

ISSN 0121 - 1633

Páginas

Revista académica e institucional de la UCP
<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/paginas>

No. 96

Julio - Diciembre de 2014



Universidad
CATÓLICA
de Pereira



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA

El escudo de la Universidad está constituido por un círculo en cuyo centro hay un sol que tiene en el interior un libro con dos letras griegas.

El sol tradicionalmente representa a Jesucristo. Él es la luz que alumbra a todo hombre, concretamente al hombre de hoy con sus preocupaciones, proyectos y expectativas. La Universidad quiere ser un instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre.

“Para vosotros se alzaré un sol de justicia que traerá en sus alas la salud”
(Malaquías 4,2)

“Por la entrañable misericordia de nuestro Dios nos visitará el sol que nace de lo alto para iluminar a los que viven en tinieblas y en sombras de muerte, para guiar nuestros pasos por el camino de la paz”
(Lc. 1,79)

El libro representa la Universidad; en las páginas están grabadas dos letras griegas, que son las iniciales del nombre de Jesucristo: la iota de Iesous (ι) y la Ji de Christós (χ), porque la comunidad universitaria quiere ir al hombre para darle la luz recibida de Cristo.

“La Palabra (Cristo) era la luz verdadera que alumbra a todo hombre” (Juan 1,9)

Las palabras latinas “illuminat hominem” (“ilumina al hombre”) recogen el sentido de la misión de la UCP.” Por tanto su razón de ser es la de ofrecer a cada bachiller el APOYO para que llegue a Ser Gente, Gente de Bien, Profesionalmente capaz, y esto como realización de su proyecto personal de vida, que lo hará “instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre”.



Páginas

96

Julio - Diciembre de 2014

Revista Académica e Institucional de la UCP
ISSN 0121-1633

<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/paginas>

CONSEJO SUPERIOR

Monsenor Rigoberto Corredor Bermúdez
Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez
Pbro. Behitman Alberto Céspedes de los Ríos
Pbro. Rubén Darío Jaramillo Montoya
Pbro. Jhon Fredy Franco Delgado
Javier Morales López
Bernardo Gil Jaramillo
Jaime Montoya Ferrer - Representante Profesores
Jennifer Alexandra Bustos M. - Representante Estudiantes
José Fredy Aristizábal - Secretario General

RECTOR

Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

COORDINADORA PÁGINAS

Judith Gómez Gómez

CONSEJO EDITORIAL

María Gladys Agudelo Gil
Alejandro Mesa Mejía
Mario Alberto Gaviria Ríos
Jaime Montoya Ferrer
Judith Gómez Gómez

COMITÉ CIENTÍFICO

Doctor Andrés Torres Queiruga
Universidad de Santiago de Compostela (España)
Doctor Francisco de Roux Rengifo, S.J.
Provincial de la Compañía de Jesús
Doctor Guillermo Orlando Sierra Sierra
Universidad de Manizales (Colombia)
Doctor Rubén Darío Parra Ramírez U.Eaft (Medellín)

ARBITROS DE ESTA EDICIÓN

Mg. James Andrés barrera Moncada (UCP)
Dr. Willmar de Jesús Acevedo Gómez (UCP)
Mgs. Samuel López Castaño (UCP)
Dra. Maria del Pilar Cáceres Reche (U. de Granada-España)
Dr. Carlos Roberto Altschul (U. de Buenos Aires-Argentina)
Dra. Bibiana Sandra Misischia (U. Nacional de Río Negro-Argentina)
Dra. Mónica Baez (U. Nacional de Rosario-Argentina)
Dra. Claudia Drago Camus (Pontificia U. Católica de Chile)
Dr. Roberto Ruben Nasimbera Límido (Argentina)
Dr. Manuel Antonio Jiménez Castillo (Pannasastra University of Cambodia)
Mgsc. Lucía Ruiz Granada (UCP)

REVISIÓN DE ESTILO

Mgr. Giohanny Olave Arias

REVISIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

Laura Ramírez Garcés
Estudiante de Economía UCP

ILUSTRACIONES

DI Gustavo Adolfo Peña Marín
Docente Diseño Industrial UCP

UCP Avenida de las Américas
Cra. 21 N° 49-95
e-mail: páginas@ucp.edu.co
PBX: (57) (6) 3124000
Fax: (57) (6) 3127613
Pereira- Colombia

Canje: Biblioteca UCP
<http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/>
<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/>

EDITORIAL..... 3

AUTOR INVITADO

Foro sobre la justicia transicional..... 5
Forum about transitional justice
Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

TEMAS GENERALES

Implementación del prototipaje rápido en la Universidad
Católica de Pereira..... 13
Rapid prototyping implementation in the Catholic University of Pereira
Félix Augusto Cardona Olaya, Gustavo Adolfo Peña Marín

Digresiones ético-políticas de asuntos conceptuales:
el caso “cultura”..... 25
Ethical-political digressions of conceptual issues: the case “culture”
Fabián F. Villota Galeano

