. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/plandecenal/Paginas/home2013.aspx>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul.
- Perozo, M. (2014). Representaciones sociales en consumidores de drogas. *Tesis Psicológica*, 9(1), 146-155.
- Sierra, D., Pérez, M., Pérez, A. y Núñez, R. (2005). Representaciones sociales en jóvenes consumidores y no consumidores de sustancias psicoactivas. *Adicciones*, 17(4), 349-360. Doi: 10.20882/adicciones.365.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3.ª ed.). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Vela, J. (2011). *Territorialidades Imaginarias*. Madrid, España: Académica Española.

UNIMAR





Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico*

Jessica Andrea Bejarano Chamorro**✉
Liliam del Carmen Mafla Ortega***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Bejarano, J. y Mafla, L. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista UNIMAR*, 37(2), 107-131. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art7>

Fecha de recepción: 24 de enero de 2019

Fecha de revisión: 03 de abril de 2019

Fecha de aprobación: 29 de septiembre de 2019

RESUMEN

El presente artículo es de revisión; en primera instancia, la Filosofía para Niños es un programa que contiene gran novedad en el involucramiento del pensamiento crítico y creativo en la infancia, estableciendo la base para los aprendizajes posteriores y para su enriquecimiento personal y social. Es común escuchar que la filosofía solo es para sabios y se alberga en la madurez; no obstante, si al niño se le da la posibilidad de explorar sus habilidades desde temprana edad, comenzará por experimentar un largo camino de innumerables satisfacciones.

El método utilizado fue el análisis documental a través de la recolección de información por matrices categoriales y fuentes directas relacionadas con la temática del artículo. La pregunta problema que direcciona refiere a ¿De qué manera el programa de Filosofía para Niños despierta la creatividad y el pensamiento crítico en los niños? A partir de ello se aborda las teorías de Matthew Lipman, De Bono y Dewey.

Palabras clave: educación, pedagogía, filosofía para niños, pensamiento crítico, pensamiento creativo.

Philosophy for children: the program to increase the creative and the critical thinking

ABSTRACT

Review article. Philosophy for Children is, in the first instance, a program that contains great novelty to involve critical and creative thinking in childhood, establishing the basis for subsequent learning and for personal and social enrichment. It is common to hear that philosophy is only for the wise and that it develops in maturity; however, if the child is given the possibility to explore his abilities from an early age, he will begin to experience a long road of innumerable satisfactions.

The method used was the documentary analysis, through the collection of information by categorical matrices and direct sources related to the theme of the article. The problem question addressed by the study is: How does the Philosophy for Children program arouse creativity and critical thinking in children?, from which the theories of Matthew Lipman, De Bono and Dewey are addressed.

Key words: education, pedagogy, philosophy for children, critical thinking, creative thinking.

* Artículo de Revisión.

**✉ Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jbejarano@umariana.edu.co

*** Decana Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lmaflao@umariana.edu.co

Filosofía para crianças: o programa para despertar o pensamento criativo e crítico

RESUMO

Artigo de revisão. A Filosofia para Crianças é, em primeira instância, um programa que contém grande novidade para envolver o pensamento crítico e criativo na infância, estabelecendo as bases para a aprendizagem subsequente e para o enriquecimento pessoal e social. É comum ouvir que a filosofia é somente para os sábios e que se desenvolve na maturidade; no entanto, se a criança tiver a possibilidade de explorar suas habilidades desde tenra idade, começará a experimentar um longo caminho de inúmeras satisfações.

O método utilizado foi a análise documental, por meio da coleta de informações por matrizes categóricas e fontes diretas relacionadas ao tema do artigo. A questão problemática abordada pelo estudo é: Como o programa Filosofia para Crianças desperta criatividade e pensamento crítico em crianças? a partir da qual são abordadas as teorias de Matthew Lipman, De Bono e Dewey.

Palavras-chave: educação, pedagogia, filosofia da criança, pensamento crítico, pensamento criativo.

I. Introducción

En el contexto escolar, cada día es más imperioso profundizar en la dinámica de los aprendizajes transversales en los que impere la pedagogía lúdica y creativa que permita el desarrollo consecutivo de las competencias necesarias en el ser humano. Es conveniente tener en cuenta que este desarrollo no debe esperar a la adolescencia y la adultez, cuando las personas ya han formado su espíritu personal, su integralidad o su personalidad. La educación debe adelantar estos procesos desde la primera infancia, permitiendo a los niños y a las niñas, la resolución de problemas cotidianos que faciliten en ellos, habilidades para enfrentar la vida y dar soluciones por sí mismos.

En este sentido, es necesario trabajar el pensamiento crítico y creativo en niños y niñas de preescolar, porque es en esta etapa de adaptación al nuevo ambiente escolar, socialización y andamiaje de múltiples aprendizajes, cuando se gesta la mayoría de procesos necesarios para comunicarse en todos los campos de acción social. Esto permite generar espacios educativos para el fortalecimiento en los niños y niñas de esta edad, como lo afirman Piaget (1973) y Kohlberg (1992); además, es uno de los retos que se proponen los educadores de este siglo, dado que es pertinente incluir las propuestas innovadoras

y estrategias pedagógicas necesarias para afrontar este mundo que ha ingresado en la globalización. Por lo expuesto, este artículo se direcciona hacia la reflexión sobre el manejo de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de cinco a seis años en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

La filosofía ha generado en la educación, la base de comprensión y reflexión hacia los interrogantes más importantes para la formación del hombre: ¿Quién soy yo?, ¿Qué es el universo y cómo está compuesto?, ¿Para qué estoy aquí?

Con la Filosofía, el hombre busca su lugar en el mundo, pero primero debe entender el sentido en el mundo. Por eso, el que filosofa, se pregunta: ¿qué es el mundo?, ¿de qué está hecho? y luego: ¿qué es el ser humano?, ¿quién soy yo?, ¿por qué estoy aquí? (Schulz-Reiss, 2007, p. 14).

La filosofía es más que una ciencia; un sabio vislumbra un sentido detrás de cada cosa. Aunque éste no sea comprobable, en la vida representa un consuelo. “La Filosofía intenta averiguar más sobre este sentido” (Schulz-Reiss, 2007, p. 15); es así cómo, desde las frases célebres de los filósofos, resolver problemas se puede convertir en un motivo para tomar decisiones y transformar el mundo. Un

ejemplo claro es la frase del filósofo Sócrates: “solo sé que no sé nada”, la cual conlleva una contradicción: por lo menos sabe algo: que no sabe nada. Desde Deleuze y Guattari (1991), se dice que la filosofía es la generadora de conceptos; la que hace que un hombre piense.

Por lo anterior, la filosofía despierta gran interés en el pensamiento del hombre a través de las preguntas, las ideas, el asombro, la resolución de problemas y el planteamiento de otros. La filosofía ha demostrado nuevos conceptos, saberes, pensamientos, que se convierten en un estilo de vida; en esto radica lo interesante del programa ‘Filosofía para niños’, donde se trabaja a partir de la moral, la ética, el pensamiento de la lógica, el ser, la existencia, el asombro; todo tiene que ver con el desarrollo de la vida, de la personalidad, de la creación de las cosas; por ello, la filosofía entra a la escuela, para interrogar al niño, al joven y al adulto, sin importar las etapas. La filosofía crea un entorno para resolver problemas y tomar decisiones; enseñarle esto a un niño de cinco años es un buen comienzo para que despierte en él el pensamiento.

Lipman, en un congreso de Filosofía en 1985, afirmó que dicha propuesta se ha convertido en el centro de muchos estudios e investigaciones y en una verdadera opción pedagógica que de ser aplicada, transformaría nuestra práctica educativa. De acuerdo con Lipman, Sharp y Oscanyan (2002), involucrar la filosofía en la educación hace parte de reconocer al niño como una persona pensante, con capacidades para descubrir, amar, pensar de manera lógica y tomar decisiones; esto coloca a la infancia como una categoría para analizar la forma como un niño se relaciona y cómo actúa en esas relaciones y cómo, a partir de la filosofía para niños, se transforma en un niño solidario, cuidadoso, crítico y creativo; es decir, en un buen ser humano. Esto, dentro de la educación, es una forma de hacer que los niños, por medio del juego puedan despertar otros sentires, pensamientos y reconocimientos de sí mismos y de los demás.

El presente artículo busca comprender cómo la estrategia pedagógica de ‘Filosofía para niños’

(FpN) puede contribuir en el pensamiento crítico y creativo en los niños y niñas de la edad preescolar. El método escogido para la revisión bibliográfica fue el análisis documental por categorías; bajo esta propuesta metodológica son estructuradas las categorías inductivas, que son aquéllas que emergen de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias entre las categorías deductivas, las cuales fueron: Filosofía para niños, Estrategias pedagógicas, Pensamiento crítico y Pensamiento creativo; esto argumenta cómo en el artículo se relaciona las propuestas de De Bono con el pensamiento creativo y de Dewey con el pensamiento crítico, dando lugar a cada autor en la demostración de lo que un niño o niña puede dar en el aula y fuera de ella, y las características que tiene el programa FpN para lograrlo.

Según Kant (2005) “el hombre es el único ser que ha de ser educado..., porque únicamente por la educación, la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor” (p. 85). Frente a esto se puede afirmar que la educación es el medio por el cual se puede formar seres humanos conocedores de su entorno natural, histórico, social y cultural que, a largo plazo puedan contribuir con el cambio; así, la educación permite abordar aprendizajes desde una mirada creativa y constructiva.

Por lo tanto, este estudio se basa en la necesidad de formar hombres nuevos, con valores y actitudes diferentes frente a la vida; con actitud de compromiso, capaces de argumentar racionalmente sus posiciones y puntos de vista, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus decisiones y comportamientos en la construcción de una sociedad más libre y por ello más humana. De ahí que es necesario plantear estrategias pedagógicas, como el conjunto de procesos de aprendizaje pertinentes, para hacer del proceso educativo, una experiencia verdaderamente significativa.

Ahora bien, es importante reconocer que los niños de preescolar afrontan un sinnúmero de retos y desafíos en su vida cotidiana, contemplados dentro de las dimensiones del desarrollo, que les permiten

desenvolverse mejor en su contexto y a la vez, facilitar el proceso de análisis y reflexión para desempeñarse óptimamente en sus actividades; es por esto que los procesos educativos están llamados a desarrollar altos grados de competencia y, desde el nivel de preescolar, fundamentar las habilidades, capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes que permitan la continuidad en años posteriores, de los procesos que ya han sido cimentados; por lo tanto, hablar de una competitividad es hablar de una integración entre estrategias pedagógicas, metodológicas, interdisciplinarias y competencias básicas, sin olvidar la fundamentación curricular que rige y orienta los procesos que se lleva a cabo.

Por lo tanto, la filosofía para niños (FpN) es necesaria como estrategia para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en ellos, al buscar despertar un proceso de formación de ciudadanos para el futuro: personas sociables, afectivas y comunicativas, mediante la orientación del maestro y el aprovechamiento de los recursos didácticos significativos que contribuyan a la formación de cada estudiante, sin olvidar que para ello se debe contar con una malla curricular pertinente que garantice transversalidad, para lograr que cada niño participe y desarrolle su gusto por cada uno de los elementos que conforman esa estructura.

2. Marco Teórico del Programa de Filosofía para niños

El Programa de FpN inicia gracias a la reflexión del quehacer pedagógico de Lipman, quien desde su cátedra de Filosofía en la Universidad de Columbia, Estados Unidos, observó que los jóvenes que ingresaban a sus estudios superiores tenían problemas para escribir, leer y demostrar el desarrollo de las competencias básicas; la inquietud que tuvo el profesor por mejorar la situación, planteó “la necesidad de acercar la filosofía a los niños y adolescentes, como herramienta para el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo” (González y Méndez, 1998, p. 1).

Así las cosas, Lipman inició su estudio investigativo en 1968, cuando empezó a escribir su primera novela filosófica: *El descubrimiento de Ari* (refiriéndose a Aristóteles) e intervino en una escuela de los suburbios de New Jersey, con un séptimo grado heterogéneo. Por razones prácticas, decidió trabajar su novela en diecisiete capítulos y discutir su lectura en diferentes clases, dos veces por semana. Antes de comenzar, realizó una prueba diagnóstica a los cuarenta estudiantes, con el test ‘California’, de madurez mental (de razonamiento lógico), dividiendo al azar el grupo en dos de veinte; uno para aplicar la experiencia y otro como grupo de control, a cargo del profesor de Ciencias Sociales. Después de ocho semanas de comenzada la puesta en marcha de la misma, Lipman (1992) relató que “los niños avanzaron en dos años en su edad mental” (p. 42). Las conclusiones a partir de la investigación, giraron en torno a la necesidad de generalizar la experiencia a las otras áreas de aprendizaje, reforzar los cambios logrados y dar estructura didáctica al trabajo desarrollado para que pueda ser aplicado por otros docentes. (González y Méndez, 1998).

Cuatro años más tarde, creó con Ann Sharp, el Instituto para el Desarrollo de la FpN (Montclair State University, New Jersey), desde donde comenzó a publicar libros y manuales para docentes. El programa tuvo tanto éxito, que se fue aplicando en otros países: Polonia, Rumania, Bulgaria, Holanda, Rusia, España, Australia, y en 25 años se generalizó su implementación en más de 30 países, como también en América Latina y el Caribe; en Brasil y Argentina, los primeros países en América Latina en utilizar el programa, tuvo mucho éxito; hoy en día hay escuelas de FpN, en República Dominicana y otros países. (González y Méndez, 1998).

Si bien distintos filósofos a lo largo de la historia han reconocido la importancia de la filosofía en la educación, la propuesta de Lipman (1989) constituyó el primer intento sistemático de ponerla al alcance de los chicos; él vio en esta idea, una herramienta de cambio para la educación; el intento de “establecer una relación provechosa entre la filosofía y los niños

se constituyó entonces en una preocupación tanto teórica como práctica” (p. 63.)

Cabe preguntarse qué fue lo esencial del programa de FpN que tuvo y tiene tanto éxito; primero, a través de los resultados investigativos se puede deducir el tipo de material que aplica el maestro con los niños; en esto se atribuye que, a través del esfuerzo sistemático que hagan los propios niños y jóvenes por pensar sobre su propio pensamiento, descubran lo que Harry descubre por sí mismo: que “la cosa más interesante del mundo entero es el pensamiento [...]; si pensamos el pensamiento, es como si nos entendiéramos mejor a nosotros mismos” (Lipman, 1992, p. 95).

Segundo,

La educación tiene en su ser y en su hacer, la fuerza de la transformación social hacia una sociedad más digna y más humana; hacia una nueva racionalidad desde un humanismo radical, crítico y liberador. En este sentido, Lipman plantea una deconstrucción del pensamiento, postulándose por el pensamiento complejo, donde nos alerta sobre las contradicciones de la racionalidad sin dejar de visionar el deber ser necesario para cultivar el pensamiento desde la infancia. (Sánchez y Chirino, 2011, pp. 250-251).

Según García (2011), en tercer lugar:

Es un programa de metacognición; es decir, la estrategia básica que se utiliza para lograr que los niños mejoren su capacidad argumentativa, consiste en invitarles a pensar en su propio pensamiento, a realizar un trabajo introspectivo gracias al cual van descubriendo los procesos que siguen cuando piensan y desarrollando los instrumentos adecuados para evaluar esos procesos, evitando todo tipo de falacias, sesgos, distorsiones, prejuicios..., esto es, todas las trampas que empobrecen nuestro razonamiento. (p. 27).

2.1 El Programa de FpN en Argentina

Según González y Méndez (1998):

En 1989 Gloria Arbonés (hoy Directora del Centro Argentino de Filosofía para Niños de Argentina) se

conecta con el tema en España, en un Congreso de Pedagogía Operatoria de Barcelona. Ya en Argentina, comienza a aplicar el programa con sus alumnos, recibiendo el apoyo de otros Centros del mundo (especialmente el de Brasil), intercambiando con ellos experiencias e información. En 1992, profesores de Filosofía de la UBA, se relacionan con ella para conocer el trabajo realizado. Surge así un Taller intensivo realizado en 1993, e inmediatamente se crea el Centro Argentino de Filosofía para Niños y comienza un proyecto de investigación sobre el tema en el Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Hoy disgregados los grupos fundacionales, sigue funcionando el Centro Argentino de FILOSOFÍA para NIÑOS. En el Programa ‘Los Profesores y la UBA’ del Instituto Ricardo Rojas se reúnen actualmente, algunos de los fundadores del Centro para dictar cursos y seminarios sobre la aplicación de los programas. (p. 1).

2.2 Supuestos y Fundamentos Teóricos del Programa

Los objetivos del Programa de FpN, son enumerados por Ann Margaret Sharp, colaboradora de Lipman y pueden ser sintetizados en:

- Promover el **sentido de comunidad** como preparación para una sociedad democrática.
- Cultivar las **habilidades de diálogo**, cuestionamiento, investigación reflexiva y del buen juicio.
- Contribuir desde la ética con la formación ciudadana en los niños.
- Descubrir desde el entorno nuevas perspectivas e ideas.
- Elaborar una lógica del pensamiento en la infancia.
- Elaborar un discurso crítico.
- Potencializar la creatividad.

Las autoras González y Méndez (1998) igualmente sostienen que:

Lipman destaca el objetivo de promover el **pensamiento crítico, creativo** (propio de la creación artística) y el pensar cuidante (ligado a las emociones, pensamiento 'afectivo'); de esta manera se destaca en sus obras, la lógica, la ética, la política, la autoestima, etc.

El enfoque en que se basa el **Programa de "pensamiento crítico"** se fundamenta en la **psicología cognitiva**, las raíces teóricas, según el autor del programa, se relacionan con el pensamiento de **John Dewey** (1859-1952) que es considerado como el fundador del movimiento del pensamiento crítico, en quien confluyen el idealismo, el pragmatismo filosófico y la psicología funcionalista.

Si apelamos a la fuente, el mismo Dewey sostiene que "la mejor manera de pensar, se denomina pensamiento reflexivo, es decir el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias". "Las fases del pensamiento reflexivo, implican: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento. 2) Un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad." "La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar". [...]. (p. 1).

2.3 Rumbo epistemológico de las estrategias pedagógicas

Para ahondar en el tema del programa de FpN, es preciso empezar por los resultados de investigaciones; a continuación, se resalta el trabajo realizado por Pineda (2004), quien llevó a cabo un estudio con tres niños de edades diferentes: 6, 8 y 10 años aproximadamente, procurando que los resultados fueran útiles para otras personas al realizar estrategias similares. Sugería que, para hacer tal práctica, lo más indicado era invitar espontáneamente a los niños y, en lo posible, sin que mediara ningún estímulo externo, a que elaboraran un dibujo, en un lugar amplio, bien aireado con los útiles necesarios requeridos, dándoles todas

las condiciones necesarias; y propone que la tarea se justifique por el goce mismo que ella genera. Presenta pautas paso a paso para que la experiencia sea una verdadera indagación conceptual, como la siguiente: que cada niño hable de su dibujo, sin comparación con los demás, o que haga un relato de su creación para explorar a través de sus dibujos esta dimensión. Algunos ejemplos de preguntas que plantea para ayudar a orientar la conversación con el niño pueden ser:

- ¿Cómo se llama tu dibujo? (pregunta que conviene hacer desde el principio)
- ¿Qué está pasando en el dibujo? (para que intenten describir las acciones que suceden en lo representado)
- ¿Qué crees que le falta a tu dibujo? (esta pregunta sugiere al niño que su dibujo es aún perfectible y le da una mirada crítica sobre su propia obra; además, despierta su imaginación y lo lleva a relacionar su dibujo con muchas otras cosas que le han sucedido durante el día).

Finalmente, recalca Pineda (2004, p. 59) que se debe anotar todo lo que digan los niños, en una ficha con su nombre y edad, pues ésta puede ser la base para un trabajo de análisis posterior al trabajo de observación del dibujo. En el diálogo debe haber una relación y un comentario con intervención de otro docente, para observar otro punto de vista y todo esto también debe ser evidenciado. Igualmente, hace sugerencias para sacar el máximo fruto al trabajo, entre ellas:

- ¿Qué relaciones establecen entre los elementos?
- ¿Cómo organizan esos elementos?: ¿se limitan a yuxtaponer cosas o el dibujo corresponde a un plan de conjunto?, ¿construyen sus dibujos yendo de las partes al todo o del todo a las partes? Hay estudiantes que relacionan todos los ingredientes implícitos en su creación, en

cambio en otros no, puesto que para ellos todo les es posible en su mundo real-imaginario.

- ¿Hay conciencia del color que manifiestan?, ¿ponen colores a las cosas de modo puramente aleatorio o tienden a pintar las cosas con los colores que suelen tener en la realidad?, por ejemplo: ¿los árboles de color verde, el sol de color amarillo, etc., ¿manejan estereotipos definidos de color: nubes azules, montañas verdes, agua azul, etc.?
- Comprensión de la acción: ¿Tienden a representar situaciones estáticas o, más bien, activas?, ¿se permiten imaginar posibles eventos que habrían de suceder o simplemente describen lo que a primera vista observan?
- Uso y significado de nociones estéticas: bonito, creativo, etc. Si es posible, conviene explorarlas con ellos un poco más.

En el trabajo de Pineda (2004), los niños pudieron describir con facilidad un hecho imaginario que no se observaba a simple vista en el dibujo. Conviene preguntarse: ¿Había sentido y conciencia del yo que se manifestó en su representación pictórica?, ¿en qué parte del dibujo se sitúan ellos mismos?, ¿ocupan un lugar dominante en el dibujo o están por completo ausentes de él?

En cuanto a la coherencia de la trama pictórica con la trama narrativa, es muy importante observar si ésta se da, cuando el dibujo va acompañado de un relato por parte del niño. Todo lo anterior son preconceptos que el niño expresa a través del dibujo sobre distintas cosas: la noción de vida, su concepción de la familia, del amor y la amistad, etc.

Particularizando en el presente proyecto, los niños de grado primero contaban con competencias básicas en cuanto a comunicarse, indagar, leer, escuchar, hablar, escribir y razonar; a ellas se les suma una serie de hábitos para favorecer la indagación filosófica que es preciso cultivar, razón por la cual era necesario fomentar en ellos un óptimo y balanceado desarrollo integral a partir de cuatro pilares básicos:

“aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 9). En otras palabras, una formación integral.

Teniendo en cuenta que sí es posible trabajar la estrategia FpN en el aula y que ésta es de gran ayuda para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, se debe partir por establecer que la palabra ‘estrategia’ en el ámbito educativo, se viene usando con el significado de método o combinación de métodos, procedimientos y principios. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) define la estrategia en el ámbito educativo, como “la combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar ciertos objetivos” (p. 16); es decir, se entiende a la estrategia como un procedimiento adaptativo o el conjunto por el que se organiza secuencialmente la acción, en orden a conseguir las metas previstas. Es ante todo, un procedimiento, una actividad socio-afectiva por la que se da la relación de los medios, con los fines.

En la definición de estrategia, resulta necesario relacionar este concepto con otros, tales como las habilidades, procedimientos, técnicas, métodos, algoritmos y heurísticos, los cuales son bien definidos por Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2006). Así, el término de habilidades se puede confundir con capacidades, y por supuesto, con el de estrategias; con relación al primer binomio: habilidad-capacidad, se habla de capacidades cuando se refiere a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez puestas en contacto con el contexto, podrían ser llamadas habilidades individuales; en este caso, se puede decir que las habilidades forman parte de la práctica que tiene la persona frente a una capacidad; por ejemplo, cada

persona tiene la capacidad de oír, ver, etc.; por ello, cada uno puede desarrollar la habilidad de observar o de escuchar y ésta se desarrolla dependiendo de la experiencia, mientras que la habilidad lleva a cabo su saber en la práctica mediante el uso de procedimientos; lo puede hacer inconsciente o

conscientemente, a diferencia de las estrategias, que solo son utilizadas de forma consciente.

Para ser hábil en una tarea, se requiere haber tenido las capacidades necesarias y el dominio de algunos procedimientos que permitan al estudiante tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea. Haciendo esto, se podría referenciar el significado de procedimiento, que parte del conjunto de acciones que se diseña jerárquicamente para conseguir un fin.

Como lo mencionan Monereo et al. (2006):

No es lo mismo hablar de estrategia que de técnica; la diferencia radica en que la técnica se puede utilizar de forma mecánica, sin que sea necesario que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza para su aplicación; las estrategias en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Es por ello que las estrategias utilizadas dentro del ámbito educativo, llevan a que el estudiante pueda aprender, a través de la toma de decisiones, facilitando el aprendizaje significativo. (p. 22).

De las anteriores definiciones se desprende que, en la toma de decisiones del maestro frente a la aplicación de estrategias, debe contemplarse la visión del aprender a aprender del estudiante, donde se puede constatar cuál es el sentido del educar y formar, en qué consiste la práctica pedagógica y reflexionar sobre dicha práctica para poder entonces llegar a hacer un cambio social en la pedagogía.

Clery (2006) menciona que, tradicionalmente, la tendencia pedagógica de los docentes ha girado en torno a su autoridad; en aprender sobre la base de los castigos y del poder que tienen sobre las calificaciones, exigiendo una actitud receptiva y pasiva; son paternalistas en el sentido de que todo lo dan y no permiten actividad del estudiante, convirtiéndolo en un receptor pasivo, que impide el estímulo y la creación a la hora de investigar.

Al definir qué es una estrategia pedagógica, se comprende que para que el programa de FpN tenga

el éxito que se requiere, es muy importante el desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula; de esta manera, se requiere revisar las obras de Lipman, quien creó la estrategia a través de la problemática del uso del lenguaje en los niños, obteniendo una experiencia enriquecedora y gratificante al presentar un escenario de indagación con niños en sus primeros años de escolaridad, realizando oraciones cortas, haciendo un uso magistral de su limitado vocabulario, creando un lugar para expresar con claridad sus ideas, descubriendo el poder del lenguaje, inmersos en un visible compromiso por pensar cada vez mejor. Es posible que con esta estrategia haya niños de tres a seis años de edad, haciendo parte de experiencias que logran despertar su pensamiento crítico, compartiendo lo que piensan y construyendo conocimiento.

El programa de FpN requiere de un proceso de preparación, donde se construya las reglas del juego, se forme los hábitos básicos y se brinde a los estudiantes, los elementos indispensables para la reflexión filosófica. A partir de esta premisa, el proceso de FpN requiere de un aprestamiento, un proceso inicial que prepara el terreno y sienta bases sólidas para la comunidad de indagación.

Zuleta (1985) reconoce:

Además del problema de enseñar sin resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc. Entiendo por filosofía, la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofía, en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es un filósofo, el que quiere saber, el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser, el hombre quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquél

quiere ser consecuente con los resultados de su investigación. (p. 15).

Pese a que Zuleta haya escrito y sostenido esta postura con sus estudiantes y las directivas de las universidades, aun se vivencia una educación con el faltante de la reflexión, del poder interpretar el mundo más allá de cómo lo conciben las personas acríticas. Si se le pregunta a un estudiante de décimo y décimo primer grado de bachillerato ¿qué es filosofía?, su respuesta más común se vislumbra por la historia del pensamiento. Ellos aún no ven en qué medida la filosofía puede decirles algo y puede ayudarles a resolver los distintos problemas que atraviesa el mundo.

Esta situación no solo se presenta en Colombia; se puede apreciar que desde Estados Unidos Lipman pudo comprobar que los jóvenes que ingresan a las universidades, no tienen las competencias básicas y el uso del lenguaje adecuado para permanecer en ellas. Es por esto que quiso devolverse a la básica primaria para ver cuál era el faltante que llevaba a que los niños no adquirieran el nivel de aprendizaje adecuado; desde este punto se dio cuenta que hacía falta la filosofía, de modo que, integrarla en la educación de básica primaria es lo que pudiera generar cambios radicales en la educación del futuro.

El objetivo principal de la estrategia de FpN fue llegar a que los niños piensen por sí mismos, de una manera cada vez más razonable; se ha de tener en cuenta que para alcanzar este propósito, se requiere partir de sus necesidades y perspectivas, planteando problemáticas significativas y contextualizadas; esto hará visible el objetivo esperado, además de partir de los saberes previos que tienen los niños en la construcción de lo que comprenden del mundo y de su lenguaje, en que pueden adentrarse en el diálogo y en el pensamiento reflexivo y, que sin lugar a dudas, puede recorrer el camino de la indagación filosófica y del llegar a pensar por sí mismo.

Por lo anterior, hacer que los niños vean FpN en edades de cinco a seis años conlleva cultivar el espíritu y las habilidades de razonamiento, de indagación, formación de conceptos y traducción;

también adquieren capacidades como el desarrollo de razonamiento, de la comprensión ética, de la capacidad para adquirir significado en la experiencia y de la creatividad. Pineda (2004, p. 58) considera que estas habilidades deben estar acompañadas de ciertas actitudes y disposiciones:

- Saber escuchar a los otros.
- Entender y evaluar los argumentos propios y de otros.
- Esforzarse por ser coherente y relevante.
- Buscar evidencias.
- Estar atentos para darnos cuenta dónde está el problema.
- Manifestar una mente abierta y dispuesta a aprender.
- Mostrar sensibilidad al contexto, a su riqueza y su variedad.
- Adquirir compromiso con la indagación.
- Desarrollar hábitos de coraje intelectual, humildad, tolerancia, integridad, perseverancia e imparcialidad.

No obstante, a todo lo expuesto que puede llegar a crear, formar y desarrollar la filosofía en el niño, muchos objetarán tal osadía para un niño de tan solo cinco o seis años, pues se considera que la filosofía es la cúspide del pensamiento, pero no se piensa en que el niño puede entrar a vislumbrar muchos acertijos de su entorno, como lo expresa Berlín (2004):

La tarea de la filosofía, difícil y penosa a menudo, consiste en desentrañar, en sacar a la luz las categorías y los modelos ocultos en función de los cuales piensan los seres humanos (esto es, el uso que hacen de las palabras, imágenes y otros símbolos), para poner de manifiesto lo que de oscuro o contradictorio haya en ellos; para discernir los conflictos que los oponen entre sí e impiden la construcción de maneras más

convenientes de organizar, describir y explicar la experiencia. (p. 85).

La filosofía no se queda solamente con la construcción de conceptos o “de una mera preocupación por el lenguaje; eso no haría más que diminutos filósofos con preocupaciones diminutas, como afirma Popper” (Hoyos, 2010, p. 153). Se puede considerar entonces que la estrategia de FpN se puede desarrollar:

A partir de los conceptos centrales involucrados en el tratamiento de los mismos y de los preconceitos o conceptos que han formado los niños acerca de éstos. Por esto es necesario que quienes aplican el programa conozcan bien la historia de la filosofía: para sugerirles, en medio de las discusiones, posibles vías de solución no contempladas por los niños. En estas discusiones, el profesor no les habla de qué filósofo dijo qué, ni cuándo, pues el propósito no es darles cátedra de historia de la filosofía, sino discutir racionalmente con ellos sobre problemas filosóficos. (Hoyos, 2010, p. 154).

Hay que recordar que la filosofía se construye a partir de ingredientes que, en términos generales, ya están presentes en los pequeños: una vivida disposición a querer conocer y descubrir sentidos, un acopio creciente de experiencias y pensamientos y la aparición de la visión del mundo (Pineda, 2004). Este sentido que recoge la filosofía y que los grandes filósofos han podido ofrecer en su vida y en su época, se ha tomado en cuenta a lo largo de la historia, con aportes significativos y apreciativos del pensamiento crítico y reflexivo.

Es así como se le da gran importancia a esta estrategia para el trabajo con niños y niñas, quienes, sin lugar a dudas, son capaces de hacer filosofía; por tanto, es una necesidad imperante prepararlos para este ejercicio filosófico. Esto hace que se deba implementar una metodología para acercar a los niños a la comunidad de indagación a través de actividades lúdicas, de actitudes, comportamientos y habilidades que se requiere para el diálogo y que determinan su carácter de indagación filosófica.

Solo si hay una formación de hábitos que permita la interacción dialógica que construye la comunidad de indagación, será posible alcanzar el ideal de hacer del ambiente escolar, un lugar donde primen la escucha hacia las razones de los demás y el respeto por las personas, donde además de escuchar, hagamos visible el aprecio por la diversidad de puntos de vista; es decir, un espacio en donde el propio pensamiento se construya en diálogo con otros, a partir del esfuerzo por construir buenas razones; todo esto enmarcado siempre dentro de la posibilidad de plantearnos preguntas que efectivamente nos resulten motivantes e interesantes. Es precisamente en esta tarea del aprestamiento, donde los niños se apropian de una serie de herramientas que les permiten participar en una discusión filosófica.

Dar lugar a la filosofía en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el plan de estudios, es mostrar el interés por el pensamiento crítico y reflexivo, y considerarla como elemento transformador de vidas, de aulas de clase, de currículo y de todo lo relacionado con los espacios educativos, para establecer conexión entre el ejercicio de la indagación filosófica y la vida de quienes se involucran en ella.

No se trata solamente de enseñar a los pequeños a escucharse y a formular preguntas. La labor tampoco termina cuando se logra crear un espacio de confianza y cuidado para que los niños y niñas se sientan motivados a expresar sus ideas. Para llegar a la indagación, se debe empezar por la motivación constante de los maestros en el desempeño de su acción pedagógica, relacionando los pilares de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio que, como expresa el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), “lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas que se usan como medio para lograr otros aprendizajes, en sí mismas, posibilitan aprendizajes” (párr. 3) y ocupan en el aprestamiento, un lugar privilegiado.

Todo es válido aquí; lo importante es que las estrategias y los recursos didácticos que se utilice, estén preparados con el propósito de ayudar a los niños y a las niñas a mantener una reflexión

atenta, descubrir la problemática, alimentar su curiosidad, su inventiva, su capacidad para dudar de las cosas, para buscar, explorar, contribuir a que se sientan en confianza, y que haya una buena integración con el grupo para la preparación de la comunidad de indagación y aprestamiento al camino del pensamiento crítico, creativo y reflexivo, ante todo como un reto en el que hay que brindar y maravillarse a los pequeños con un ambiente que les permita combinar elementos y, al mismo tiempo, involucrarse en una reflexión filosófica.

Para alcanzar las metas, se propone que las herramientas básicas puedan ser organizadas en tres grupos, a partir del propósito que persiguen, como afirma Pineda (2004, p. 118):

- **Disposiciones:** un primer grupo de herramientas está orientado hacia la construcción de un espacio propicio para la indagación: empieza desde la formación del círculo, y que el niño propicie un ambiente seguro para él y sus compañeros.
- **Actitudes y hábitos básicos:** un segundo grupo es el de las herramientas que tienen por objeto, el cultivo de las actitudes fundamentales de atención, escucha, cuidado por los sentimientos del otro, apertura y responsabilidad.
- **Habilidades y elementos filosóficos:** el tercer grupo de herramientas son aquéllas que buscan hacer de la reflexión, una reflexión propiamente filosófica; es decir, son las que están relacionadas con las habilidades y elementos fundamentales de la exploración filosófica.

Es importante reconocer estas fases, pero no quiere decir que su orden sea obligatorio; el maestro de la estrategia de FpN debe encontrar la manera de implementar técnicas y propuestas académicas contextualizadas para los niños y niñas en el aula; es decir, puede usar el muñeco como estrategia para que ellos dialoguen y escuchen al compañero; lo

que se trata es de descubrir en ellos, la capacidad para dialogar y escuchar, para avanzar hacia la comunidad de indagación que es donde adquiere sentido el lenguaje, la admiración, la curiosidad y esto hace que se vaya fundamentando una transformación en ellos.

La Comunidad de indagación filosófica es el espacio que permite llevar a cabo un ejercicio continuo de la metodología del programa de Filosofía para Niños, ejercitando las habilidades de pensamiento que se quiere desarrollar y las disposiciones sociales necesarias para el diálogo filosófico. (Anónimo, 2014, párr. 3).

Según Cárdenas y Restrepo (2012), “en la comunidad de indagación se parte del supuesto de que existe una interdependencia entre las personas y de la necesidad que tenemos cada uno de nosotros para crecer en comprensión y autonomía” (p. 169).

Trabajar la estrategia de FpN mediante la comunidad de indagación, es una de las técnicas que requiere mayor trabajo, porque está relacionada con el escuchar a los demás; en efecto, las dinámicas para mantener el diálogo son necesarias; por ejemplo, para darse la palabra, un recurso bastante popular y útil es: el muñeco de la palabra, que puede ser una simple garantía de que hable uno a la vez, pero en este caso, ha de convertirse en mucho más que eso: no solo se debe esperar el turno de recibir el muñeco para poder hablar; también se debe aprender cómo conceder la palabra entre ellos, y a que no dependan de un maestro que esté de mediador para que determine el orden y la conversación. Esta dinámica no es para mantener el control en los niños; se debe tener la capacidad de observar en ellos, la facilidad para dialogar e intervenir en una problemática. Es crear una comunidad de indagación, con actitud filosófica.

2.4 Desarrollo del Pensamiento Crítico

De acuerdo con la orientación que se ha dado en el artículo, se encontró que uno de los intereses del programa de FpN es desarrollar el pensamiento

crítico y creativo desde la infancia, abordando líneas conceptuales del quehacer educativo y el sentido crítico en la vida del niño y del adolescente.

La Ley 115 o Ley General de Educación (1994) afirma que “la educación es el proceso de formación permanente, personal, cultural y social; se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (p. 11). De esta forma, es categórico que en toda institución educativa se trabaje por “formar profesionales integrales, humana y académicamente competentes, con responsabilidad social, espíritu crítico y sentido ético” (Universidad Mariana, 2011, p. 13). Es claro que podemos destacar en estos preceptos, dos elementos importantes: -la formación integral y -el espíritu crítico. En efecto, uno de los ejes centrales es la formación de la persona; la condición para que los estudiantes puedan “reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (Morín, 2011, p. 49); es decir, que una de las tareas centrales que tiene la educación, es hacernos conscientes de nuestra realidad humana en el cosmos y la realidad de nuestros semejantes, reconociéndonos en nosotros mismos y en los demás como sujetos, como protagonistas de la existencia de la historia de la cultura y de todos los aspectos que conciernen a lo humano.

Conocer lo humano es, principalmente situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. Cualquier conocimiento debe contextualizar su objetivo para ser pertinente. ¿Quiénes somos? es inseparable de un ¿Dónde estamos?, ¿De dónde venimos?, ¿A dónde vamos? Interrogar nuestra condición humana es entonces, interrogar nuestra situación en el mundo. (Morín, 2011, pp. 49-50).

La educación debe ir más allá del adiestramiento y de la mera transmisión de información. “La verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa” (Savater, 1997, p. 32). Estas reflexiones llevan a replantear la manera como se desarrolla la práctica pedagógica, de forma que el ejercicio docente no

lleve a hacernos pensar que los profesores hacen un gran favor cuando nos evitan la angustia de pensar. De esta forma, la práctica pedagógica permite al docente examinar su labor para que sea más efectiva y edificante, a través del ejercicio de pensar y hacer pensar, porque el ser humano ama y defiende lo que le ha costado trabajo conquistar y, el conocimiento es una conquista. De cierta manera, la verdad no es enseñable en las aulas, porque no se trata de instalar a los estudiantes en los paradigmas de las ciencias o de la vida, conduciéndolos a algún tipo de dogmatismo, o vincular a alguien a los intrincados lenguajes de una disciplina, de una matriz disciplinar; se debe pensar mejor en enriquecer la disciplina del espíritu crítico; o, como diría Sánchez (2000, citado por Rodríguez, 2016), que el estudiante sea quien defienda con argumentos el conocimiento. Así era como Sócrates invitaba a sus discípulos a pensar por sí mismos; a tener una vida dedicada a la contemplación, que es garantía de la independencia.

El pensamiento crítico no es aquél que se empeña en buscar fallas o errores, sino en mirar con ojo mental de duda, las afirmaciones y argumentos propios y ajenos, hasta que sean examinados y evaluados con objetividad; esta actitud exige mayor precisión de los conocimientos, fundamentación de las creencias y opiniones; examinar el fundamento de las afirmaciones a la luz de evidencias y razones sustentables; un pensador crítico hace cuestionamientos, conjeturas y análisis de los puntos de vista que caen en su consideración (Delgado, 2008).

Trabajar el pensamiento crítico y creativo en los niños y las niñas, es insertarlos en la comunidad de indagación para lograr, a través de la motivación y la confianza en sí mismos, la resolución de problemas cotidianos y la generación de estrategias para determinar la realidad desde el discurso filosófico y promover en él una experiencia académica y de vida. Frente a esto, se debe tener en cuenta que el docente forma parte importante en este proceso, puesto que es él quien debe manifestar desde el principio, una relación interpersonal con el estudiante, dejar que

él no encuentre las respuestas, sino por el contrario, que desarrolle más preguntas, que se inquiete por sucesos de la vida diaria y temáticas dadas, para que haya más deseo de aprender.

El pensador crítico analiza las posiciones intelectuales tanto en su forma como en su contenido; se ocupa de la validez y solidez del proceso racional y de la veracidad de los hechos, para sostener un juicio o una decisión; respeta las ideas ajenas, pero no se deja presionar por factores externos; es decir, que “este tipo de estudiante está muy distante de aquel otro de actitud ingenua, que cree en todo, que admite ideas sin ocuparse de su fundamento racional” (Zuleta, 1985, p. 18).

Al propiciar el pensamiento crítico en el aula a través de la comunidad de indagación, se muestra un interés pedagógico por superar el estilo dogmático, repetitivo y magistral de la educación; de esta manera se motiva para la participación activa, creativa y crítica de los niños frente al saber, y a tomar conciencia de que el objetivo es promover la capacidad de estudio continuado, la actitud analítica y crítica frente a los conocimientos, para formarse una concepción del mundo más realista y esperar de ellos mejores aportes a la sociedad y al conocimiento.

El pensamiento crítico asume que nada ni nadie es intocable e infalible; que el individuo adulto debe superar la actitud infantil de aceptar o rechazar algo porque le gusta o le disgusta, e impregnar de racionalidad libre sus ideas, decisiones libres y la consecuencia que de ellas se derive. El pensamiento crítico no trata de enseñar a creer y obrar en concreto, sino en creer y obrar con fundamentos, donde los argumentos sean producto de una construcción personal (García, 2007).

En conclusión, podemos leer entre líneas que la estrategia de FpN tiene un marcado interés en una educación que responda a la construcción del aprendizaje desde el periodo de transición en el desarrollo del pensamiento crítico, dados los cambios cognitivos que se produce en ella, entre los que cabe destacar:

- El incremento de la velocidad de los procesos de automatización y la capacidad de procesamiento de información, que permite reservar recursos para otros propósitos.
- Mayor amplitud de conocimientos en diversos dominios.
- Más habilidad para producir nuevas combinaciones de conocimientos.
- Mayor variedad y uso más espontáneo de estrategias o procedimientos para aplicar u obtener conocimientos, como la planificación, la consideración de alternativas.

2.5 ¿Cómo pensamos la realidad?

Para poder vivir, el hombre tiene que actuar; para poder actuar, tiene que tomar decisiones; para tomar decisiones, tiene que definir un código de valores; para definir un código de valores tiene que saber lo que él es y dónde está – o sea, tiene que conocer su propia naturaleza (incluyendo sus medios de conocimiento) y la naturaleza del universo en el que actúa – o sea, necesita metafísica, epistemología, ética, es decir: filosofía.

El hombre no puede escapar de esta necesidad; su única opción es si la filosofía que le guía ha sido escogida por su mente o por el azar. (Rand, 1961, p. 52).

Esta frase de la filósofa judía Ayn Rand, quien desarrolló el sistema filosófico conocido como ‘El objetivismo’, nos lleva a reflexionar por el qué somos y hacia dónde vamos, preguntas clásicas de la filosofía, que reúnen a los interpretes de éstas, las filósofas y los filósofos, como autoras y autores de grandes ideas, teorías, conceptualizaciones y epistemologías, en la creación de vivencias, situaciones, experiencias, pensamientos, reflexiones, deseos y demás, que enmarcan al hombre en un estado, época, siglo e historicidad.

Y es que la filosofía permite observar, pensar, reflexionar las cosas de distinta manera, vivir un sinnúmero de situaciones y en cada una crear

pensamientos distintos; es por ello que en filosofía, toda respuesta abre siempre un nuevo núcleo de problemas; así, termina afirmando que no podemos saber qué es el conocimiento; entonces, cada pregunta direcciona a otra y a esa otra le siguen otras ideas que se puede contraponer o relacionar. No es un juego; es una manera de hacer pensar y de volcarnos hacia las realidades del hombre y su forma de vivir.

Es por ello que Dewey (1989), como filósofo y gran representante del pragmatismo y de la pedagogía progresista, no se queda atrás; afirma que la mejor manera de pensar, es reflexionar:

Este tipo de pensamiento no es la secuencia de ideas sino una consecuencia; es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tienden. (p. 10)

Y es así como el pragmatismo entra a definirse como una consecuencia práctica del pensamiento; o de otra manera, el pensamiento humano, como un instrumento de la naturaleza; el surgimiento de este pensamiento es gracias a la experiencia. Para Dewey, la experiencia es lo que se da en el ser humano mediante el impulso hacia el exterior.

Otros pensadores como Locke (2005), gran representante del empirismo, tenían la misma idea de que la experiencia es la causa del conocimiento humano; estos eran llamados Empiristas. Para Locke:

Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión. Supongamos, pues, que la mente es, como decimos, un papel en blanco, desprovisto de cualquier signo, sin ninguna idea; ¿cómo llega a estar provista de ellas? ¿De dónde obtiene aquel vasto almacén que la activa e ¡limitada [sic] imaginación del hombre ha pintado en ella con una variedad casi infinita? ¿De dónde tiene todos los materiales de la razón y del conocimiento? A eso respondo con una palabra: de la experiencia. (p. 45).

Aunque el pensamiento de Locke era mucho más estructuralista en cuanto a decir que solo se adquiere conocimiento por medio de la experiencia, Dewey toma ésta, como parte del conocimiento, pues debe estar embarcada bajo la acción y comprobación de los hechos, dado que no es lo mismo decir que el cielo está nublado y que por eso va a llover, a decir: estoy caminando, siento frío, miro hacia el cielo y percibo que va a llover. Para Dewey (1989), “el caminar es una actividad; el mirar es otra actividad, pero la probabilidad de lluvia es algo sugerido; a esto lo llamo idea; el hecho de pensar implica el de advertir al sujeto a percibir” (p. 12).

Pensar un objeto y conocer un objeto, no son exactamente la misma cosa. En efecto, el conocimiento supone dos elementos: primero, el concepto por el cual es pensado un objeto en general (la categoría); segundo, la intuición por medio de la cual dicho objeto es dado (Kant, 1883). De igual manera, Dewey (1989) aduce que, “lo que pensamos, lo que deseamos y lo que tomamos, no siempre coinciden” (p. 42). En consecuencia, “podemos inferir que está lloviendo, por el césped mojado; o podemos sentir la lluvia al caer en nuestros hombros, o que esté a punto de llover, por el aspecto del aire” (p. 13) pero, a todo esto, ¿qué es el pensamiento? Para este autor, el pensamiento es la concatenación de acontecimientos en el que uno se deriva de otro; es decir, cómo a través de las conclusiones, observamos la realidad presente.

Una manera de ejemplificar lo que Dewey afirma, lo podemos tomar de Ospina (2011):

Hay personas aparentemente ociosas que se fijan en cuánta agua de una bañera es desplazada por un cuerpo sólido que entra en ella.

Hubo quien, frotando ramas por azar, descubrió que era posible producir fuego. Hubo quien a partir de los diez dedos de sus manos concibió el sistema decimal. Y allí donde todo el mundo está habituado a ver que las manzanas caen de los árboles, algún día apareció alguien que se preguntó por qué caían. (Párr. 1-2).

Ospina hace alusión a las experiencias de hombres que tuvieron la idea de preguntarse por las cosas; es lo que para Dewey representan los pasos del pragmatismo, la experiencia, el dato, la idea y la aplicación y comprobación; esto depende del ambiente. Este pensamiento también es relacionado con Rousseau, en cuanto a que la acción de los órganos de la sensibilidad y del movimiento es una causa positiva del desenvolvimiento de la inteligencia (Dewey, 1950).

Nuestros primeros maestros en el mundo natural son los pies, manos y ojos; el substituirlos por libros, no nos enseña a razonar; nos enseña a usar la razón de los otros más bien que la nuestra: nos enseña a creer mucho y a conocer poco. (Torres, 2011, p. 320).

Por ello, la experiencia es un impulso que mueve al hombre a pensar, pero es importante que esto implique otros actos como la aplicación y comprobación. Por otro lado, la teoría del pragmatismo de Dewey (1977) se representa en la escuela, en la medida que no se atiborra de conocimientos al niño, sin ser pasado por la experiencia; es importante que el niño vivencie cada momento aprendido, que cada situación sea un despertar en él en cuanto a la socialización con el mundo, respetando sus capacidades, intereses y hábitos, lo que le permite continuar con su estado natural, sus movimientos conscientes e inconscientes:

Por tanto, es imposible preparar al niño para una serie precisa de condiciones. Prepararle para la vida ulterior significa prepararle de suerte que tenga el pleno y rápido uso de todas sus capacidades; que sus ojos, oídos y manos puedan ser instrumentos prontos al mandato, que su juicio pueda ser capaz de aprehender las condiciones en las que ha de trabajar, y que sus fuerzas de ejecución sean preparadas para actuar económica y eficientemente. Es imposible alcanzar esta especie de adecuación si no es teniendo constantemente en cuenta las capacidades, gustos e intereses propios del individuo, es decir, si no se traduce la educación continuamente en términos psicológicos. (p. 2).

Lo que quiere decir el autor es que la educación es la vida misma; no se debe educar para el mañana

sino para el hoy; los maestros no deben convertir al niño en un sujeto pasivo, absorbente y sin deseos de vivir; todo lo contrario: la escuela, como institución social, no debe estar alejada de la realidad; debe ser la realidad misma; el niño no debe pasar de un conocimiento abstracto en el aula a una dispersión total con la realidad; es como si estuviéramos evocando la escuela como un mundo sub-real y la sociedad con lo real. Para Dewey (1977), gran culpa de todo esto la tiene el maestro, cuando cree que su papel está en imponer ideas o formar hábitos; debe entender que es un miembro de la comunidad, por tanto, debe ser guía, y como tarea, debe aumentar el significado de la experiencia presente.

Para concluir este capítulo, no se podría comparar el pragmatismo de Dewey con un activismo como, por ejemplo, el hacer por el hacer, el pintar por el pintar, sin lograr un aprendizaje en el niño; es importante aclarar que la conducta es evolutiva pero también construida, a partir de la comunicación y el ambiente; dicho esto, el pensamiento de Dewey recae en volver la escuela una formación que se encuentre ligada a la vida misma, en la que el niño piense las soluciones a las problemáticas de la sociedad en la que se halla el niño, no alejado de ella sino, por el contrario, dentro de ella; que pueda demostrar su pensamiento a través de la reflexión y la práctica, donde sea posible formar los grupos sociales y el pensamiento de unidad.

2.6 Desarrollo del Pensamiento Creativo

El desarrollo del pensamiento creativo se remonta al pensamiento divergente de De Bono (2008), pero primero debemos partir por entender qué es creatividad; la génesis de esta palabra se encuentra en la filosofía, con el filósofo Aristóteles (García, 1974) quien parte de este concepto para explicar la creación, vista como la *poiésis*, como el arte de la producción de una obra exterior al sujeto que la realiza. Así, en el arte de hacer poesía, el poeta debe utilizar su imaginación (*phantasia*); es decir, utilizar sus recuerdos y experiencias para poder crear. Por tal razón, dentro del arte de la creación, el poeta tiene un papel fundamental, como aquél que

hace historias, el cual nace con potencial creativo dado por la naturaleza, pero lo desarrolla cuando entra en contacto con el mundo, siendo capaz de la imitación-creativa que corresponde al impulso de representar.

Por otra parte, Foucault (1987) ve en la creación, la posibilidad de que el individuo se transforme a sí mismo, lo cual implica comenzar por el cuidado de sí (épiméleia), actitud que define la manera de ser del individuo, que implica el conocimiento de sí mismo y que es a su vez, una vía fundamental para el acceso a la verdad, la cual no le es dada al sujeto de pleno derecho, sino que debe acceder a ella, transformándose – convirtiéndose a sí mismo.

Bajo esta premisa, la creación implica ser libre; es una acción política, de transformación, en la medida en que el sujeto decide una forma de ser y actuar, bajo unos criterios éticos. En términos de Foucault, “significa no ser esclavo de sí mismo ni de los propios apetitos” (p. 96). Puede entenderse a la acción creativa, como aquella en la cual el sujeto, mediante el cuidado de sí, se convierte en alguien capaz de ocupar un espacio en la ciudad, la comunidad o en las relaciones interindividuales; es decir, ser capaz de decir y pensar por sí mismo y de tomar sus propias decisiones.

Lo anterior es una muestra de que la creación es fundamental para todas las acciones que emprende el hombre pero, especialmente, en el campo educativo, ya que ella es la que le permite dinamizar su proceso de aprendizaje, confiriéndole sentido a lo que aprende; incluso, como lo plantea De Bono (2008), “la creatividad hace la vida del ser humano más divertida, interesante, lo aleja de la rutina, la repetición y conlleva el triunfo, en la medida en que permite cambiar, mejorar y abrir nuevas direcciones” (p. 16).

Cabe aclarar que la creatividad a la cual se refiere De Bono (2008) no es a la artística, pues ésta comporta un juicio estético, sino a la capacidad de producir nuevas ideas. Es así como los artistas empíricos, por ejemplo, pueden ser excelentes en su campo, pero no necesariamente buenos en cambiar ideas y

crear nuevas. De allí que se ha llegado a pensar que estimular la creatividad solo es posible, a partir del fomento de las artes o lo estético.

Así mismo, De Bono (2008) propone aprender a desarrollar el ‘pensamiento lateral’, para lo cual establece que existen cuatro elementos claves: la comprobación de suposiciones, la realización de preguntas correctas, la creatividad y el pensamiento lógico. Además de estos elementos, el pensamiento lateral está íntimamente relacionado con los procesos mentales de la perspicacia y el ingenio, los cuales “se basan en una reestructuración de los modelos, al igual que la creatividad, aunque ésta exige, ante todo, la superación del efecto restrictivo derivado de la rigidez de los modelos” (p. 6).

La función del pensamiento lateral es superar las limitaciones inherentes del pensamiento lógico mediante la reestructuración de los modelos y la evitación de la influencia de los arquetipos, ordenando la información en nuevas ideas. Para llevar a cabo su función, el pensamiento lateral utiliza las propiedades del sistema; por ejemplo, el uso de palabras elegidas al azar, etc.

Además de estos planteamientos, Chibás (1997) aduce que la creatividad es la potencialidad o facultad mediante la cual el individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, generan objetos, productos, servicios, ideas, estrategias novedosas y útiles para el contexto social en el que fueron creadas, facilitando el cambio, crecimiento y progreso en un sentido amplio.

La creación debe entenderse entonces, como la capacidad de producir ideas nuevas, cuestionar, hacer conexiones, innovar, resolver problemas y reflexionar críticamente. En palabras de Menchén (1998), la creatividad es “la capacidad para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados” (p. 49). Esto implica que gracias a la creatividad se puede afrontar las tareas cotidianas, hacer frente a los problemas, y lograr aprender, superando los obstáculos y dificultades.

Dentro del campo educativo, según Borroto (1996, citado por Ortiz, 2007),

La creatividad la actividad pedagógica relacionada con la técnica y la tecnología, realizada por un alumno o por un grupo de ellos, mediante la cual éstos descubren o producen ideas, estrategias, procesos u objetos novedosos que dan solución a problemas individuales o sociales. (p. 5).

Por otra parte, para Mitjás (1991), la creatividad se puede expresar en los múltiples campos de la actividad humana; ello implica que todos poseemos una capacidad creativa, a pesar de que el proceso educativo trate de coartarla en ocasiones. De hecho, el hombre, como ser social, siempre tiene la necesidad de relacionarse con otros, imaginar, soñar y transformar. El aprendizaje creativo brinda la oportunidad de imaginar y llevar a cabo un mundo diferente. La creatividad tiene que ver con el desarrollo de la capacidad para cuestionar, hacer conexiones, innovar, resolver problemas y reflexionar críticamente; todas éstas son habilidades altamente valoradas en el mundo laboral actual.

Las personas creativas pueden desarrollar habilidades cognitivas como el plantearse nuevos objetivos, explorar un mayor número de alternativas, evaluar los objetivos, las alternativas y las tareas durante el transcurso del proceso de solución; se aseguran de entender a cabalidad los problemas, son observadoras, usan la abstracción, metáforas y analogías, desglosan la tarea en sub-tareas, desarrollan productos intermedios y hacen uso de estrategias metacognitivas.

Los pedagogos valoran una serie de características generales y particulares que debe mostrar un individuo para ser creador; algunos las definen como capacidades, otros como habilidades, o simplemente las llaman rasgos. Según Ortiz (2006), éstas son:

Originalidad, curiosidad, pensamiento divergente, espontaneidad, flexibilidad, sensibilidad, productividad, libertad, perseverancia, excentricidad, efica-

cia, tenacidad, independencia, gusto por el cambio, temeridad para desafiar lo complejo, capacidad para reestructurar las cosas, capacidad para descubrir lo nuevo, de ver nuevas relaciones. (párr. 4).

Resulta importante destacar que la creatividad como proceso, requiere de una serie de etapas, las cuales según el pensamiento de Wallas (1926), “son necesarias para el proceso creativo, y pueden ser agrupadas en cuatro: preparación, incubación, iluminación, verificación” (p. 45):

- **Preparación:** es el momento inicial; incluye la percepción y planeación de cómo trabajar un problema. Es un momento estimulante porque es cuando se reconoce una inquietud que le mueve, instiga y empieza a investigar, buscando posibilidades y alternativas.
- **Incubación:** es el tiempo de espera, de búsqueda inconsciente de la solución. Se realiza conexiones inusitadas: las ideas se agitan por debajo del umbral de la conciencia. Es un período en el que pueden surgir angustias, y la sensación de que no se conseguirá lo que se ha propuesto. Generalmente en ese momento surgen ansiedades, miedo a quedarse en blanco, al vacío y a la incapacidad de encontrar las respuestas creativas deseadas.
- **Iluminación:** es cuando llega la luz a la oscuridad del proceso de incubación y las partes antes dispersas, se unen presentando un todo ordenado. Ése es el momento más agradecido del proceso creativo, porque es cuando se ve todo claro y conectado. Es un tipo de éxtasis placentero que da energía a todo y justifica todo el esfuerzo anterior.
- **Verificación:** es el momento de evaluar si merece la pena dedicar atención a lo que se ha intuido. Muchas personas piensan que lo mejor es no entregarse a la primera ocurrencia tras la situación en suspenso propia del momento de incubación; emocionalmente es uno de los momentos más difíciles porque

engendra incertidumbre e inseguridad frente a las decisiones necesarias.

Las etapas descritas obedecen también a una serie de niveles mentales, necesarios en el proceso creativo. Mitjás (1991, p. 89) plantea que todas las personas poseen algún nivel de creatividad, el cual puede ser más o menos desarrollado, dependiendo de las circunstancias propias; además, la concepción de creatividad implica la existencia de niveles de desarrollo o niveles de creatividad:

- **Nivel de recreación.** El individuo crea mentalmente, de manera autónoma, un conocimiento o producto existente pero desconocido, juega con sus ideas, se recrea con ellas, tiene algo en su mente, pero no lo descubre aún ni lo exterioriza. Es un nivel muy elemental del desarrollo de la creatividad.
- **Nivel de descubrimiento.** El individuo descubre en su mente problemas y productos que requieren una acción para su solución, pero no es capaz aún de externalizarlos; no expresa sus ideas con fluidez. Éste es un nivel más avanzado que el de recreación, pero aún es muy elemental.
- **Nivel de expresión.** El individuo exterioriza y expresa de manera independiente conocimientos o productos existentes, pero desconocidos.
- **Nivel de producción.** El individuo extrae de la naturaleza, conocimientos y nuevos productos, o utiliza de ella posibilidades combinatorias. Produce algo nuevo, aporta algo novedoso y de valor a la comunidad.
- **Nivel de invención.** El individuo genera un nuevo conocimiento o producto. Es una solución técnica de un problema, que posee novedad, actividad inventiva y aplicabilidad en la práctica.

- **Nivel de innovación.** El individuo crea nuevas estructuraciones, implicando cambio de paradigmas. Es una solución que se califica nueva y útil para el individuo o el colectivo que la logra, que aporta un beneficio económico o social y que constituye un cambio en el diseño o la tecnología de producción de un artículo o en la composición del material del producto.
- **Nivel de racionalización.** Se refiere a la solución correcta de un problema, que se califica como nueva y útil para el individuo o el colectivo que la logra, cuya aplicación aporta un beneficio económico o social.
- **Nivel emergente.** Este nivel se alcanza cuando se rebasa los límites de lo tradicional, de lo estandarizado, cuando nos apartamos de los cánones tradicionalmente establecidos.

Resulta igualmente importante identificar que la inteligencia, el aprendizaje y la creatividad, no deben ser vistos como aspectos ajenos a la realidad. López (2012) indica que la creatividad está íntimamente relacionada con el desarrollo de la inteligencia en la medida que, como proceso cognitivo – afectivo, la persona realiza todo una fase de reflexión y transformación para la producción y desarrollo de ideas nuevas, pertinentes y relevantes que conllevan la toma de decisiones.

Stenberg y Todd (1997) miran la creatividad, no solo como una capacidad, sino como un proceso en el que intervienen tres tipos de inteligencia: Creativa (ir más allá de lo dado y engendrar ideas nuevas e interesantes), Analítica (analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones) y Práctica (traducir teorías abstractas en realizaciones efectivas). Estas dos últimas aportan la posibilidad de diferenciar entre ideas innovadoras buenas y malas y, además, relacionarlas con la vida cotidiana.

Para desarrollar los procesos creativos y de inteligencia, surge la propuesta de la espiral de

Resnick (2007), en la cual los estudiantes imaginan lo que quieren hacer, crean un proyecto basado en sus ideas, juegan con ellas y con sus creaciones, las comparten con otros y reflexionan sobre sus experiencias, llevándolos a imaginar nuevas ideas y nuevos proyectos.

Así, la creatividad se expone desde lo afectivo-cognitivo y sensorial, formando el pensamiento del hombre; el ser humano cuando piensa, actúa y crea, lo hace como un todo, integrando pensamiento y sentimiento en la acción. Para Deleuze y Guattari (1993) la creación implica un enfrentamiento que tiene el pensamiento con el caos, entendido éste como desastre; en la medida en que entra el desastre, entra el efecto creador; por ejemplo: aquel escritor que cuando le da el fin a una obra, su pensamiento se imposibilita a tener una fluidez para darle el último término.

El Pensamiento se enfrenta al Caos bajo tres formas diferentes: la filosofía, la ciencia y el arte. Serían las tres Caoideas, las tres hijas del Caos y el Pensamiento. [...] La filosofía se enfrenta al Caos desde los conceptos en un plano de inmanencia; la ciencia se enfrenta al Caos construyendo funtores [...] y el arte, construyendo perceptos y afectos mediante figuras estéticas sobre un plano de composición. (p. 45).

Para estos autores, la creatividad es vista no solo como un proceso cognitivo, sino como un proceso del pensamiento en el que el hombre es un ser multidimensional, y la creatividad es aquel momento en el que se debe enfrentar al caos; esta definición para la educación es fundamental ya que sirve para comprender los estados de conciencia por los que pasa el hombre, insertado en un aprendizaje continuo.

Resulta igualmente importante identificar que la inteligencia, el aprendizaje y la creatividad, no deben ser vistos como aspectos ajenos a la realidad. Poder llegar a resolver problemas y tomar decisiones es un acto creativo, ya que requiere de un proceso mental en el cual el individuo tiene que escoger entre varias alternativas, analizar la situación y

actuar, por lo cual, cuando se trabaja con el tema de creatividad, lo importante no es el resultado como tal, sino el proceso implícito dentro de la creación; y poder evidenciar dicho proceso, requiere indagar por las actitudes y aptitudes que han desarrollado los individuos.

La experiencia que da lugar a la actitud creativa, según Lamata (2006), se puede dividir en tres áreas: percepción, elaboración y acción. La percepción da la posibilidad de que la persona se haga consciente de ciertos hábitos, pueda establecer relaciones entre las cosas y amplíe o modifique la percepción sobre la realidad; la elaboración se refiere a la capacidad para interpretar la realidad; y la acción es la posibilidad de actuar, responder, modificar lo que está alrededor.

A pesar de que las anteriores áreas sean fundamentales en el desarrollo de la actitud creativa, no bastan si ellas no apuntan hacia la construcción de sentido. Puede ser que una persona tenga buena sensibilidad, capacidad de reflexión y una buena manera de ser, pero la creatividad demanda un requisito más importante: el sentido que se le otorgue a lo que se hace, ya que éste es el que articula y da valor a la experiencia. Como lo expresa Lamata (2006),

El comportamiento sin sentido sería aquel que no somos capaces de integrar, incorporar, en una dirección determinada. Es lo que no se organiza, lo que no se entiende, en relación a lo que somos o queremos ser. El sentido se produce en la frontera; la superficie dice Deleuze, entre el discurso y el acontecimiento. (p. 48).

El ejercicio creativo hace posible la búsqueda de interpretación, da valoración a la realidad, permite establecer relaciones, buscar soluciones a los problemas y encontrar distintas maneras de responder, de actuar en la toma de decisiones e incidir en la realidad.

Frente al tema de la solución de problemas y la creatividad, García (1998) establece que estos

conceptos se encuentran íntimamente ligados a los procesos vitales de los seres humanos; “de hecho, la capacidad que distingue a los seres humanos de las demás especies vivas, es la capacidad de aprender racionalmente a través del pensamiento simbólico y la representación” (p. 26).

García (2007) señala que el proceso de resolución de problemas, además de ser un elemento base en el aprendizaje, también lo es en el proceso de producción del conocimiento; así, desde la epistemología, los pensadores contemporáneos argumentan que plantear un problema es fundamental para avanzar en el conocimiento, y que las teorías científicas surgen cuando los científicos formulan, descubren o se enfrentan a campos problemáticos nuevos.

La importancia que reviste la creatividad como mecanismo que lleva a la toma de decisiones y solución de problemas, se encuentra en que permite generar el cambio en las formas de ver y de pensar el mundo. Así, García (2011) retoma a Schwartz al plantear que “el futuro pertenece a aquellos que sean capaces de resolver creativamente los problemas, y la clave para construir el futuro es el desarrollo de la habilidad mental para tomar riesgos y explorar múltiples soluciones” (p. 26).

Para llegar a la solución de problemas y toma de decisiones, es necesario ver la creatividad como un proceso; es decir, como un conjunto de etapas que suceden desde antes de la generación de una idea hasta el reconocimiento y elaboración final de la misma. De esta forma, las etapas que conforman el proceso creativo, son: el encuentro con el problema, la generación de ideas, la elaboración de la idea y la transferencia creativa.

En la primera fase, llamada el encuentro con el problema, el sujeto hace uso de su pensamiento crítico y su sensibilidad frente a los problemas, haciéndose consciente de la necesidad de crear, de solucionar un problema o de exteriorizar unas ideas que le estaban preocupando. Esta fase también implica la inmersión por parte del individuo en un área del conocimiento o en una situación

específica; es decir, un esfuerzo anterior de estudio e involucramiento con el problema durante el cual el sujeto ya ha investigado, leído, discutido, preguntado y explorado suficientemente el campo problemático, ya que esta condición es la que genera la inquietud esencial que se refleja en su búsqueda de nuevas formas de representación de la realidad.

La segunda fase propuesta, es la generación de las ideas, en la cual el sujeto juega con sus ideas, dejando al mando a la inspiración, y avanzando imaginativamente hacia el encuentro de posibles soluciones al problema, para consumar el proceso en la generación de la nueva idea. Esta fase regularmente está libre de controles y juicios de valor; es decir, es lúdica y placentera.

La tercera fase es la elaboración de la idea, en la cual se materializa el proyecto o creación, para lo cual se recurre al pensamiento lógico, al intelecto y al juicio. Durante esta fase se selecciona la idea, se le da cuerpo, se diseña con más claridad sus modelos mentales de soporte y, en fin, se hace su elaboración hasta sus últimas consecuencias. En el momento final de esta fase se comprueba la idea, pasándola por las pruebas de la crítica y la experiencia.

La cuarta y última fase consiste en la transferencia creativa, que implica relacionar la idea nueva con otros saberes y con otros campos problemáticos; además, darse a conocer ampliamente para que entre en el libre juego de la producción de otras ideas.

Finalmente, la importancia que reviste la creatividad como mecanismo que lleva a la toma de decisiones, se encuentra en que permite generar el cambio en las formas de ver y de pensar el mundo.

Articular el pensamiento creativo en los niños es un asunto de espontaneidad en el diálogo con ellos; por ejemplo, los padres, profesores u otra persona que esté en constante comunicación puede intervenir a partir de los siguientes interrogantes: ¿Por qué dices eso?, ¿Qué quieres decir con...?, ¿Cómo lo sabes?, ¿Puedes probarlo?, ¿Y qué pasaría si...?, ¿Qué piensas

tú?, ¿Cómo solucionarías tal problema?, ¿Qué podría suceder ahora?, ¿Qué se puede hacer al respecto?, ¿No te parece que lo que dice X es más adecuado?, ¿Puedes ponerme un ejemplo de lo que dices? Cualquier tema es apto para generar una charla con los niños: algo que les haya pasado, los anuncios, un suceso o noticia... En definitiva, los padres debemos esforzarnos por inculcar un sentido crítico.

3. Discusión

En el contexto educativo se observa cómo aún la memorización y el tradicionalismo no han podido ser erradicados, a pesar de los grandes esfuerzos que se ha hecho en múltiples direcciones, creando así alumnos que aceptan pasivamente el discurso del profesor, siendo simples receptores de información, sin ejercer su derecho a la participación, a la crítica y al cuestionamiento que debe darse en el aula; por consiguiente, se presenta los siguientes síntomas, según Pineda (2004):

- Poco desarrollo del pensamiento crítico y creativo, en el abordaje de los aprendizajes.
- Distanciamiento entre la teoría curricular y la praxis educativa.
- Reproducción de estudiantes que luego, como ciudadanos, poseen poca capacidad para el desarrollo personal y colectivo y con predominio de una formación memorística, carente de criticidad.

Así mismo se ha subestimado a la población de los niños y niñas de primera infancia y edad preescolar, aludiendo que en esta edad aún no están preparados para pensar por sí mismos. De esta manera se necesita reconocer dichos síntomas, no en una etapa donde el estudiante haya consolidado bases para su formación superior, sino en la etapa donde se empieza a insertar al niño al mundo escolar; de esta manera el programa de FpN es una salida a la cruda realidad educativa por la que pasan todos los jóvenes.

Taylor (1996, citado por Vaca y Arteaga, 2015), afirma que la sociedad quiere:

Estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no sólo aprendices, memorizadores e imitadores; no repetidores del pasado, sino productores de nuevos conocimientos; no sólo versados en lo que se ha escrito, sino alertas a encontrar lo que aún no se ha escrito; que no sean capaces únicamente de ajustarse al medio, sino que lo ajusten a ellos; no sólo productores de escritos de imitación, sino de artículos creativos; no sólo ejecutantes de calidad; también compositores y creadores de nuevos patrones. (p. 1).

Por ello, se hace urgente convertir los procesos de docencia-aprendizaje, en sistemas creativos que transformen la práctica docente, tornándola más interesante, dinámica y útil. La docencia debe generar, fomentar, desarrollar y cimentar una lógica de pensamiento crítico y creativo, como estrategia necesaria que haga parte del trabajo cotidiano de los estudiantes, que sea aplicada no solo en el ámbito académico, sino también en diversos escenarios, para realizar una intervención renovadora y exitosa.

Un tipo de educación que desconoce la creatividad, hace de la enseñanza - aprendizaje (EA) un proceso estandarizado, donde se absolutiza los componentes no personales, objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación, con métodos directivos y frontales. Bajo esta óptica, el profesor se convierte en un transmisor de conocimientos, autoritario, rígido, controlador, no espontáneo, ya que su individualidad como profesional está limitada porque es un ejecutor de indicaciones preestablecidas.

Así mismo, gran parte de las dificultades del aprendizaje de los estudiantes reposa en la mala aplicación de estrategias pedagógicas, que hacen del conocimiento algo repetitivo e instruccional, donde aquéllos se convierten en objetos pasivos, reproductores de conocimientos, lo que se manifiesta en su falta de iniciativa, inseguridad y rigidez. Para ellos, aprender es algo ajeno, obligatorio, por cuanto no se implican como personas ni mucho menos se potencializa su creatividad, evitando lo experiencial e intensificando lo teórico; se los aísla del mundo,

creando dicotomías y falsas barreras mente-cuerpo-espíritu, frente a lo cual Nussbaum (2010) establece que la educación ha dejado de lado la idea de desarrollo personal basada en la imaginación y el pensamiento crítico: “La imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico han perdido terreno, ya que se opta por la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas” (p. 22).

Para González y Díaz (2006), los estudiantes exitosos son quienes conocen y saben utilizar habilidades y estrategias que se alejan de las tradicionales memorísticas y favorecen la creatividad para la toma de decisiones.

Lipman (1989) tiene como finalidad básica, introducir a los jóvenes en el estudio de las reglas básicas de la lógica formal a través del examen de las reglas lógicas que están presentes en la vida cotidiana que se da en la comunidad de indagación, en la cual ellos mismos descubren, discuten y aplican dichas reglas en el tratamiento de problemas filosóficos de diversa índole: epistemológicos, metafísicos, lógicos, éticos, estéticos, políticos, etc.

El programa de FpN es no solo una metodología para la enseñanza de la filosofía. Es un programa de educación filosófica que busca, mediante la introducción de la filosofía en todos los niveles y áreas del currículo y por medio de una metodología constructiva, dialógica y metacognitiva, conocida como la ‘comunidad de indagación’, responder a los más importantes retos de la educación contemporánea: la formación del pensamiento superior (analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario), el desarrollo de la capacidad de razonamiento y de la comprensión ética, el desarrollo de la creatividad y de la capacidad para construir significado para la experiencia, el crecimiento personal, e interpersonal, la formación de la conciencia democrática, etc. (Pineda, 2004).

Por último, a lo largo de los años desde que se fundó el programa de FpN, se ha expandido cada vez más el reconocimiento y el éxito que ha

tenido en instituciones de todo tipo por cuanto ha permitido que el diálogo filosófico se inicie en estos niños, que poco a poco se han ido apropiando de sus herramientas, progresando de sesión en sesión, pues cada vez mejoraban la participación y la argumentación; sin duda, de continuar con la propuesta y la práctica del programa, se avanzaría progresivamente y los resultados serían mejores.

4. Conclusiones

La propuesta de FpN, asumida con la metodología, los textos y los presupuestos teóricos de Lipman y sus colaboradores, incluidos los difusores en América Latina, constituye un interesante proyecto de formación para pensar y crear actitudes de buen ser humano en los niños.

La FpN constituye la oportunidad para que en la educación se promueva el pensamiento por sí mismo y con los otros, para un mundo mejor; un pensamiento autónomo que provoque en el niño situaciones de seguridad y apropiación frente a su discurso y así mismo, en la resolución de problemas de la vida y la academia.

Según el estudio realizado en Colombia por Pineda (2004), el programa tuvo un gran éxito en cuanto a que se notó cambios de una sesión a otra en la participación, en el nivel de escucha y respeto al pensamiento del otro, en la elaboración del pensamiento mismo, en el deseo de aportar algo importante al grupo, el impulso mismo de ser escuchado y de ser considerado, el deseo innato del ser humano de saber más.

Sí es posible conseguir el pensamiento crítico y creativo en los niños, porque es en esa etapa donde abundan las ideas, los porqués, la imaginación, que sirven como instrumentos básicos para atrapar al niño en el pensamiento y que éste enfrente su posición en el mundo con seguridad y confianza.

Desde la postura de Dewey, se puede abarcar el pensamiento reflexivo, donde la inmadurez del pensamiento por mantener la obediencia se deja a un lado, por la toma de acciones. Por tanto, el

llamado se encuentra en reconocer el lugar donde estamos ubicados, pues esta posición determina lo que es considerado como conocimiento, una producción de conocimiento para el encuentro, el diálogo y el posicionamiento frente a las realidades.

5. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Anónimo. (2014) ¿Qué es una comunidad de indagación? Recuperado de <https://prezi.com/gvxor55g0aq3/ques-una-comunidad-de-indagacion/>
- Berlín, I. (2004). *Conceptos y categorías: ensayos filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, L. y Restrepo, C. (2012). *Didácticas de la Filosofía. Volumen II*. Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Chibás, F. (1997). *Creatividad y Cultura*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Clery, A. (2006). Fundamentos epistemológicos de las tendencias pedagógicas contemporáneas. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos60/epistemologia-tendencias-pedagogicas/epistemologia-tendencias-pedagogicas2.shtml>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Bono, E. (2008). *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*. España: Ediciones Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* (Trad. Thomas Kauf). Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Delgado, J. (2008). El pensamiento complejo: ¿realidad o utopía en la educación postgraduada? *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-7.
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la Unesco.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la Educación y Sociedad* (Trad. Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós S. A.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del Sujeto* (Trad. Álvarez-Uría, F.). España: Las Ediciones de La Piqueta.
- García, V. (1974). *Poética de Aristóteles*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- García, J. (1998). La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(21), 145-174.
- García, L. (2007). *Lógica y pensamiento crítico* (5.ª ed.). Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- García, F. (2011). Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 15-40.
- González, D. y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1).
- González, S. y Méndez, D. (1998). Marco Teórico del Programa de Filosofía para Niños. Recuperado de <http://cursos.aiu.edu/Filosofia%20para%20Ninos/PDF/Tema%203.pdf>
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, 11(16), 149-167.
- Kant, I. (1883). *Crítica de la razón pura*. Madrid, España: Gaspar Editores.

- (2005). *La Metafísica de las costumbres* (4.^a ed.). (Trad. Adela Cortina y Jesús Conill). Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral* (2.^a ed.). Bilbao, España: Desclee de Brouwer
- Lamata, C. (2006). *La actitud creativa. Ejercicios para trabajar en grupo la creatividad*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Lipman, M. (1989). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- (1989). *El descubrimiento de Harry* (Trad. Lizano Ordovás, M.). Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- (1992). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia, Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (2002). *La Filosofía en el aula* (3.^a ed.). Madrid, España: Ediciones De La Torre.
- Lipman, M. y Pineda, D. (2003). *El descubrimiento de Harry: novela de lógica formal* (2.^a ed.). Bogotá, Colombia. Editora Beta.
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad: Desaprender para volver a aprender*. España: Editorial Pirámide.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178032.html>
- Mitjás, A. (1991). Personalidad, Creatividad y Educación. Reflexiones sobre su interrelación. *Educación y Ciencia*, 1(4), 29-38.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6.^a ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Morín, E. (2011). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Ortiz, A. (2006). Cómo desarrollar las capacidades creativas en los estudiantes. Recuperado de <https://www.neuronilla.com/icomodesarrollar-las-capacidades-creativas-en-los-estudiantes-alexander-luis-ortiz-ocana/>
- Ortiz, J. (2007). La educación y el desarrollo de la creatividad: un reto en la formación de profesionales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo>
- Ospina, W. (31 de diciembre de 2011). Cultura. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elspectador.com/opinion/columna-319014-cultura>
- Piaget, J. (1973). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires, Argentina: Emecé
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para Niños: el ABC*. Bogotá, Colombia. Editora Beta.
- Rand, A. (1961). La virtud del egoísmo. Un nuevo y desafiante concepto del egoísmo (Trad. Kofman, L.). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/114003773/Ayn-Rand-La-Virtud-Del-Egoismo-Completo>

- Resnick, M. (2007). Sowing the seeds for a more creative society. Recuperado de <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Learning-Leading-final.pdf>
- Rodríguez, J. (2016). Silvio Sánchez Fajardo y la Universidad como texto. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/4118>
- Sánchez, B. y Chirino, O. (2011). La experiencia del Centro de Filosofía para Niños y Niñas de la Universidad Católica Cecilio Acosta. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 249-258.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Schulz-Reiss, C. (2007). *Filosofía. Conocimiento básico para el diálogo*. México: Ediciones Arlequín y Servicios S.A. de C.V.
- Stenberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Torres, G. (2011). Los textos y la escuela de la acción. En Martínez Ocampo, L. (Ed.) *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)* (pp. 319-325). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).
- Universidad Mariana. (2011). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/pei.pdf>
- Vaca, N. y Arteaga, J. (2015). *Las estrategias motivacionales y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la escuela de Educación Básica Uruguay del cantón Vinces Provincia de Los Ríos* (Trabajo de Grado). Universidad Técnica de Babahoyo. Recuperado de <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/1564>
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace and Company.
- Zuleta, E. (1985). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá, Colombia: Corporación Tercer Milenio.
- (2005). *El Elogio de la dificultad y otros ensayos* (9.^a ed.). Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores y Fundación Estanislao Zuleta.



Reflexión sobre algunos escenarios de Europa y América en el siglo XVIII*

Jairo Andrés Cárdenas Estupiñán**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Cárdenas, J. (2019). Reflexión sobre algunos escenarios de Europa y América en el siglo XVIII. *Revista UNIMAR*, 37(2), 133-159. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art8>

Fecha de recepción: 13 de junio de 2019

Fecha de revisión: 21 de agosto de 2019

Fecha de aprobación: 23 de septiembre de 2019

RESUMEN

Los cambios de la historia han renovado esta ciencia, al ampliar caminos que aproximan el conocimiento de los pueblos de Latinoamérica. Debido a ello, es necesario el acceso a fuentes diversas que permitan reescribir y comprender las vivencias sociales e históricas que tuvieron lugar durante la colonia, en pro de facilitar un sentido de libertad, al mirar los hilos que se teje en la creación de espacios, sentidos y cotidianidades. El artículo recoge autores que han abordado la historia colonial de Colombia desde una perspectiva social, al generar temas de análisis que trascienden los discursos clásicos y motivan la indagación y el estudio del pasado. El interés en el siglo XVIII establece una apertura a la realidad de Europa en el contexto colonial del nuevo mundo y la claridad al poblamiento de los pueblos indígenas; esta sensibilidad de la historia cultural restablece una aproximación sobre los órdenes ancestrales de los pueblos prehispánicos, como también, la comprensión de la trasgresión entre el tiempo andino y el tiempo hispánico.

Palabras clave: Decadencia española, Poblamiento, Resguardo indígena, Hacienda colonial, minería.