Aproximaciones teóricas a la relación entre Responsabilidad
Social Empresarial y Competitividad. Trayectos iniciales..... 39
*Theoretical approaches to the relationship between CSR
and competitiveness: inicial paths*
Andrés Arias Pineda

Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas
por las tecnologías en la institución educativa Juan Manuel
González (colombia)..... 53
*An approach to the educational relationships mediated by the
technologies at the school Juan Manuel González (Colombia)*
Víctor Manuel Jurado Mejía, Germán Obando Sánchez

Jugando con los fraccionarios” en la institución educativa José
Antonio Galán..... 69
Playing with fractions” at Jose Antonio Galan school
Yolanda Peláez Parra, Ferny Rosero Hernández, Yazbek Paulin Silva Taibel

Concepciones y prácticas de socialización política de un grupo de
personas con identidad transgénero en Pereira..... 83
*Conceptions and practices of political socialization of a group with
transgender identity in Pereira*
Gloria Elena Pulgarín Arias

Constitución de subjetividades en jóvenes a partir de las prácticas
pedagógicas de educación sexual..... 99
*Constitution of subjectivities in young people from the educational
practices of sex education*
Eliana Abadía Muñoz, Lady Johana Feo Mejía,
Martín Andrés Mápura Giraldo

Influencia de las representaciones sociales sobre evaluación
matemática en el desarrollo de competencias. La voz de los
estudiantes..... 117
*Influence of social representations about mathematics assessments
in the development of abilities. The voice of students*
Luis Carlos Ortega Correal, Oscar Eduardo Montoya Ramírez

Páginas... No compromete el pensamiento de la UCP, cada autor es responsable de su propio texto.

Páginas No. 96



La evaluación como productora de subjetividades.....	133
<i>Assessment as producer of subjectivities</i> María Victoria Castro Muñoz, Jenny Patricia Grajales Granada	
La lectura como derecho en la formación de ciudadanía.....	147
<i>Reading as a right in citizenship formation</i> María Consuelo Pineda Valencia, Ana Milena Castaño Aguirre	
CATOLICIDAD Y DISCIPLINAS-PROFESIONES	
De la paz y del diálogo social.....	163
<i>About the peace and social dialogue</i> Francisco, papa.	
ESTUDIOS REGIONALES	
Externalización de la información tecnológica, externalización del proceso de negociación, y externalización del proceso del conocimiento. Marco conceptual - teórico. Evidencias nacional/regional.....	177
<i>Information technology outsourcing (ITO), Business process outsourcing (BPO) and Knowledge process outsourcing (KPO)</i> Armando Antonio Gil Ospina	
NUESTROS COLABORADORES.....	193
INSTRUCCIONES PARA EL AUTOR.....	195
NUESTROS REPOSITARIOS INSTITUCIONALES.....	199

ILUSTRACIONES

Al elaborar imágenes relacionadas con la educación y aspectos enfocados en la formación de las personas, se requiere un ejercicio de reflexión sobre los ambientes, objetos y dinámicas que rodean cada situación a representar; además, hay que evidenciar las expresiones que revelan los estados de ánimo y otras subjetividades propias del ser humano en las diferentes etapas de su desarrollo.

Así pues, las imágenes que acompañan los artículos en este número de la revista Páginas, están cargadas de rostros y posturas físicas de las personas, inmersas en la acción educativa o en situaciones en las que la enseñanza y el aprendizaje suceden de manera formal o informal.

Narrar visualmente conceptos como cultura, paz, diálogo, sociedad, competencias, evaluación, imaginarios, sexualidad, conflicto, identidad, tecnologías, prototipaje, y tantos otros que se abordan en este número de la revista, favorece la diversidad de interpretaciones que hagan los lectores, quienes podrán encontrar en los dibujos introductorios un orientador visual para cada artículo y su contenido.”

La técnica usada en todas las ilustraciones, se trata de una mezcla de dibujo a mano alzada, editado con herramientas digitales, logrando una mayor riqueza expresiva en cada uno de los dibujos.

D.I Gustavo Adolfo Peña Marín
Docente Diseño Industrial UCP

DISEÑO DE LA PORTADA

Consejo Editorial Páginas

DISEÑO E IMPRESIÓN

GRÁFICAS BUDA Ltda.
Calle 15 No. 6-23, Pereira PBX.:335 72 35
www.graficasbuda.com

NOTA DEL EDITOR: La presente edición N°96 de la Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, corresponde al II semestre de 2014. Los textos fueron recibidos y arbitrados durante los períodos de II semestre de 2014, I semestre de 2015; por razones de índole administrativas. Se publica en julio de 2015.

Páginas No. 96

EDITORIAL

Pretender ignorar el compromiso de las universidades con su entorno social es desconocer el carácter reivindicativo del conocimiento y de la investigación científica, al tiempo que con ello se niega que lo que acontece por fuera afecta directamente a la universidad.

La Universidad Católica de Pereira, como universidad y como institución católica, se siente inmersa en la sociedad humana y está llamada a servir al desarrollo de esa sociedad (Ex Corde Ecclesiae, 32). En forma correspondiente, la Universidad trabaja por el engrandecimiento de la dignidad de la persona y promueve la justicia en la sociedad a la que pertenece, a través de sus actividades de formación, investigación y proyección social, transformando en procesos de trabajo con la comunidad su conocimiento y resultados de la investigación.