Reflection on some scenarios of Europe and America in the XVIII century

ABSTRACT

The changes in history have renewed this science, by expanding roads that approximate the knowledge of the peoples of Latin America. Due to this, access to diverse sources is necessary to rewrite and understand the social and historical experiences that took place during the colony, in order to facilitate a sense of freedom, when looking at the threads that are woven in the creation of spaces, senses and everyday life. The article includes authors who have approached the colonial history of Colombia from a social perspective, by generating themes of analysis that transcend classical discourses and motivate the investigation and study of the past. The interest in the eighteenth century establishes an opening to the reality of Europe in the colonial context of the new world and clarity to the settlement of indigenous peoples; this sensitivity of cultural history restores an approximation of the ancestral orders of the pre-Hispanic peoples, as well as the understanding of the transgression between Andean time and Hispanic time.

Key words: Spanish decline, population, indigenous shelter, colonial treasury, mining.

* Artículo de Revisión. Producto de la investigación "La hacienda colonial, espacio y territorio en los pueblos del altiplano nariñense, 1770 - 1810".

**✉ Antropólogo. Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jcardenas@umariana.edu.co

Reflexão sobre alguns cenários da Europa e América no século XVIII

RESUMO

As mudanças na história renovaram essa ciência, expandindo estradas que aproximam o conhecimento dos povos da América Latina. Por isso, é necessário o acesso a diversas fontes para reescrever e entender as experiências sociais e históricas que ocorreram durante a colônia, a fim de facilitar uma sensação de liberdade, ao olhar para os fios que são tecidos na criação de espaços, sentidos e vida cotidiana. O artigo inclui autores que abordaram a história colonial da Colômbia sob uma perspectiva social, gerando temas de análise que transcendem os discursos clássicos e motivam a investigação e o estudo do passado. O interesse no século XVIII estabelece uma abertura para a realidade da Europa no contexto colonial do novo mundo e clareza para a colonização dos povos indígenas; essa sensibilidade da história cultural restaura uma aproximação das ordens ancestrais dos povos pré-hispânicos, bem como a compreensão da transgressão entre o tempo andino e o tempo hispânico.

Palavras-chave: Declínio espanhol, população, abrigo indígena, tesouraria colonial, mineração.

I. Introducción

Al establecer un diálogo con el pasado, se necesita un orden metodológico que permita acceder al conocimiento de los procesos históricos, buscando el impacto sociocultural que enfrentaron los pueblos prehispánicos frente a la incursión del sistema de conquista español al vasto y diverso territorio que se esconde entre ríos, montañas y silencios ensordecedores.

Dicho esto, al revisar meticulosamente el campo bibliográfico sobre el tema de interés científico en la investigación titulada “La Hacienda Colonial: Espacio y Territorio de los Pueblos del Altiplano Nariñense 1770 – 1810”, surgen varios cuestionamientos en términos metodológicos, que deben ser tenidos en cuenta para no caer en pretensiones epistemológicas que generen relaciones clásicas muy alejadas de lo que debe ser una historia regional inmersa en el campo social y cultural.

En esta dirección, Tovar (1988) manifiesta que “la lógica de los desarrollos regionales contribuirá a desentrañar el carácter de nuestras formaciones coloniales” (p. 14). Precisamente, intenta recalcar que el sistema colonial como lo hemos conocido, aún guarda ciertas dinámicas particulares que

se desconoce, inmersas en relaciones antes inexploradas, como lo espacial, territorial y sociocultural, que cada parte del nuevo virreinato fue asumiendo a lo largo de todo su predominio. En esta simple y dramática idea, nos invita a continuar el estudio de la historia de los pueblos de Colombia y América, sugiriendo algunas reflexiones que dan claridad al oscuro camino del conocimiento que se pretende recorrer.

Así mismo, Tovar (1988) expone la tendencia existente en los estudios históricos, al considerar la historia de Colombia y su periodización, como la conquista y la colonización de América desde una mirada homogénea; es decir, que se ha generalizado realidades de estas épocas, como verdades para todo el territorio que comprendía el virreinato de la Nueva Granada. Es posible que la causa de esta idea esté fundamentada por el poder político y administrativo que impartió el Estado español al generar un cambio cultural profundo en las diferentes sociedades de América, o de la fuerza ideológica que tuvo el pensamiento de la colonialidad en los modos de vida. Por eso, se debe analizar la historia cultural de nuestro pasado, para revelar nuevas relaciones sociales y entender el bagaje cultural que anida las tierras del sur.

Por lo tanto, la historia de América debe partir del estudio de la variedad de realidades y recursos ecológicos que componen cada espacio de vida, para conocer las respuestas socioculturales que los grupos humanos resignificaron ante la colonización hispánica (Tovar, 1988). Recordemos que una característica geográfica del territorio colombiano, específicamente el nariñense, es la variedad de microclimas que acompañan el paisaje andino. Este factor fue determinante en la adaptación y formación de la complejidad social de los grupos indígenas, antes del choque cultural con la sociedad española; cabe aclarar que se ha olvidado aspectos como las relaciones del sistema esclavista en nuestra región, que fueron gestores de nuevas formas de poblamiento a sistemas ecológicos inaccesibles para la sociedad española y que, en busca de un refugio a tantas atrocidades dirigidas por la explotación humana, condujeron a resistencias sociales determinantes (Colmenares, 1979).

En esta dirección, se reflexiona sobre las estructuras políticas y de organización social, que en términos de formar una nueva sociedad hispánica en América, fue algo sumamente contradictorio; el sometimiento siempre estuvo reglamentado por las diferentes formas administrativas que implantó el Estado español para poder constituir el pensamiento de la república de indios y la república de españoles. Las composiciones legales impartidas por la corona española y sus reformas, que muchas veces buscaron la protección de la población indígena difieren de las realidades en el continente americano, puesto que el desconocimiento de un territorio sumamente amplio, generó rivalidades entre los mismos españoles; a esto se debe sumar, la visión occidental que buscaba con gran frenesí los metales preciosos como el oro, la plata y las piedras preciosas, elementos que se constituían en mecanismos básicos de su economía, consolidándose así en estructuras de poder como las de los conquistadores y encomenderos que luego serían un gran problema para la administración de pueblos y tributos por parte de la Corona.

De este modo, es necesario preguntarse por las formas de organización política, cultural y social que

tenían los pueblos indígenas, en este caso, la etnia de los pastos, que se había silenciado desde diferentes direcciones; el ejercicio de un nuevo lenguaje como el castellano elaboró estructuras de dominio, ya que las primeras noticias escritas están cargadas de embellecimientos retóricos de lo que verdaderamente se había constituido como propio y ahora pasaba a ser algo desconocido, o por conveniencia se inmiscuía en el silencio y el olvido. Por lo tanto, el acceso a nuevas fuentes documentales ha permitido elaborar nuevas aproximaciones para rescatar o replantear cómo estaban organizados los pueblos bajo la jurisdicción de la ciudad de Pasto, dejando en claro que conocemos escasas reacciones o resistencias que permitían ver algún tipo de mediación en el ejercicio del nuevo poder y la preservación de lo prehispánico, tradicional o andino, conceptos que hoy salen a la luz al buscar reestablecer sus factores culturales originarios.

En general, estos escenarios son los ejes conductores de este texto, que busca poner en reflexión aspectos ya olvidados, o encarar a la historia como una fuerza del pasado que aún no se ha cuestionado.

2. Metodología

El artículo surge de la investigación denominada “La Hacienda Colonial: Espacio y Territorio de los Pueblos del Altiplano Nariñense 1770 – 1810”; de ahí que su estructura esté organizada a partir de la metodología utilizada para la revisión bibliográfica; se formó unidades de análisis que relacionan el problema de investigación siguiente: ¿Cuáles fueron los cambios sociales que generó el fortalecimiento de las políticas españolas, con relación a la hacienda colonial en el contexto de los pueblos del altiplano nariñense, 1770 -1810?

Para esclarecer este planteamiento es necesario indagar sobre la información que surge de los objetivos específicos, recopilando así fuentes de carácter secundario, como trabajos investigativos de gran rigurosidad metodológica, permitiendo formular ciertas consideraciones sobre la aproximación a la historia colonial. En esta dirección, es necesario resaltar dos cualidades específicas de estos trabajos:

La primera hace énfasis en la parte metodológica sobre las fuentes documentales del siglo XVIII; los trabajos incorporados brindan una diversidad de documentación relacionada sobre los pueblos indígenas; en términos paleográficos, esto da solución al problema de dispersión de fuentes, especialmente con relación a la provincia de los Pastos, Quillacingas y Abades (Calero, 1991).

Así, el revisar los trabajos de historiadores como Jaramillo (1964), Colmenares (1976), Tovar (1988) y Herrera (2007), permite contextualizar el lugar de estudio con los sistemas de administración colonial a los cuales la población indígena debía hacer parte. Se debe conocer lo anterior para poder rastrear las fuentes históricas y establecer un cuerpo de información sólido para el estudio del siglo XVIII. Por lo tanto, al dirimir esta situación, se logra consolidar diferentes documentos primarios que cuentan con datos oficiales sobre tributación, demografía indígena y, en la mayoría de casos, procesos de adjudicación de encomiendas. Por lo tanto, la línea metodológica de ubicación de fuentes dentro de la distribución espacial y administrativa colonial, integra los sistemas de archivos nacionales, junto a la organización de los asuntos oficiales, de acuerdo con el papel institucional que desempeñaba, como parte de la administración colonial (Ministerio de Cultura de Colombia, 2016).

Para esbozar la distribución de las fuentes documentales, se establece las siguientes consideraciones: la primera es que la información del siglo XVI depositada en el archivo de Pasto, está centrada en la solicitud de tierras de los gobernadores y pueblos indígenas a la ciudad de Pasto; cabe mencionar que la ubicación de estos pueblos comprende las proximidades de la ciudad. Los datos sobre los siglos XVI, XVII y XVIII, que en sí comprenderían la época colonial, abarcando los años de 1550 a 1810, están depositados en tres archivos documentales de gran relevancia: el Archivo General de la Nación en la ciudad de Bogotá, el cual contiene casi toda la información de la historia del país, el Instituto de Investigaciones históricas José

María Arboleda Llorente en la ciudad de Popayán y el Archivo Histórico de Quito en Ecuador.

Lo mencionado se debe a la distribución de datos en diferentes contextos, puesto que el Virreinato de la Nueva Granada solo comienza a existir a partir de 1717, mientras que para el siglo XVI, era un vasto territorio que tuvo diferentes nombres: se conoció como el Nuevo Reino de Granada y Tierra firme, Virreinato de Santafé o Nueva Granada. Esta diversidad de nombres obedece a la inconsistencia de la época en términos de lograr organizar este territorio, al tener en cuenta que, a la vez, éste hacía parte de las jurisdicciones de la Audiencia de Santa Fe, creada en 1549 y Quito en 1563; por eso la información sobre los pueblos de Nariño está dispersa en estos archivos nacionales, tanto de Colombia como de Ecuador (Uribe, 1975).

La segunda cualidad es la necesidad de incluir en este diálogo, los trabajos de autores no tan recientes, lo cual obedece a que sus aportes intelectuales en el campo de la historia social no han cambiado y se han mantenido en el transcurso del tiempo; por esta razón, su relectura promueve la reflexión y el planteamiento de nuevos campos de conocimiento del sistema colonial y con ello, nuevas interpretaciones acompañadas desde posturas interdisciplinarias en pro de afrontar un buen desarrollo del conocimiento del pasado y las diferentes dinámicas que permiten conocer otras dimensiones de la historia de Colombia y de nuestra región. Al inmiscuirse en el extenso camino que ha forjado la historia de América, el pasado ha estado marcado por la influencia de la sociedad hispánica; es difícil encontrar pruebas que den testimonio, alejadas de factores ideológicos y políticos; al ser esto relevante en el acercamiento a una nueva historia, vale la pena establecer el siguiente interrogante: ¿Qué es la nueva historia?

Recordemos que para el siglo XIX se hace una gran crítica a la ciencia histórica, la cual se había dedicado al conocimiento del pasado a partir del estudio de sectores sociales determinados; se podría decir que esta tendencia historiográfica se centraba en actores

que habían dinamizado el control del poder político y económico de los diferentes fenómenos sociales; por lo tanto, solo se conocía la visión generada por los vencedores, como ha sido catalogada por Wachtel (1971), al proponer que “la historia de occidente ha instaurado hace mucho tiempo a Europa como centro de referencia respecto del cual se ordenaba la historia de la humanidad” (p. 27). Esto permite reconsiderar la historia de América Latina, ya que los diversos aspectos de la conquista y la colonización se han centrado desde aquellos actores que hacían parte de las organizaciones que generaban estos fenómenos sociales e ideológicos, al concretar sus acciones en la trascendencia de los conflictos políticos y sus respectivos procesos bélicos de sometimiento hacia los sectores sociales conquistados o vencidos.

Para 1929 surge en Francia una nueva escuela de pensamiento histórico, en reacción a la problemática existente, fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch, la cual toma el nombre de Revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, en donde son publicados por primera vez los nuevos planteamientos de una nueva historia que tiene un campo de acción más amplio en la dimensión de los quehaceres humanos del pasado, al otorgar diferentes opciones en la investigación, relacionadas con los objetos de estudio, métodos y, en especial, con el procedimiento de acceso a las fuentes que conforman los imaginarios colectivos de la vida cotidiana o de la vida privada, al sumar una especial consideración con el análisis de las escalas del tiempo (Gómez, 2012).

Estos cambios hacen un gran eco en América Latina y es así como en nuestro país, para el año de 1960, esta escuela de renovación histórica es impulsada por uno de los grandes historiadores colombianos: Jaime Jaramillo Uribe, quien al desarrollar su trabajo académico en la Universidad Nacional de Colombia, creó el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, revista que sería el medio de difusión del conocimiento de la historia de las ideas, al considerar y replantear la forma como se había elaborado hasta entonces el acercamiento de los estudios históricos en Colombia (Melo, 1997).

Jaramillo Uribe también sería el encargado de formar la primera generación de esta escuela en Colombia, la cual consolidaría grandes trabajos investigativos, en donde se podía ver la evolución metodológica para abordar los hechos históricos alejados de los determinismos de las acciones políticas y económicas. Ahora, la historia surgía como una ciencia rejuvenecida, ya que había un conjunto de métodos sistematizados que explicaban cómo abordar los fenómenos sociales acompañados de los factores interdisciplinarios de las ciencias sociales como la sociología, la antropología histórica, etnohistoria, arqueología, geografía, geografía humana, paleografía, ecología y filosofía.

Entre sus seguidores se encuentra la nueva generación de grandes investigadores contemporáneos colombianos, como Germán Colmenares (1997), quien junto a Jaramillo Uribe (1976) replantea las transformaciones económicas y sociales de la historia de nuestro país. El campo de acción de estos pensadores se enmarca en la historia de las ideas, estipulando así grandes trabajos encaminados a la comprensión de las diferentes relaciones que debió involucrar la conquista, el sistema colonial, y el periodo de la esclavitud que surgió por la urgencia de integrar la mano de obra africana ante la escasez de población indígena. También se suma a ello el fenómeno del mestizaje, como una herramienta cultural que permitió formar nuevas representaciones simbólicas ante los nuevos sistemas de dominio.

Dentro de esta corriente también están investigadores como Tovar (1988), quien propone un trabajo de gran complejidad con relación al estudio de la hacienda; sus aportes al sistema colonial, visto desde una institución socioeconómica ha sido de valor para comprender los niveles de complejidad que encierra el ordenamiento espacial rural; su discurso abarca con gran profundidad, desestructurar visiones totalitarias sobre el desarrollo del Virreinato de la Nueva Granada.

Además, la historiadora Margarita González (1992), centra su investigación referente al resguardo

indígena en el virreinato y promueve puntos de observación detallada sobre las poblaciones indígenas, junto al problema del acceso y distribución de la tierra, producto del contacto con las primeras legislaciones hispánicas.

La problemática sobre el resguardo indígena está inmiscuida en diferentes momentos de la historia de Colombia, desde su formación en el siglo XVI, que generó la desestructuración inicial de los modelos de poblamiento prehispánicos, así como en el altiplano cundiboyacense se manifestó al arrebatar las tierras fértiles a los diferentes cacicazgos de esta región, generando con ello un reordenamiento hacia espacios diferentes, carentes de sentido y pertenencia (Bonnett, 2002).

Desde esta posición, las fuentes bibliográficas se encuentran en el marco de este pensamiento; cabe anotar que son incorporados trabajos de autores de carácter internacional, quienes se han preocupado por estudiar la temática de la historia colonial del virreinato de la Nueva Granada, como es el caso de Anthony MacFarlane (1997) y otros como Annick Lamperiere, centrados en analizar y vitalizar el concepto de lo colonial Calero (1991); adicional a ello, Carmagnani (1988) en México ha trabajado desde otros contextos y establece su preocupación desde la perspectiva de la identidad cultural, al profundizar las transgresiones que desarrolló la conquista en el imaginario indígena mexicano de la cultura de Oaxaca, a partir de las percepciones del tiempo y la nueva forma que introdujo la sociedad hispánica con la conquista de México.

Gruzinski (2000), por su parte, ha encarado la historia colonial de América con aproximaciones importantes desde la historia de las mentalidades, estudio que se ha consagrado como uno de los enfoques epistemológicos de la escuela francesa de historia; en este orden, el autor permite el carácter interdisciplinar de sus análisis desde la historia, la antropología, la filosofía, el arte, la semiología y la paleografía en la comprensión del fenómeno del mestizaje; su trabajo siempre hace entender las diferentes formas como la sociedad hispánica creó

nuevos imaginarios colectivos para formar una realidad que duraría tres siglos: la realidad colonial, desde diferentes aspectos religiosos, políticos, artísticos, económicos y mercantiles. Por lo tanto, su discurso parte del conocimiento de otras fuentes documentales, como las obras de arte del periodo colonial y la escultura, acompañado siempre del análisis paleográfico de novedosos documentos que él rescata de los diferentes archivos históricos que utiliza para nutrir su cuerpo de información.

En esta dirección, el autor contempla desde la historia de las ideas, postulados renovadores sobre los momentos del descubrimiento de América, al proponer desde el plano ideológico, consideraciones con base en los sistemas de creencia indígenas y europeas; además, reflexiona sobre las circunstancias significativas de cómo se debía considerar al nuevo mundo y sus creencias, un ordenamiento del mundo y de la vida ancestral que se debía desconocer, para dar cabida a nuevos propósitos dominantes (Gruzinski, 2006).

De estos autores se extrae el análisis comparativo con otros contextos socioculturales, como los estudios de los pueblos indígenas de México y Bolivia, los cuales se enfrentaron a realidades más fuertes de conquista, ya que la misma ideología hispánica buscó siempre doblegar aquellas estructuras políticas precolombinas como los imperios azteca e inca.

Otros investigadores como Martha Herrera Ángel (2014), contribuyen a precisar cómo el territorio adquiere sentido ante la estructura de colonización, desde el ordenamiento espacial referido a las relaciones de los seres humanos con su entorno geográfico y ambiental, al destacar la capacidad de adaptación para hacer frente a la construcción de una nueva forma de vida, y con ello, cambiar la dirección de la capacidad del poblamiento hispánico, no desde sus sistemas político-administrativos, sino que toma los asentamientos nucleados, como los ejes que desarrollaron la articulación del sistema colonial, formando nuevas dinámicas sociales de poder y por tanto, dejando a un lado los discursos centrados en el poder de las ciudades hispánicas.

En adelante se plasma un diálogo con varios autores para establecer elementos que aproximen los objetivos de investigación y los cambios sociales, alimentando la historia desde diversas mentalidades intelectuales que versaron su estudio ofreciendo una profunda gama de orientaciones, rumbos y visiones especiales desde una perspectiva cognoscitiva de aquellas fuentes que enmarcan la historia, al permitir significar las variadas disciplinas que alientan este análisis desde la antropología. En este trabajo se hace entender las diferentes formas que una sociedad como la hispánica creó, con nuevos ideales combinados para formar una realidad a partir del impulso que tuvo la hacienda en el fortalecimiento de las políticas borbónicas de la segunda mitad del siglo XVIII.

3. Resultados

3.1 Análisis en el tiempo: Siglos XVII y XVIII

Uno de los aspectos primordiales que propone Bloch (2000) hace referencia a la consideración del tiempo histórico, sustentado en dos aspectos esenciales que deben ser reflexionados en el momento de abordar el estudio del pasado: en primer lugar, cuando afirma que la “historia sería la ciencia de los hombres en el tiempo; de ahí que el tiempo es la atmósfera en que su pensamiento respira naturalmente; es la categoría de duración” (p. 34). En este nivel se está ejerciendo una crítica hacia la historia clásica, la cual divide el tiempo histórico en unidades solitarias y fragmentadas, ya que la dimensión temporal es un factor vital en el desarrollo de las representaciones de la realidad que los seres humanos elaboran; sus pensamientos e ideas son los que determinan los procesos sociales que son reafirmados en la continuidad del espacio y el tiempo; por lo tanto, para este caso, el referirnos al tiempo como unidad de análisis, implica formar una explicación para no caer en ideas o críticas fuera de contexto, que no aporten al desarrollo de este trabajo.

Al considerar el tiempo de observación, el siglo XVIII, puede decirse que éste constituye una variable fundamental que debe estar precisada

en un marco visible en el que son desarrolladas las diferentes acciones para la comprensión de lo colonial, dentro de los pueblos indígenas en la provincia de los Pastos.

Por lo tanto, para dar claridad a las situaciones que enriquecen el fenómeno histórico durante la segunda mitad del siglo, es necesario conocer al siglo XVIII; y éste, en su respectiva articulación con el siglo XVII, lo que constituye un paso metodológico considerable que se debe aplicar, puesto que la mayoría de las disposiciones y las formaciones institucionales del sistema español son aplicadas desde el siglo XVII. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XVIII se ve situaciones contradictorias en un tiempo en que la historia propone como de mayor fortalecimiento; un ejemplo de esto sería la situación de la escasa población indígena, como mano de obra necesaria para dinamizar la hacienda; entonces, el interrogarse sobre su descenso, lleva a estudiar la actividad laboral de la encomienda como un desarrollo de gran fuerza durante el siglo XVII (Braudel, 1980).

Siendo así, en lo referente al tiempo histórico, no se busca establecer orígenes de algún hecho social; por el contrario: se intenta establecer una atmósfera que permita comprender la fluidez en la que convergen y reaccionan las ideas que proponía la corona española en el nuevo mundo; mirar cómo los sectores de la sociedad colonial se apropian y reconfiguran una identidad que les permite reconstruirse en un mundo desconocido y a la vez adaptarse a una nueva forma de vida; éstas son las sociedades hispana, indígena y afrodescendiente, quienes amalgaman toda una serie de conocimientos autóctonos y nuevos para asumir un territorio que les permita dar cabida a todas sus expresiones culturales vitales, las cuales se consolidan como un gran herramienta adaptativa en el tiempo.

En este orden, el siglo en mención se conoce ubicando ciertos factores ideológicos que giraban en torno a España. Para la época era uno de los grandes imperios del mundo; sin embargo, este gran estado y su control de América comienza a debilitarse durante el siglo XVII, debilitamiento que muchas

veces se ha adjudicado a las relaciones políticas experimentadas por la sucesión monárquica que tuvo España, al finalizar la influencia del poder español de la casa monárquica de los Austria y dando inicio a la gobernabilidad de la casa monárquica de los Borbones.

Uno de los grandes problemas al entablar un diálogo con el siglo XVIII europeo, es conocer la decadencia que vivía España para este periodo. El historiador John Elliott (2002) en su estudio sobre este siglo, pone en pie varias hipótesis, al buscar dar mayor complejidad a este tema, que se ha cuestionado desde una sola dirección; por lo tanto, agrega otros puntos de análisis que enriquecen el conocimiento sobre esta situación histórica. En primer lugar, determina que los motivos otorgados a la decadencia hispánica, como el alto costo de la política extranjera de los Austrias, el desmedido poder de la iglesia, el abandono de la agricultura, la expulsión de los judíos y los moros, entre otros, son herencia de la historiografía de los siglos XVIII y XIX; por tal razón, enriquece su análisis incorporando estudios recientes del siglo XX, que permiten explicar esta problemática desde dos dimensiones: una, vista desde el contexto de Europa y otra, desde América. Para dar claridad sobre la visión europea, se apoya en las investigaciones de historiadores españoles que han generado mayor conocimiento sobre esta temática, y afirma que:

Cuanto más vamos sabiendo de la sociedad española bajo la Casa de Austria, más nos hace pensar, por lo menos en determinados aspectos, en la sociedad de otros estados europeos en el mismo periodo. Por ejemplo, muchos de los fenómenos que en un tiempo [fueron considerados] como peculiarmente españoles -una corte derrochadora, una burocracia parasita, una superabundancia de licenciados sin empleo, un desprecio general hacia los trabajos manuales y una propensión a la holgazanería- cuando [son examinados] más detenidamente, resultan ser característicos también de la Francia de Luis XIII y de la Inglaterra de Jacobo I. (p. 218).

Según esto, la decadencia o la debilidad general en los diferentes países de Europa no solo hacen presencia en España, sino que son una característica frecuente en varios países como Inglaterra, Francia, Italia o Alemania. Sin embargo, al precisar el caso de España, su debilitamiento está centrado en la actividad económica, teniendo en cuenta que todos los países de la época en el antiguo continente mantenían una economía subdesarrollada.

3.2 La extracción de plata, arma de un imperio débil

Es necesario preguntarse: ¿Qué sector de la economía de España fue el elemento que causó su debilitamiento? Esta respuesta la encontraremos al estudiar la relación con la América del nuevo mundo.

Ahora bien, en términos económicos, siguiendo el análisis basado en la documentación sobre la actividad comercial trasatlántica que se había generado durante todo el siglo XV y XVI, propone que desde los siglos mencionados, la actividad económica de España y América se centró en la explotación de metales, en especial de plata proveniente de América de las minas de Potosí en la América del Sur y en Zacatecas en el virreinato de la Nueva España en la actual América Central. Al respecto, Elliott (2002) sostiene que:

Esta nueva dimensión europea de la decadencia de España merece estudiarse más detenidamente y, paradójicamente, se ha visto reforzada últimamente por las investigaciones realizadas en otra esfera bastante distinta de la economía española, a saber, su proyección americana. En este campo fue Earl J. Hamilton quien desbrozó el terreno. Basándose en su meticulosa recopilación de cifras sobre las remesas de metales preciosos y sobre los precios de España, disponemos de una gran abundancia de nuevos datos para estudiar el efecto producido por América en la economía peninsular. Aunque su célebre artículo escrito en 1938 sobre *La decadencia española en el siglo XVII* es más una enumeración y un examen de algunas de las causas tradicionales de dicha decadencia que un intento de llegar a una

nueva síntesis, aportó, sin embargo, dos teorías sobre la decadencia que la vinculaban a la plata americana. La primera afirmaba que la plata, al elevar los precios en España por encima de las demás naciones europeas, hizo que el costo de las exportaciones españolas resultase prohibitivo en los mercados extranjeros y, por consiguiente, colocó las industrias de exportación, la construcción naval y la navegación en situación de desventaja. (pp. 218-219).

A simple vista, podría plantearse esta situación como una estrategia de parte del Estado español para mantener el control de las rutas de navegación entre los puertos de Sevilla y Cartagena, como también de los procesos derivados de esta actividad, porque países como Francia e Inglaterra siempre buscaron una forma para desequilibrar este monopolio comercial trasatlántico.

Ante el ambiente económico generado por España, Martínez de Vega (1994) enfatiza que:

América sería el principal motor del desarrollo económico de la Europa del XVI; Europa invirtió grandes cantidades de dinero en la explotación del mercado americano, el cual a su vez proveyó la plata que tanta falta le hacía para sostener su actividad económica y para mantener y desarrollar el comercio atlántico. (p. 89).

Sin embargo, esta relación en el transcurso del tiempo produciría para el siglo XVII, un fenómeno que dentro de la administración de España hacia el nuevo mundo, no se había proyectado, o quizás fue una confianza financiera tal vez eneguedora, ante el gran tonelaje del metal de plata que entró a España y que para la sociedad de la época, produjo grandes cambios tanto de orden social como psicológico (Elliott, 2002).

La situación ante la cual la Corona debía hacer frente, era que la sociedad hispánica y los diversos espacios de ciudades, villas y pueblos formados por la administración colonial, habían generado sistemas y poderes sociales económicos, propios del proceso de colonización entablado con los diferentes pueblos indígenas organizados en encomiendas,

sujetos hacia una estructura social determinada por los encomenderos españoles y una nueva clase social que serían los criollos, al surgir así una clase burguesa dentro de los múltiples contextos geográficos y culturales del virreinato de la Nueva Granada.

Por lo tanto, los sistemas sociales que se había destruido y que ahora eran adaptados a nuevas representaciones de la realidad, daban movilidad a ciudades, villas y pueblos, y en ese sentido se empieza a disminuir la dependencia económica de América hacia España, lo que marcaría diferencias en términos productivos y sociales en un inicio, para repercutir posteriormente en grandes transformaciones políticas. Las primeras manifestaciones de esta ruptura estarían representadas con la disminución de aquellas riquezas minerales que tanto habían regocijado a la monarquía española.

Entonces, al generar sistemas productivos propios, los habitantes de América dejaron de importar mercancías europeas; al surgir así una autonomía cada vez mayor, esta se reflejó en la disminución del tráfico procedente de Sevilla, con la deducida disminución de la cuantía de plata que Europa pagaba. Sumado a esto, se plantea que otra situación que influye en la disminución de la cantidad de plata enviada hacia España, eran las complicaciones como obstáculos generados en razón a la situación económica que activaba la explotación de las minas del Perú y México, a causa del posible agotamiento de los filones de plata más fáciles y la problemática relacionada con el suministro de azogue a estas minas, junto a la desastrosa disminución de la mano de obra indígena (Elliott, 2002).

Para dar validez a esta hipótesis sobre la problemática del suministro de azogue o mercurio, es necesario apoyarse en el trabajo de la escritora María Concepción Gavira Márquez (2015), quien amplía este tema sobre el desarrollo de la minería durante el siglo XVIII, centrada particularmente sobre el suministro de azogue en las minas de América y afirma que la situación referente al

azogue o mercurio fue monopolizada por parte de la Corona española, el cual era suministrado mayoritariamente desde la Península Almadén en España y Huancavelica en Perú. Esta condición que había deparado España sobre el manejo del mercurio, provocó varias privaciones y dificultades debido principalmente a las guerras e inconvenientes surgidos en el transporte marítimo.

En este sentido, la Corona, que gozaba de una gran riqueza en recursos propios de la minería del oro y plata novohispana, para el año de 1777 buscó la forma de organizar una expedición para encontrar minas de cinabrio (sulfuro de mercurio) en la Nueva España, para no estar bajo las condiciones tan problemáticas que tenía el abastecimiento del mercurio para las minas en el nuevo mundo (Gavira, 2015).

La historiografía minera colonial ya ha destacado la importancia de este insumo, el cual fue decisivo desde que Bartolomé de Medina consiguiera dar a conocer a mediados del siglo XVI el método de amalgamación con azogue o también llamado beneficio de patio. Este método de procesar el mineral tuvo mucho éxito y fue una revolución en cuanto a la metalurgia americana. (Gavira, 2015, p. 1).

Apoyándose en el estudio de Lang (1969), la autora propone que la disponibilidad inicial del mineral de azogue por parte de la Corona, condujo a que esta técnica se utilizara a gran escala, la cual rápidamente se extendió por todos los centros mineros en el territorio del nuevo mundo y que perduró hasta el siglo XIX. No obstante, este gran avance científico en el campo de la minería se vio obstaculizado por la corona española, llegando hasta el punto de que minas potenciales no pudieron ser explotadas (Lang, 1969).

Esto se argumenta principalmente porque la actividad minera de la plata había comenzado su ocaso y ello residía en la escasez de mano de obra y la falta de conocimientos sobre metalurgia, puesto que la clase minera existente en el virreinato no tenía esta preparación; sumándose a ello, estaba la

falta de capital monetario necesario para costear los gastos que esta actividad implicaba y que la corona había decidido no apoyar (Lang, 1969).

De esta manera se generó una dinámica en varias direcciones para buscar este apreciado mineral, ya que tanto las altas autoridades como los productores buscaban su abastecimiento; la demanda de este mineral se volvió constante, no solo para las minas del virreinato de la nueva España, sino también para las minas del Perú. El otro camino lo transitaban los aventureros que también dirigieron sus esfuerzos para lograr encontrar depósitos del mineral, lo que significaría para ellos un comienzo hacia mejores condiciones de vida; esta actividad se llevaría a cabo por todo el periodo colonial.

Finalmente, cabe resaltar que la escasez y el suministro de este insumo, serían una causa para comprender concretamente por qué disminuía la producción en las minas de plata durante el siglo XVII (Gavira, 2015), situación que contribuía al debilitamiento del Estado español, ya que su poderosa arma estaba declinando en un horizonte hacia otros rumbos.

Es importante aclarar que la plata era retenida a causa de diferentes situaciones propias de la actividad comercial que había generado en el nuevo mundo, entre las cuales se destaca el papel que tenían personas particulares, como encomenderos administradores privativos y la misma administración virreinal, donde se perseguía el control y la posesión de grandes cantidades que debían llegar hasta el oriente a través de la ruta de Manila, en pago a los productos que solicitaban los americanos. (Véase Figura 1).

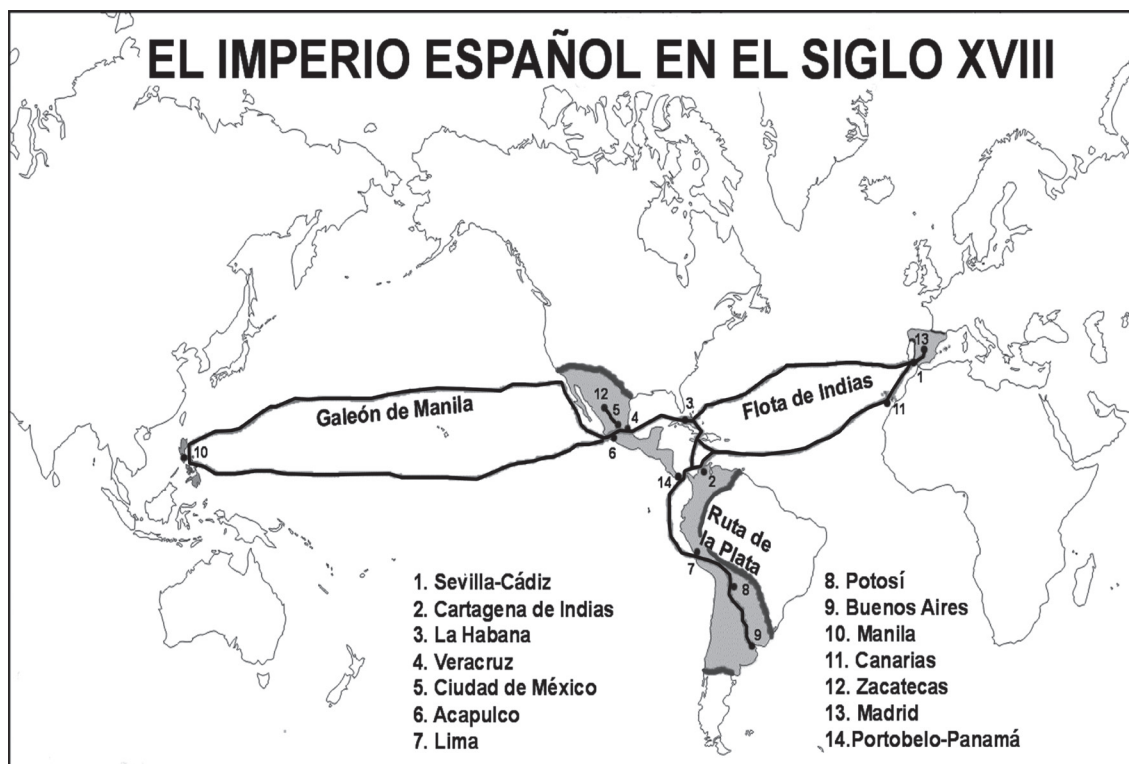


Figura 1. Mapa del Imperio Español en el siglo XVIII.

Fuente: <https://histogeomapas.blogspot.com/2016/03/el-imperio-espanol-en-el-siglo-xviii.html>

La Figura permite visualizar la ruta de comercio del metal de plata, desde los diferentes centros mineros tanto en América del Sur, Centro América y Manila, que hacían parte de la amplitud territorial que tenía bajo su dominio el imperio español.

3.3 La situación política en Europa

Luego de haber escenificado ciertos ambientes económicos, también es necesario conocer con más énfasis la relación de orden político que maquinaba la sociedad española. A partir de la pregunta: ¿La debilidad de la vida económica europea del siglo XVII se puede considerar como una situación imperante en América?, las razones que llevan a considerar este interrogante se deben a la reflexión temporal que tiene el siglo XVIII, al hacer hincapié en situaciones como el papel de las guerras europeas, la política fiscal de la corona de España, la confianza de la comunidad mercantil y en el funcionamiento del sistema comercial trasatlántico.

La división mercantil que surge en el siglo XVII da muestra de la existencia de dos dinámicas políticas que en adelante serán cuestionadas desde la legislación del Estado español, porque entraría a ser parte de diversos eventos de carácter diplomáticos y políticos que repercutirán en los diferentes sectores sociales:

La primera de ellas concierne a que el Estado conquistador no tuvo la capacidad de desarrollar un sistema mercantil sólido con base en las riquezas que llegaban de América ni se pudo fortalecer como unidad estatal política; dichas debilidades en su administración generaron un estado social de zozobra.

La segunda dinámica sería la de escuchar las voces de aquel tiempo en la sociedad española: que el descubrimiento del nuevo mundo trajo problemas más que soluciones y desarrollo. Se podría decir, que el descubrimiento fue el sutil hechizo de que gozó España, pero que la llevó a su debilitamiento.

Es posible que sea también el reflejo de una sociedad de avaricia y ambición que centró su economía y vida en el proceso productivo de la minería del oro y de la plata, que muchas veces siguieron con tanto ahínco como las diferentes campañas en busca de 'El Dorado', que bien pudo ser un gran mito, creado por los indígenas para jugar con el imaginario colectivo de los españoles.

El siglo XVIII debe estructurarse por tal razón, en la coyuntura histórica que mantenía el Virreinato de la Nueva Granada y el Estado español en Europa; este siglo se halla comprendido entre el fin de la hegemonía absoluta de España y el inicio de la monarquía francesa, con la guerra de sucesión a la corona española y la muerte de Luis XIV. Fue así como, durante la revolución francesa, con la aparición de las burguesías como clase social y política en expansión y el estreno del constitucionalismo, inició el ascenso industrial, basado en el empleo de la maquinaria, la tecnología, la independencia de los Estados Unidos de América y la construcción del estado republicano en la Francia napoleónica, con el establecimiento de las grandes rutas de navegación y el comercio a nivel mundial; todo ello consolidaría el poder naval e imperial británico, en sus colonias y mares (Marchena, 2008).

Con la muerte de Luis XIV de Francia, agotado tras una larga guerra, ubica a su sobrino Felipe V en el trono español, bajo los tratados de Utrecht y Rastatt, sustituyendo de esta manera a la casa de los Austria, luego de mantenerse como monarquía hispánica durante dos siglos, y ante varios cambios. España no pudo mantener la supremacía francesa sobre Europa; fue por entonces que buscaron establecer un equilibrio, pactando con la nueva potencia emergente: Inglaterra, que se instauraba como la primera fortaleza marítima, mediadora de la política internacional europea (Marchena, 2008).

En adelante, Europa viviría en un inestable equilibrio y con él, el conjunto de territorios coloniales que cada una de las monarquías en conflicto poseía, quedó esparcido por el mundo. Así, fueron desarrolladas intensamente guerras

continuas y dispersas a lo largo de todo el siglo en el suelo europeo y en distantes y diversos escenarios, en donde el continente americano fue un teatro de operaciones importantes.

Sin embargo, lo que más llama la atención de este siglo es que la mayoría de reinos europeos fueron transformados en Estados a gran velocidad, al percibir momentos de transformaciones de gran profundidad, no solo políticas sino también sociales y económicas, las cuales hacían encajar a cada uno de los países de Europa en sus horizontes respectivos, claro está, que influidos por su participación en los conflictos que detonan entre todos ellos, relacionados con el incremento de su predominio en un mundo que se presenta reducido y con las alianzas políticas que serían el garante absoluto para los cambios políticos futuros y necesarios (Marchena, 2008).

Por ejemplo, Francia, que había surgido de la monarquía absoluta de Luis XIV, agotada ante la decisión de dominar Europa y estar presente en cada uno de los conflictos que acontecieron, para no perder espacio en ese gran marco político, tomó una postura desgastante para un solo reino; por tal razón, esta idea era muy codiciada e imposible tanto económica como militarmente. De ahí que la gobernabilidad y la idea del persistente dominio francés fueron, en sí mismas, las culpables para poner en escena los diversos motivos de una transformación social que estaba próxima, además de los desórdenes políticos internos, gastos y comportamientos excesivos de la nobleza, realidad que contradecía con la pobreza de los otros sectores sociales de la población, tanto en los centros rurales como urbanos, creando un ambiente suficientemente fértil para que las semillas renovadas de una burguesía revolucionaria germinaran (Marchena, 2008).

Los pensamientos de la revolución francesa fueron irradiados por Europa, al emerger el régimen republicano que transformaría las bases culturales de la sociedad francesa y europea, surgiendo así el ejercicio de la ciudadanía, sustentada como ley natural que otorga la igualdad a los hombres;

en consecuencia, de esta revolución germinó un nuevo estado cimentado sobre la administración napoleónica, al desarrollar y al expandir un gran poder en el tiempo. Mientras tanto, Inglaterra estaba cercada por los enfrentamientos entre la Escocia católica e Irlanda, al consolidar los reinos bajo una sola corona, empeñándose también en facturar la presión francesa que pretendía coartarle su aumento comercial, objetivos todos que se logró alcanzar en 1707, ya que el Reino Unido de la Gran Bretaña había conseguido establecerse legalmente (Marchena, 2008).

Así, Inglaterra se convirtió en la gran potencia económica, productiva y naval de Europa, situación a la que tanto Francia como Holanda no lograron detener, ante su futuro desarrollo mercantil.

En la madurez alcanzada por el imperio británico, Francia solo tuvo una derrota ante las colonias norteamericanas; mientras tanto, en otros conflictos logró triunfar exitosamente en terrenos políticos; de igual forma, fomentó la producción agrícola e industrial, al establecer compañías mercantiles respaldadas por acciones armadas, producto de su poderío naval; creó un sistema financiero interno basado en el capitalismo comercial e industrial y una red de comercialización de sus productos manufacturados, aspectos que marcarían la contundencia de su poder.

Después de la década de 1780-90, la producción industrial británica invadió los diferentes mercados del mundo, de tal forma que los navíos que exponían la insignia de primera clase de la marina británica reconocida mediante las siglas: S.M.B. siempre se hallaban en los puertos mundiales, al igual que destacados funcionarios diplomáticos o encargados financieros que en Londres comercializaban las diversas toneladas de textiles ingleses, que fueron los productos que salían de los grandes telares a vapor, establecidos en las afueras de las grandes ciudades, sustentados por una minería del carbón que también se desarrolló a gran velocidad y por una mano de obra cada vez más masificada que daría origen

al primer proletariado industrial de Europa (Marchena, 2008).

El agitar de los fuertes vientos del siglo XVIII también llegó hasta Portugal, que debió hacer frente a la situación política del gobierno que Napoleón Bonaparte buscaba instaurar en Europa, junto a la idea del sistema continental, para centrar el poderío político en Francia, quien unida a Bélgica, los Países Bajos y la parte noroccidental de Italia, buscaban hacer frente a Gran Bretaña, a través de limitaciones y bloqueos de carácter mercantil y, sobre todo, obstrucción del comercio naval. Su declaración de desacuerdo a la Francia napoleónica produjo que la monarquía portuguesa abandonase sus territorios originales para el año de 1807, para instaurarse así en su colonia más próspera del nuevo mundo: Brasil.

Desde esta forma, Portugal buscaba mantener su autoridad monárquica en el Atlántico y ejercer el control de África. Las reformas que ejerció el ministro Marqués de Pombal permitieron rencauzar el curso de una economía que se deterioraba frente al crecimiento económico desbordante del Brasil, principalmente por sus exportaciones de azúcar del nordeste y, muy especialmente, por el auge del oro de las Minas Gerais, minas que fueron explotadas entre finales del siglo XVII e inicios del siglo XVIII, por aventureros y colonos paulistas en la zona montañosa, llegándose a descubrir desde 1693, una gran cantidad de yacimientos de oro en las proximidades de la ciudad de Belo Horizonte, factor que ocasionó grandes disputas sociales, políticas y de manifestaciones violentas (Marchena, 2008).

En esta nueva organización, la actividad minera aurífera adquiría un nuevo movimiento: ahora, el tránsito a las ciudades europeas y los centros de comercio portugueses perdían su vigencia y las colonias se habían constituido en espacios de mayor rentabilidad para negociar este metal. La reacción de la nobleza y la iglesia contra estas reformas, ancladas en un latifundismo continental de cortos vuelos, forzó la caída del ministro, junto con el terremoto que asoló Lisboa y buena parte del país en 1755.

En la comprensión de estos múltiples cambios que estaban en total intensidad y que dieron pie a un siglo muy importante en el desarrollo político, social, económico y cultural de la humanidad, podemos extraer elementos que nos permiten comprender aspectos relevantes sobre la gobernabilidad de la corona española en el nuevo mundo.

En este orden, se podría plantear que existe un Estado español preocupado más por las dinámicas políticas de Europa, que por mejorar la administración y poblamiento de sus colonias en América. Entre los siglos XVII y XVIII se dio una relación con carácter de una explotación media tradicional y suministro de materias primas, que habían otorgado a la corona española grandes beneficios mercantiles y generado un estado financiero de sosiego monopolizado.

Ante las nuevas reformas, España debió sortear una situación interna conflictiva por el papel que desempeñaba el marqués de Esquilache, quien no había generado producción en el comercio interior de este país; por tanto, las relaciones económicas se daban en forma restringida, ya que existían pocos productos agropecuarios para tal fin; las deudas financieras siempre iban creciendo, lo cual había debilitado el poder marítimo y el ejército, quien estaba acompañado de una burocracia ineficiente y unos sectores populares enflaquecidos por los impuestos y sumidos en un sistema agrario tradicional y feudal; todo esto llevó a que el reino español, poco a poco cayera en su propia realidad y para finales del siglo XVIII su proyecto ilustrado se había debilitado (Marchena, 2008).

Alemania y Prusia tuvieron igualmente varios conflictos sucesorios: las guerras con el imperio Otomano de décadas anteriores transformaron buena parte de la Europa suroriental en un espacio complejo de frontera, de intereses étnicos y religiosos; así, cada Estado buscó crecer, mientras otros se mantenían; en esta dinámica se proponía nuevos conflictos. Holanda, por otro lado, perdió su característica de supremacía comercial ante el surgimiento del nuevo imperio británico; sin embargo, se desenvolvió con una destreza

negociadora con todas las partes y pudo mantener su estatus de potencia comercial. Por último, Italia predominó como un territorio fragmentado, con diferentes principados y ducados, con intereses de potencias europeas como Francia y España, con Estados pontificios disminuidos en su poder político ante los movimientos de la ilustración (Elliott, 2002).

Así, concluimos que el siglo XVIII ubica el panorama de Europa entre conflictos de diferente índole: las guerras serían la característica de todo el periodo, desde la guerra de sucesión a la corona española (1701-1715) en la que participaron todas las potencias europeas, más las guerras que jalónaron casi todo el siglo de Inglaterra contra Escocia, quienes contaban con el apoyo de Francia y España: 1714-1718, la guerra de Alemania contra los turcos; 1718-1720, la guerra de Francia contra España; 1775-1783, la guerra de Independencia de los EEUU; 1793, la guerra de España contra Francia; 1801, la guerra de España contra Portugal, conocida como 'la guerra de las naranjas'; 1803, la guerra de Inglaterra contra Francia; 1805, la guerra de la tercera coalición; 1807, la invasión napoleónica de Portugal; 1808, la guerra de España contra Francia (Elliott, 1971).

3.4 El siglo XVIII en el nuevo mundo americano

Este siglo, como hemos visto hasta ahora, tiene unas características específicas, producto de varios factores entre los cuales surgen cuestionamientos como: ¿Qué es el virreinato de la Nueva Granada?, ¿Cuál es el objetivo que tiene la corona de España para el virreinato, dentro de su imperio colonial? Para responder, debemos explorar las manifestaciones suscitadas desde la conquista y que en el siglo XVIII fueron consolidadas en diferentes dimensiones sociales.

El virreinato de la Nueva Granada necesitó casi dos siglos para poder tener una imagen de su extensión territorial; debemos tomar conciencia que las diferentes campañas de conquista iniciaron de forma gradual en espacios geográficos como centro y sur América, cada uno con su dinámica

propia, trazada entre las empresas particulares y la corona de España, luego de las primeras noticias que se obtuvo de Cristóbal Colón, quien al llegar a las Antillas mayores, maravillado siempre por la hermosura de la isla de Cuba, recorrió las costas, ríos, casas y criaderos de perlas, pensando siempre que había llegado al Asia, como había sido su objetivo primordial.

Recordemos que el Almirante tenía la intención de llegar a Cipango, Japón, o la China del gran Gengis Kan; de esta forma, todo lo que miró Colón llenó su atención y empezó a crear y comprender aspectos que aún no tenían sentido para él; uno de ellos, de gran cuestionamiento, fue que los nativos de la isla poseían muchas estatuas de figuras de mujeres, otras de cabezas en forma de carantoña muy bien labradas; no se sabía si éstas tenían belleza en sí o eran adoradas con un misticismo (Gruzinski, 2006).

Estos contactos que tuvieron Colón y su flota con los nativos de las islas, generaron gran asombro, ya que muchas de las cosas que observaban, las ignoraban por completo: no tenían la organización de vivir en 'polis', ni conocimiento del mundo occidental; habían descubierto hombres y mujeres de cuerpos desnudos y pintados, que creían que los españoles eran seres llegados del cielo. Lastimosamente, entre los primeros años del descubrimiento, se deslegitimó al indígena de sus sistemas de creencia; perdió valor, todo aquello que había dado sentido a las representaciones de su vida durante mucho tiempo; todo se transformó. Lo más dramático de este periodo estaría marcado por la acumulación exagerada de las riquezas minerales como el oro y las perlas en los pueblos de las Antillas, para desembocar en una esclavitud desproporcionada de los seres humanos del caribe.

La dinámica del periodo antillano de conquista ubica las islas del caribe como el centro de operaciones para posteriores incursiones en tierra firme; sumado a esto, Colón diseñó y sustentó la esclavitud, como una forma de trabajo necesaria, que sería la solución a dos problemas del momento: el primero, controlar los grupos indígenas de los

caribes que hacían frente a la invasión española; el segundo, sería una forma de protección para que los nativos abandonaran las prácticas primitivas del canibalismo. Afortunadamente, la corona española reaccionó de forma negativa y a través de la real cédula 'Medina de Campo', el indio cambió su estado jurídico y pasó, de ser esclavo, a ser vasallo del rey; por lo tanto, múltiples esfuerzos empezaron a germinar para cambiar la realidad que se había generado con los pueblos precolombinos: etnocidios y rupturas de sistemas ancestrales, que fueron el mayor de los daños que logró la sociedad hispánica en el territorio del mar caribe (González, 2005).

Posteriormente, en el periodo continental determinado por el descubrimiento de la tierra firme en Mesoamérica y América del sur, serían dos los hechos que cambiarían las dinámicas de la conquista: en primer lugar, porque no se conocía la extensión total de dichos territorios, incertidumbres que se va esclareciendo en la medida en que las incursiones de conquista van avanzando, tomó importancia desde un inicio, la fundación de las diversas ciudades, villas y poblados que los españoles realizaron para construir gradualmente el imaginario del poblamiento hispánico en el nuevo mundo; por lo tanto, el conocimiento generado por las compañías de los conquistadores es importante, ya que, en términos geográficos, cada nuevo territorio sometido y descubierto, ampliaba la percepción del continente.

La mayoría de empresas de conquista provenientes de España encontraban en las Antillas un centro cultural particular, ya que dentro del proceso de estos nuevos descubrimientos, este espacio geográfico servía como una zona de adaptación e intercambio cultural para los europeos; el clima del trópico era el primer problema al que debían adaptarse los conquistadores; además, este espacio servía de fortalecimiento logístico en donde se ordenaba los navíos y la respectiva flota con los miembros que conformarían las huestes en la tierra firme. Es de mencionar que en este centro también la información circulaba desde distintos lugares; en especial, las noticias de nuevos territorios con

gran riqueza; 'El Dorado' debió ser uno de los grandes objetivos y la información que más se debía indagar concretamente, ya que estas empresas de 'descubridores' eran diversas y cada una tenía el afán de ser la primera.

Así, en los siglos XVI y XVII, ya avanzado este periodo de descubrimiento y conquista, habían sido establecidos grandes sistemas de ordenamiento territorial, determinados por la formación de los virreinos; sin embargo, con relación a la Nueva Granada, aún no había una estructura administrativa central. En este punto, el virreinato era una colonia de segunda categoría, ya que no se comparaba en tamaño y en riquezas con los virreinos del Perú y de Nueva España (McFarlane, 1997).

Recordemos que el virreinato de Nueva España fue creado después de la conquista de los grupos indígenas que hacían parte del territorio de Mesoamérica y Norteamérica, luego de que en 1519 Hernán Cortez llegara y fundara Veracruz, primer pueblo hispánico en territorio mexicano; posteriormente, con la caída de Tenochtitlan por parte de las tropas de Cortés en 1521, se creó el virreinato de Nueva España de forma oficial el 8 de marzo de 1535; el primer virrey sería Antonio de Mendoza y Pacheco y su respectiva capital sería la Ciudad de México, edificada sobre la antigua Tenochtitlan; la extensión de este virreinato llegó a comprender los territorios del Imperio español en Centroamérica, Norteamérica, Asia y Oceanía (Reyes y Montoya, 2007).

Respecto al virreinato de Perú, éste fue una unidad territorial que inicialmente comprendió toda América del Sur, después de que Francisco Pizarro y sus huestes, al entrar al territorio inca desde la ciudad de Cajamarca hasta el Cuzco, sometieron a los incas. Esto dio inicio a una guerra civil que involucró conquistadores ambiciosos y el deseo de poder de apropiarse del imperio del oro y plata que habían negociado Atahualpa y Pizarro, como acuerdo para que los españoles salieran de estas tierras. Ante este hecho, el Rey Carlos I debió actuar; para ello creó 'La Real cédula de Barcelona' el 20

de noviembre de 1542, cuyo objetivo primordial era eliminar las gobernaciones de Nueva Castilla y de Nueva Toledo, y así crear el virreinato del Perú, formado en un inicio por Sudamérica y cierta parte de Centroamérica; no obstante, a mediados del siglo XVIII, este extenso virreinato se dividió por la creación de otro virreinato llamado 'Nueva Granada', conformado por los territorios de Bolivia, Chile, Ecuador y Perú.

Por esta razón, el virreinato de la Nueva Granada es una unidad territorial diferente, en comparación con los dos virreinos de Perú y Nueva España que, además, son los más antiguos; sin embargo, la economía centrada en la minería, se desarrollaba con relación a estos dos importantes sistemas coloniales, pero que con el transcurrir del tiempo lograrían formar una identidad propia.

Para finales del siglo XVII, la debilidad del control económico español sobre la Nueva Granada era comparable con la debilidad del gobierno colonial; en teoría, el gobierno tenía una estructura que se debía articular; una institución que centraba el poder colonial en la audiencia de la Nueva Granada creada en 1550, con sede en la ciudad de Bogotá y con la gran responsabilidad en todo lo referente a las leyes y el gobierno civil.

Este territorio estaba dividido en unidades de gobierno provincial, con una serie de gobiernos subalternos como corregimientos y alcaldías mayores de diferente extensión. Hacia fines del siglo XVII, los más importantes eran Santa Fe y Tunja, en el centro de la nueva Granada; en la costa caribe sería Cartagena, y Popayán en el sur (Herrera, 2014).

Estas provincias tenían los pueblos más grandes y más ricos de todo el territorio, y los recursos de mayor potencial en todo el virreinato, ya que eran gobiernos separados; a su vez, estaban divididos en jurisdicciones como los gobiernos fiscales, militares, civiles y eclesiásticos, cada uno diseñado para sostener un área específica de autoridad.

En realidad, estas divisiones fraccionaban, en lugar de facilitar el control real del territorio, porque

desintegraban la autoridad central, lo que generaba grandes problemas de comunicación y envío de los impuestos a grandes distancias; existían provincias que estaban más dependientes que otras a la audiencia de Bogotá; este gobierno era controlado fácilmente, ya que muchas veces este control lo ejercía el presidente de la Real audiencia (McFarlane, 1997).

Hacia la zona norte estaba localizada la comandancia general de Cartagena, donde el gobernador era nombrado por el rey, el cual debido a su importancia militar, gozaba de una independencia frente a los jueces de la audiencia de Bogotá. Una de las regiones de mayor complejidad era la provincia de Popayán, caracterizada por tener una doble jurisdicción; ésta hacía parte de la audiencia de Santa Fe y de Quito. Referente a los asuntos del gobierno civil y defensa, la gran parte de la provincia estaba bajo la autoridad de Quito, aunque este poder estaba en disputa con la audiencia de Santa Fe, que tenía mayor influencia y derechos en estos aspectos.

Respecto a lo eclesiástico, existían varias divisiones: la diócesis de Popayán, que pertenecía a la arquidiócesis de Santa fe de Bogotá; y existían ciertas zonas de la provincia de Popayán que, como la ciudad de Pasto, hacían parte de la diócesis de Quito.

En esta dinámica se puede ver cómo la Nueva Granada del siglo XVII, no era una entidad administrativa unificada y relacionada; las diferentes formas de gobierno que se había implementado para dar desarrollo al sistema colonial, carecían de uniformidad, y no se respetaba los límites de las diferentes gobernaciones, provincias y sus jurisdicciones; esto ocasionó que la tierra firme se fragmentara y se formara bloques autónomos que ejercían el control y poder en sus contextos y que escasamente obedecían las órdenes de Bogotá (McFarlane, 1997).

Poco a poco los sistemas locales se fortalecían, y el poder del tribunal de la audiencia se veía minimizado por estas gobernabilidades que surgían a lo largo de la Nueva Granada, manifestaciones

que, en términos de la administración de la sociedad colonial, eran cada vez más profundas en las realidades económicas y de gobierno que cada día eran legitimadas; esta situación fue expuesta ante el nuevo gobierno de los Borbones, para crear una nueva autoridad política que lograra unificar a la Nueva Granada en términos políticos, por lo cual se sugirió la existencia de un virrey, como se había dado en los virreinos de Nueva España y de Perú.

Antes del ascenso de la dinastía borbónica, la debilidad de la autoridad real en la región se había vuelto un problema para la corona, como resultado de los ataques a la soberanía española en ese lugar; un ejemplo de esto es el caso de los escoceses que trataron de instaurar una colonia en la región del Darién y, aunque esto no representaba mayor peligro, se constituyó en un desafío para la soberanía española, cuya respuesta fue una reacción militar.

Otros caso fue el asalto de Cartagena por un flota francesa, bajo el mando del almirante Pointis, quedando esta población en manos francesas, acontecimiento que fue temporal, ya que la caída de la ciudad causó pérdidas considerables para la corona, constituyéndose en una derrota humillante. Esta situación se investigó para establecer la clase de gobernabilidad que estaba ejerciendo Cartagena en esta zona, como comandancia general (McFarlane, 1997).

La debilidad demostrada durante la caída de Cartagena era un problema de gobierno más complicado en la audiencia de la Nueva Granada; durante el último decenio la autoridad de dicha administración parecía haberse roto en varios aspectos, originando que el Consejo de Indias de Carlos II comisionara una visita general, en respuesta a los informes sobre el tratamiento de los indios en la recolección de tributos. Esta visita fue el resultado de una realidad que se gestó desde los primeros años de la conquista, por lo que se había generado una oposición entre el poder ambicioso que lograron fortalecer los encomenderos, y el control que siempre buscó establecer el Estado español en América.

Un caso más de irregularidad en la maltratada América era que en las dos provincias de Popayán y Santa Fe se había dado una explotación del indio, sin tener en cuenta la ley ni los ingresos por tributos; de esta manera se defraudaba a la corona en sus ingresos, debido a una extendida evasión de gravámenes y contribuciones sobre las riquezas de la colonia, como lo eran sus minas de oro (McFarlane, 1997).

Respecto al caso de las denuncias que hizo el visitador general Carlos Alcedo y Sotomayor, nos referimos nuevamente a los funcionarios de la provincia de Cartagena: el fraude era en una escala tan grande, que en 20 años se había pagado en quintos, la minúscula suma de 241 pesos. Al describir al pago de quintos al tesoro del tribunal de Santa fe, el visitador general Alcedo ponía a discusión por qué la corona seguía siendo estafada con la suma de 20.386 castellanos al año, una cuantía que era igual a una producción de oro de 407.700 castellanos (millón de pesos de plata). A esto se añade que, en la parte costera del mar caribe, estaba muy desarrollada la actividad del contrabando, ya que muchos extranjeros, especialmente holandeses, disfrutaban de un acceso libre tanto a los mercados del país como al oro (McFarlane, 1997).

Puede verse entonces, cómo la dinámica del contrabando había empezado a operar sutilmente, como lo manifiesta la historiadora Laurent (2003), quien se ha preocupado por estudiar esta manifestación en el sistema colonial de América latina. Al centrarse en el conocimiento del territorio de la Nueva Granada, sostiene que el papel de esta manifestación mercantil en el contexto del sistema social, debe estudiarse mediante las dos colonias del continente americano: la Nueva Francia, ubicada en la parte oriental de la actual Canadá sobre el río San Lorenzo, donde están las ciudades de Montreal y Quebec, y la Nueva Granada.

De esta manera, continúa Laurent (2003), el contrabando se “prolonga hasta en las colonias americanas que, si bien pertenecen a dos potencias europeas distintas, comparten la lógica

mercantilista de sus metrópolis, la dimensión atlántica de su comercio y la competencia comercial inglesa” (p. 140).

Dado que esta actividad ilícita se convirtió en un elemento fundamental en la vida comercial, es considerada como un verdadero fenómeno socio-histórico en la medida en que es difundida en todo el espacio colonial, incluyendo el Asiento de Negros, que permitió a los ingleses realizar el tráfico de esclavos, como una excepción a la regla mercantilista, que sirve para esconder este contrabando.

Las similitudes generales que aporta el contexto colonial para explicar el contrabando, no deben ocultar las evidentes diferencias entre las colonias estudiadas, diferencias que tienen que ver con la estratégica ubicación geográfica de los territorios estudiados, junto a las materias primas explotadas en cada colonia y la duración de los regímenes monárquicos que imperaron en esta época.

De entrada, es fácil comprender que la Nueva Granada contaba con muchas ventajas para que se desarrollase en su territorio el contrabando en una escala mayor, actividad que se localizaba más en las zonas prolíficas del territorio.

Las dimensiones y las implicaciones de este comercio ilícito eran distintas, según ameritaba el producto; por lo tanto, las diferencias, una vez valoradas, buscaban que este fenómeno del contrabando en las colonias, [fuera] para encontrar más elementos de la geografía física, como territorios extensos, costas atlánticas y ríos que [irrigaban] el territorio y que permitían expandirse y comunicarse con el interior, buscando la presencia de poblaciones autóctonas en los territorios, para establecer un aparato político administrativo [como] representante de la autoridad imperial y el desarrollo de actividades comerciales de los centros urbanos y los puertos coloniales. (Laurent, 2003, p. 139).

En consecuencia, obligaban a los tributarios a seguir una práctica desleal, porque propiciaba el enriquecimiento ilegal de los que ostentaban el poder; entonces, será mirar cómo la sociedad del virreinato

consolida sus relaciones sociales tanto económicas como de ordenamiento social, ante las formas de control que España escasamente iba adecuando para lograr estructurar su gobernabilidad en este contexto (Laurent, 2003).

Para iniciar, hay que dar claridad a ciertos aspectos de orden político administrativo frente al virreinato como tal, el cual representa un papel importante dentro del sistema colonial de toda América; conociendo sus debilidades y fortalezas podremos encontrar razones sobre las nuevas legitimaciones sociales que se estaba construyendo.

Estas nuevas actividades, como las ligadas a la actividad mercantil, son ejemplo de manifestaciones que estaban relacionadas con la falta de fiscalización de las relaciones coloniales tanto en la parte económica por su debilidad en el control del sistema mercantil, como en las de carácter político y social, por la falta de una estructura de gobierno centralizado bajo una autoridad colonial. Así, el peso de las colonias americanas sobre la monarquía española adquirió en este siglo mayor identidad. Además, se debe destacar que el peso político del mundo americano estaba en fuerte consolidación, ya que dentro de la sociedad americana los criollos, como manifestación de la clase burguesa, herederos del pensamiento de la ilustración, comenzaban a mirar las dimensiones de un cambio en el poder real del virreinato.

Ahora, centrémonos en la organización político-administrativa de la Nueva Granada, compuesta por una entidad territorial dividida en cuatro unidades, que hacían parte de la tradición de la conquista española; en la costa Caribe estaban Santa Marta y Cartagena; hacia el interior, el nuevo reino de Granada, que ordenaba la parte oriental; en el oeste y sudeste, la gobernación de Popayán, que se extendía hasta los límites con Ecuador, como parte del fortalecimiento del régimen borbón. Para el siglo XVIII hubo una mejor comprensión del espacio desde la cartografía, que dio pie para formar un plan geográfico del virreinato de Santa fe de Bogotá, Nuevo Reino de Granada en el año de 1772. A pesar

de que eran elaborados diferentes mapas de la Nueva Granada, estas ilustraciones no permitieron experimentar la verdadera realidad que existía al interior; la característica que había adoptado la Nueva Granada era la de haberse regionalizado, entre diferentes contextos geográficos y sociales y, acompañados de un mestizaje étnico y cultural, entró la población afrodescendiente, indígena y española (McFarlane, 1997).

En esta dirección, la colonización se ubicaba en el centro del virreinato; fuera de este campo había regiones distantes, en donde en algunos casos la presencia del Estado era mínima y limitada; lo mismo pasaba con las relaciones económicas, dirigidas hacia la minería; pero también sobresalieron contextos como en la ciudad de Pasto, en donde la agricultura y la ganadería eran actividades que dinamizaban la vida colonial, aunque en menor escala que en otras regiones del virreinato.

En conclusión, el comercio de la Nueva Granada durante este siglo vivió el fracaso de la reforma borbónica y se transformó con mucha lentitud; la economía de las regiones siguió orientándose más hacia la autosuficiencia que hacían las exportaciones. Incluso, después de la introducción del comercio libre que permitió la expansión del intercambio con España durante la década de 1780, el crecimiento de las exportaciones fue escaso y los extranjeros continuaron compitiendo con los españoles en la importación.

El mercantilismo borbónico no incrementó significativamente la explotación de la región; no hubo lazos de solidez entre la Nueva Granada y la metrópoli, a pesar de la intensificación de los intercambios comerciales basados en la apertura de nuevos puertos españoles, iniciativa que tuvo miles de quebraderos y problemas para los ministros encargados por la oposición del monopolista Consulado de Mercaderes de Indias. En este aspecto, las ideas de la ilustración desempeñarían un papel decisivo, ya que las clases burguesas de la Nueva Granada habían encontrado una estabilidad dentro del mercado interno, acompañado de su

control político y social para que se mantuvieran en el tiempo; así también, la mayoría de la población no tenía una educación que le permitiera salir del pensamiento feudal instaurado en sus prácticas cotidianas.

En general, estas insinuaciones de cambio en los ajustes políticos y económicos, fueron transformadas en un simbolismo a través del cual el imperialismo español sentía que incidía en la Nueva Granada. Posterior a la sucesión borbónica, Madrid supervisó más la administración de la región y el gobierno de Felipe V; con una serie de reformas buscaba fortalecer su autoridad; se puede destacar la mejora de las defensas contra ataques extranjeros, y se obligaba a los feudos coloniales a auxiliar los costos del imperio.

Cabe resaltar la reacción de la nobleza y de la iglesia ante estas reformas, ya que de cierta forma se ponía en peligro sus consolidados privilegios y temían perderlos; de ahí que su reacción haya sido de forma rotunda y contundente, para lograr que se desarrollara varias de ellas o minimizar su acción.

Finalmente, la reconquista de América, como ha sido llamada por varios historiadores, no logró las dimensiones que se había pensado, dado que no se pudo unificar y centralizar un territorio que había sido regionalizado; la influencia del poder político y social de los encomenderos sería el primer obstáculo, junto a una inexistencia de medios de comunicación que no permitían integrar estos diversos escenarios. Las manifestaciones culturales de su población también generaron dificultades; es posible que esta huella aun esté en Colombia, a pesar del paso del tiempo y de la madurez de las ideas políticas económicas y sociales; detrás de ella están una tradición y una mentalidad que han sido ancladas con tal profundidad, que aún no permiten sobrepasar la hoja de la colonialidad en nuestro país.

3.5 El resguardo indígena

Todas estas disposiciones de ordenamiento del espacio y de su control recaen en la población indígena; sus formas de organización social son

alteradas para instituir nuevos imaginarios de condicionamiento de la vida; una de las primeras formas que la corona estableció para la protección de los indígenas fue el resguardo; de ahí que esta institución sea una expresión por la lucha por la tierra; no es solo una cuestión legislativa, sino un elemento de supervivencia étnica, social y cultural.

Desde la creación del primer resguardo a finales del siglo XVI, aquella lucha por la tierra comenzó a girar en torno a la asignación y conservación de tales unidades territoriales indígenas, ya que varios de estos territorios ancestrales aún permanecían como parte vital de las comunidades indígenas actuales, pero otros fueron extirpados de sus sistemas sociales para adjudicarles unos nuevos. Estos cambios estuvieron sometidos a intereses de funcionarios de la corona, llámense encomenderos, conquistadores, tesoreros, miembros de la real audiencia, porque las tierras indígenas originarias hacían parte de la adaptación de estos grupos a los ambientes que habían decidido poblar; por lo tanto, ocupaban tierras de gran fertilidad y de provisión de agua, ante lo cual los españoles se desmidieron en usurparlas.

Esta problemática del resguardo fue puesta inicialmente en el campo de los estudios históricos realizados por Friede (1944); de ahí que este trabajo se constituya en el primer estudio sistemático sobre este tema, particularizando en la historia de los resguardos del macizo central colombiano, desde el periodo colonial hasta el momento. Además, Friede lamentaba la indiferencia, el silencio o la simple negación acerca del problema indígena del país, cuya historia él desenterraba, sin descartar el propósito de aportar soluciones; por tal razón, esta investigación es uno de los pilares que mueven los estudios históricos para el conocimiento de esta organización y el acceso a la tierra.

En la actualidad, la investigación de González (1992) es un trabajo que centra su interés en la historia del resguardo y la población indígena en el periodo colonial; la autora especifica cómo la población indígena estuvo y padeció la disputa entre lo público y lo privado, entre la corona y los encomenderos,

junto a los conquistadores. Este aspecto hace que las relaciones entre encomenderos e indígenas fueran reglamentadas y transformadas por el Estado, el cual buscaba otorgarles una dimensión institucional que permitiera la realización de los objetivos privados y públicos en el desarrollo del sistema colonial.

El ordenamiento institucional del resguardo en el Nuevo Reino de Granada se da en la segunda mitad del siglo XVI; es un proceso que parte del conflicto que se traza, especialmente entre el futuro de la corona y la población indígena junto al de la corona, por reafirmar su presencia y autoridad ante las pretensiones de los encomenderos y también ante los indígenas, para afrontar el impacto de la dominación expresado en su caída demográfica. Por lo tanto, la corona aplica una política encaminada al fortalecimiento del gobierno y a la protección de los indígenas (González, 1992).

Como bien se observa, todos los aspectos de la política proteccionista del indígena formulados por el gobierno colonial, tendrían su pleno despliegue en el resguardo como institución, en la cual se concretaba la respuesta estatal a la cuestión indígena. El resguardo implicaba, por un lado, la instauración de unas relaciones básicas entre el Estado y la comunidad indígena, en la que el tributo se definía como patrimonio estatal cedido por particulares; es decir, los encomenderos; y por otro, el otorgamiento a los indígenas, de un conjunto de condiciones económicas y jurídicas que les permitiera llevar una vida relativamente independiente y autosuficiente. En este sentido, se puede argumentar que el resguardo obraba como un factor discriminador y segregacionista que buscaba proteger a los indígenas de las influencias exteriores, especialmente de los blancos, mestizos y negros, con lo que se creía conservar a los indígenas en condiciones favorables para el trabajo y la tributación al régimen colonial (González, 1992).

Fruto de los primeros años de conquista, la corona debió enfrentarse a la que sería su máximo problema en el gobierno de América, situación representada por la influencia política y económica que lograron

los colonos europeos ante los indígenas americanos, que era la desmesura del poder, la expresión violenta para buscar y lograr la explotación de riquezas a costa de la esclavización de la mano de obra indígena, que bosquejó un ambiente de trasgresiones, en todo aspecto.

Esta situación fue un factor determinante en la relación que tendría posteriormente en la vida de los nativos y más aún, ante los nuevos cambios que cumplirían las políticas económicas de España, más allá de las ideologías que componen al hombre hispánico en el momento que entra al suelo del nuevo mundo, un lugar en el que inician y terminan muchos mitos y fantasías de la época; ante la ansiedad de su desconocimiento, inmerso en el exotismo y la sensualidad de sus mestizajes, se permitió construir un mundo propio, lleno de riesgos entre la codicia del español, pero apremió un rápido enriquecimiento personal.

El tiempo que tardó la corona española en promulgar una legislación para las colonias hizo posible comprender las dificultades que esta empresa significaba; la acumulación de denuncias de casos diferentes sobre los asuntos de justicia hacía imposible la formulación de soluciones que todavía no se había alcanzado para las indias occidentales; la estabilidad alcanzada entre conquistadores y conquistados veía necesario dar claridad a las incertidumbres que existían; por lo tanto, prontamente la corona formularía un código de gobierno para estructurar la vida de los seres humanos en el nuevo mundo.

Así fue como las leyes de Burgos de 1512 y las leyes nuevas de 1542 fueron creadas para dar una respuesta inmediata a los problemas de la historia colonial española, uno de los cuales era la tensión entre indígenas y colonos y dos, entre colonos encomenderos y la corona. Con la promulgación de la recopilación de las leyes de 1680 se vino a suplir la carencia tan urgente; esta normatividad legislativa sistematizó de carácter permanente el papel de los legisladores peninsulares, como los representantes del gobierno español en América (González, 1992).

La creación del resguardo indígena dio fin al periodo de la conquista, y por lo tanto, fue el inicio de un cambio institucional, la nueva etapa de la colonización, dentro de lo económico y político. Con el resguardo se modificó la relación entre españoles e indios, la misma que había originado que para el año de 1550, dentro la estructura del sistema colonial se formara la encomienda, como un modo de mantener las relaciones de equilibrio más adecuadas para forjar el colonialismo español.

Para la organización de los pueblos indígenas al vivir ahora en comunidades administradas por funcionarios españoles que estarían al servicio de los intereses coloniales, la política imperial debía tener en cuenta los problemas del sometimiento del indio y las diversas formas que éste recubrió a lo largo del periodo colonial, ya que el resguardo en esencia contenía una forma de sometimiento que contrastaba la encomienda original, como producto de la esclavización (Zavala, 1935).

Otro factor referente al establecimiento de la relación política de subordinación de los indígenas, tuvo que ver con la transformación gradual en vasallo libre del rey. Desde este aspecto procedió la intencionalidad proteccionista en la relación con la nueva legislación. Por ende, la organización de las comunidades indígenas determinó la culminación de una serie de razonamientos teóricos y prácticos que buscaban esclarecer el papel que debían tener los conquistadores y colonos del nuevo mundo, los pueblos indígenas y el Estado español. En esta dirección se expondrá las circunstancias generales que favorecieron la organización de los resguardos y qué poderes entraron en juego.

Desde los inicios de la conquista, en el periodo antillano se había generalizado la esclavitud de los indígenas, además de la postura en favor de este sistema que elaboró Cristóbal Colon, lo cual había originado el acceso ilimitado a la fuerza de trabajo indígena a partir de su control privado. Por lo tanto, España constituyó en 1503 el 'repartimiento de indios', que fue iniciado por Colon durante su permanencia en las Antillas, en donde el trabajo

indígena podía ser manejado por un individuo y su existencia se entendía como una propiedad personal (González, 1992).

El propósito esencial que Colón tenía con el 'repartimiento' era el de frenar los hechos de agresividad desatados entre los conquistadores, por las rivalidades a las que los conducía el deseo de poder explotar sin límite alguno el trabajo de los indios. A pesar de todo, el repartimiento siempre estuvo acompañado del exceso de trabajo, ya que cada conquistador podría explotar la fuerza laboral india temporalmente, para cederla luego a otro beneficiario.

De esta forma, España tomó al repartimiento como una manera de impedir la esclavización de indios, incluyendo esta acción dentro del plano legal y estatal que otorgaba a particulares, por medio de una concesión, un 'privilegio' en aspectos de conquista. En esencia, con el repartimiento se había creado la base de funcionamiento de la encomienda, que sería concebida como la forma en que un conquistador recibía por la corona, la fuerza laboral necesaria para utilizarla, casi sin límite, en la explotación de los objetos económicos que prefiriera (Padilla, López y González, 1977).

Así, los indígenas quedaban al servicio de su encomendero, por un tiempo supremamente extenso, ya que estas adjudicaciones eran hechas por el tiempo de vida del español feudal y que posteriormente, bajo concesión real, pasaba a sus hijos, y estos a la siguiente generación. Ante este hecho, en la isla de Santo Domingo en la primera década del siglo XVI, varios miembros de las órdenes misioneras, denunciaron y protestaron por el carácter negativo del repartimiento frente a la población india. Para 1511, Bartolomé De Las Casas y el cura Montesinos, misioneros de la orden Dominica, prepararon un alegato contra el repartimiento, que presentaron a la corte española (González, 1992).

Hablar del Estado español y los indígenas es un gran ejercicio de carácter epistemológico que

debe desarrollar un investigador, porque muchas relaciones suelen presentarse como racionales, pero recordemos que la historia hace parte de nuestro presente y de la realidad en la que vivimos.

Dentro de las reclamaciones de De las Casas hay dos aspectos primordiales de resaltar: uno de ellos se refiere a la concepción de vasallo de rey que tenían los indígenas, por lo cual, con esta categoría, se negaba al indígena la posibilidad de ser esclavizado por una persona o forma de repartimiento; el segundo aspecto era el de cambiar el término 'repartimiento' por el de 'encomienda', con una visión más cristiana. Desde este punto de vista se establece que la encomienda, como institución de protección de la vida indígena y, a la vez como organización para el suministro de mano de obra, fue la base social que desarrollaron las diferentes instituciones sociales desde la mirada hispánica, en lo referente a lo económico, laboral, territorial, el trabajo agrícola, minero, mercantil, etc. En ciertos momentos de la historia colonial cabe anotar que la encomienda y el trabajo forzado vuelven a surgir, en especial luego de haber conquistado los pueblos de México y Perú, contextos en los cuales el trabajo forzoso se dio de forma más agresiva y violenta, en comparación con el virreinato de la Nueva Granada.

Bartolomé De Las Casas influyó en el desarrollo y consideraciones que se debía tener con los indígenas a través de la encomienda, hasta el punto de cuestionar el carácter violento de la conquista y colonización, proponiendo una 'conquista pacífica', como él la llamaría; esto hizo que en 1530 el mismo realizara la primera reducción de indios en Centroamérica.

Este hecho originó buenos resultados, ya que posteriormente esta actividad pasó a aplicarse en los diferentes virreinos de América, y consistía en organizar a las comunidades indígenas a través de medios no violentos, preservando la población que estaba en disminución. De Las Casas insistió en abolir la encomienda a través de la reforma de las leyes de Burgos de 1546, pero el desacuerdo originó que los encomenderos reaccionaran; no

obstante, dentro de los ajustes que se realizó a las leyes de 1549, quedó explicado que la encomienda tendría una dinámica diferente: en adelante los encomenderos no podrían beneficiarse de los servicios personales de los indígenas. Ahora los tributos estaban representados por el trabajo laboral o en especie, de acuerdo con las tasaciones oficiales y bajo vigilancia de funcionarios reales (González, 2005).

a importancia económica de las tierras comunales y los esfuerzos de otros sectores por apropiarse de ellas fue un elemento indispensable para comprender en la actualidad lo que implicaba el conflicto indígena por las tierras, a lo largo de toda la historia, dando como resultado, que se pierda de vista la perspectiva global del problema, aspecto que ha sido poco estudiado. Con frecuencia se ha especulado con exploraciones de fenómenos que se dieron en otros contextos y que no han sido profundizados a través del tiempo en el vasto control hispánico sobre América (Herrera, 2014).

Es así como el estudio del ordenamiento histórico y geográfico de los pueblos del altiplano nariñense, fue una reacción que buscó identificarse entre los lugares del virreinato, ya que la mayoría de investigaciones estuvieron centradas en el conocimiento de la población indígena de la parte central de país, dejando las dinámicas socioculturales que suele presentarse de forma diferente, procurando encontrar respuestas al contexto de un siglo XVIII tan incierto como significativo, con relación al estado histórico nacional, que permitía entender nuevas dimensiones sobre las dinámicas sociales y culturales de los pueblos indígenas, ante el sistema político administrativo del Estado español (Patiño, 2006)

3.6 Legislación española y Pueblos de indios

Los pueblos de indios son un acto legislativo español para continuar la administración y adoctrinamiento de los grupos indígenas, particularmente sobre sus patrones de asentamiento dispersos; este aspecto

generaba desórdenes en términos de administración de tributos, control de la mano de obra indígena y dificultades para impartir la doctrina católica.

Por esta circunstancia, la corona española impartió el desarrollo de una política de reducciones; esta normatividad se constituyó en uno de los sistemas de mayor impacto para la organización de los grupos indígenas por parte de la corona española.

Con base en los planteamientos de Gutiérrez (1993) y Corradine (1993), quienes han estudiado a profundidad esta temática, se entabla ciertas problemáticas: la primera de ellas pone en cuestionamiento cómo la investigación histórica ha dado importancia al ordenamiento espacial colonial centrado en los espacios urbanos como las ciudades; así, lo urbano ha sido escudriñado específicamente en un discurso de lugares privados, públicos, dentro de la dimensión política y económica que cada ciudad extiende en su dominio; esto ha hecho que se restrinja la comprensión de lo colonial, solo con relación a la ciudad y se desintegre de una estructura social apoyada en las relaciones de las partes rurales y regionales. Como consecuencia, las ciudades intermedias fueron desvalorizadas en su construcción de lo colonial; algunas de ellas, con unas particularidades que el Estado español había adjudicado en su rol para la construcción de la sociedad colonial; así, el papel que tenía la ciudad de Pasto y su jurisdicción, formaron parte de la provincia de Popayán, la cual poseía un gran número de población como mano de obra.

Sostiene Gutiérrez (1993) que otro obstáculo tuvo que ver con el acceso a las fuentes primarias, ya que éstas no particularizaban la información de los pueblos de indios; el orden cronológico de registro no fue constante; existieron periodos de tiempo en los que la información documental fue supremamente escasa; se dio una mayor importancia a los datos sobre la población, lo cual generó que conociéramos ciertas dinámicas, a partir de la demografía histórica; al contrario, las crónicas y visitas oficiales son los documentos que en sí guardarían una información más completa; de ahí que el trabajo paleográfico y

de indagación en los archivos ocupe gran parte del tiempo de investigación.

Esta falencia documental está relacionada con el valor simbólico que tenía la ciudad para los españoles, ya que muchas veces, para investigar estos pueblos se debía confiar en los informes generales de las ciudades capitales de las provincias; por lo tanto, el texto escrito del periodo colonial, fue una forma de plasmar lo real de una sociedad, con relación a los intereses que el sistema dominante necesitaba de ella; y aquello que representaba la vitalidad cultural de la sociedad dominada, muchas veces era ocultado o reprimido.

Esta reflexión sobre el estudio de los pueblos de indios se inició en Centro América, en el conocimiento de los pueblos de indios de México y Guatemala, luego de la caída del imperio azteca y su posterior colonización. Para dar solución a los problemas ya mencionados, se incorporó metodológicamente las investigaciones etnohistóricas, las cuales permitieron apoyarse en otros campos científicos como la arqueología y la antropología, buscando a través de las fuentes orales y la cultura material, contrastar la documentación histórica existente; así se ha incorporado la investigación de los pueblos de indios en Los Andes, perspectiva que ha sido de gran acogida en los trabajos que buscaban entender el proceso de poblamiento inmerso en el sistema social colonial, como una estructura compuesta por los ordenamientos urbanos y rurales (Gutiérrez, 1993).

En lo referente a las reducciones en el virreinato de la Nueva Granada, éstas se dieron con el objetivo de congregarse o de 'reducir a policía', es decir, a control político, económico y religioso hispánico, a múltiples parcialidades indígenas dispersas. Por lo tanto, la legalización de las reducciones se puso en desarrollo como una forma de generar un orden jurídico especial, mediante el cual el Estado español podía recuperar sus intereses y su poder ante la situación generada por conquistadores y encomenderos años atrás. De esta forma se buscó también establecer mejoras en las relaciones del gobierno con los grupos indígenas; este paso tan

decisivo se dio una vez que se estableció la Real Audiencia de Bogotá, como centro de justicia en el virreinato de la Nueva Granada (Corradine, 1993).

La Real Audiencia de Santa fe de Bogotá se estableció en 1550; el primer asunto que debió determinar esta institución fue el de conocer el número de pueblos existentes en las provincias del virreinato, ya que la población indígena continuaba con sus sistemas de poblamiento tradicionales. Con la cédula real del 9 de octubre de 1549 se ordenó a la Real Audiencia, reunir en pueblos a todos los indígenas, acto un tanto difícil ya que solo a finales del siglo XVI, se logró estructurar un plan ordenado para aplicar la reducción de los indígenas.

Desde esta manera, la política de reducciones se transformó en una herramienta de gran fuerza que alteró la vida de los pueblos indígenas, ya que quebrantó sus modos de representación tradicionales de poblamiento, incorporando un sistema de ordenamiento espacial impuesto. Las especificaciones de las reducciones estaban estipuladas en las Leyes de Indias (Anónimo, 1889); al respecto, en el libro VI título III, son especificadas ciertas nociones de más precisión, lo cual permite entender la lógica de su creación; en síntesis, estas leyes, que son la reunión de las de Burgo y las leyes nuevas, permitieron mirar el interés del adoctrinamiento en la religión católica, insistiendo en el papel que debían tener los prelados eclesiásticos. En las leyes se menciona, según Zamora y Coronado (1845):

Ley II. Que los prelados eclesiásticos ayuden y faciliten las reducciones.

Encargamos a los arzobispos y obispos, que en sus distritos ayuden a la población de los naturales, y faciliten las dificultades que se ofrecieren, procurando que hagan lo mismo, los curas, ministros de doctrina y sacerdotes. (p. 552).

Ley IV. Que en cada reducción haya iglesia con puerta y llave.

En todas las reducciones, aunque los indios sean pocos, se ha de hacer iglesia, donde se pueda decir

misa con decencia, y tenga puerta con llave, sin embargo, de que sea sujeta a parroquia y esté apartada de ella. (p. 552).

Ley VI. Que en cada pueblo haya dos o tres cantores y un sacristán.

En todos los pueblos que pasaren de 100 indios, haya dos o tres cantores, y en cada reducción un sacristán, que tenga cuidado de guardar los ornamentos, y barrer la iglesia, todos los cuales sean libre de tasa, y servicios personales (p. 553).

4. Conclusiones

Ha sido interesante conocer las percepción que produjo el descubrimiento de América; saber que el detractor principal fue la sociedad española de la época; mirar cómo la clase gobernante de Europa se vio abrumada por la inmensa riqueza que llegaba de los puertos del caribe, lo cual sustentó la fuerte mentalidad feudal que tenía la clase monárquica, pensamiento que realmente indujo a España a fijar su atención en ideales políticos tradicionales, como las incursiones bélicas que buscaban reestablecer el gran poderío de su imperio; sin embargo, España como Estado, no logró proyectarse desde un cambio institucional estructural que permitiera ampliar los recursos mercantiles de Las Indias.

Dentro de los diferentes medios que utilizó la sociedad española para civilizar a las sociedades de América, el ordenamiento del espacio fue uno de los elementos más contundentes para lograr este propósito. Desde las formaciones políticas y administrativas poco a poco se transformó el modo de vida indígena; el ordenamiento urbano de los pueblos de indios llevó a la adoctrinación de los rituales católicos y, con ello, el olvido de las cosmovisiones andinas de los pueblos de los pastos.

El imaginario de la colonialidad es un punto necesario en la reflexión histórica y antropológica, para abordar los lazos originarios de América; escapar de sus ataduras es un punto neurálgico en los debates y discursos que se propone. Se plantea que la identidad debe conocerse en su dimensión

cultural, pero también como aquella huella que se encuentra en el espacio, en lo geográfico, donde otros mundos y otros tiempos fueron organizados, dando dirección a sus modos de vida.

El término de lo colonial debe ser visto en profundidad, más allá de una época o un sistema sociopolítico; fue un elemento que desvertebró la existencia cultural del hombre andino y su cosmos; un mundo en un pasado que otorgó los beneplácitos de un lugar contemplado como El Dorado, por la perplejidad de su gran dios celestial que brindaba la fuerza titánica de la vida de aquellos hombres que habían decidido contemplar a la inmortal naturaleza como su madre, y a la tierra como el útero vivo de todo lo majestuoso.

5. Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Anónimo. (1889). *Las Leyes de Indias*. Tomo primero. Recuperado de <http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/leyesDeIndiasT1.pdf>
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonnett, D. (2002). *Tierra y Comunidad, un problema irresuelto. El caso del altiplano cundiboyacense (Virreinato de la Nueva Granada) 1750 – 1780*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, Universidad de los Andes. DOI: 10.18232/alhe.v12i2.369
- Braudel, F. (1980). *La Historia y las Ciencias Sociales* (5.ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Calero, L.F. (1991). *Pastos, quillacingas y abades, 1535 – 1700*. Bogotá: Editorial Talleres Gráficos Banco Popular.
- Carmagnani, M. (1988). *El regreso de los dioses. El proceso de reconstrucción de la identidad étnica en Oaxaca. Siglos XVII y XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colmenares, G. (1976). *Historia Económica y Social de Colombia 1537 – 1719*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- (1979). *Historia Económica y Social de Colombia. Vol. 2. Popayán: una sociedad esclavista 1680 – 1800* (2.ª ed.). Bogotá: La Carreta.
- Corradine, A. (1993). Urbanismo español en Colombia. Los pueblos de indios. En Gutiérrez R. (Coord.), *Los pueblos de indios. Otro urbanismo en la región andina* (pp. 157-178). Quito, Ecuador: Editorial Biblioteca Abya-Yala.
- Elliott, J. (2002). *España en Europa. Estudios de historia comparada*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Friede, J. (1944). *El indio en lucha por la tierra. Historia de los resguardos del macizo central colombiano*. Bogotá, Colombia: Instituto Indigenista de Colombia, Ediciones Espiral.
- Gavira, M. (2015). Expediciones mineralógicas de fines del siglo XVIII: la búsqueda de azogue en Nueva España, Rafael Andrés Helling y José Antonio Alzate, 1778. *Estudios de Historia Novohispana*, (52), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ehn.2013.11.001>
- Gómez, J. (2012). La nueva historia, una herencia del pasado. *Revista de Claseshistoria*, (9), 1-10.
- González, M. (1992). *El Resguardo en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.
- (2005). *Ensayos de historia colonial colombiana*. Bogotá, Colombia: Editorial Penguin Random House.
- Gruzinski, S. (2000). *El pensamiento mestizo*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- (2006). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, R. (1993). Las reducciones indígenas en el urbanismo colonial. En Gutiérrez R. (Coord.), *Los pueblos de indios. Otro urbanismo en la región andina* (pp. 13-46). Quito, Ecuador: Editorial Biblioteca Abya-Yala.

- Herrera, M. (2014). *Ordenar para controlar. Ordenamiento espacial y control político en las llanuras del Caribe y en los Andes centrales neogranadinos, siglo XVIII*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, Ediciones Uniandes.
- Jaramillo, J. (1964). La población indígena de Colombia y sus transformaciones posteriores: primera parte. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 2(2), 239-293.
- Lang, M. F. (1969). La búsqueda de azogue en el México colonial. Recuperado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1236/1127>
- Laurent, M. (2003). Nueva Francia y Nueva Granada frente al contrabando: reflexiones sobre el comercio ilícito en el contexto colonial. *Revista Historia Crítica*, 25(1), 137-163.
- Marchena, J. (2008). El siglo XVIII en Europa y América. Una aproximación a su estudio. En P. Naranjo y R. Fierro (Eds.), *Eugenio Espejo: su época y su pensamiento* (pp. 13-55). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional.
- Martínez de Vega, M.E. (1994). Los mercaderes novohispanos: control virreinal y fraude fiscal en el primer tercio del siglo XVII. *Revista Complutense de Historia de América*, (20), 87-128.
- McFarlane, A. (1997). *Colombia, antes de la independencia: economía, sociedad y política bajo el dominio borbón*. Bogotá: Banco de la República y Ancora Editores.
- Melo, J. (1997). Jaime Jaramillo Uribe y el impacto de su obra. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321055762_Jaime_Jaramillo_Uribe_y_el_impacto_de_su_obra. DOI: 10.17227/01203916.5413
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2016). Política Pública de Archivos. Recuperado de https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/Estructura_Web/2_Politica_archivistica/PoliticasyPublicasdeArchivo_V2.pdf
- Padilla, S., López, M. y González, A. (1977). *La Encomienda en Popayán (Tres estudios)*. Sevilla, España: Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- Patiño, D. (2016). El altiplano nariñense en la arqueología del sur de Colombia. Recuperado de https://www.academia.edu/28648283/EL_ALTIPLANO_NARI%C3%91ENSE_EN_LA_ARQUEOLOG%C3%8DA_DEL_SUR_DE_COLOMBIA_2016_
- Reyes, C. y Montoya, J. (2007). *Poblamiento y Movilidad Social en la Historia de Colombia siglos XVI- XX*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Tovar, H. (1988). *Hacienda Colonial y Formación Social*. Barcelona, España: Ediciones Sendai.
- Uribe, M.V. (1975). Documentos del Siglo XVIII referentes a la provincia de los Pastos: problemas de interpretación. *Revista Colombiana de Antropología*, (19), 39-63.
- Wachtel, N. (1971). *Los Vencidos: Los indios del Perú frente a la conquista española (1530 – 1570)*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Zamora y Coronado, J. (1845). *Legislación Ultramarina*. Madrid, España: Imprenta de J. Martín Alegría.
- Zavala, J. (1935). *La Encomienda Indiana*. Madrid, España: Centro de Estudios Históricos.



La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá*

Hna. Marianita Marroquín Yerovi**✉

Jhon Alexander Riveros Jiménez***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Marroquín, M. y Riveros, J. (2019). La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá. *Revista UNIMAR*, 37(2), 161-178. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art9>

Fecha de recepción: 20 de julio de 2019

Fecha de revisión: 16 de agosto de 2019

Fecha de aprobación: 09 de octubre de 2019

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo, hacer mención y profundizar sobre la educación intercultural y sobre la cosmovisión del pueblo Awá, comunidad que habita en tierra colombiana, muy particular en sus costumbres, en su sentir y su relación con la naturaleza, como una integralidad con el ser humano. La cosmovisión es una de las partes fundamentales de la espiritualidad de pueblo awá; constituye el conocimiento y pensamiento profundo. Dentro de esta espiritualidad se puede mencionar su origen, el hogar y posibilidad de existencia, como es la naturaleza; y dentro de su interioridad, a través de los mayores, la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es digna de reconocimiento en este contexto de interioridad, la Ley de origen, la cual se constituye en principio de la educación propia. Con este artículo se pretende alzar la voz de educadores que logran comprender el alcance de la defensa de la educación propia, lo intercultural, que son rescatables en favor del bienestar de un pueblo que defiende sus derechos.

Palabras clave: intercultural, espiritualidad awá, educación propia, derecho mayor.

Intercultural own education: an approach to the interiority of the Awá

ABSTRACT

This article aims to mention and deepen the intercultural education and worldview of the Awá people, a community that lives in Colombian land, very particular in their customs, in their feelings and in their relationship with nature, as an integrality with the human being. The worldview is one of the fundamental parts of their spirituality; it constitutes knowledge and deep thinking. Within this spirituality it's possible to mention their origin, the home and the possibility of existence, such as nature; and within their interiority, through the elderly, cosmogonic coloniality or mother nature, regarding the vital-magical-spiritual force of the existence of Afro-descendant and indigenous communities, each with their historical particularities. In this context of interiority, the Law of origin is worthy of recognition, which is constituted in principle of self-education. This article aims to raise the voice of educators who manage to understand the scope of the

* Artículo de Revisión. Corresponde a la investigación titulada: *Modelo Curricular para la Educación Intercultural en la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi*, 2018-2019.

**✉ Doctora en Estudios Socio Políticos de la Educación; Magíster en Docencia universitaria. Docente titular de la Universidad Mariana, Líder del Grupo Praxis A1 en Colciencias. Correo electrónico: hmmarroquin@umariana.edu.co

*** Maestrante en Pedagogía. Docente de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi, Llorente, Nariño, Colombia.

defense of their own education, the intercultural, which are salvageable in favor of the welfare of a people who defend their rights.

Key words: intercultural, awá spirituality, own education, higher law.

Educación própria intercultural: uma abordagem à interioridade dos Awá

RESUMO

Este artigo visa mencionar e aprofundar a educação intercultural e a visão de mundo do povo Awá, uma comunidade que vive em terras colombianas, muito particular em seus costumes, sentimentos e relacionamento com a natureza, como uma integralidade com o ser humano. A visão de mundo é uma das partes fundamentais de sua espiritualidade; constitui o conhecimento e o pensamento profundo. Dentro dessa espiritualidade, pode-se mencionar sua origem, o lar e a possibilidade de existência, como a natureza; e em sua interioridade, através do idoso, a colonialidade cosmogônica ou a mãe natureza, que tem a ver com a força vital-mágica-espiritual da existência de comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. Nesse contexto de interioridade, a lei de origem é digna de reconhecimento, constituída em princípio de autoeducação. Este artigo propende elevar a voz dos educadores que conseguem entender o escopo da defesa de sua própria educação, a interculturalidade, que é resgatável em favor do bem-estar de um povo que defende seus direitos.

Palavras-chave: intercultural, awá espiritualidade, educação própria, maior direito.

1. Introducción

Este artículo es el resultado de la búsqueda de los aportes pertinentes que tienen relación con la educación intercultural. Además, se explora la temática relacionada con la educación propia del pueblo Awá, el derecho mayor, sus usos y costumbres, lo que hace posible incursionar en esta temática, nueva para muchos lectores que se ubican en el 'occidente', concepto que se ha dado a la cultura contraria a la cultura indígena del sector y del contexto en el que se organiza este artículo de revisión teórica.

Es necesario puntualizar que el texto tiene relación con las etapas que se deriva de la comprensión de la historia, de la cosmovisión y otros aspectos que son desarrollados a lo largo de este trabajo, pues exaltar, investigar y estudiar este tema, permite tener una conciencia plena sobre el hecho de que muchas de las lenguas vivas corren el peligro de desaparecer en un futuro próximo, debido a la falta de hablantes jóvenes, y en beneficio de las lenguas metropolitanas que generan un acceso

y un ascenso profesional y laboral más fácil. Muchas lenguas se están extinguiendo, y según algunos expertos, alrededor del 90 % de las lenguas habladas hoy dejarán de existir en el próximo siglo. "Esta pérdida será tan grave como la extinción de una especie animal o vegetal. Cada lengua hablada en el mundo representa una manera singular de percibir y expresar la experiencia humana y el mundo" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1997, p. 121).

La identidad en su génesis, es el mismo ser, la salvaguarda de la unidad de la "<mismidad diferente> en medio de los inevitables cambios biogeográficos o socioculturales..." (Ganner y Colom, 1995, p. 100, citados por Rojas, 2004, p. 490). Además, Tubino (2005) se refiere al tema de la interculturalidad así:

La interculturalidad como propuesta, involucra un nuevo modelo de Estado nacional. El problema de fondo no es pues cómo descentralizar al Estado-

nación homogeneizador que tenemos, cómo ampliar su cobertura social, y cómo hacerlo más eficiente. Antes de plantearse estas interrogantes, habría que preguntarse si el tipo de Estado que tenemos es el tipo de Estado que necesitamos y el tipo de Estado que queremos tener. Nuestros países se caracterizan por ser profundamente pluriculturales y multilingües. (p. 84).

La metodología que se ha utilizado para la construcción de este artículo se basa en la revisión de los antecedentes históricos de trabajos realizados a nivel nacional e internacional. Esta metodología se aplica a la luz de la comprensión y ubicación y está relacionada con un pueblo en particular, sin descuidar las condiciones de una metodología que se complementa plenamente, como son la consulta y los procesos investigativos, que son contrarios a una postura positivista y más bien aceptan lo flexible de un trabajo que permite abordar los hechos sociales como procesos dinámicos y cambiantes (Bautista, 2011). Los autores consultados respaldan estos intereses planteados a lo largo de la temática tratada, la misma que se expresa como otro punto de apoyo para encontrar caminos de realización de una comunidad que merece todo el respeto de sus mayores y ancestros.

2. Metodología

Se realizó un acercamiento a los aportes de autores que han incursionado en el tema propuesto y así, lograr un recorrido temático que permite conocer el pensamiento y convicciones de quienes se han interesado en profundizar los diferentes aspectos que le dan la identidad al pueblo indígena Awá, de manera preferencial, sin descuidar los aportes de otras áreas geográficas de fuera del país, como México y Ecuador. Se ha realizado consultas a artículos científicos, tesis de maestría y doctorado. Se pretende compartir unos contenidos que tienen coherencia interna y lógica para lograr una unidad temática y llegar a conclusiones que dejen abierto el camino a otras realizaciones.

3. Puntos clave de la cultura étnica Awá

Con el apoyo del pensamiento de Expósito (2003), se comprende el proceso realizado para obtener el

Diagnóstico Rural Participativo (DRP), expresado como "... un conjunto de técnicas y herramientas que permite que las comunidades hagan su propio diagnóstico y de ahí comiencen a autogestionar su planificación y desarrollo" (p. 5).

El DRP es un proceso de investigación colectiva en el cual la comunidad e investigadores se sienten motivados para generar conocimiento y la elaboración de un plan de acción para el desarrollo local. Está orientado a la gestión de comunidades campesinas, étnicas o mixtas. Su significado: Diagnóstico, que implica mostrar los valores y antivalores, las fortalezas y las debilidades de una región. Rural, porque no es en una ciudad y el sector tiene una forma de vida un poco diferente de una ciudad. ¿A qué se refiere la participación? No se refiere a que los campesinos u otros grupos tomen parte en nuestros proyectos, sino al contrario, que los asesores externos y en este caso, los investigadores, acompañen y participen en las acciones y planes de los campesinos e indígenas para ayudarles en sus luchas por la supervivencia. Así lo corrobora el siguiente aporte: "El DRP pretende desarrollar procesos de investigación desde las condiciones y posibilidades del grupo meta, basándose en sus propios conceptos y criterios de explicación" (Expósito, 2003, p. 7).

En la población Pianulpi se ha identificado una situación muy difícil, desde el punto de vista educativo, puesto que donde se espera que sea el centro de formación, hay presencia de dificultades como el 'descuido' de la educación propia Awá, la falta de claridad de su propia cosmovisión y desconocimiento de su propio ambiente cultural.

Es el tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios, que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia.

(Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI, 2013, p. 36).

La Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA) carece de capacitaciones en cuanto a la educación propia, tratando de fortalecer los ambientes de aprendizaje, la ley de origen e historias del proceso de lucha y organización indígena. Actualmente, se nota una falta de vivencia de los usos y costumbres de la comunidad indígena Awá, algo que se ha deteriorado con el tiempo y que se ha convertido en una lucha de la comunidad en general, especialmente del cabildo principal del resguardo y las instituciones educativas. Para los docentes de la institución, es un reto cada día, considerar los elementos de la ley de origen como proceso vital para la pervivencia del 'Ser Awá'.

La educación tendrá en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad; su finalidad es afianzar los procesos de identidad, conocimiento y socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación, en todos los ámbitos de la cultura. (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley General de Educación, p. 14).

De acuerdo con Castillo y Caicedo (2008), el surgimiento de la educación propia en Colombia es un fenómeno constitutivo de las luchas por otra cosmovisión, entendida como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que vienen planteando al Estado colombiano los grupos étnicos y sus organizaciones. Así:

[...] los reclamos de los grupos étnicos en materia educativa, son el resultado de la resistencia que se desata con respecto a las formas de escolarización impuestas por el Estado nacional para las poblaciones étnicas a lo largo del siglo XVIII y XIX. (p. 15).

De la misma manera, se pretende construir una malla curricular que tenga como pilares, la educación propia e intercultural por cada área del conocimiento, con

estrategias de enseñanza y evaluación, estrategias direccionadas al fortalecimiento de la educación bilingüe e intercultural, para la supervivencia de lo cultural y la educación propia. Cantón y Pino (2014) afirman que la estructura curricular, el diseño y los modelos del currículo son conceptos que hacen referencia a una cuestión modular de los procesos educativos, especialmente los más ligados a la acción instructiva, enseñar y aprender, entendiendo la interculturalidad como un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad, un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia, acciones sociales concretas y conscientes, que intentan crear modos de responsabilidad y solidaridad como una meta por alcanzar (Walsh, 2005).

4. Recorrido por la educación intercultural y el pueblo Awá

En el siguiente texto se tiene la intención de referenciar algunos estudios relacionados con el trabajo que se presenta. Así, Agar (2017) sostiene que la gestión cultural debe posicionarse en distintos escenarios, siendo el de lo público, uno muy importante, ya que es donde se determina las directrices nacionales y se organiza el conjunto de medidas y políticas que, luego deben tener una bajada a los distintos territorios con pertenencia cultural; es ahí donde la gestión cultural local es fundamental.

Por su parte, en el trabajo de Rodríguez (2017), se menciona algunas expresiones válidas como las siguientes:

Junto al discurso de la diferencia, el de la interculturalidad ha pasado a formar parte de la agenda político-pedagógica ecuatoriana durante la última década. Con la intención de profundizar el estudio de los usos y abusos de dichos discursos en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, se presenta los resultados de una investigación

etnográfica cuyo objetivo es analizar hasta qué punto el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural en las políticas educativas del Estado es correlativo con las prácticas de educación intercultural bilingüe, qué consecuencias tiene sobre la situación de pobreza y desigualdad de la población indígena y en qué medida permite vivir y construir la interculturalidad. (p. 1).

Además, la autora hace mención a un estudio de la CONAIE – Ecuador, agrupación indígena que ha luchado por los derechos de los conciudadanos; así, existe la lucha por una sociedad intercultural e igualitaria, y tras décadas de batallas y movilizaciones, ha logrado que en la nueva Carta Constitucional -que se emitió en 2008 en Ecuador- se reconozca al país por primera vez en la historia como Estado intercultural y plurinacional (Art. 1). Además, el discurso de la interculturalidad y la diversidad cultural ha sido insertado en las políticas educativas ecuatorianas y en normativas de distinto rango: desde la propia Carta Constitucional vigente desde 2008 hasta la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011.

Por otra parte, Walsh (s.f.) se refiere a una compleja coyuntura actual, considerando así y en forma más específica, el funcionamiento del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional, como dispositivos de poder que permiten la permanencia y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial, las que analizaremos aquí a partir de la perspectiva de la ‘colonialidad’: “Esta colonialidad del poder –que aún perdura- estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, ‘indios’ y ‘negros’ como identidades comunes y negativas” (p. 13). Para terminar, se busca demostrar la problemática que existe: cómo la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural, dentro de los procesos de interculturalidad. La autora lo expresa claramente en el siguiente texto:

Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su

reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (p. 12).

Por otra parte, Quijano (2000) expresa que “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo” (p. 3). Además, Maldonado-Torres (2007, citado por Walsh, 2009) refiere como “la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados” (p. 2), distancian de la modernidad, la razón y de las facultades cognitivas. Pero, según Walsh, también hay una dimensión más de la colonialidad poca considerada en su relación con las otras tres:

Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no modernas, ‘primitivas’, y ‘paganas’, las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida; es decir, la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana. (p. 3).

Además, en este contexto, Walsh (2009) hace alusión a “la asimetría social y la discriminación cultural que hacen inviable el diálogo intercultural auténtico” (p. 9).

De otro lado, Mejeant (2001) de la etnia shuar, desde su nacionalidad, ofrece datos de carácter teórico, histórico, lingüístico referido al idioma awapit. Esta lengua, expresa la autora, es hablada por la población Awá. Tradicionalmente los estudiosos la han conocido como lengua Coaiquer, supuestamente de «Coai» pueblo y «quer» fuerza = 'pueblo de fuerza'. Pero los hablantes le conocen con el nombre de awapit [awabit]. En Ecuador el número de hablantes es de unos tres mil quinientos y se encuentran en las fronteras de Carchi y Esmeraldas y en la parte noroccidental de Imbabura. Conforman 17 centros, de los cuales un 60 % son de habla awapit; los otros han perdido la lengua y se han castellanizado. Entre los centros donde el idioma awapit aún tiene gran vitalidad son: Mataje, San Marcos; en cambio, en zonas como La Guaña y en Baboso, se ha perdido. Más adelante ofrece esta raíz del awapit (awa = hombre; pit = lengua) = lengua del hombre.

En la década de los ochenta, la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la Unidad Técnica del Plan Awá UTEPA, representantes del Instituto Caro y Cuervo, la Universidad de Nariño y el Instituto Colombiano de Antropología, comenzaron estudios del idioma awapit.

4.1 ¿Autonomía educativa o interculturalidad?

Aguado (2004) manifiesta que “la educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación” (p. 39). La interculturalidad surgió como una opción ético-política ante la imposición, y a la vez el fracaso, de un modelo de nación fundamentalmente sustentado en la homogeneización lingüística. La propuesta emanada de Emilio Monsony a inicios de los noventa en Venezuela (Orozco-López, 2009), representó un discurso de resistencia y búsqueda de autonomía frente a la castellanización y homogeneización cultural vivida en Latinoamérica, y se vislumbró como una apuesta para la educación.

Como expresa Orozco-López (2009), las múltiples apropiaciones discursivas y pragmáticas de la educación intercultural han derivado en una gama variada de corrientes y enfoques. Así, la interculturalidad se ha incorporado a la retórica jurídica o política de 18 países de la región latinoamericana. El siguiente fragmento se toma de forma completa, por incluir aspectos interesantes y nuevos para apoyar una propuesta intercultural:

En años recientes, de cara a la *colonialidad* del poder y el saber, la educación intercultural de-colonial emerge como una apuesta para el reconocimiento de derechos, la construcción de un modelo de desarrollo propio y un reposicionamiento de los conocimientos indígenas [...]. Como apuesta política, cuestiona la reproducción de relaciones desiguales entre pueblos originarios y mestizos impuestas por el sistema de dominación colonial [...]. (Orozco-López, 2018, p. 42).

En México, la interculturalidad combina nociones de empoderamiento indígena, igualdad de oportunidades y de convivencia pacífica intercultural para todos. Rodríguez y Becerril, (2014) lo exponen con toda claridad, cuando enuncian:

La multiculturalidad da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder. Las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social, escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural. (p. 204).

4.2 El ámbito nacional

Guido (2015) enfatiza en la situación que enfrentan los pueblos indígenas en lo concerniente a la educación en la zona urbana de la ciudad de Bogotá, situación de vulnerabilidad, que es objeto de restitución de derechos; menciona cómo los pueblos indígenas han ido perdiendo su identidad, la ruptura que se da con el territorio en términos espaciales y simbólicos y el debilitamiento de los vínculos comunitarios.

Aguado (2004), por su parte, comienza por delimitar el concepto sobre educación intercultural, cuáles son sus presupuestos, sus principios, sus fines y objetivos. La autora, luego de una reflexión en torno a la educación 'global', 'inclusiva', 'antirracista', 'multicultural', propone de manera categórica, la igualdad de oportunidades y recursos que supone que las habilidades, talentos y experiencias sean considerados como un adecuado punto de partida para la escolaridad posterior de *oportunidades* (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia, y exige justicia y la posibilidad real de igualdad de resultados para un mayor número de estudiantes.

4.3 Los Awá en Colombia

Es un grupo de unos diez mil hablantes; se encuentra en Colombia, en la costa de los departamentos de Nariño y Putumayo, en la parte amazónica de Colombia, zona a la cual han emigrado desde hace unas décadas.

Con relación a las investigaciones lingüísticas, Henriksen (citado por Herrera, 2016), enuncia que Colombia ha investigado por espacio de 30 años, a partir de la década del sesenta, principalmente un dialecto del awapit. Al respecto, este conquistador hace mención sobre los pueblos indígenas, así:

Un segundo aspecto que propició la confusión de la generalización del apelativo de Cuayquer a los grupos indígenas vecinos y de su relación con los Pastos, remite a los numerosos debates que se ha planteado sobre el origen de los Awá. En estas discusiones surge una pregunta central: si los Cuayquer (Awá) son descendientes de los Pastos, de los Sindaguas, de los Cayapas o de los Colorados, o si constituyen un grupo distinto de los demás. (p. 6).

4.4 El Awapit: contextos e historia

El acercamiento a este idioma es muy incipiente y la pobreza conceptual es una realidad que se

siente, porque es tan basta la información, que se torna difícil ubicar los temas para incluir en este documento académico los datos acerca del idioma awapit. Es necesario incluir textos que ofrezcan datos, conceptos y experiencias de estudiosos que aporten un poco de luz a estas realidades desconocidas para el lector desprevenido y los investigadores, cuando se intenta concretar la temática que se relaciona con el objeto de estudio. Del prólogo del documento del Ministerio de Educación Ecuatoriano (2009) se transcribe un rasgo desconocido para quienes se acercan con respeto a esta nueva realidad del contexto awapit:

Tengamos presente siempre el hecho de que muchos de nosotros aún podemos hablar y entender el awapit porque es nuestro idioma materno, pero también es necesario avanzar de una manera cualitativa hacia la reflexión científica sobre él y acerca de las maneras en las que podríamos acelerar su inserción en el ámbito de la cultura escrita, lo que contribuirá a su conservación, desarrollo y supervivencia. (p. 7).

Por lo anterior, es necesario conocer, reflexionar y asimilar las diferentes comprensiones, a fin de lograr la base teórica necesaria en el proceso de construcción del Proyecto Educativo Comunitario bilingüe e intercultural. Los investigadores del Ministerio de Educación Ecuatoriano (2009) expresan:

En este contexto, la presente Gramática Pedagógica del Awapit ha sido elaborada no como un documento académico para especialistas, sino como un texto que sea fácilmente utilizable por los docentes, estudiantes y miembros del pueblo awá, así como también por cualquier persona interesada en el tema. (p. 9).

Como el siguiente:

Se estima que en el Ecuador su población es de aproximadamente 2.000 habitantes. Están organizados en centros que tienen una cierta delimitación geográfica, aunque no existen concentraciones de habitantes a la manera de pueblos. Sus casas se encuentran esparcidas en medio de la

selva y se sitúan especialmente en las partes altas de las cuchillas, donde están más resguardadas de derrumbes e inundaciones. Mantienen aún muchas de sus costumbres y tradiciones y también su lengua, el awapit. (Ministerio de Educación Ecuatoriano, 2009, p. 10).

El texto de consulta refiere que los Awá son originarios del departamento del Chocó en Colombia, y la colonización obligó a este pueblo ancestral a cruzar la frontera sur. Hacia el año 1925 se establecieron en una zona remota, inhóspita y deshabitada del Ecuador, conocida con el nombre de Plan Grande de San Marcos.

4.5 Su cosmovisión

La denominación de la palabra ‘cosmovisión’ tiene su origen en la espiritualidad indígena que, en el CONTCEPI (2013) se menciona así: “La espiritualidad nace de la Ley de origen y se constituye en principio de la educación propia, en tanto nos da las orientaciones para mantener el equilibrio y la permanencia cultural como pueblos” (p. 43). Al hacer referencia a la espiritualidad indígena, se contextualiza el tema sobre los cuatro mundos, que serán ampliados a continuación.

Los pueblos indígenas tienen su manera de ver el mundo; para los Awá, existen cuatro mundos que se relacionan entre sí. La espiritualidad es “la energía que le da vida a la cultura y a través de ella, se logra la interrelación entre los elementos del universo; por ello, no se puede concebir la vida, sin la acción espiritual” (CONTCEPI, 2013, p. 43). La cosmovisión de los Awá está basada en la relación del hombre, la naturaleza y los espíritus; también es necesario el respeto de cada uno de los espacios en el territorio que tiene que ver con el tiempo y los lugares donde pasan los espíritus y animales encargados de controlar el territorio. El respeto a los diferentes espacios permite continuar el buen vivir dentro de *Katza su* (territorio grande). A continuación, se describe el sentido de cada uno de los cuatro mundos, organizados desde los diferentes aspectos del Sistema Educativo

Indígena Propio - SEIP (CONTCEPI, 2013). Es una construcción que abarca los temas: -Territorio, -Ley de origen, -Derecho Mayor, -Educación indígena propia (CONTCEPI, 2013). Dentro de la educación propia, los pueblos indígenas también tienen su manera de mirar al mundo; para los Awá existen cuatro mundos, que pueden ser considerados una fusión entre la espiritualidad y la educación; es decir que están relacionados, teniendo como referente su cosmovisión sobre los cuatro mundos, siendo ésta una de las historias fundantes de su pueblo. Los cuatro mundos son la extensión del mismo territorio, sin el cual no hay posibilidad de vida – Kuntatkit - Kamne - Kuntatkit - (enseñar – aprender – enseñar).

Tabla 1. *Mundos de Aprendizaje*

Mundo	Descripción	Duración de cada mundo	Equivalencia con el Sistema Educativo tradicional
Maza su- primero	Incluye el tiempo mientras se está en el vientre y va hasta que el niño o niña tiene un año.	Seis años.	Gestación, natalidad y primera infancia.
Pas su - Segundo	Desde los siete años aproximadamente. Teniendo en cuenta las prácticas de vida, está dividido en dos etapas (...)	Cinco años.	Educación preescolar y Básica primaria, 1° a 5°
Kutña su- tercero	Desde los once años aproximadamente. Teniendo en cuenta la práctica de vida, está dividido en dos etapas (...)	Ocho años	Educación Básica secundaria y media.
Ampara su, cuarto	Es el mundo de la vida que en occidente se conoce como adulta. Comprende las decisiones que se tome respecto de la profesionalización (...)	Indefinido	Educación universitaria o decisiones laborales y familiares.

Junto a los cuatro mundos, según la cosmovisión del ser Awá, están las huellas de aprendizaje, que implican el plan de vida y el mandato educativo.

4.6 Posibilidades de la etnoeducación bilingüe en Colombia

Pulido (2012) expresa: “En este artículo me propongo explorar la posibilidad de la *etnoeducación bilingüe* (EB) en Colombia” (p. 231). Los grupos minoritarios de Colombia son reconocidos por su cultura y una lengua propia; esto lo consagra la Constitución política de 1991 en los artículos que a la letra dicen:

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultura de la Nación colombiana.

Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Artículo 9. Las relaciones exteriores del Estado se fundamentan en la soberanía nacional, en el respeto a la autodeterminación de los pueblos y en el reconocimiento de los principios del derecho internacional aceptados por Colombia. De igual manera, la política exterior de Colombia se orientará hacia la integración latinoamericana y del Caribe. (p. 231).

Más adelante, Pulido (2012) pretende presentar su pensamiento en cuatro apartados sobre “las comunidades indígenas, afros y otras, para lograr el fortalecimiento de sus usos y costumbres, de los cuales interesa lo relativo al marco legal de la etnoeducación bilingüe y los nuevos desafíos para las etnias del país” (p. 1). Colombia es reconocida como un Estado pluricultural y plurilingüe que asegura su supervivencia y propone la educación étnica bilingüe. Este reconocimiento significa la protección de las diferentes etnias del país. Ante el descuido del gobierno y las necesidades de las comunidades, “los pueblos indígenas (etnias) se han organizado en agremiaciones que promueven la defensa del libre desarrollo cultural, el uso de sus lenguas vernáculas, y la protección de las comunidades indígenas del país” (p. 233). Prueba de esto es el Consejo Regional Indígena de Cauca (CRIC) y la Organización Indígena de Colombia (ONIC), entre otras.

Pulido (2012) continúa: “las aplicaciones de estos derechos resultan ser difíciles, pues, aunque se reconozca la oficialidad de las lenguas de los grupos étnicos en el territorio, se evidencia una serie de dificultades prácticas para su ejecución” (p. 2). “La débil gestión de la etnoeducación es algo

que se evidencia en las comunidades indígenas, observando la escasez de material didáctico, acorde con las necesidades de las minorías étnicas” (Coral, Achicanoy, Delgado y Melo, 2007, p. 16).

Ahora bien, es importante tener claro el panorama legal de la educación bilingüe en Colombia; al respecto, Coral et al., (2007, citados por Pulido, 2012) entienden que:

Etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades, en este caso la indígena, que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y fueros propios y autóctonos [y está] ligada al ambiente, al proceso productivo y al proceso social y cultural, con el debido *respeto* por sus creencias y tradiciones. (p. 237).

Además, la Constitución Política de Colombia de 1991 contiene los Artículos 7 y 9 para justificar y garantizar la educación cultural: etnoeducación y educación bilingüe para los grupos étnicos del país. En el sentir del Artículo 13 se advierte que es menester promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva.

Más adelante, Pulido (2012) afirma que “el Estado está comprometido con la inclusión de las etnias y dentro de las políticas de acceso cultural, debido a su carácter minoritario en el país” (p. 9). El Artículo 68 de la Constitución dice: “los integrantes de los grupos tendrán una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, exponiendo que a los integrantes de los grupos étnicos se les respetará sus usos y costumbres. En este mismo sentido se encuentra el contenido de los Artículos 10 y 27:

La educación de los grupos étnicos debe integrar sus lenguas, para garantizar la pervivencia de su cultura y la educación en español, para darle la oportunidad al individuo de participar en otros espacios de aprendizaje diferentes a los de él.

En este orden de ideas, los artículos 13, 27, 67, 68 y 70, representan el camino más adecuado para el impulso y la implementación de programas etnoeducativos bilingües, con el apoyo del Estado.

4.7 Realidad cultural y lingüística de las etnias de Colombia

Una de las especificaciones más importantes que ha sido demostrada, es el término ‘territorio’, que la Constitución Política de Colombia menciona en el Artículo 10: “para garantizar la oficialidad de las lenguas en su respectivo territorio”. Los indígenas no restringen el término de ‘territorio’ al espacio físico con límites bien definidos, sino de manera amplia.

En este sentido, Rojas (1998) expresa:

... por un lado está la educación para la vida (donde tiene un papel importante el contenido ‘propio’); y por otro lado está la educación de la institución escolar (donde tiene un papel preponderante la organización escolar según los parámetros de la sociedad dominante) [...] para la vida, como proyecto histórico del grupo, para la sociedad, para interactuar con la cultura que domina la nación colombiana. (p. 51).

Y más adelante, Rojas (1998) advierte:

...Para hablar de la población indígena colombiana y de su lengua, es preciso distinguir varias esferas, a saber: los hablantes de lenguas amerindias y actores de los diversos procesos en sus comunidades; un segundo grupo que se autodesigna como indígena, mas no es hablante de lenguas amerindias; y un tercer grupo en proceso de autorreconocerse como indígenas que, aunque no hable lenguas aborígenes, empieza a reconocer su valor y el de pertenecer a una comunidad. Esto nos lleva a establecer que ante un indígena podemos tener a un individuo con un bilingüismo activo, con un bilingüismo pasivo o simplemente monolingüe en castellano. (p. 55).

4.8 La etnoeducación bilingüe y los nuevos desafíos para las etnias de Colombia

Referente a los nuevos desafíos, Pulido (2012) aborda el tema de la educación bilingüe, desde varios ángulos; su pensamiento: “Los grupos indígenas de Colombia lograron ser reconocidos como grupos

con cultura y lengua propia por parte del Estado a través de la Constitución Política de Colombia de 1991” (p. 1). Coral et al. (2007), entre una serie de dificultades frente a la atención del Estado para la educación, se refieren a una de ellas en el literal f): “algunas comunidades prefieren que la educación de sus hijos se dé únicamente en lengua castellana, pues esta lengua les da mejores oportunidades” (p. 1). Más aún, para que todo esto se haga realidad, es conveniente que el gobierno apoye la construcción y desarrollo de proyectos educativos, teniendo como base la protección constitucional.

Aunque la Constitución Política de Colombia no se ciña plenamente a la realidad étnica y lingüística del país, las normas que garantizan el respeto a su cultura y su lengua deben ser aprovechadas, en consonancia con sus necesidades, proyectos socio-históricos, considerando lo siguiente:

Primero, la etnia debe tener claro su proyecto socio-histórico [...].

En segundo lugar, la etnia debe reconocer el cambio [...].

Tercero, reconocer la diversidad de cosmovisiones y lenguas a las que están expuestos.

Cuarto, “los indígenas tienen la voluntad y la capacidad de llevar a cabo esos programas” [...].

Quinto, el Estado debe promover acciones que contribuyan al conocimiento y la planeación lingüística de las lenguas vernáculas que se vaya a usar en la educación. [...] El diagnóstico debe dar cuenta de las lenguas habladas con relación a los grupos étnicos que las usan, la tenencia o no de un alfabeto para su escritura, su ámbito de uso. Este “diagnóstico supone un primer paso para el análisis de la realidad socio-lingüística de la región” [...]. (pp. 246-249).

Mosonyi (1997, citado por Pulido, 2012), resalta la importancia de que la educación intercultural bilingüe “sea una verdadera educación bilingüe, sin dar mayor protagonismo a ninguna lengua ni a ninguna cultura. Una educación para llegar al uso

simultáneo de las dos lenguas, sin ningún problema de reconocimiento de los escenarios donde se debe utilizar” (p. 248).

4.9 Etnolingüística, prevención y promoción en el ámbito educativo

En esta parte del contenido del artículo es posible incluir la definición de etnolingüística que hace Martín (2018):

De hecho, fue probablemente K. Vossler quien, basándose en ideas de W. von Humboldt, llamó por primera vez la atención sobre la necesidad de estudiar las lenguas en relación con la cultura, si bien este planteamiento alcanzó su máxima expresión en la obra de E. Sapir y sus discípulos. [...] (p. 585).

Así, según Martín (2016), “la etnolingüística surge de dos tradiciones distintas: el idealismo vossleriano [...] y el estructuralismo de Sapir” (p. 184), en el que explicita la conexión entre lingüística y antropología. Entonces, se identifica etnolingüística y antropología lingüística. Debido a dos fuentes diferentes, Vossler y Sapir, no es de admirarse que las definiciones varíen. Coseriu (1981, citado por Martín, 2016), afirma que:

La etnolingüística se ha ido desarrollando de forma fragmentaria y por diferentes vías, a menudo determinadas por los intereses ocasionales de quienes han querido dedicarse al estudio de las múltiples facetas que ofrece la relación entre el lenguaje y la cultura. (p. 184).

Y continúa Martín (2016):

En sus orígenes [...] se asignó a la etnolingüística, el estudio de las lenguas “exóticas” y, dentro de ellas, de las lenguas ágrafas, conceptualizadas como la manifestación más representativa de esta categoría fundamentada en planteamientos a todas luces etnocentristas y acientíficos [...]. (p. 184).

Según Martín (2016), Robins y otros autores:

...han propuesto definir la etnolingüística como la disciplina encargada de estudiar el lenguaje y

las lenguas en relación con los grupos étnicos y su comportamiento, de modo que su objetivo sería analizar cómo la lengua y su uso efectivo en la comunicación manifiestan la cultura del grupo étnico que la emplea. (p. 185).

Así, con presupuestos de Martín (2016; 2018) se podrá incluir otras consideraciones de igual importancia respecto de la etnolingüística.

Hernández-Rosete y Maya (2016) ponen en contacto una realidad que puede considerarse injusta y desde ciertos puntos de vista escalofrantes, más aún, desde la educación de la persona y más todavía, en la persona del niño y la niña. Al respecto, se identifica que estas jornadas agudizan las desventajas escolares de los niños y las niñas, porque trabajar y estudiar llega a convertirse en una forma de vida. Expresan los autores:

Son menores que asisten exhaustos a la escuela; por eso es frecuente verles dormir en clase. Paradójicamente, es el ámbito escolar uno de los contextos en donde encuentran una tranquilidad contrastable con sus ritmos laborales:

“Trabajamos todos los días, también trabajamos el sábado y el domingo porque es cuando más venta hay, pero esos días no voy a la escuela. Entonces descansamos un poquito por eso, porque no voy a la escuela los sábados ni los días domingo” (Niña mazahua, 12 años, cuarto de primaria).

En la Merced, “poner el puesto” implica organizar y gestionar un espacio que no va más allá de dos metros cuadrados. [...] Ser indígena, mujer y migrante en la Merced favorece la desigualdad educativa; [...] (p. 1166).

La familia ayuda y soporta esta situación de discriminación. “En el puesto hago de comer y compro tortilla para mis hermanos” (Niña mazahua, 12 años, quinto grado, citada por Hernández-Rosete y Maya, 2016). Además, los padres de familia no tienen interés en que las niñas reciban educación, porque lo consideran una pérdida de tiempo, dado que a muy temprana edad ya aceptan que sean madres.

4.10 El trabajo infantil y el olor de las aulas

El trabajo de Hernández-Rosete y Maya (2016) se considera una ayuda para ubicar el tema respecto a otras realidades:

Culturalmente, el olor existe como un recurso de distinción social y refuerza la razón clasificatoria del mundo: “lo bello no huele” dice Laporte (1989, p. 86). La discriminación en escuelas de la Merced no se reduce a la condición etnolingüística, también obedece a imaginarios sociales sobre el mal olor en las aulas. Algunos profesores creen que este fenómeno tiene que ver con la presencia de indígenas en los salones. (p. 1167).

De igual forma, creen que, al comenzar la primavera, se presenta la “temporada escolar de piojos. *Los indígenas traen las epidemias de piojos cuando regresan de sus pueblos; allá estuvieron conviviendo con animalitos de campo*” (Profesor mixteco, Cuarto grado, citado por Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1168).

El bilingüismo como recurso de resistencia

Algunas investigaciones [...], sugieren que el bilingüismo en aulas urbanas genera prácticas de discriminación que favorecen la diglosia, [la que se entiende] como el contexto donde una comunidad de habla utiliza dos lenguas distintas, una de las cuales es considerada más importante que las demás [...]. (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1171).

Se ha encontrado en este trabajo situaciones injustas, porque se considera al indígena como la causa de un ‘rezago escolar’, porque los estudiantes que ingresan al primer grado, sin saber hablar español, son diagnosticados con problemas de audición o incluso cognitivos. Como evidencia de lo descrito se incluye este diálogo:

E: ¿por qué te gustaría aprender a hablar mixteco?

I: Para ayudar también a mí hermana a hablar español. Porque ella no sabe mucho español y por eso está en el salón de los niños que hablan a señas.

E: ¿Por qué está con esos niños?

I: es que no habla bien español y por eso le estamos enseñando, para que sea de hablar bien el español (Niño mixe, 9 años, tercer grado). (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1169).

Algo más grave todavía:

Entre los docentes persiste la creencia de que cuando no hablan español, se trata de niños con problemas de lenguaje". En el peor de los casos, son tenidos como personas con dificultades de aprendizaje y suelen ser clasificados como menores con retraso mental.

"Llegan a la ciudad chiquitos de 6 años, a veces no hablan español. Me los mandan a sesiones de terapia de lenguaje y entonces apenas inician cursos y ya los clasifican como niños con problemas de lenguaje. Desde ese momento ya son maltratados, porque son niños a los que los profesores consideran con retraso mental" (Psicóloga responsable de Usaer). (Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1169).

Con el tiempo, es común ver a los niños:

...interactuar en los recreos con niños sordomudos o con discapacidades motrices, a quienes conocieron durante su primer año escolar. Después de dos o tres años, son alumnos bilingües que además de hablar perfectamente el español, aprenden lenguajes de señas que usan los sordomudos. (p. 1169).

Además, los docentes rechazan el multilingüismo en las aulas. "Son representaciones con cargas de violencia eugenésica, pues suponen que el bagaje etnolingüístico expresa formas de rezago sociocultural, en tanto se cree que posee atributos de inferioridad de origen biológico y orgánico" (Stern, 2005, citado por Hernández-Rosete y Maya, 2016, p. 1169).

El multilingüismo en el aula no es bien visto por los docentes [...]; entre ellos, persiste la idea de que éste origina rezago escolar, pues los estudiantes que no hablan español requieren de atención especializada para que adquieran la lengua hablada antes de su alfabetización. Esto representa un problema si el

docente no recibe el apoyo necesario para acompañar a aquellos alumnos hablantes de otras lenguas:

"Hay compañeros que creen que los migrantes o son sordos o no pueden aprender correctamente a leer porque los ven como niños con retraso mental pero no, el problema es que uno como docente no está bien preparado para recibir niños que no hablan español, entonces a veces lo más fácil es mandarlos a educación especial" (Profesor de tercer grado, Náhuatl). (p. 1171).

Los docentes creen no tener tiempo para las demás asignaturas como las matemáticas y otras, si se dedican a enseñar el español. Para terminar este aporte, esta situación para los investigadores es difícil de asimilar. Se refiere a la discriminación de estudiantes desde los docentes que se enfrentan a las pruebas de aprendizaje oficiales. Para comprender su actitud se incluye algunas consideraciones de Hernández-Rosete y Maya (2016):

Hablar incorrectamente el español puede ser visto como un síntoma de rezago educativo; se vuelve un estigma cuando se cree que dificulta la alfabetización y que el alumno, al ser sometido a una evaluación estandarizada, puede bajar el promedio global del grupo evaluado.

Los docentes hacen carrera magisterial y son evaluados por la Secretaría de Educación Pública; y "si el grupo evaluado muestra un nivel de rezago educativo, los intereses monetarios del docente son afectados.

La prueba Enlace favorece lo que llamamos ausentismo escolar inducido; es decir, el docente expulsa temporalmente del aula a los migrantes no alfabetizados o que no hablan bien el español; es una práctica generalizada entre los propios profesores, el día en que se aplica esta prueba. Es una forma de segregar a los menores considerados con rezago educativo, que en los casos de los planteles analizados siempre resultaron ser poblaciones indígenas bilingües. (p. 1172).

Los investigadores exponen como conclusión de su proceso de análisis, que los niños y las niñas de las escuelas donde se realizó el trabajo, sufren una doble

segregación: la primera, porque ellos y ellas llegan a la escuela con el idioma materno, y los profesores los envían a los grupos con deficiencia auditiva, lo cual hace que no sigan el ritmo de estudio de los hablantes de español. La segunda, el que tengan que someterse al ‘ausentismo escolar inducido’. Esta situación es muy compleja y servirá para alertar a los docentes de la institución donde se hace esta investigación; de ahí el título elegido de este texto. Se debe declarar que el artículo de Martín (2018) ha impactado, en el sentido de mover los sentimientos profundos de un educador. Según Cárdenas, McNeil y Malaver (2012), se hace alusión al impacto ya expresado y su pensamiento interpreta el sentir: “En efecto, la aprehensión del sentido está ceñida a la comprensión (*interpretación y explicación*) y la acción” (p. 148). De esto se desprende que la *promoción* es compartir el conocimiento de las intervenciones en las escuelas mexicanas y la *prevención*, para que en las instituciones indígenas de la región awá se alerte y no exista algo que lesione la dignidad de los niños y los jóvenes.

4.11 Propuestas de acción para una pedagogía intercultural

Según Merino y Muñoz (1995), se cuenta con información variada respecto de la “educación multicultural, el fenómeno migratorio, el racismo y la xenofobia, así como sobre las dificultades inherentes a la educación de los inmigrantes” (p. 128). En este contexto de pedagogía intercultural, citan a Sabater (1994), en una de sus frases magistrales: “A la «aldea global» de McLuhan se responde con la «nostalgia de la tribu»” (p. 128). Esto a su vez puede traer lo que los autores llaman la generación de la “«guetización», la marginación, el racismo y cualquier otro tipo de manifestaciones intolerantes” (p. 128), y Vázquez (1994, citado por Merino y Muñoz, 1995), propone unos principios antropológicos: “identidad, diálogo y diversidad; epistemológicos: existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas; y praxiológicos y tecnológicos: programas educativos viables y eficaces” (p. 140).

Desde el fenómeno migratorio cuestionan el modelo de sociedad tradicional, y es preciso contar con su pensamiento:

El incremento cuantitativo del flujo migratorio hacia las sociedades industrializadas del cono norte y la conversión del mismo en un problema duradero ante el hecho de que la mayoría de los inmigrantes se queden permanentemente en los países de acogida, ha despertado en la conciencia de ciudadanos e instituciones, y generado en la convivencia cotidiana de estas poblaciones, acostumbradas a una sociedad fundamentada en la uniformidad, el gran problema de la diversidad. Aislarse y defenderse de esta contaminación y del constante conflicto que entraña el instalarse en la diversidad, o, por el contrario, respetar, aceptar y convivir con la misma. (p. 128).

Sáez (2002) ofrece reflexiones sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad, concebida como un proceso que busca el reconocimiento de las múltiples formas de ver y de actuar en el mundo, que confluyen en cualquier espacio humano, y propone cauces para un diálogo crítico y transformador.

De igual forma, Vigil (2009) aborda el tema sobre pueblos indígenas y escritura, y afirma que es evidente la falta de materiales escritos fuera de la escuela. Cuanto más alejada está la escuela de un centro poblado, más probabilidades hay de no contar con material escrito fuera de ella. El Ministerio de Educación en el Perú aparece como el único proveedor de textos a las escuelas rurales; la escasez de recursos económicos de los padres y de la propia escuela contribuye a ello, pero también la poca funcionalidad de la lengua escrita, y el medio contribuye a ese comportamiento.

En México, este tema de la reflexión sobre interculturalidad se amplía con el pensamiento y aportes de Berumen y Rodríguez (2009), quienes sostienen que esta corriente se desarrolló a partir de la insatisfacción de los logros alcanzados por las políticas estatales de atención a la población indígena durante la mayor parte del siglo XX. Hacen referencia a tres principios de la educación

con enfoque intercultural según la UNESCO: primero, “la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando, proporcionando una educación para todos, que sea pertinente y culturalmente apropiada” (p. 6). Interrogantes para reflexionar:

¿Contribuyen a este propósito, y de qué manera, los diseños curriculares, los diferentes sistemas de generación y transmisión de conocimientos, [...] con métodos de enseñanza y de evaluación pertinentes y en la propia lengua de los educandos? ¿La formación y capacitación de los maestros es adecuada y culturalmente pertinente? ¿El entorno social y las condiciones personales de los educandos son adecuados tanto en la escuela como en las comunidades de las que provienen? ¿Qué tipo de relación existe entre la escuela y la comunidad? ¿Cómo podrían transformarse estos escenarios y qué medidas podría adoptarse para lograrlo? (pp. 6-7).

Con relación al segundo principio: la educación intercultural proporciona a cada educando el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades necesarias para lograr una participación completa y activa en la sociedad. Berumen y Rodríguez (2009) llaman a la reflexión con interrogantes como: “¿Los métodos educativos, los procedimientos de evaluación y el lenguaje mismo son apropiados y pertinentes?, ¿Qué lenguas estamos empleando para la enseñanza, la evaluación y la comunicación cotidiana en la escuela?” (p. 7).

Como tercer principio expresan que “la educación intercultural proporciona a todos los educandos, el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales o religiosos y naciones” (p. 8). Se interrogan en:

¿Cómo preparamos currículos y materiales que contribuyan a combatir el racismo y la discriminación, a construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística nacional?, [...] ¿Cómo educamos para la construcción del respeto a distintas formas

de pensar y de actuar, sin perder la capacidad de reflexionar críticamente sobre los valores y las perspectivas culturales tanto propias como ajenas?, ¿Los métodos de enseñanza y aprendizaje son adecuados y pertinentes, contribuyen al desarrollo de relaciones de equidad y respeto, proporcionan elementos que lleven a la colaboración y la resolución pacífica de diferencias?, ¿Cómo podrían ser [transformados] estos escenarios y qué medidas podría adoptarse para lograrlo? (p. 8).

Finalmente, plantean que:

Se requiere conocer el tipo de competencias que debe desarrollar un docente para implementar el enfoque intercultural bilingüe en la enseñanza; las competencias didácticas que debe poseer; las actitudes y formas de interacción que debe establecer con sus alumnos y con los padres de familia y la comunidad. [...]. Y como propuesta de un proyecto innovador, se interrogan: ¿Cómo puede darse el desarrollo de plataformas multimedia para apoyar la educación intercultural bilingüe? (pp. 27/51).

4.12 Componente pedagógico

Las pedagogías indígenas son la guía para la cesión, recreación e intercambio en la sabiduría ancestral emanada de la ley de origen, ley de vida, Derecho mayor o derecho propio, que desarrollan los conocimientos del pueblo Awá. Las didácticas en el contexto indígena se dan teniendo en cuenta las experiencias cotidianas a partir de sus usos y costumbres. La pedagogía es uno de los medios que aporta a los pueblos a la revitalización integral de su cosmovisión. Hacen parte de este componente, los sueños, juegos, problemas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de la cultura en general. De esta manera, los pueblos indígenas han desarrollado un Sistema Educativo Indígena Propio (CONTCEPI, 2013), que busca, por medio de la integración de toda la comunidad en general, las estrategias educativas que contribuyan en su plan educativo indígena cultural, comunitario y territorial.

Ahora bien, haciendo una reflexión del componente pedagógico indígena, es conveniente abrir el espacio hacia el otro lado del mundo, puesto que por ser tan ortodoxos en 'lo propio', se corre el riesgo de entrar en una encerrona que no da para más. Es por esto que se hace alusión a Cruz y Taborda (2014), quienes se refieren a "la pregunta, como estrategia hermenéutica" (p. 260) y al referirse a Gadamer (2005) expresan: "Al cierre de su obra *El giro hermenéutico*, destaca que sin preguntas no hay pensamiento, recurriendo a ello en *Verdad y método I* al exponer que «el que quiera pensar tiene que preguntarse»" (p. 238). Entonces, en el componente pedagógico se puede asegurar que el indígena que aprende, ya sea frente al río o la quebrada o fuera de éstos, sea su pensamiento "activo" y "personal" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 46), o metacognitivo en su "sentido más intrínseco" (Marroquín, Sandoval y Benavides, 2017, p. 127), o que los estudiantes más destacados entren en un proceso de "autopoiesis" como lo expresan Mayor, Suengas y González (1995, p. 58). De igual forma, se alude a la neuroeducación como un proceso que tiene todo ser humano cuando de aprender se trata, según su sentir y experiencias. Todo ser humano indígena o no, se ve abocado en el aula a que su maestro, si no tiene el conocimiento que, en este caso es el idioma awapit, lesione los esquemas de aprendizaje del indígena awá.

En este sentido, Mora (2018) desde su dominio en el tema, advierte sobre la importancia de la educación, aplicable según los temas tratados en uno de los cuatro mundos de la cosmovisión y espiritualidad awá y sostiene que, precisamente los primeros años de ese acelerado proceso de la adquisición de emoción-sentimientos-conocimiento, lenguaje, son el periodo de desarrollo que mayor atención está recibiendo de la neurociencia y la psicología cognitiva y también, en parte, de las ciencias sociales, porque es cada vez más obvio que durante este periodo se debe sentar las bases sólidas para la educación y sus consecuencias para el futuro de la persona.

De igual manera, este componente pedagógico que tiene como punto de referencia la población

Awá, está definido para orientar el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), entendido como una estrategia que aporta al desarrollo del plan de vida, centrado en la territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia; propone alternativas a los problemas productivos, eco-ambientales, sociales y culturales. El PEC fomenta el currículo con enfoque intercultural, teniendo en cuenta diferentes contextos, a partir de la caracterización de los saberes, conocimientos, valores, actitudes, sentimientos y potencialidades de la vida para la vida, procedente de la propia realidad de los pueblos. También cabe preguntarse, de acuerdo con la realidad ¿Cómo hacer con los educadores que trabajan en contextos diferentes a sus lugares de origen? Tratar de responder implica acudir a los autores que hacen referencia a los modos de vivir una experiencia de este estilo.

5. Conclusiones

Son muchos los autores que han incursionado en la interculturalidad del pueblo Awá, en su espiritualidad, que constituye un sendero por donde transitan los pueblos indígenas, quienes tienen como orientación de vida, la educación propia, el derecho mayor, los cuatro mundos, las huellas y los contenidos de aprendizaje. Este artículo de revisión teórica, como su nombre lo indica, deja abierta la posibilidad de continuar profundizando en los contenidos expuestos a lo largo de este trabajo académico. El abordaje de la espiritualidad en sus diversas expresiones, la interculturalidad y otros aspectos, deja una extraña sensación de acercarse a un mundo que es distante al mundo occidental. El temario que se ha incluido es fruto de la consulta a propios y foráneos y de esta manera, se ha enriquecido el quehacer investigador.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Agar, C. (2017). *Hacia una educación intercultural: Análisis comparativo de iniciativas estatales y de la sociedad civil*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147202>
- Aguado, T. (2004). *Investigación en Educación intercultural*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). México: Trillas.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Editorial El Manual Moderno Ltda.
- Berumen, G. y Rodríguez, B. (2009). *Líneas de investigación en educación intercultural. Dirección de investigación y evaluación. Coordinación General de Educación intercultural y bilingüe. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9708142034.pdf>
- Cantón, I. y Pino, M. (2014). *Diseño y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Cárdenas, A., McNeil, A. y Malaver, R. (2012). Comprensión, Sentido y Pedagogía. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 146-162.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural Bilingüe: El caso colombiano*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI). (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio - S.E.I.P. Recuperado de <https://bit.ly/2EJE7R2>
- Coral, M., Achicanoy, A., Delgado, L. y Melo, J. (2007). *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cruz, J. y Taborda, J. (2014). Pregunta, saber y pedagogía en clave fenomenológica-hermenéutica. *Discusiones Filosóficas*, 15(24), 257-282.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 "por la cual se expide la ley general de educación". Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991). [Constitución]. Recuperada de <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>
- Expósito, M. (2003). *Diagnóstico rural participativo: una guía práctica*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y Educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contexto* Universidad Pedagógica Nacional, (Colección Tesis Doctorales).
- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176.
- Herrera, M. (2016). *El Conquistador Conquistado. Awás, Cuayquer y Sindaguas en el Pacífico colombiano, siglos XVI-XVIII*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes. Doi: 978-958-774-186-5
- Laporte, D. (1989). *Historia de la mierda* (Trad. Nuria Pérez de Lara) (3.ª ed.). Valencia, España: Editorial Pre-textos.
- Marroquín, M., Sandoval, M. y Benavides, M. (2017). *Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Martín, J. (2016). Hacia una caracterización de una disciplina lingüística (casi) olvidada: la etnolingüística. *ELUA*, 30, 181-212.
- (2018). La etnolingüística como disciplina científica. Propuesta de definición y ámbitos de

- estudio. Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo, 13-15 de xuño de 2018.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Mejeant, L. (2001). Culturas y lenguas indígenas del Ecuador. Revista Yachaikuna. Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/mejeant.pdf>
- Merino, J. y Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 307. Educación Intercultural..
- Ministerio de Educación Ecuador. (2009). AWAPIT. P+HK+H KAMMU. Gramática Pedagógica. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/Awapit-Gramatica-pedagogica.pdf>
- Mora, P. (2012). *Palabra y Letra del Pueblo Awá* (Tesis de Maestría). Universidad de Nariño. Recuperado de <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/ca/90666.pdf>
- Mora, F. (2018). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. España: Alianza Editorial.
- Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997). *Nuestra diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid, España: Ediciones UNESCO.
- Orozco-López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 37-61.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Edgardo Landier (Comp.) CLACSO,
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, B. y Becerril, V. (2014). Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles Educativos*, 36(145), 200-212.
- Rodríguez, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. DOI: <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rojas, T. (1998). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Palabra y Cultura*, 19, 40-43.
- Rojas de Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Educere*, 8(27), 489-496. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602707.pdf>
- Sáez, P. (2002). *Educación en la escuela intercultural*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 82-96.
- Vigil, N. (2009). Pueblos indígenas y escritura. Culturas, diversidad cultural, escritura, pueblos indígenas. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2005/02/25/pueblos-indigenas-y-escritura/>
- Walsh, C. (s.f.). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado de www.maxwell.vrac.puc-rio.br
- (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala.
- (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario *Interculturalidad y Educación Intercultural*, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

UNIMAR





El objetivo de la educación desde el texto “La pedagógica latinoamericana”*

Juan Pablo Rosero Gomajoa**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Rosero, J. (2019). El objetivo de la educación desde el texto “La pedagógica latinoamericana”. *Revista UNIMAR*, 37(2), 181-187. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art10>

Fecha de recepción: 15 de junio de 2019

Fecha de revisión: 26 de agosto de 2019

Fecha de aprobación: 08 de octubre de 2019

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo, analizar la teleología de la educación en el contexto social latinoamericano; para ello, toma como base la obra del filósofo Enrique Dussel, titulada “La pedagógica latinoamericana”, apoyada con lecturas y relecturas de los planteamientos del educador Paulo Freire. El análisis es guiado a través de un paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico, con su especificidad de hermenéutica latinoamericana. En este sentido, se logró evidenciar que el cometido de la educación en Latinoamérica tiene una doble connotación: por un lado, brindar herramientas de liberación de los pueblos oprimidos históricamente, en especial, por culturas hegemónicas como la eurocéntrica, y por el otro, enseñar a convivir en la diferencia, aceptando y respetando al otro.

Palabras clave: Educación, pedagógica latinoamericana, liberación, otredad.

The objective of education from the text “Latin American pedagogy”

ABSTRACT

This text aims to analyze the teleology of education in the Latin American social context, based on the work of the philosopher Enrique Dussel, entitled “The Latin American pedagogical”, supported in turn with readings of the approaches of educator Paulo Freire. The analysis is guided through a qualitative paradigm and a hermeneutical approach, with its specificity of Latin American hermeneutics, thus being able to show that the role of education in Latin America has a double connotation: on the one hand, to provide tools for the liberation of the oppressed peoples historically, especially, for hegemonic cultures such as the Eurocentric, and on the other, to teach to live in the difference, accepting and respecting the other.

Key words: Education, Latin American pedagogical, liberation, otherness.

* Artículo de Reflexión. La finalidad es analizar el objetivo de la educación en el contexto social contemporáneo.

**✉ Estudiante de Maestría en Gerencia Social, Universidad de Nariño; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño; becario del programa Bécate 2018, Gobernación de Nariño-Fundación CEIBA. Integrante del grupo de investigación EduMultiverso, Universidad de Nariño. Correo electrónico: juanpar.g1811@gmail.com

O objetivo da educação a partir do texto “pedagogia latino-americana”

RESUMO

Este texto tem como objetivo, analisar a teleologia da educação no contexto social latino-americano, com base no trabalho do filósofo Enrique Dussel, intitulado “O pedagógico latino-americano”, apoiado, por sua vez, com leituras das abordagens do educador Paulo Freire. A análise é guiada por um paradigma qualitativo e uma abordagem hermenêutica, com sua especificidade na hermenêutica latino-americana, podendo mostrar que o papel da educação na América Latina tem uma dupla conotação: por um lado, fornecer ferramentas para a libertação dos povos oprimidos historicamente, especialmente, para culturas hegemônicas como o eurocêntrico e, por outro, ensinar a viver na diferença, aceitando e respeitando o outro.

Palavras-chave: Educação, pedagógico latino-americano, libertação, alteridade.

La juventud ya no pide; exige que se le reconozca un derecho a exteriorizar ese pensamiento propio (Manifiesto de los estudiantes de Córdoba, 1918)

I. Introducción

El presente trabajo no tiene otro cometido más que dilucidar, desde un análisis filosófico, el objetivo central de la educación en el contexto latinoamericano. Para ello, toma como base la obra titulada “La pedagógica Latinoamericana” del filósofo Enrique Dussel, análisis apoyado en conjunto con la lectura y relectura de planteamientos como los de Paulo Freire.

Para lo anterior, el estudio se basa en un paradigma cualitativo, el cual otorga la posibilidad de análisis de las múltiples realidades suscitadas en contextos sociales y culturales (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Así mismo, su interpretación se hace desde un enfoque hermenéutico; pero no basta solamente con la simple enunciación del enfoque, sino que, por el contrario, es necesario entender que el estudio se debe abordar desde la hermenéutica de la cultura latinoamericana, la cual tiene por objeto “la comprensión del otro, donde la hermenéutica, pareciera ser el marco más apropiado para la comprensión del fenómeno

cultural latinoamericano, dado que resulta de la confluencia de las culturas europeas, indígenas y afroamericanas” (Acosta, Rosero y Santiago, 2017, p. 39).

En este sentido, las siguientes líneas explayan la visión de la pedagógica latinoamericana, que podría proyectarse como una categoría y arma de liberación, o en palabras de Dussel, una anti-pedagógica al eurocentrismo (1980).

2. Hacia una pedagógica latinoamericana

Antes de entrar a un análisis detallado del fin último de la educación para América Latina, es necesario hacer una aclaración relevante. En un primer momento, tal como lo manifiesta Dussel (1980), la pedagógica, no es lo mismo que la pedagogía, puesto que ésta última, tal como se la ha conocido tradicionalmente, es la ciencia que analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje; en cambio, la primera tiene un grado de radiación mucho más amplio, pues comprende a todas las ciencias y disciplinas del saber y de todos los espacios públicos (política) y privados (como la familia),

sugiriéndonos así, que la categoría ‘Pedagógica’, se enmarca más en el contexto educativo que en la misma ciencia pedagógica. En este sentido, se afirma que:

El enfoque que el autor [Dussel] proyecta en su visión de la pedagogía latinoamericana y lo anuncia como un discurso dificultoso de entender, sobre todo al inicio de su fundamento, alertando también que adentrándose en reconocer sus bases se logrará el entendimiento de la tarea educativa en el sentido más amplio del término desde una perspectiva de la alteridad, expresando cómo la pedagógica es la parte de la filosofía que piensa la relación cara a cara; es decir, las relaciones entre los hombres en la dimensión educativa, donde intervienen padres e hijos; maestros y alumnos. (Rueda de Aranguren, 2017, p. 2).

En su primer capítulo, Dussel (1980) menciona a la pedagogía simbólica, y describe filosóficamente la metáfora del hijo, del extraño, del nuevo, el cual no puede aceptar la dominación originaria del poder más fuerte, o sea, de su padre, el estado imperialista que después se llamaría neocolonial, el mismo que:

Traiciona su cultura propia, y a su dominada y violada madre, su propia cultura que lo amamantó con sus símbolos junto a la leche originaria. La pedagógica, erótica y política, debe partir de muy lejos para descubrir su destino y su historia (p. 12).

De acuerdo con lo anterior, la educación latinoamericana debe buscar más allá de los límites históricos que colonialmente le dieron vida; así entonces, sus raíces pueden ser prehispánicas, dado que la educación prehispánica, en cuanto al cumplimiento de las reglas, la veracidad de la palabra, el respeto del bien ajeno, era mucho más eficaz que los nuevos rasgos educativos coloniales.

Por otra parte, es menester tener en cuenta que en el capítulo de los *Límites de la Interpretación Dialéctica de la Pedagogía: La pedagogía “moderna”* (que se llamará en su origen la vía moderna):

Tiene como horizonte de fondo, y contra el cual se rebela, la pedagogía de la autoridad medieval, la organización de la disciplina de la cristiandad latino-germánica. Durante siglos “la comunidad de la cristiandad, en tanto que organizó en su seno una estructura político-burocrática (especialmente la Santa Sede, sus derechos monárquicos y sus prácticas ultra-centralistas)”, pondrá en pie un sistema educativo de alto rendimiento y eficacia. Lo de menos es que existan instituciones pedagógicas (desde las escuelas catedráticas hasta las universidades) o que el Papa asuma la posición última de la imago patris (la figura del “padre” ante la “madre” Iglesia), lo fundamental es que la censura (en su sentido político y psicológico) es introyectada hasta el interior de la subjetividad culpable. (p. 26).

Es por ello que una pedagogía latinoamericana debe quebrar esos axiomas heredados de una educación burocrática medieval, donde prima el proceso de subsunción ante una autoridad establecida, y que se reproduce casi arquetípicamente en la educación.

Aunado a lo anterior, Dussel (1980) plantea que la ontología pedagógica tradicional es de dominación, porque el hijo-discípulo es considerado como un ente en el cual hay que depositar conocimientos, actitudes, “lo Mismo” que es el maestro o preceptor. Esa dominación incluye al hijo dentro de la Totalidad: se lo aliena. En este caso, el hijo-discípulo es lo educable: el educado es el fruto, efecto de la causalidad educadora. Es una causalidad óntica, que produce algo en algo. El producto (lo “conducido” ante la vista o la razón que evalúa el resultado) es un adulto formado, informado, constituido según el fundamento o proyecto pedagógico: “lo Mismo” que el padre, maestro, sistema ya es. La superación de la ontología significa abrirse a un ámbito más allá del “ser” pedagógico imperante, vigente, preexistente. Se trata de una meta-física” (p. 41).

Es necesario entonces, cambiar también la ontología del proceso educativo, toda vez que el fin último de la educación no es poner al estudiante como un recipiente vacío al cual solo se le transmite conocimiento, sino que, por el contrario, es una

persona a la cual se la debe empoderar para emanciparlo y que pueda actuar políticamente en los espacios públicos, de una manera que se libere de las ataduras coloniales de reproducción interpuestas por el sistema educativo.

Continuando con su análisis, en el capítulo la *Economía pedagógica*, el autor devela cómo desde el nacimiento, el ser humano ha aprehendido y aprendido a explotar desde el seno del hogar y desde el corazón de las instituciones educativas. Así Dussel (1980) manifiesta que:

La “económica” en el nivel del cara-a-cara pedagógica tiene un estatuto particular, único, muy distinto a la “económica” de la erótica y política. La proximidad erótica y política exige para su permanencia la lejanía del trabajo económico. En cambio, la proximidad pedagógica es ya y al mismo tiempo la “económica”, ya que la lejanía al comienzo es el pre-juego (en las experiencias primeras del oír, ver, sentir olores, mover las manos, etc., del niño recién nacido). Poco después la lejanía será el pre-trabajo: el juego, primera relación hombre naturaleza pero sin sentido pragmático; solo preparación para la pragmatidad de la “económica” erótica o política. La proximidad, el cara-a-cara del hijo-madre en el mamar, de los hijos padres en el comer alrededor de la mesa, en el banquete o la fiesta o en la celebración política es al mismo tiempo “cara-acara”, inmediatez. La clase, la exposición del maestro es igualmente cara-a-cara y sin embargo es al mismo tiempo alimento. Por ello la “economía pedagógica”, que comienza con el alimentarse de alguien en sus senos, termina en el aprender a consumir el último remedio ante la muerte impostergable del que vive la pos-pragmatidad de anciano jubilado. (p. 56).

En este sentido, para Latinoamérica y para toda la periferia, la cuestión económica debe plantearse y situarse en el nivel político, toda vez que las presiones del imperialismo y neoliberalismo, y los retrasos son tantos, que es tarea imperativamente política, la educación de los pueblos. De lo que se trata es de una crítica a las instituciones pedagógicas vigentes en las naciones dependientes, estructuradas por Estados neocoloniales pobres.

Pareciera que el fin del ‘sistema pedagógico’ es el éxito en la vida. Pero lograr éxito en la escuela, en el trabajo y en el sexo, es una combinación de la que sólo goza en América latina una minoría que va del 1 al 5 %. (Dussel, 1980, p. 60).

Se hace indispensable una nueva escuela, donde el hombre oprimido pueda desarrollarse y liberarse. Para ello, es indispensable y necesario derrumbar el mito de la pedagógica imperante que solo se preocupa por los costos educativos y que solo opera en sus lógicas, el mercado y el servicio, haciendo del humano un cliente y un producto, en vez de tener una economía pedagógica que brinde a la humanidad un camino libertario (Freire, 2005).

Aunado a lo anterior, debe existir para Dussel (1980), una ética pedagógica, que la describiere de la siguiente manera:

Es en el tiempo de la pedagógica donde se forman los operadores de la dominación, los dominados y los liberadores. ¿Depende todo de los ‘métodos pedagógicos’ que se use? No. Todo depende en definitiva del proyecto que tenga un sistema pedagógico. Sabemos que el proyecto es el fundamento ontológico, el ser de una Totalidad dada (la totalidad vigente) o futura (el proyecto de liberación). Sabemos también que la eticidad es la referencia meta-física del proyecto al Otro (mientras que la moralidad es sólo la relación óntica de la conducta a la ley, sea vigente o futura); de allí que hablar de la eticidad del proyecto pedagógico, significa considerar si la meta de la educación es un negar al hijo-pueblo o afirmarlo en su propia exterioridad. Se trata de juzgar los proyectos de los sistemas pedagógicos, el fundamento de los objetivos, los últimos fines de la educación. (p. 71).

Lo precedente invita a la reflexión del fin último del sistema educativo, puesto que los pedagogos o los operadores de la educación se han convertido simplemente en burócratas y tecnócratas de un sistema operativizado, característico de un modelo económico imperante, sistema que reproduce una sociedad jerarquizada y oligárquica, que no

le permite un accionar y libre pensar a la cultura popular (Dussel, 1980).

En América Latina, infortunadamente las estructuras normativas como leyes, estatutos educativos o decretos educativos, enuncian proyectos pedagógicos que siguen reproduciendo el *statu quo* de la sociedad imperante occidental; "esos proyectos político-pedagógicos indican las opciones globales que los Estados se comprometen a cumplir" (Dussel, 1980, p. 81). Por su parte, esos proyectos son implementados por modelos que nunca pueden dejar de ser ideológicos; es decir que, clarificando una cierta totalidad interpretativa, ocultan sus esquemas de representación, que servirán como mecanismos de dominación a un futuro.

Recogiendo los planteamientos anteriores, Dussel (1980) manifiesta que, si existe un proyecto pedagógico dominante, puede existir también uno liberador, el cual lo describe así:

El proyecto pedagógico puede ser de liberación. La educación dominadora es agresiva, patriarcal, autoritaria; es un filicidio. En cambio, la educación liberadora es 'el despliegue de las fuerzas creadoras del niño', de la juventud, del pueblo. En el proyecto de liberación, el padre respeta la alteridad del hijo, su historia nueva y como Bartolomé de las Casas, puede admirar la belleza, cultura y bondad del indio, del nuevo, del Otro. De la misma manera, los Estados nuevos, revolucionarios y surgidos de una transformación pueden educar al pueblo en su exterioridad. (p. 82).

En este sentido, la eticidad del proyecto pedagógico, para el filósofo, debe reconocer al hijo, a la juventud y al pueblo como portador de la cultura popular; es el que posee como propio el proyecto pedagógico de liberación. "No respetarlo en su exterioridad, no escuchar su provocación novedosa, es sumirse en la dominación, en la tautología, en la esterilidad del "eterno retorno de lo Mismo"" (Dussel, 1980, p. 88).

Finalmente, no podría realizarse una pedagogía latinoamericana sin una praxis de liberación. En el

capítulo titulado *La moralidad de la praxis de liberación pedagógica*, de manera dicente, el autor plantea las siguientes líneas:

Se trata ahora de pensar la cuestión por último decisiva de toda la pedagogía: la praxis de dominación educativa, contrapuesta a lo que podríamos llamar la "revolución cultural" de nuestro tiempo y desde la periferia. En el primer caso, el sujeto activo es el imperio o la élite "cultura" nacional. El sujeto activo en cambio de la "revolución cultural" (que comienza por revolución y continúa por construcción de un nuevo sistema educativo que es el fruto del proceso de liberación pedagógica en su conjunto) es el hijo, la juventud, el pueblo oprimido y marginal de las naciones neocoloniales del globo en el presente. Es decir, debemos ahora juzgar la moralidad (bondad o maldad) del acto educativo mismo, a la luz de sus respectivos proyectos (si es de dominación, es perverso; si es de liberación, es justo, bueno, humano y humanizante). El Otro como hijo, juventud o pueblo es el criterio absoluto de la meta-física, de la ética: afirmar al Otro y servirlo es el acto bueno; negar al Otro y dominarlo es el acto malo. El maestro liberador permite el despliegue creador del Otro. (Dussel, 1980, p. 89).

Se reconoce el sentido crítico, así como también metodológico que Dussel imprime con vigor en su visión epistemológica de analizar históricamente, en evolución, un sistema tan complejo como lo es el asentamiento del hombre y la mujer en la práctica de la alteridad, con la carga que posee el autor, del pensamiento marxista y freudiano, capaz de hacer comprender el significado ético de la formación del latinoamericano, de la interpretación del Otro, del excluido (Rueda de Aranguren, 2017).

La liberación a través de la praxis pedagógica no es una tarea sencilla para el filósofo, puesto que:

Divide su explicación en tres partes, mostrando cómo es falso, que no importa que (el hijo-pueblo: el discípulo), tenga padre y madre, porque teniendo padre-madre y cultura popular, el educando es la fuente originaria de la pedagógica; en segundo lugar, tampoco es real que el preceptor se encargue de sus (los del discípulo) deberes, (a fin de) hacerse cargo de sus

derechos, (debiendo por ello el alumno) sólo obedecer al preceptor, ya que el maestro con exterioridad crítica, antes que todo obedece al educando; y en tercer lugar, el proceso educativo no lo conduce exclusivamente el yo magistral constituyente, sino que se cumple, desde la creatividad del educando (el sujeto activo) y la criticidad encarnada de la fecundidad pedagógica. (Rueda de Aranguren, 2017, p. 4).

Esta praxis permite, esencialmente, la liberación cultural de los pueblos latinoamericanos, y solo puede haber liberación cuando el niño, la juventud y demás, tengan auténticos maestros orientados al servicio de sus discípulos y no de intereses externos y dominadores. “Ante ellos el educando puede, sí, tener admiración, respeto. Ante ellos tiene lo que los clásicos llamaban *pietas*, que no es ‘piedad’ sino reverencia agradecida, amor al pedagogo” (Dussel, 1980, p. 105). Entonces, la práctica pedagógica latinoamericana guiada por el maestro, en conjunto con sus discípulos, se convierte en el arma de liberación más concreta que tiene la cultura popular para revelarse ante el autoritarismo y la jerarquización de occidente.

3. Discusión

La pedagogía latinoamericana, al igual que las demás ciencias y disciplinas del saber, ha estado influenciada por la filosofía, la epistemología y la pedagogía europeas, y recientemente, por la anglosajona. “Esto ha impedido, en cierta forma, que ella se desarrolle y piense desde su propio contexto, el cual dista de ser, material, cultural e históricamente, similar al del centro” (Zuñiga, 2009, p. 607).

La Pedagogía Latinoamericana se constituye como la herramienta o instrumento de la liberación, y sirve como base para una nueva concepción y transformación de la educación. Y es menester preguntarse entonces, ¿por qué la pedagógica de la liberación en Latinoamérica? Porque nuestros pueblos sufren la dominación, con la imposición del proyecto pedagógico de la modernidad y el capitalismo neoliberal (Freire, 2011).

América Latina ha sufrido el infortunio de ser la heredera de un sistema educativo proveniente de la modernidad occidental, desarrollada y mantenida durante el coloniaje y la república de los nacientes Estados modernos (Cabaluz, 2016). Esta herencia se caracteriza por procesos de agresión permanente a los pueblos indígenas andinos, a la descendencia afro, a la mujer y, en general, al otro, a cuya consecuencia hoy, vivimos en un Estado colonial, excluyente, capitalista, desigual, racista y patriarcal. En este tipo de Estado, la colonialidad se expresa en una profunda intolerancia y prejuicios de superioridad de los grupos de poder frente a los pueblos originarios y las clases populares. Los colonizadores consideraban a nuestra riqueza cultural y lingüística, como inferior y ahistórica (Dussel, 1996).

En América Latina, todo el siglo XIX estuvo marcado por constantes luchas de liberación contra el sistema colonial. Las luchas populares [fueron gestadas] según la especificidad de cada país, y éstas atendieron a las particularidades históricas, políticas y sociales de cada colonia. Por ejemplo, en México aconteció la lucha de independencia en el primer cuarto del siglo, mientras que en Brasil se produjo ya al término del siglo mencionado. A pesar de la diferencia temporal entre las luchas de independencia latinoamericanas, el fin que todas tenían era común: la búsqueda de la liberación del pueblo y la formación de los Estados independientes. (Zuñiga, 2009, p. 612).

En este sentido, frente a la liberación que se gestaba en el siglo XIX, lastimosamente la modernidad impuso su sistema educativo, excluyente y con poca comprensión del otro. Se hace urgente entonces para los pueblos latinoamericanos, construir y constituir una pedagogía latinoamericana que se convierta en el instrumento de liberación (Dussel, 1980) y que tenga por fin último, la liberación de los pueblos, en palabras de Freire (2005).

Finalmente, y para dar respuesta a la pregunta que suscitó esta reflexión, la cual versaba sobre cuál era el fin último de la educación, se puede develar que según los planteamientos de Dussel y Freire,

la educación debe propender por la liberación de los pueblos; pero, paralelamente, debe formar integralmente al ser humano. En este sentido, debe otorgar herramientas para tener como base de nuestra cotidianidad, la comprensión del otro; ese otro que el sistema educativo tradicional ha excluido históricamente y así, en definitiva, a través de la pedagógica latinoamericana, forjar nuestra identidad desde y para América Latina.

4. Conclusiones

La colonización educativa, lingüística, política, religiosa, cultural, de género y económica, se articula con la colonización epistemológica, pues ésta es la base para la negación del otro y el rechazo profundo a la alteridad; o, como lo diría Freire (2005), es necesario liberar la educación misma, de su forma tradicional, toda vez que ésta "reproduce, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre" (p. 25). En otras palabras, reproduce continuamente los procesos de un grupo hegemónico y opresor.

Por lo tanto, la educación debe brindar dos cosas fundamentales: la primera, la posibilidad de liberación de un sistema dominante, colonial, jerarquizado y occidental; y por otra parte, el nuevo sistema educativo debe forjar la formación del humano, para el entendimiento del otro, ese otro excluido históricamente.

Para concluir, es necesario formularse la pregunta que se realizó Yuval Harari (2018) en su texto *21 lecciones para el siglo XXI*, la cual es: ¿Qué le hemos de enseñar, a esa niña, niño, que nace hoy, 2019, para que pueda sobrevivir y prosperar en el 2050, teniendo como presupuesto, que el cambio es la única constante? Con base en los planteamientos de Dussel y Freire, la respuesta es: enseñar la comprensión del otro, jenseñar la alteridad!

5. Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Acosta, F., Rosero, V. y Santiago, D. (2017). *Filosofía y Psicología: Hacia una reflexión latinoamericana*. Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Cabaluz, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 1(19), 67-88. Doi:10.5294/edu.2016.19.1.4
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.) México: Siglo XXI.
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Bogotá: Debate.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Rueda de Aranguren, D. (2017). La Pedagógica Latinoamericana – Visión Dusseliana. *Analéctica*, 1-6.
- Zuñiga, J. (2009). La filosofía de la pedagogía. En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohorquez (Eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y latino 1300-2000* (pp. 607-619). México: Siglo XXI.



Índice por autores

Revista UNIMAR

Enero - Diciembre de 2019

Arcos Villota, Juan Pablo. Tendencias de formación en Humanidades en la Universidad. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 173-196.

Bastidas Erazo, Dannia Thalía. Estilos de aprendizaje en escolares indígenas del Gran Mallama. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 63-71.

Bejarano Chamorro, Jessica Andrea. Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 107-131.

Cabrera Peña, Carolina Nathaly. Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 73-91.

Caicedo Quiroz, Luz Elina. Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 27-38.

Calpa Rosero, Giovanna Aldiany. La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 51-67.

Canchala Obando, Alexandra Marcela. Estilos de aprendizaje en escolares indígenas del Gran Mallama. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 63-71.

Cárdenas Estupiñán, Jairo Andrés. Reflexión sobre algunos escenarios de Europa y América en el siglo XVIII. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 133-159.

Chacón Benavides, José Antonio. Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 69-81.

Cifuentes Medina, José Eriberto. Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 69-81.

Córdoba Mora, Lady Patricia. Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad

social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 97-118.

Crissien Borrero, Tito José. Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 13-25.

Delgado Martínez, Ángela Madelain. Representaciones sociales sobre el amor en pareja. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 121-133.

Díaz-Pinzón, Jorge Enrique. Análisis comparativo entre Género y Puntaje de la Prueba Saber en estudiantes de Grado 11. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 83-95.

Fonseca Correa, Luis Ángel. Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 69-81.

Fragozo Torres, Zoley. Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 13-25.

García Mendoza, Kadry. Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 13-25.

Hernández Pantoja, Giovanni Albeiro. Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 73-91.

Ibarra, César Oswaldo. Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 97-118.

Luna Martínez, Johnny Danilo. Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 35-49.

Maffla Ortega, Liliam del Carmen. Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 107-131.

Marroquín Yeroivi, Marianita. La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 161-178.

Melo Posos, Leidy Jimena. Representaciones sociales sobre el amor en pareja. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 121-133.

Melo Rosero, Luis Francisco. Tendencias de formación en Humanidades en la Universidad. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 173-196.

Montenegro, Gladys Andrea. La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 13-33.

Ortiz Cerón, Mariana Estefanya. La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 51-67.

Pantoja Lasso, Oscar Alfredo. Representaciones sociales en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas (Spa). Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 93-104.

Pinchao Benavides, Luis Eduardo. Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 97-118.

Portillo Benavides, Nataly Marcela. La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 51-67.

Pinchao Benavides, Luis Eduardo. La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 13-33

Quiroz Coral, Sandra Yaneth. Representaciones sociales en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas (Spa). Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 93-104.

Riveros Jiménez, Jhon Alexander. La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 161-178.

Rodríguez Vallejo, Carolina. Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 35-49.

Rosero, Aura Rosa. La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 13-33.

Rosero Gomajoa, Juan Pablo. El objetivo de la educación desde el texto “La pedagógica latino-americana. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 181-187.

Soto Cantero, Saida. Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 13-25.

Turizo Martínez, Luis Gabriel. Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 13-25.

Urcid Puga, Rodrigo. Modelo estratégico que muestra la relación entre el currículo flexible y el desarrollo sustentable. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 41-60.

Velasco Guerrero, María Mercedes. Instrumentos y sistemas para evaluación de desempeño, susceptibles de aplicar en pensamiento lógico matemático a niños del nivel pré-escolar. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 159-171.

Velásquez Carrillo, Ángela Susana. Estilos de aprendizaje en escolares indígenas del Gran Mallama. Vol. 37 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), pp. 63-71.

Vergara Quiñones, Haiden Otoniel. Estilos de liderazgo en el clima organizacional de una IPS en el municipio de San Andrés de Tumaco – Nariño. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 135-157.

Villacrez Oliva, María Victoria. La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 51-67.

Índice acumulativo por palabras clave

- Adolescentes:** Pantoja y Quiroz (2019, Vol. 37 No. 2)
- Amor:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Análisis cuantitativo:** Díaz-Pinzón (2019, Vol. 37 No. 1)
- Análisis causal:** Díaz-Pinzón (2019, Vol. 37 No. 1)
- Calidad educativa:** Pinchao, Rosero y Montenegro (2019, Vol. 37 No. 1)
- Canal sensorial:** Canchala, Bastidas y Velásquez (2019, Vol. 37 No. 2)
- Concepciones metodológicas:** Luna y Rodríguez (2019, Vol. 37 No. 1)
- Competencias:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)
- Conflicto armado:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Decadencia española:** Cárdenas (2019, Vol. 37 No. 2)
- Derecho mayor:** Marroquín y Riveros (2019, Vol. 37 No. 2)
- Desarrollo sustentable:** Urcid (2019, Vol. 37 No. 2)
- Deserción tardía:** Turizo, García, Soto, Fragozo y Crissien (2019, Vol. 37 No. 2)
- Docencia:** Pinchao, Rosero y Montenegro (2019, Vol. 37 No. 1)
- Educación:** Bejarano y Mafla (2019, Vol. 37 No. 2); Caicedo (2019, Vol. 37 No. 2); Rosero (2019, Vol. 37 No. 2); Canchala, Bastidas y Velásquez (2019, Vol. 37 No. 2)
- Educación ambiental:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)
- Educación propia:** Marroquín y Riveros (2019, Vol. 37 No. 2)
- Educación universitaria:** Turizo, García, Soto, Fragozo y Crissien (2019, Vol. 37 No. 2)
- Espiritualidad awá:** Marroquín y Riveros (2019, Vol. 37 No. 2)
- Estilo de aprendizaje:** Canchala, Bastidas y Velásquez (2019, Vol. 37 No. 2)
- Estrategia de enseñanza:** Cabrera y Hernández (2019, Vol. 37 No. 2)
- Estrategias educativas:** Caicedo (2019, Vol. 37 No. 2)
- Estrategias pedagógicas:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)
- Estructura Organizativa:** Vergara (2019, Vol. 37 No. 1)
- Estudiantes:** Canchala, Bastidas y Velásquez (2019, Vol. 37 No. 2)
- Evaluación comparativa:** Díaz-Pinzón (2019, Vol. 37 No. 1)
- Factores de deserción:** Turizo, García, Soto, Fragozo y Crissien (2019, Vol. 37 No. 2)
- Flexibilidad curricular:** Urcid (2019, Vol. 37 No. 2)
- Filosofía para niños:** Bejarano y Mafla (2019, Vol. 37 No. 2)
- Formación:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Formación profesional:** Pinchao, Rosero y Montenegro (2019, Vol. 37 No. 1)
- Gestión:** Vergara (2019, Vol. 37 No. 1)
- Hacienda colonial:** Cárdenas (2019, Vol. 37 No. 2)
- Humanidades:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Indígenas:** Canchala, Bastidas y Velásquez (2019, Vol. 37 No. 2)
- Intercultural:** Marroquín y Riveros (2019, Vol. 37 No. 2)
- Interculturalidad:** Pinchao, Córdoba y Ibarra (2019, Vol. 37 No. 1)
- Investigación:** Pinchao, Rosero y Montenegro (2019, Vol. 37 No. 1); Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Investigación comparativa:** Díaz-Pinzón (2019, Vol. 37 No. 1)
- Instrumento de evaluación:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)
- Juego:** Caicedo (2019, Vol. 37 No. 2)
- Lectura crítica:** Luna y Rodríguez (2019, Vol. 37 No. 1)
- Liderazgo:** Vergara (2019, Vol. 37 No. 1)
- Líneas de formación:** Luna y Rodríguez (2019, Vol. 37 No. 1)

- Liberación:** Rosero (2019, Vol. 37 No. 2)
- Lógica matemática:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)
- Medición:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)
- Minería:** Cárdenas (2019, Vol. 37 No. 2)
- Modelo estratégico:** Urcid (2019, Vol. 37 No. 2)
- Mujer:** Pinchao, Córdoba y Ibarra (2019, Vol. 37 No. 1)
- Organización:** Vergara (2019, Vol. 37 No. 1)
- Otredad:** Rosero (2019, Vol. 37 No. 2)
- Pedagogía:** Bejarano y Mafla (2019, Vol. 37 No. 2); Caicedo (2019, Vol. 37 No. 2)
- Pedagógica latinoamericana:** Rosero (2019, Vol. 37 No. 2)
- Pensamiento creativo:** Bejarano y Mafla (2019, Vol. 37 No. 2)
- Pensamiento crítico:** Bejarano y Mafla (2019, Vol. 37 No. 2)
- Percepción:** Cabrera y Hernández (2019, Vol. 37 No. 2)
- Poblamiento:** Cárdenas (2019, Vol. 37 No. 2)
- Política educacional:** Caicedo (2019, Vol. 37 No. 2)
- Práctica docente:** Luna y Rodríguez (2019, Vol. 37 No. 1)
- Práctica formativa:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Práctica pedagógica:** Cabrera y Hernández (2019, Vol. 37 No. 2)
- Primera infancia:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)
- Pruebas Estandarizadas:** Cifuentes, Chacón y Fonseca (2019, Vol. 37 No. 1)
- Relación de pareja:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Resguardo indígena:** Cárdenas (2019, Vol. 37 No. 2)
- Representaciones sociales:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1); Pantoja y Quiroz (2019, Vol. 37 No. 2)
- Responsabilidad Social Universitaria:** Pinchao, Córdoba y Ibarra (2019, Vol. 37 No. 1)
- Saber cultural:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)
- Saber natural:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)
- Saber Pro:** Cifuentes, Chacón y Fonseca (2019, Vol. 37 No. 1)
- Saber social:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)
- Secuestro:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Sociedad:** Urcid (2019, Vol. 37 No. 2)
- Sustancias psicoactivas:** Pantoja y Quiroz (2019, Vol. 37 No. 2)
- Tendencia:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)
- Terapia ocupacional:** Canchala, Bastidas y Velásquez (2019, Vol. 37 No. 2)
- Transición:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)
- Universidad:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

Guía para los autores Revista UNIMAR

La Revista UNIMAR es una revista científica de acceso abierto, que se enmarca en el área de Ciencias de la Educación (Ciencias Sociales). Es editada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana, Colombia, y está dirigida a investigadores, académicos, autores y lectores, tanto nacionales como internacionales. Su periodicidad es semestral. Su propósito es la publicación y difusión de artículos en idioma español, inglés y portugués, principalmente, en las siguientes tipologías: a) investigación; b) reflexión; c) revisión; y (d) artículos cortos. Los costos de los procesos y procedimientos editoriales son asumidos por la entidad editora.

Definiciones de las tipologías de artículos que se publica en la revista

La Revista UNIMAR orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos, resultado de investigación.

Artículo resultado de investigación: documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico y, de manera detallada, los resultados originales de procesos de investigación. Preferiblemente estructurado de la siguiente forma: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

Artículo de reflexión: manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Artículo de revisión: manuscrito resultado de una investigación donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas, sobre un campo de estudio, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias de fuentes primarias.

Artículo corto: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación, que por lo general requieren de una pronta difusión.

Reportes de caso: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico; incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Artículo de revisión de tema: documentos resultados de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

Cartas al editor: posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que, a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

Editorial: documento escrito por el editor, cualquier miembro del Comité Editorial, o por una persona invitada por el editor. El editorial puede estar relacionado con problemas actuales o también, nuevos hallazgos en el campo de acción de la revista.

Condiciones para la presentación del manuscrito

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo a la tipología declarada por la revista, por lo que aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente, no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que sean postulados para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos que se especifica en esta guía, los cuales, en su gran mayoría han sido adaptados del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 6^{ta} Edición*. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben ser presentados en español, inglés y portugués.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados vía correo electrónico a las siguientes direcciones: editorialunimar@umariana.edu.co o, preferiblemente, a través del sistema Open Journal Systems (OJS) de la revista <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

Aspectos generales: los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con márgenes normales – sup. 2,5/inf. 2,5/izdo. 3/dcho. 3–, empleando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 páginas y máxima de 30–incluyendo figuras, imágenes, gráficos y tablas–.

Título: no deberá exceder las doce palabras, será claro, concreto y preciso; tendrá una nota a pie de página en donde especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural.

Ejemplo pie de página: este artículo es el resultado de la investigación titulada: *La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria*, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: debajo del título del manuscrito se debe ubicar el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: **nivel académico** – el título máximo alcanzado, con la respectiva institución otorgante-, **filiación institucional** –nombre completo de la institución donde labora-, **datos de contacto**–correo electrónico, personal institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside–, el **código ORCID** y el **link del perfil de Google Scholar**. Tener en cuenta que el primer autor será quien quedará registrado en las bases de datos de los diferentes servicios de indexación y resumen. Es indispensable indicar el autor que se encargará de recibir y enviar la correspondencia, o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función.

Ejemplo: Luis Alberto Montenegro Mora¹

¹ Candidato a Doctor en Educación (Universidad de San Buenaventura). Director Centro de Investigaciones Universidad Mariana, Nariño, Colombia), integrante del grupo de investigación Forma; Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

Contribución: se identifica el nivel de contribución escritural y aporte del artículo de cada uno de los autores, con la finalidad de establecer el orden de aparición.

Ejemplo:

Martha Camila Ordoñez: Investigadora principal. Procesamiento estadístico de datos, Escritura de Materiales

y métodos y obtención de los resultados.

Bibiana del Carmen Montero: Redacción del manuscrito, elaboración de cuadros.

Laura Patricia Castaño: Redacción del manuscrito, consolidación de referencias.

Luisa María Chamorro Solís: Análisis e interpretación de resultados, Escritura de la introducción.

Mario Alfonso Araujo: Escritura de la discusión, revisión crítica del artículo, participación en el análisis.

Luis Mario Pantoja: Escritura de materiales y métodos y discusión.

Jorge Alfonso Guevara: Obtención de la base de datos y revisión crítica del artículo.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Resumen: incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada y, de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes, por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 150 palabras.

Palabras clave: se admitirá un mínimo de tres palabras clave y un máximo de diez, las cuales posibilitarán ubicar temáticamente el contenido del artículo que, además, deberán ser relevantes y ayudar a su indizado cruzado. Se recomienda seleccionar términos preferiblemente presentes en los distintos tesauros especializados, también pueden ser palabras compuestas. Es importante ubicar entre paréntesis, inmediatamente después de las palabras, el nombre del tesoro que se usó. Se recomienda el Tesoro de la UNESCO: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

Nota: si la palabra clave a implementar no se encuentra disponible por ser un término recientemente introducido, puede ser usado.

Contenido –desarrollo–: de acuerdo a la tipología del artículo de investigación e innovación a la que responda el manuscrito, éste deberá ordenarse en coherencia con los objetivos comunicativos propuestos. Sin embargo, todos los manuscritos deberán tener introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

Para el caso de los manuscritos **resultado de investigación**, estos estarán estructurados así:

Introducción: en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de la elección de ésta, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño, y el tipo de muestreo que se utilizó. De igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información –esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado–.

Resultados: esta sección presenta los resultados obtenidos durante el proceso investigativo; es, concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección. Es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamentó la investigación.

Discusión: en esta sección van aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan, en paralelo con otras investigaciones, antecedentes y teorías referidas al tema abordado.

Conclusiones: son presentadas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberá haber argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas: para el caso de las figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), éstas deben estar ubicadas en el lugar respectivo dentro del manuscrito, numeradas y descritas con una leyenda en tamaño 11 en la parte inferior izquierda, que comience con la palabra “Figura”, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto. Para el caso de las tablas, éstas deberán contener –preferiblemente– la información cuantitativa que menciona el manuscrito; estarán enumeradas y contarán con una leyenda descriptiva de tamaño 11

ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra “Tabla”. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas –se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor–; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe aclarar que toda figura y tabla contarán con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que éstas expresan, con el contenido textual; serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión.

Cómo citar

A continuación, se da algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que debe emplearse en el desarrollo de los manuscritos que son postulados a la Revista UNIMAR.

- Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final, entre paréntesis, se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Una situación de variación es “tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo” (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la...

- Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54 cm) y se ubica, ya sea en la introducción de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Si la cita es parafraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año). Se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

Ejemplo:

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978).

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978, p. 8).

Como lo enunció Orquist (1978, p. 8) al momento de establecer que aquellas brechas que agudizaron la crisis postindependentista, por su carácter ideológico afectaron al país.

- Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormente omitir este dato y solo escribir el apellido del autor.

Ejemplo:

Según Paulet (2010), un buen esquema es fundamental para el éxito del argumento. Paulet afirma que ...

- Si una fuente es escrita por dos autores, se debe recordar escribir el apellido de los dos.

Ejemplo:

Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

- Si se cita una fuente que tiene entre tres y cinco autores, se escribe los apellidos de los autores la primera vez que aparecen en el texto, después solo el apellido del primer autor seguido de la expresión "et al."

Ejemplo:

"La comprensión del mundo es una tarea de la mente y de los sentidos" (Fernández, Gómez, Valdivia y Ochoa, 2005, p. 145). **-Primera vez-**

Fernández et al., (2005) comprenden el hecho comunicativo como interpretación racional de códigos. **-Segunda vez-**

- Cuando se cita fuentes con 6 o más autores se escribe la primera cita con el apellido del primer autor, posteriormente la expresión "et al.", para la sección de Referencias Bibliográficas, escribir los apellidos de los primeros 6 autores, después solo la expresión "et al.",
- Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo de ésta, a menos

que sea muy largo, se empleará su abreviatura, la cual se identificará en la primera cita que se realice entre corchetes, y se empleará en las siguientes.

Ejemplo:

"La investigación debe proyectarse desde las publicaciones, posibilitando el diálogo académico" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). **-Primera vez-**

"Toda iniciativa de mejoramiento de las prácticas investigativas, deberá ser, en beneficio de la comunidad" (UNIMAR, 2009, p. 80). **-Segunda vez-**

- Si el documento no tiene autor, se cita las primeras palabras del título y después puntos suspensivos; cuando se trate del título de capítulo, se incluirá comillas; si es un libro, se lo escribirá en cursiva.

Ejemplo:

"La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación" ("Plan de Gobierno para...", 2009, 18 de feb.).

- En la sección de Referencias Bibliográficas no se incluyen las comunicaciones personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

Ejemplo:

L. Montenegro (comunicación personal, 12 de sep., 2013) afirmó que...

- Cuando se realice una cita de cita, se debe mencionar el nombre de la fuente original, posteriormente, se escribe el trabajo que cita la fuente original, precedido de la frase "como se cita en".

Ejemplo:

En el libro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (como se cita en Mora, 2009).

- En la redacción de las Referencias Bibliográficas se cita la fuente que contiene el documento original.
- Si una fuente en internet no tiene paginación, se debe contabilizar los párrafos para citar de manera precisa; si no están numerados, es preciso nombrar el párrafo o sección.

Ejemplo:

Morales y Bernádez (2012) concuerdan que “todo acto humano es una entrega constante de ideas, en donde unos aportan más significativamente que otros” (párr. 8).

- Si la fuente no tiene fecha de publicación, se debe escribir en el lugar correspondiente: s.f.

Ejemplo:

Castimáez y Vergara (s.f.) suponen que “las construcciones metodológicas empleadas en el proceso pedagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente” (p. 9).

Ésta es la última sección del manuscrito; aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* APA 6^{ta}. Edición.

A continuación, se presenta los tipos de fuentes más empleados al momento de estructurar un manuscrito científico, como también, el formato y ejemplo correspondiente para cada caso.

Nota: se recomienda incluir el DOI de aquellos artículos, libros o capítulos de libros que se encuentren disponibles en línea.

Guía para elaborar referencias

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
Libro impreso individual	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
Libro impreso co-laboración	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: Editorial. Mora, J., Martínez, G. y Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.
Capítulo de libro impreso	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed.). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Ciudad: Editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Revista Impresa	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
Revista electrónica	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. DOI Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Documento web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado de dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado de http://www.reacciones-emocionales.com
Tesis	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de nivel). Institución. localización. Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral. (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. Disponible en la base de datos, Biblioteca Jorge Roa, en http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Formatos adjuntos y legales

Para someter el manuscrito a los procesos de evaluación para su posible publicación, los autores deben enviar, debidamente diligenciados y claramente firmados, los siguientes formatos:

Formato 1. Identificación de autor e investigación: Documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor).

Formato 2. Declaración de condiciones: Carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito, que su vez, no ha sido enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor).

Formato 3. Licencia de uso parcial: documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra.

Proceso de evaluación editorial y pares

La revista, con previa autorización del autor/es, realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. Se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos “entre otros”, y de manera similar, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por

parte del Comité Editorial y resultados del sometimiento al software antiplagio implementado por la Editorial UNIMAR-. Tanto las disposiciones afirmativas como negativas, serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista, junto con el Comité Editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista el cual es, el de doble ciego, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista. El Comité Editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la *Guía para los pares evaluadores* de la revista, y el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión). Para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación, se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera.

Por lo anterior, en el formato de evaluación dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si son realizados los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso, hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso

de evaluación para enviar a los autores; dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa –de acuerdo a las modificaciones, correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite esta segunda versión del manuscrito a los pares evaluadores, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores. Por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito, y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación, o si, por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito, siempre y cuando se desee su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado, el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité Editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso y, asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que, en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará

un tercer par evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, claro está, mediado por el Comité Editorial de la revista.

Además de lo anterior, cabe resaltar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos, previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación. Es necesario aclarar que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que el proceso solo se limitará a las correcciones de posibles erratas de digitación, que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, puesto que cuenta con el sistema de Open Journal Systems (OJS) <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, y que posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través del correo electrónico: editorialunimar@umariana.edu.co

Convocatorias de escritura

En cualquier momento del año los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista.

Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, recibirán un ejemplar impreso de la misma y acceso a la versión electrónica. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista electrónica, también tendrán un certificado de su participación como evaluadores.

Información adicional

La revista cuenta con su página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>; asimismo, se gestiona a través de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (se publica tanto en su versión impresa como digital). Es esencial señalar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la “Guía para autores”, el “Formato de identificación de autor e investigación”, la “Declaración de condiciones”, y la “Licencia de uso parcial”, documentos y formatos fundamentales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

Guide for authors *Revista UNIMAR*

Revista UNIMAR is an open access scientific journal, covering all disciplines within the large area of Social Sciences such as: Education Sciences, Political Sciences, Law, Economics and Business, Social and Economic Geography, Other Social Sciences, Journalism and Communications, Psychology and Sociology. It is edited by the UNIMAR Editorial of the Mariana University, Nariño, Colombia, and is directed to researchers, academics, authors and readers, both national and international. Its periodicity is semiannual. Its purpose is the publication and dissemination of articles in Spanish, English and Portuguese, mainly in the following typologies: a) research; b) reflection; c) review; and (d) short articles. The costs of the editorial processes and procedures are assumed by the publishing entity.

Definitions of the types of articles published in the magazine:

Revista UNIMAR focuses its essential function on the publication of original and unpublished articles, result of the research.

Article result of research: document that presents the original and unpublished production, of scientific, technological or academic content and, in a detailed way, the original results of research processes. If possible structured as follows: Introduction, Methodology, Results, Discussion, Conclusions and References.

Reflection article: manuscript that presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author, on a specific topic, using original sources.

Review article: manuscript result of a research that analyzes, systematizes and integrates the results of published research on a field of study, in order to account for progress and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references of primary sources.

Short article: brief documents that present original preliminary or partial results of an investigation, which usually require a swift dissemination.

Case reports: documents that present the results of a study on a particular situation, in order to publicize the technical and methodological experiences considered in a specific case; includes a systematic review of the literature on analogous cases.

Subject review article: documents results of the critical review of the literature on a particular topic.

Letters to the editor: critical, analytical or interpretative positions on the documents published in the journal, which, in the opinion of the Editorial Committee, constitute an important contribution to the discussion of the topic by the scientific community of reference.

Editorial: document written by the editor, any member of the Editorial Committee, or by a person invited by the editor. The editorial may be related to current problems or new findings in the field of action of the journal.

Conditions for submitting the manuscript

To submit manuscripts to the journal, it is necessary to prepare the document according to the typology declared by the journal, so those applications that do not meet the conditions previously stated, will not be considered for publication.

The opinions and affirmations present in the articles are the exclusive responsibility of the authors, understanding that sending the manuscript to this journal commits the authors not to postulate it partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities.

Likewise, the authors must declare that the contents developed in the manuscript are their own, and that the information taken from other authors and published works, articles and documents is correctly cited and verifiable in the text section of bibliographic references.

All the manuscripts that are postulated for publication in the journal should follow the guidelines specified in this guide, which, for the most part, have been adapted from the Publications Manual of the American Psychological Association APA 6th edition. In addition, the title, abstract and key words must be presented in Spanish, English and Portuguese.

Manuscripts to be submitted must be sent via email to the following addresses: editorialunimar@umariana.edu.co or, preferably, through the Open Journal Systems (OJS) system of the <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar>, after registration of the user -author- in this platform, of course, once all the above requirements are fulfilled and those of composition that are presented below:

General aspects: the candidate manuscripts must be presented in the Microsoft Word program, in a letter-sized sheet with normal margins -sup. 2.5 / inf. 2.5 / left 3

/ right 3-, using Times New Roman font to 12 points, with an interline interval of 1.15, and a minimum extension of 15 pages and a maximum of 30 -including figures, images, graphics and tables-.

Title: it must not exceed twelve words, it will be clear, concrete and precise; it will have a footnote in which it specifies the characteristics of the investigative, revision or reflection process developed for the concretion of the scriptural contribution.

Footer example: this article is the result of the research entitled: *Oral argumentative competence in elementary school students*, developed from January 15, 2009 to July 31, 2011 in Genoy, township of Nariño department, Colombia.

Author / s: under the title of the manuscript the name of the author / s should be located, followed by the following data for each case: **academic level** - the maximum title reached, with the respective granting institution-, **institutional affiliation** - full name of the institution where you work-, **contact information** -mail, personal and institutional, city, department, province, country where you reside-, the **ORCID code** and the **Google Scholar profile link**. Keep in mind that the first author will be the one who will be registered in the databases of the different indexing and summary services. It is essential to indicate the author who will be in charge of receiving and sending the correspondence, or else it will be assumed that the first author will take charge of such a function.

Example: Luis Alberto Montenegro Mora¹

¹ PhD Candidate of Education (University of San Buenaventura). Director of the Mariana University Research Center, Nariño, Colombia), member of the Forma research group; Email: lmontenegro@umariana.edu.co

ORCID Code: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

Contribution: the level of scriptural contribution and contribution of the article of each of the authors is identified, in order to establish the order of appearance.

Example:

Martha Camila Ordoñez: Principal investigator. Statistical processing of data, writing of materials and methods and obtaining results.

Bibiana del Carmen Montero: Writing of the manuscript, making pictures.

Laura Patricia Castaño: Writing of the manuscript, consolidation of references.

Luisa María Chamorro Solís: Analysis and interpretation of results, writing of the introduction.

Mario Alfonso Araujo: Writing of the discussion, critical review of the article, participation in the analysis.

Luis Mario Pantoja: Writing of materials and methods and discussion.

Jorge Alfonso Guevara: Obtaining the database and critical review of the article.

All authors participated in the preparation of the manuscript, read it and approved it.

Abstract: it will include the main objectives of the research, scope, methodology used, the most outstanding results and the most outstanding conclusions, consequently this section will be clear, coherent and succinct, and will not exceed 150 words.

Key words: a minimum of three key words and a maximum of ten will be admitted, which will make it possible to thematically locate the content of the article, which, in addition, should be relevant and help to cross-indexed it. It is recommended to select terms or compound words that are preferably present in the different specialized thesauri. It is important to place in parentheses, immediately after the words, the name of the thesaurus that was used. The UNESCO Thesaurus is recommended: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>

Note: if the key word to be implemented is not available because it is a recently introduced term, it can be used.

Content-development-: according to the typology of the research and innovation article to which the manuscript responds, it must be ordered in coherence with the communicative objectives proposed, and must have, like all manuscripts, an introduction, methodology, results, discussion, conclusions and references .

For the case of manuscripts **resulting from research**, these will be structured as follows:

Introduction: where the problem or objectives of the investigative process is mentioned, making reference to the possible antecedents under which the investigative work is based; likewise, the type of methodology used is discussed, a justification of the choice of this, in addition

to the pertinent and precise inclusion of the bibliographic support that theoretically bases this first approach to the content of the manuscript.

Methodology: this section mentions the design, techniques and materials used in the research to obtain the results; it is recommended to develop this section descriptively, mentioning all the aspects conceived at the time of carrying out the process; that is, clearly express the type of design, and the type of sampling that was used. Likewise, it is convenient to mention the statistical techniques and other instruments used for the collection of information -this section should be written with verbs in the past tense-.

Results: this section presents the results obtained during the investigative process; it is, concretely, the contribution made to new knowledge, where it is evidenced the coherence between the objectives set out at the beginning of the investigation, and the information obtained through the collection instruments. It is advisable to mention all the important results obtained, even those that are in opposition to the hypothesis that supported the investigation.

Discussion: in this section are those relationships, interpretations, recommendations that the results obtained indicate, in parallel with other investigations, background and theories related to the topic addressed.

Conclusions: they are presented clearly, concretely and coherently with the topics developed in the manuscript, so there must be precise arguments that justify and validate each conclusion.

Figures, photographs, illustrations, graphs and tables: for the case of the figures (graphs, diagrams, maps, drawings, photographs and illustrations), these must be located in the respective place within the manuscript, numbered and described with a legend in size 11 in the lower left, beginning with the word 'Figure', where the content of the element provided in that place is briefly consigned. For the case of the tables, they must contain -preferably- the quantitative information mentioned in the manuscript; they will be numbered and will have a descriptive legend of size 11 located in the upper left part of the element, which will start with the word 'Table'. For all the figures and tables the source of where they are taken will be indicated - it is recommended to refrain from locating material that does not have the written permission of the author-; in the case of own authorship, it must be pointed out; it should be clarified that every figure and table will have the above characteristics for approval.

Use figures and tables only when necessary; it must not result in the information that they express, with the

textual content; they will be self-explanatory, simple and easy to understand.

How to cite

Below are some indications on the proper way of citation that should be used in the development of the manuscripts that are postulated to *Revista UNIMAR*.

- If the direct appointment has less than 40 words, it is presented in quotation marks and at the end, in parentheses, the data of the work is located (Surname, year, page).

Example:

A situation of variation is "both a scenario in which the elements on the scene change over time" (Acosta, 2004, p. 122), as well as those circumstances where the change in status is related to the...

- If the quote has more than 40 words, the quotation marks are omitted, a bleeding of approximately 2.54 cm is made, and the data of the work is located, either at the introduction of the appointment or at the end of the same. (Surname, year, page).

Example:

Since the trial took place in the absence of the accused, the judge ordered a picket line to reduce Mr. Miño to prison, but he had started a trip to Lima a few days ago.

The second jury, at the time of the classification of the crime, said: the jury of the qualification declares Mr. Domingo Miño guilty of the breach of article 759 of the Penal Code in the first degree. The judge accepted the previous verdict and condemned Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- If the quote is paraphrased, the data of the work (Surname, year) will be written without quotation marks and in parentheses. It is recommended to indicate the page number or paragraph, especially in those cases in which you want to locate exactly the fragment that is alluded to.

Example:

Ideological gaps that ended up sharpening the post-independence crisis and affected the country (Orquist, 1978).

Ideological gaps that ended up sharpening the post-independence crisis and affected the country (Orquist, 1978, p.8).

As stated by Orquist (1978, p. 8) at the time of establishing that those gaps that worsened the post-independence crisis, because of their ideological character affected the country.

- When several references to the same source are made consecutively in the same paragraph, it is appropriate to locate the year of the work cited the first time, but this should be omitted later, and only the last name of the author should be written.

Example:

According to Paulet (2010), a good scheme is fundamental to the success of the argument. Paulet says that...

- If a source is written by two authors, remember to write the last name of the two.

Example:

Halliday and Paulet (2001) have established some of the most commonly used methods in discourse development.

- If a source with between three and five authors is cited, all their surnames are written the first time they appear in the text; then only the last name of the first author followed by the expression "et al."

Example:

"The understanding of the world is a task of the mind and the senses" (Fernández, Gómez, Valdivia and Ochoa, 2005, p. 145). -**First time**-

Fernández et al., (2005) understand the communicative fact as a rational interpretation of codes. -**Second time**-

- When citing sources with six or more authors, the first citation is written with the last name of the first author, followed by the expression "et al.". For the **Bibliographic References** section, the surnames of the first six authors are written, and then only the expression "et al."
- If the author is an organization, corporation or similar, the full name of the author is written; unless it is very long, its abbreviation will be used, which will be identified in the first quotation made in square brackets, and will be used in the following.

Example:

"The research must be projected from the publications, making possible the academic dialogue" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). -**First time**-

"Any initiative to improve research practices should be for the benefit of the community" (UNIMAR, 2009, p.80).

-**Second time**-

- If the document does not have an author, the first words of the title are cited and then ellipses; in the case of the chapter title, quotation marks will be included; if it is a book, it will be written in italics.

Example:

"The crisis in the countries of the region is caused by the instability of their economies, so we must adopt the necessary measures to counteract this situation" ("Government Plan for...", 2009, Feb. 18).

- In the Bibliographic References section personal communications are not included, but they can be cited in the text, by writing the initials of the author's name, author's last name and date.

Example:

L. Montenegro (personal communication, September 12, 2013) stated that...

- When an appointment is made, the name of the original source must be mentioned, then the work that quotes the original source is written, preceded by the phrase "as quoted in".

Example:

In the book *La Esperanza Perdida* by Fernández Quesada (as quoted in Mora, 2009).

- In the writing of the Bibliographic References the source that contains the original document is cited.
- If a source on the internet does not have pagination, the paragraphs must be counted to quote accurately; if they are not numbered, it is necessary to name the paragraph or section.

Example:

Morales and Bernádez (2012) agree that "every human act is a constant delivery of ideas, where some contribute more significantly than others" (paragraph 8).

- If the source does not have a publication date, it should be written in the corresponding place: s.f.

Example:

Castimáez and Vergara (s.f.) assume that "the methodological constructions used in the pedagogical

process are oriented to the formation of the individual multidimensionally" (p. 9).

Guide for making references

This is the last section of the manuscript; all the references cited in the article must appear here; its order will be established alphabetically and following the provisions of the Publications Manual of the American Psychological Association APA 6th edition.

Next, we present the most used types of sources when structuring a scientific manuscript, as well as the corresponding format and example for each case.

Note: it is recommended to include the DOI of those articles, books or book chapters that are available online.

Font type	Format and example
Individual	Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house.
Printed book	Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . San Juan de Pasto: UNIMAR Publisher house.
Printed book in cooperation	Last name, name's initial; Last name, name's initial & Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.
Chapter of printed book	Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. In: First letter of the name, Publisher's name (Ed). <i>Title of the book</i> (inclusive pages). City: Publisher house. Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Printed magazine	Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine</i> , volume (number), inclusive pages. Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4), pp. 98-115.
Electronic magazine	Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine</i> , volume (number), inclusive pages. Recovered the x of x, from: web address. Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4), pp. 98-115. Recovered August 18 2012, from: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/
Web document	Last name, name's initial. (Date of work). Title. Recovered the x of x, from: web address. Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. Recovered August 18 2012, from: http://www.reacciones-emocionales.com
Thesis	Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location. Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. Available in Jorge Roa Library database, in http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Attachments and legal forms

To submit the manuscript to the assessment process for its possible publication, authors must send the following formats duly completed and clearly signed:

Format 1: Author and research Identification Format: Document where the required data about the authors is recorded, the typology of the postulated manuscript, and nature of the research or the process for the configuration of the article (must be completed by each author).

Format 2: Statement of Conditions: Charter where it is stated that the article is original and unpublished, that it has not been sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities (it must be filled by each author).

Format 3: License for partial use: Document where *Universidad Mariana*, specifically *UNIMAR* Publisher house, is authorized for exercising abilities aimed to spread, facilitate, promote and deconstruct knowledge as a result of the research, review and reflection process expressing in the work.

Editorial evaluation process and peers

The magazine, with previous permission of the author / s, will make appropriate adjustments to the manuscripts, in order to give greater precision, clarity, consistency, so it asks those interested to send their contributions, write with the entire required rigor, using the proper spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, consistent and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of words, concepts, terms "among others", "similarly", and the unnecessary use of acronyms.

The magazine, for being arbitrated, makes a rigorous evaluation and validation processes, therefore the estimated time for the optimal development can take between two and five months depending on the quantity and quality of writings.

In the first instance, the Editorial Committee of the journal decides on the acceptance or rejection of the postulated manuscripts, based on compliance with the policies, criteria, provisions, and conditions that the publication has established for the initial acceptance of the scriptural contributions -process of evaluation of the manuscript by the Editorial Committee and results of the submission to anti-plagiarism software implemented by Editorial UNIMAR. Both the affirmative and negative provisions will be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

In second instance, the editor of the journal, together with the Editorial Committee, selects those manuscripts that meet the qualifications required by the publication, classifying them later according to their area and subject matter, with the purpose of assigning two peer reviewers, in coherence with the evaluation system adopted by the magazine which is, the double blind, who through the evaluation format prepared for this procedure, will make the observations and suggestions that may arise, expressing whether it can actually be published, or if it needs to improve certain elements for possible publication, or on the contrary, it is not accepted for publication in the magazine. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes provisions regarding the definitive publication of the article.

The editor sends to each evaluating pair the Guide for the peer reviewers of the journal, and the evaluation format corresponding to the submitted manuscript (research article, review or reflection). For the timely development of the evaluation process, each evaluating

pair is assigned a period of two to three weeks to prepare and submit the concept. It is worth mentioning that in the evaluation format, the peers are asked to indicate if the manuscript meets the conditions and criteria both in terms of form and content required by the journal; in addition, they will elaborate a general concept on the manuscript, where they include suggestions, observations and contributions; subsequently, they may recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound modifications, or in any way.

Therefore, in the evaluation form prepared by the magazine, the peer reviewers are asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if adjustments and observations have been done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by withdraw it from the process; if they decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for the delivery of this second version. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the magazine.

In the case of manuscripts completely rejected by peer reviewers, authors will be informed about it; additionally, they will receive the evaluation report with the concepts that pairs took into account for making this decision.

Once the authors have sent the second version of the manuscript, improved and taking into account all the observations, adjustments and other suggestions made by the peer reviewers, the editor sends this second version of the manuscript to the peer reviewers, in order to check if the authors made the suggested changes and adjustments. Therefore, each evaluating pair is asked to evaluate this second version of the manuscript, and tell the editor if it is in the best conditions to be published without any other modification, or if, on the contrary, the writing will have to be adjusted again, as long as its publication is desired.

For the final preparation of the manuscript, the editor receives the concepts of the peer reviewers. In the case in which the peers consider that the writing can be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee, with the purpose of verifying the rigor and quality of the process and, likewise, to make a determination regarding the acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that, in the event that the concepts of the two evaluating peers with respect to the manuscript are contradictory and controversial, a third evaluating pair will be appointed that issues a concept that allows to resolve said impasse. On the other hand, in the event that one of the peer reviewers considers that the manuscript is not yet ready for publication, the editor will send the new observations and recommendations of the manuscript to the authors, until the writing is ready.

It is possible that the authors respond to the comments and observations made by the peer reviewers, with the purpose of explaining and justifying that some suggested adjustments will not be taken into account, so a blind dialogue is established between authors and peer reviewers, to discuss the relevance and significance of the observations and suggested adjustments, of course, mediated by the Editorial Committee of the journal.

In addition to the above, it should be noted that the galley proofs of the articles will be sent to the authors, prior to the printing of the journal, where the disposition of the article in the publication will be reviewed. It is necessary to clarify that at this stage new paragraphs, phrases or sections to be added will not be accepted, since the process will only be limited to the corrections of possible typing errors, which contribute to the improvement of the final version of the magazine.

The journal is in constant contact with the authors, since it has the Open Journal Systems (OJS) system <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where they can be aware of the status of their manuscript, and that enables effective and efficient management of editorial processes and procedures. In addition, if they wish, they can request information through the email: editorialunimar@umariana.edu.co

Writing calls

At any time of the year authors can submit their manuscripts for possible publication in the journal.

Considerations

Those authors who publish their article in the magazine, will receive a printed copy of it and access to the electronic

version. In the case of peer reviewers, in addition to receiving a copy of the electronic journal, they will also have a certificate of their participation as evaluators.

Additional Information

The magazine has its website <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>; likewise, it is managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where all the information concerning the journal is located (it is published in both its printed and digital versions). It is essential to point out that just in the addresses mentioned above, it is possible to download the "Guide for authors", the "Author identification and research format", the "Declaration of conditions", and the "Partial use license", documents and fundamental formats in the process of submitting the manuscript to evaluation.

Guia para autores Revista UNIMAR

Revista UNIMAR é uma revista científica de acesso aberto, que cobre todas as disciplinas dentro da grande área de Ciências Sociais, tais como: Ciências da Educação, Ciências Políticas, Direito, Economia e Negócios, Geografia Social e Econômica, outras Ciências Sociais, Jornalismo e Comunicação, Psicologia e Sociologia. É editada pela Editorial UNIMAR da Universidad Mariana, Nariño, Colômbia, e dirigida a pesquisadores, acadêmicos, autores e leitores, nacionais e internacionais. Sua periodicidade é semestral. Sua finalidade é a publicação e divulgação de artigos em espanhol, inglês e português, principalmente nas seguintes tipologias: a) pesquisa; b) reflexão; c) revisão; e (d) artigos curtos. Os custos dos processos editoriais e procedimentos são assumidos pela entidade editorial.

Definições dos tipos de artigos publicados na revista:

A Revista UNIMAR concentra sua função essencial na publicação de artigos originais e inéditos, resultado da pesquisa.

Artigo resultado de pesquisa: documento que apresenta a produção original e inédita, de conteúdo científico, tecnológico ou acadêmico e, de forma detalhada, os resultados originais dos processos de pesquisa. Preferível, estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências.

Artigo de reflexão: manuscrito que apresenta resultados de pesquisa de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tópico específico, utilizando fontes originais.

Artigo de revisão: manuscrito resultado de uma pesquisa onde se analisa, sistematiza e integra os resultados da pesquisa publicada em um campo de estudo, a fim de dar conta das tendências de progresso e desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências de fontes primárias.

Artigo curto: documentos breves que apresentam resultados preliminares ou parciais originais de uma investigação, que geralmente requerem uma rápida disseminação.

Relatos de casos: documentos que apresentam os resultados de um estudo sobre uma determinada situação, com o objetivo de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico; inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.

Artigo de revisão do assunto: documentos resultados da revisão crítica da literatura sobre um tópico em particular.

Cartas ao editor: posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que, na opinião do Comitê Editorial, constituem uma importante contribuição para a discussão do tema pela comunidade científica de referência.

Editorial: documento escrito pelo editor, qualquer membro do Comitê Editorial ou por uma pessoa convidada pelo editor. O editorial pode estar relacionado a problemas atuais ou novas descobertas no campo de ação da revista.

Condições para submeter o manuscrito

Para submeter manuscritos à revista, é necessário preparar o documento de acordo com a tipologia declarada pela revista, razão pela qual os pedidos que não atendam às condições previamente estabelecidas não sejam considerados para publicação.

As opiniões e afirmações presentes nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores, entendendo que o envio do manuscrito para este periódico obriga os autores a não postular parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente, para outros periódicos ou entidades editoriais.

Da mesma forma, os autores devem declarar que os conteúdos desenvolvidos no manuscrito são deles mesmos, e que as informações extraídas de outros autores e trabalhos publicados, artigos e documentos são corretamente citados e verificáveis na seção de texto de referências bibliográficas.

Todos os manuscritos que são postulados para publicação na revista devem seguir as diretrizes especificadas neste guia, que, na sua maior parte, foram adaptadas do Manual de Publicações da *American Psychological Association* APA sexta edição. Além disso, o título, resumo e palavras-chave devem ser apresentados em espanhol, inglês e português.

Os manuscritos a serem submetidos devem ser enviados via e-mail para os seguintes endereços: editorialunimar@umariana.edu.co ou, preferencialmente, através do sistema Open Journal Systems (OJS) da revista <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar>, após o registro do usuário-autor- nesta plataforma, é claro, uma vez que todos os requisitos acima sejam atendidos e aqueles de composição que são apresentados abaixo:

Aspectos gerais: os manuscritos candidatos devem ser apresentados no programa Microsoft Word, em uma

planilha tamanho carta com margens normais -sup. 2,5 / inf. 2.5 / esquerda 3 / direito 3-, usando fonte Times New Roman para 12 pontos, com um intervalo de 1.15, e uma extensão mínima de 15 páginas e um máximo de 30 - incluindo figuras, imagens, gráficos e tabelas -.

Título: não deve exceder doze palavras, será claro, concreto e preciso; terá uma nota de rodapé na qual especifica as características do processo de investigação, revisão ou reflexão desenvolvido para a concretização da contribuição escritural.

Exemplo de rodapé: este artigo é resultado da pesquisa intitulada: *Competência argumentativa oral em alunos do ensino fundamental*, desenvolvida de 15 de janeiro de 2009 a 31 de julho de 2011 em Genoy, município do departamento de Nariño, Colômbia.

Autor / es: sob o título do manuscrito deve ser localizado o nome do (s) autor (es), seguido dos seguintes dados para cada caso: **nível acadêmico** - título máximo atingido, com a respectiva instituição beneficiada-, **filiação institucional** -nome completo da instituição onde você trabalha, **dados de contato** com as informações -mail, pessoal e institucional, cidade, departamento, província, país em que reside-, o **código ORCID** e o **link do perfil do Google Acadêmico**. Tenha em mente que o primeiro autor será aquele que será registrado nos bancos de dados dos diferentes serviços de indexação e resumo. É essencial indicar o autor que ficará encarregado de receber e enviar a correspondência, ou então será assumido que o primeiro autor se encarregará de tal função.

Exemplo: Luis Alberto Montenegro Mora¹

¹ Candidato de Doutorado em Educação (Universidade de San Buenaventura). Diretor do Centro de Pesquisas da Universidade de Mariana, Nariño, Colômbia), membro do grupo de pesquisa Forma; Email: lmontenegro@umariana.edu.co. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link do Google Acadêmico: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

Contribuição: o nível de contribuição escritural e contribuição do artigo de cada um dos autores é identificado, a fim de estabelecer a ordem de aparecimento.

Exemplo:

Martha Camila Ordoñez: investigador principal. Processamento estatístico de dados, redação de materiais e métodos e obtenção de resultados.

Bibiana del Carmen Montero: Redação do manuscrito, fazendo fotos.

Laura Patricia Castaño: Redação do manuscrito, consolidação de referências.

Luisa María Chamorro Solís: Análise e interpretação dos resultados, redação da introdução.

Mario Alfonso Araujo: Redação da discussão, revisão crítica do artigo, participação na análise.

Luis Mario Pantoja: Escrita de materiais e métodos e discussão.

Jorge Alfonso Guevara: Obtenção do banco de dados e revisão crítica do artigo.

Todos os autores participaram da elaboração do manuscrito, o leram e aprovaram.

Resumo: incluirá os principais objetivos da pesquisa, o escopo, a metodologia utilizada, os resultados mais destacados e as conclusões mais relevantes, consequentemente, esta seção será clara, coerente e sucinta, e não excederá 150 palavras.

Palavras-chave: serão admitidas no mínimo três palavras-chave e no máximo dez, o que possibilitará localizar tematicamente o conteúdo do artigo, o qual, além disso, deve ser relevante e auxiliar na indexação cruzada. Recomenda-se selecionar termos ou palavras compostas que estejam preferencialmente presentes nos diferentes dicionários de sinônimos especializados. É importante colocar entre parênteses, imediatamente após as palavras, o nome do dicionário de sinônimos usado. O Thesaurus da UNESCO é recomendado: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>

Nota: se a palavra-chave a ser implementada não estiver disponível porque é um termo recentemente introduzido, ela pode ser usada.

Conteúdo -desenvolvimento: de acordo com a tipologia do artigo de pesquisa e inovação ao qual o manuscrito responde, deve ser ordenado em coerência com os objetivos comunicativos propostos e deve ter, como todos os manuscritos, uma introdução, metodologia, resultados, discussão, conclusões e referências.

Para o caso de manuscritos **resultantes de pesquisa**, estes serão estruturados da seguinte forma:

Introdução: onde é mencionado o problema ou objetivos do processo investigativo, fazendo referência aos possíveis antecedentes em que se baseia o trabalho investigativo; da mesma forma, discute-se o tipo de

metodologia utilizada, uma justificativa da escolha desta, além da pertinente e precisa inclusão do suporte bibliográfico que teoricamente baseia esta primeira abordagem ao conteúdo do manuscrito.

Metodologia: esta seção menciona o desenho, técnicas e materiais utilizados na pesquisa para obter os resultados; recomenda-se desenvolver esta seção de forma descritiva, mencionando todos os aspectos concebidos no momento da realização do processo; isto é, expresse claramente o tipo de desenho e o tipo de amostragem que foi usado. Da mesma forma, é conveniente mencionar as técnicas estatísticas e outros instrumentos usados para a coleta de informações - essa seção deve ser escrita com verbos no passado -.

Resultados: esta seção apresenta os resultados obtidos durante o processo investigativo; é, concretamente, a contribuição do novo conhecimento, onde se evidencia a coerência entre os objetivos estabelecidos no início da investigação e as informações obtidas pelos instrumentos de coleta. É aconselhável mencionar todos os resultados importantes obtidos, mesmo aqueles que estão em oposição à hipótese que apoiou a investigação.

Discussão: nesta seção são as relações, interpretações, recomendações que os resultados obtidos indicam, em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias relacionadas ao tema abordado.

Conclusões: são apresentadas de forma clara, concreta e coerente com os tópicos desenvolvidos no manuscrito, portanto deve haver argumentos precisos que justifiquem e validem cada conclusão.

Figuras, fotografias, ilustrações, gráficos e tabelas: para o caso das figuras (gráficos, diagramas, mapas, desenhos, fotografias e ilustrações), estas devem estar localizadas no respectivo local do manuscrito, numeradas e descritas com uma legenda em tamanho 11 no canto inferior esquerdo, começando com a palavra "Figura", onde o conteúdo do elemento fornecido naquele local é brevemente consignado. Para o caso das tabelas, elas devem conter - preferencialmente - as informações quantitativas mencionadas no manuscrito; eles serão numerados e terão uma legenda descritiva de tamanho 11 localizada na parte superior esquerda do elemento, que começará com a palavra "Tabela". Para todas as figuras e tabelas, será indicada a fonte de onde são tiradas - recomenda-se que se abstenha de localizar material que não tenha a permissão por escrito do autor; no caso de autoria própria, deve ser apontado; deve-se esclarecer que cada figura e tabela terão as características acima para aprovação.

Use figuras e tabelas somente quando necessário; não deve resultar na informação que eles expressam, com o conteúdo textual; eles serão autoexplicativos, simples e fáceis de entender.

Como citar

Abaixo seguem algumas indicações sobre o modo adequado de citação que deve ser utilizado no desenvolvimento dos manuscritos que são postulados na Revista UNIMAR.

- Se a citação direta tiver menos de 40 palavras, é apresentada entre aspas e ao final, entre parênteses, se situa os dados do trabalho (sobrenome, ano, página).

Exemplo:

Uma situação de variação é "tanto um cenário em que os elementos em cena mudam com o tempo" (Acosta, 2004, p. 122), como também aquelas circunstâncias em que a mudança de status está relacionada...

- Se a citação tiver mais de 40 palavras, as aspas são omitidas, uma perda de aproximadamente 2,54 cm é feita e os dados do trabalho são localizados, seja na introdução do compromisso ou no final do mesmo. (Sobrenome, ano, página).

Exemplo:

Desde que o julgamento ocorreu na ausência do acusado, o juiz ordenou uma linha de piquete para reduzir Miño à prisão, mas ele havia começado uma viagem a Lima há alguns dias.

O segundo júri, no momento da classificação do crime, disse: o júri da qualificação declara o Sr. Domingo Miño culpado da violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz aceitou o veredicto anterior e condenou o Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Se a citação for parafraseada, os dados da obra (sobrenome, ano) serão escritos sem aspas e entre parênteses. É recomendável indicar o número ou o parágrafo da página, especialmente nos casos em que você deseja localizar exatamente o fragmento mencionado.

Exemplo:

Lacunas ideológicas que acabaram por aguçar a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978).

Lacunas ideológicas que acabaram por aguçar a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978, p. 8).

Como afirma Orquist (1978, p. 8), no momento de estabelecer que as lacunas que agravaram a crise pós-independência, por causa de seu caráter ideológico, afetaram o país.

- Quando várias referências à mesma fonte são feitas consecutivamente no mesmo parágrafo, é apropriado localizar o ano do trabalho citado na primeira vez, mas isso deve ser omitido posteriormente, e somente o nome do autor deve ser escrito.

Exemplo:

De acordo com Paulet (2010), um bom esquema é fundamental para o sucesso do argumento. Paulet diz que...

- Se uma fonte for escrita por dois autores, lembre-se de escrever o sobrenome dos dois.

Exemplo:

Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos mais comumente usados no desenvolvimento do discurso.

- Se uma fonte com entre três e cinco autores for citada, todos os seus sobrenomes serão escritos na primeira vez em que aparecerem no texto; depois, apenas o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão "et al."

Exemplo:

"A compreensão do mundo é uma tarefa da mente e dos sentidos" (Fernández, Gómez, Valdivia e Ochoa, 2005, p. 145). -**Primeira vez**-

Fernández et al. (2005) entendem o fato comunicativo como uma interpretação racional dos códigos. -**Segunda vez**-

- Ao citar fontes com seis ou mais autores, a primeira citação é escrita com o sobrenome do primeiro autor, seguido da expressão "et al.". Para a seção Referências Bibliográficas, os sobrenomes dos primeiros seis autores são escritos e, em seguida, apenas a expressão "et al.".
- Se o autor é uma organização, corporação ou similar, o nome completo do autor é escrito; a menos que seja muito longa, sua abreviação será usada, a qual será identificada na primeira citação feita entre colchetes, e será usada da seguinte maneira.

Exemplo:

"A pesquisa deve ser projetada a partir das publicações, possibilitando o diálogo acadêmico" (Universidade

Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). -**Primeira vez**-

"Qualquer iniciativa para melhorar as práticas de pesquisa deve ser em benefício da comunidade" (UNIMAR, 2009, p. 80). -**Segunda vez**-

- Se o documento não tiver um autor, as primeiras palavras do título são citadas e depois reticências; no caso do título do capítulo, aspas serão incluídas; se for um livro, será escrito em itálico.

Exemplo:

"A crise nos países da região é causada pela instabilidade de suas economias, por isso devemos adotar as medidas necessárias para neutralizar essa situação" ("Plano do Governo para ...", 2009, 18 de fevereiro).

- Na seção de Referências Bibliográficas, as comunicações pessoais não são incluídas, mas podem ser citadas no texto, escrevendo as iniciais do nome do autor, sobrenome e data do autor.

Exemplo:

L. Montenegro (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2013) afirmou que...

- Quando uma citação é feita, o nome da fonte original deve ser mencionado, então o trabalho que cita a fonte original é escrito, precedido pela frase "como é citada em".

Exemplo:

No livro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (conforme citado em Mora, 2009).

- Na redação das Referências Bibliográficas, a fonte que contém o documento original é citada.
- Se uma fonte na internet não tiver paginação, os parágrafos devem ser contados para fazer uma citação precisa; se não forem numerados, é necessário nomear o parágrafo ou seção.

Exemplo:

Morales e Bernádez (2012) concordam que "todo ato humano é uma entrega constante de ideias, onde algumas contribuem mais significativamente que outras" (parágrafo 8).

- Se a fonte não tiver data de publicação, ela deverá ser escrita no local correspondente: s.d.

Exemplo:

Castimáez e Vergara (s.d.) assumem que “as construções metodológicas utilizadas no processo pedagógico são orientadas para a formação do indivíduo multidimensionalmente” (p. 9).

Guia para fazer referências

Esta é a última seção do manuscrito; todas as referências citadas no artigo devem aparecer aqui; sua ordem será

estabelecida em ordem alfabética e seguindo as provisões do Manual de Publicações da APA 6a. edição.

Em seguida, apresentamos os tipos de fontes mais utilizados na estruturação de um manuscrito científico, bem como o formato e o exemplo correspondentes para cada caso.

Nota: recomenda-se incluir o DOI dos artigos, livros ou capítulos de livros disponíveis on-line.

Tipo de fonte	Formato e exemplo
Livro impresso individual	Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Casa da editora.
	Mora, J. (2013). <i>Dilemas de pesquisa</i> . San Juan de Pasto: Editora UNIMAR.
Livro impresso em co-edição	Sobrenome, Inicial do nome; Sobrenome, Inicial do nome e Primeiro apelido, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Casa da editora.
	Mora, J., Martínez, G. e Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . Bogotá D.C.: ECOE Edições.
Capítulo do livro impresso	Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do capítulo. Em: primeira letra do nome, Apelido do editor (Ed.). <i>Título do livro</i> (pp. Inicial – final). Cidade: Casa de Editora.
	Mora, J. (2011). Pensamento complexo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Revista Impressa	Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), páginas inclusivas.
	Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
Revista eletrônica	Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. DOI
	Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Documento da Web	Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. Recuperado em endereço web.
	Mora, J. (2010). Reações e emoções em os jogos. Recuperado de http://www.reacciones-emocionales.com
Tese	Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. (Tese de nível). Instituição. Localização.
	Morán, A. (2011). Competência argumentativa oral. (Dissertação inédita de Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade del Valle. Disponível no banco de dados, Biblioteca Jorge Roa, em http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Anexos e formas legais

Para submeter o manuscrito ao processo de avaliação para sua possível publicação, os autores devem enviar os seguintes formatos devidamente preenchidos e claramente assinados:

Formato 1: Identificação de Autor e Pesquisa: Documento onde os dados requeridos sobre os autores são registrados, a tipologia do manuscrito postulado, e a natureza da pesquisa ou o processo para a configuração do artigo (deve ser preenchido por cada autor).

Formato 2: Declaração de Condições: Carta onde se manifesta que o artigo é original e não publicado, que não foi enviado parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoriais (deve ser preenchido por cada autor).

Formato 3: Licença para uso parcial: Documento onde a Universidade Mariana, especificamente a editora UNIMAR, está autorizada a exercer habilidades destinadas a difundir, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento como resultado do processo de pesquisa, revisão e reflexão expressado no trabalho.

Processo de avaliação editorial e pares

A revista, com prévia autorização do (s) autor (es), fará os devidos ajustes nos manuscritos, a fim de dar maior precisão, clareza, consistência, para que os interessados enviem suas contribuições, escrevam com todo o rigor exigido, utilizando o regras corretas de ortografia e gramática da redação científica, estruturando o manuscrito em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivos. Sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos “entre outros”, “seme-lhantemente” e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, faz um rigoroso processo de avaliação e validação, portanto, o tempo estimado para o desenvolvimento ótimo pode demorar entre dois e cinco meses, dependendo da quantidade e qualidade das escritas.

Em primeiro lugar, o Comitê Editorial da revista decide sobre a aceitação ou rejeição dos manuscritos postulados, com base no cumprimento das políticas, critérios, disposições e condições que a publicação estabeleceu para a aceitação inicial das contribuições escriturais – processo de avaliação do manuscrito pelo Comitê Editorial e resultados da submissão ao software anti-plágio implementado pela Editorial UNIMAR-. Tanto as disposições afirmativas quanto as negativas serão comunicadas aos autores, que conhecerão as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segunda instância, o editor da revista, juntamente com o Comitê Editorial, seleciona os manuscritos que atendem às qualificações exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e assunto, com a finalidade de atribuir dois revisores, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista que é, o duplo cego, que através do formato de avaliação preparado para este procedimento, efectuam as observações e sugestões que possam surgir, expressando se pode realmente ser publicado, ou se precisa melhorar certos elementos para uma possível publicação, ou ao contrário, não é aceito para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de revisores e faz provisões sobre a publicação definitiva do artigo.

O editor envia para cada dupla avaliadora o Guia para os revisores da revista, e o formato de avaliação correspondente ao manuscrito submetido (artigo de pesquisa, revisão ou reflexão). Para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, cada par de avaliação recebe um período de duas a três semanas para preparar e enviar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, solicita-se aos pares que indiquem se o manuscrito atende às condições e critérios, tanto em termos de forma quanto de conteúdo exigidos pela revista; além disso, elaborarão um conceito geral sobre o manuscrito, onde incluem sugestões, observações e contribuições; posteriormente, eles podem recomendar a publicação do manuscrito, sem qualquer modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou de qualquer forma.

Portanto, na ficha de avaliação preparada pela revista, os revisores são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se ajustes e observações tiverem sido feitos pelos autores, para continuar o processo até que o manuscrito seja um artigo com todos os requisitos de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor recebe os conceitos dos dois revisores, prepara um relatório detalhado do processo de avaliação para enviar aos autores, o mesmo que compila os comentários e sugestões dos colegas, suprimindo, é claro, qualquer informação que possa revelar e identificar os avaliadores. Quando os autores tiverem o relatório de avaliação de seu manuscrito, poderão optar por apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, enviando uma nova versão, ou de outra forma, retirando-o do processo; se decidirem enviar a versão melhorada do texto novamente, o editor atribui uma data justa, de acordo com as alterações, correções e ajustes para a entrega desta segunda versão. No caso de os autores optarem por não continuar o processo de publicação, o manuscrito será retirado do banco de da-

dos da revista.

No caso de manuscritos completamente rejeitados pelos revisores, os autores serão informados sobre isso; além disso, receberão o relatório de avaliação com os conceitos que os pares levaram em conta para tomar essa decisão.

Uma vez que os autores tenham enviado a segunda versão do manuscrito, melhorado e levando em conta todas as observações, ajustes e outras sugestões feitas pelos revisores, o editor envia esta segunda versão do manuscrito aos revisores, a fim de verificar se os autores fizeram as alterações e ajustes sugeridos. Portanto, pede-se a cada dupla avaliadora que avalie esta segunda versão do manuscrito, e diga ao editor se ele está nas melhores condições para ser publicado sem qualquer outra modificação, ou se, ao contrário, a escrita terá que ser ajustada novamente, desde que sua publicação seja desejada.

Para a elaboração final do manuscrito, o editor recebe os conceitos dos revisores. No caso em que os pares consideram que a escrita pode ser publicada, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito para o Comitê Editorial, com o objetivo de verificar o rigor e a qualidade do processo e, da mesma forma, determinar a aceitação ou rejeição do manuscrito para publicação. Vale ressaltar que, no caso de os conceitos dos dois pares avaliadores em relação ao manuscrito serem contraditórios e controversos, será designado um terceiro par avaliador que emite um conceito que permita resolver o referido impasse. Por outro lado, no caso de um dos revisores considerar que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará as novas observações e recomendações do manuscrito aos autores, até que a redação esteja pronta.

É possível que os autores respondam aos comentários e observações feitos pelos revisores, com o propósito de explicar e justificar que alguns ajustes sugeridos não serão levados em consideração, então um diálogo cego é estabelecido entre autores e revisores, para discutir a relevância e o significado das observações e ajustes sugeridos, é claro, mediados pelo Comitê Editorial da revista.

Além do acima, deve-se notar que as provas dos artigos serão enviadas aos autores, antes da impressão da revista, onde a disposição do artigo na publicação será revista. É necessário esclarecer que nesta etapa não serão aceitos novos parágrafos, frases ou seções a serem acrescentados, pois o processo somente se limitará às correções de possíveis erros de digitação, que contribuam para o aprimoramento da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, pois possui o sistema Open Journal Systems (OJS) [http://](http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar)

www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar, onde eles podem estar cientes do status do seu manuscrito, e que permite uma gestão eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se desejarem, podem solicitar informações através do e-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Convites de escritura

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

Considerações

Os autores que publicarem seu artigo na revista receberão uma cópia impressa e o acesso à versão eletrônica. No caso de revisores, além de receber uma cópia da revista eletrônica, eles também terão um certificado de participação como avaliadores.

Informação adicional

A revista tem seu website <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>; da mesma forma, é gerenciado pelo OJS <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar> onde se encontra toda a informação referente à revista (é publicada nas versões impressa e digital). É essencial ressaltar que, apenas nos endereços mencionados acima, é possível baixar o “Guia para autores”, o “Formato de identificação e pesquisa do autor”, a “Declaração de condições” e a “Licença de uso parcial”, documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito à avaliação.

Formato de identificación de autor e investigación			
I. Identificación			
Nombres y apellidos completos:			
Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):		Lugar de nacimiento (municipio vereda/departamento/país):	
Tipo de documento de identidad:		Número de documento de identidad:	
Correo electrónico:			
Número telefónico de contacto:		Número celular o móvil de contacto:	
Dirección perfil Google scholar:			
Código ORCID:			
II. Formación académica			
Posdoctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Doctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Maestría			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Especialización			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Pregrado			
Título obtenido:			

Universidad otorgante:					
Fecha de obtención del título:					
Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento					
Título obtenido:					
Institución otorgante:					
Fecha de obtención del título:					
III. Filiación laboral					
Nombre de la institución donde labora:					
Cargo que desempeña:					
Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:					
Vinculación con otras universidades:					
IV. Información de publicaciones					
(últimos 3 años)					
a.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
b.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
c.					

Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
d.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
e.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
V. Información complementaria (únicamente para publicaciones resultado de investigación)					
Nombre del proyecto de investigación:					
Objetivo general del proyecto de investigación:					
Objetivos específicos del proyecto de investigación:					
Resumen del proyecto de investigación:					
Justificación del proyecto de investigación:					

Metas del proyecto de investigación:					
Descripción de necesidades del proyecto de investigación:					
Repercusiones del proyecto de investigación:					
Observaciones del proyecto de investigación:					
Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:		Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):		Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):	
¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)	Sí:	No:	Nombre de la institución que avala la investigación:		
¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)	Sí:	No:	Valor total del proyecto de investigación:		
			Valor ejecutado del proyecto de investigación:		
VI. Certificación					
Firma del autor registrado:					
Nota: Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, estarán resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – <i>Habeas Data</i>- de la Constitución Política de Colombia.					

Author identification and research format			
I. Identification			
Full name:			
Date of birth (dd /mm /yy):		Place of birth (municipality sidewalk/department/country):	
Type of identity card:		Number of identity card:	
Email address			
Contact telephone number		Cellular or mobile contact number	
Google scholar profile address:			
ORCID Code:			
II. Academic Background			
Postdoctoral			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Doctorate			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Master's degree			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Specialization			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Undergraduate Studies			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			

Diplomas or courses related to your area of knowledge					
Diploma obtained:					
Granting University:					
Date of obtained the title:					
III. Work Affiliation					
Name of the institution where you work:					
Position in company:					
Kind of link with Universidad Mariana:					
Link with other universities:					
IV. Publication Information (last 3 years)					
a.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
b.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
c.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					

ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages		Year:	
Initial page – Final page:			
d.			
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:
			Note:
			Others:
Title of publication:			
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages		Year:	
Initial page – Final page:			
e.			
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:
			Note:
			Others:
Title of publication:			
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages		Year:	
Initial page – Final page:			
V. Additional information (only for publications resulting from research)			
Name of the research project:			
General Objective of the research project:			
Specific Objectives of the research project:			
Summary of the research project:			
Justification of the research project:			
Goals of the research project:			
Description of the needs of the research project:			
Repercussions of the research project:			
Observations of the research project:			

Duration of the research project in months:		Start date of the research project (dd / mm /yy/):		End date of the research project (dd / mm /yy/):	
Does the research project have the endorsement of an institution? (Check)	Yes:	No:	Name of the institution that supports the research:		
Is the research project registered in Colciencias? (Check)	Yes:	No:	Total value of the research project:		
			Executed value of the research project:		
VI. Certification					
Signature of the registered author:					
Note: The data consigned by the author will be used only for documentary purposes; likewise, they will be protected by the Data Protection Law and, specifically, by Article 15 - Habeas Data- of the Political Constitution of Colombia.					

Formato de identificação do autor e investigação			
I. Identificação			
Nomes completos e sobrenomes			
Data de nascimento (dd/mm/aa):		Local de nascimento (município/ caminho/ departamento/país):	
Tipo de documento de identidade:		Número de documento de identidade:	
Correio eletrônico:			
Número telefônico de contato:		Número celular o móvel de contato:	
Endereço do perfil do Google scholar:			
Código ORCID:			
II. Formação acadêmica			
Pós-doutorado			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Doutorado			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Maestria			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Especialização			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Estudos de graduação			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			

Fecha de obtenção do diploma:					
Diplomados o cursos afines à sua área de conhecimento					
Diploma obtido:					
Universidade licenciante:					
Fecha de obtenção do diploma:					
III. Filiação laboral					
Nome da instituição onde você labora:					
Cargo que desempenha:					
Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:					
Vinculação com outras universidades:					
IV. Informação de publicações (Últimos 3 anos)					
a.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
b.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
c.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:

Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
d.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
e.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
V. Informação complementar (Unicamente para publicações resultado de investigação)					
Nome do projeto de investigação:					
Objetivo geral do projeto de investigação:					
Objetivos específicos do projeto de investigação:					
Resumo do projeto de investigação:					
Justificação do projeto de investigação:					
Metas do projeto de investigação:					
Descrição das necessidades do projeto de investigação:					

Repercussões do projeto de investigação:					
Observações do projeto de investigação:					
Tempo de duração do projeto de investigação em meses:		Fecha de início do projeto de investigação (dd/mm/aa/):		Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa/):	
¿O projeto de pesquisa tem o endosso de uma instituição? (Marque com uma x)	Sim:	No:	Nome da instituição que endossa a pesquisa:		
¿O projeto de pesquisa está registrado em Colciencias? (Marque com uma x)	Sim:	No:	Valor total do projeto de pesquisa:		
			Valor executado do projeto de pesquisa:		
VI. Certificação					
Firma do autor registrado:					
Nota: Os dados consignados pelo autor serão utilizados apenas para fins documentais; da mesma forma, serão protegidos pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo Artigo 15 - Habeas Data - da Constituição Política da Colômbia.					

Declaración de condiciones

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito titulado:

--

que en calidad de autor/es presento(amos) a la **Revista UNIMAR** con el propósito de ser sometido a los procesos y procedimientos de evaluación para determinar su posible divulgación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación; de igual manera, declaro(amos) que el manuscrito postulante no se ha propuesto para proceso de evaluación en otra revista, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Revista UNIMAR**.

Como autor(es) del manuscrito me(nos) responsabilizo(zamos) completamente por el contenido del escrito, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del manuscrito como en la sección final de referencias bibliográficas.

Así mismo, declaro(amos) que se ha incluido a todos los autores que participaron en la elaboración del manuscrito, sin omitir autores del mismo, y/o sin incluir a personas que no cumplen con los criterios de autoría.

Atentamente:

Firma	
Nombres y apellidos completos	
Tipo de documento de identificación	
Número de documento de identificación	
Correo electrónico	

Statement of conditions

By means of this declaration, I (we) inform that the manuscript entitled:

--

that as an author I (we) submit to **Revista UNIMAR** for the purpose of being submitted to the evaluation processes and procedures to determine its possible disclosure, it has not been published or accepted in another publication; likewise, I (we) declare that the candidate manuscript has not been proposed for the evaluation process in another journal, nor will it be sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation process carried out by **Revista UNIMAR**.

As the author of the manuscript I am (we are) fully responsible for the content of the writing, stating that it is entirely my (our) own intellectual production, where information taken from other publications or sources, property of other authors, is duly cited and referenced, both in the development of the manuscript as in the final section of bibliographical references.

Likewise, I (we) declare that all the authors who participated in the elaboration of the manuscript have been included, without omitting authors, and / or without including people who do not meet the authorship criteria.

Sincerely:

Signature	
Full name	
Type of identification documentation	
Number of identification documentation	
Email address	

Declaração de condições

Por meio desta declaração, informo que o manuscrito intitulado:

--

que, como autor, envio à Revista UNIMAR para ser submetido aos processos e procedimentos de avaliação para determinar sua possível divulgação, ele não foi publicado ou aceito em outra publicação; da mesma forma, declaro que o manuscrito candidato não foi proposto para o processo de avaliação em outra revista, nem será enviado parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoriais, durante o processo de avaliação realizado pela Revista UNIMAR.

Como autor do manuscrito, sou totalmente responsável pelo conteúdo da escrita, afirmando que é inteiramente minha própria produção intelectual, onde as informações extraídas de outras publicações ou fontes, propriedade de outros autores, são devidamente citadas e referenciadas, tanto no desenvolvimento do manuscrito como na seção final de referências bibliográficas.

Da mesma forma, declaro que todos os autores que participaram da elaboração do manuscrito foram incluídos, sem omitir os autores, e / ou sem incluir pessoas que não atendam aos critérios de autoria.

Atenciosamente:

Assinatura	
Nomes completos e sobrenomes	
Tipo de documento de identificação	
Número de documento de identificação	
Correio eletrônico	

Licencia de uso parcial

Ciudad, país	
Día, mes, año	

Señores

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: **Licencia de uso parcial**

En mi calidad de autor del artículo titulado:

--

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la Revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la Revista.
- Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
- Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del artículo como de la Revista.

Con relación a las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito por el tiempo máximo reconocido en Colombia, en donde mi obra será explotada única y exclusivamente por la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR, o con quienes éstas tengan convenios de difusión, consulta y reproducción, bajo las condiciones y fines aquí señalados, respetando en todos los casos y situaciones los derechos patrimoniales y morales correspondientes.

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente licencia de uso parcial, se conservará los respectivos derechos sin modificación o restricción alguna, debido a que el actual acuerdo jurídico, en ningún caso conlleva la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.

Atentamente:

Firma	
Nombres y apellidos completos	
Tipo de documento de identificación	
Número de documento de identificación	
Correo electrónico	

Partial Use License

City, country	
Day, month, year	

Sirs

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: **Partial Use License**

In my capacity as author of the article titled:

--

Through this document, I authorize Universidad Mariana, specifically the UNIMAR Publishing House, so that it can exercise on my work, the following attributions, and faculties of temporary and partial use, aimed at disseminating, facilitating, promoting and deconstructing knowledge, product of the research, review and reflection processes:

- a. Reproduction, its transfer to digital systems and its provision on the internet.
- b. Its link to any other type of support available to the Magazine, serving as the basis for another work derived in printed or digital format.
- c. Public communication and its dissemination through the means established by the Magazine.
- d. Its translation into English, Portuguese and French, to be published in printed or digital form.
- e. Its inclusion in various databases, or web portals to enable the visibility and impact of both the article and the Magazine.

With regard to the above provisions, this partial use license is granted free of charge for the maximum time recognized in Colombia, where my work will be exploited solely and exclusively by the Mariana University and the UNIMAR publishing house, or with those who have agreements of dissemination, consultation and reproduction, under the conditions and purposes set forth herein, respecting in all cases and situations the corresponding economic and moral rights.

Then, in my capacity as author of the work, without prejudice to the uses granted by means of this partial use license, the respective rights will be retained without any modification or restriction, since the current legal agreement in no case entails the alienation of both copyright and related rights, to which I am a creditor.

Sincerely,

Signature	
Full name	
Type of identification document	
Number of identification document	
Email address	

Licencia de uso parcial

Cidade, país	
Dia, mês, ano	

Senhores

Universidade Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colômbia

Assunto: **Licencia de uso parcial**

Em minha qualidade de autor do artigo intitulado:

--

A través do presente documento autorizo à Universidade Mariana, concretamente à Editorial UNIMAR, para que possa exercer sobre o meu trabalho, as seguintes atribuições, faculdades de uso temporário e parcial, visando disseminar, facilitar, promover e desconstruir conhecimentos e saberes, produto dos processos de pesquisa, revisão e reflexão:

- A reprodução, sua transferência para os sistemas digitais e sua disposição na internet.
- Sua vinculação à qualquer outro tipo de suporte que disponha a Revista, servindo de base para outro trabalho derivado em formato impresso ou digital.
- A comunicação pública e sua difusão através dos meios estabelecidos pela Revista.
- Sua tradução para o inglês, português e francês, para ser publicada em formato impresso ou digital.
- Sua inclusão em vários bancos de dados, ou em portais *web* para permitir a visibilidade e impacto do artigo e da Revista.

Com relação às disposições acima, essa licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde meu trabalho será explorado única e exclusivamente pela Universidade de Mariana e pela editora UNIMAR, ou com aqueles que têm acordos de divulgação, consulta e reprodução, nas condições e finalidades aqui previstas, respeitando em todos os casos e situações os correspondentes direitos econômicos e morais.

Resumindo, na minha qualidade de autor do trabalho, sem prejuízo dos usos concedidos por meio desta licença de uso parcial, os respectivos direitos serão conservados sem qualquer modificação ou restrição, uma vez que o atual contrato legal em nenhum caso implica a alienação dos direitos autorais e direitos relacionados, para o qual eu sou um credor.

Atentivamente:

Assinatura	
Nomes completos e sobrenomes	
Tipo de documento de identificação	
Número de documento de identificação	
Correio eletrônico	