Si bien su marco moral de acción se proyecta a partir de su participación en la construcción de capital social del saber, mediante la continua reflexión, investigación, transmisión y producción de conocimiento; el compromiso que establece la Universidad con el entorno social implica que dicha responsabilidad se extienda a acciones más concretas que contribuyan a mejorar situaciones específicas de las comunidades particulares.

Es esa responsabilidad social lo que impulsa a la Universidad a convertirse en una fuerza de paz. La paz entendida como el referente de un orden social deseado, cuyo logro nos compromete a todos, actores armados, gobierno y sociedad civil. La Universidad como agente de formación de ciudadanos es también agente de cambio y transformación social, y como tal, debe constituirse en un punto de referencia necesario para la superación del conflicto.

La Universidad entiende que su papel en la sociedad colombiana, que ha enfrentado durante un largo período situaciones de conflicto armado interno, va más allá del simple debate y la reflexión; a ella se le demanda una acción protagónica en la que funja como dinamizadora de las transformaciones sociales y promotora de los Derechos Humanos y de una cultura de y para la paz, en tanto centro de formación de tomadores de decisiones y formuladores de políticas públicas.

Como parte de ese compromiso de la Universidad con la promoción de una cultura de paz y convivencia en el país, la entrega 96 de la Revista Páginas incluye en su sección de autor invitado un artículo en el que se hace un urgente llamado a la paz y a la realización de diálogos exitosos y transparentes, lo cual implica abrir espacios para que quienes sólo encontraron en la insurrección el camino para participar y expresarse lo puedan hacer, efectiva y civilizadamente, en los escenarios propios de la sociedad y del derecho.



Como complemento fundamental, en el aparte Catolicidad y disciplinas-profesiones se incluye un texto del Papa Francisco sobre paz y diálogo social en el que se advierte que la paz social no puede entenderse como un irenismo o como una mera ausencia de violencia lograda por la imposición de un sector sobre los otros. Señala igualmente que las reivindicaciones sociales, que tienen que ver con la distribución del ingreso, la inclusión social de los pobres y los derechos humanos, no pueden ser sofocadas con el pretexto de construir un consenso de escritorio o una efímera paz para una minoría feliz.

En el camino hacia una paz duradera apremia avanzar hacia una sociedad incluyente y un tema central tiene que ver con las personas transgénero, reflexión a la que contribuye el artículo “Concepciones y prácticas de socialización política de un grupo de personas con identidad transgénero en Pereira” incluido en la sección de temas generales, trabajo que pone en diálogo la teoría con las realidades experienciales narradas por los sujetos de la investigación, acerca de sus prácticas y concepciones en torno a la socialización política.

La paz es también justicia social, para cuyo logro es fundamental la contribución del sector privado a través de la responsabilidad social empresarial y la generación de empleo digno. La relación entre responsabilidad social, competitividad y empleo digno es discutida en el trabajo “Aproximaciones teóricas a la relación entre Responsabilidad Social Empresarial y competitividad. Trayectos iniciales”.

Otros trabajos incluidos en la sección de temas generales hacen parte de informes de investigación en los que se sistematizan experiencias pedagógicas de aula y de investigación formativa con los semilleros y se evalúan los resultados de diversas prácticas pedagógicas; sistematización que contribuye al fortalecimiento de los procesos de formación de nuestras instituciones educativas.

Finalmente, en la sección de estudios regionales, se publica un artículo que presenta elementos teórico-conceptuales que sustentan la estrategia gerencial de tercerización, algunas evidencias empíricas regionales de externalización y los aspectos relevantes de la caracterización del sector, que en el marco del Programa de Transformación Productiva del gobierno colombiano aporta elementos claves para avanzar en los procesos de inclusión económica.

Esperamos con esta entrega de la revista Páginas contribuir al reconocimiento, difusión y promoción de una cultura de paz y convivencia en la región y el país, como parte del compromiso de la Universidad con el engrandecimiento de la dignidad de la persona y el logro de una coexistencia social más humana.

Mg. Mario Alberto Gaviria Ríos



FORO SOBRE LA JUSTICIA TRANSICIONAL*

Forum about Transitional Justice

*Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez***

* Palabras pronunciadas en el acto de inauguración del Foro Regional de Justicia Transicional “Preparémonos para la Paz” organizado por el Ministerio de Justicia y del Derecho, realizado en Pereira el 31 de Julio de 2014, en el Auditorio Dabar de la Universidad Católica de Pereira.

** Sacerdote Diócesis de Pereira. Rector de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: alebetanji@ucp.edu.co

SÍNTESIS:

¡Queremos la paz! ¡Necesitamos la paz! ¡Exigimos la paz! ¡Nos comprometemos a jugárnosla toda por la paz!

El urgente llamado a la paz y a la realización de diálogos exitosos y transparentes implica también abrir espacios para que quienes sólo encontraron en la insurrección el camino para participar y expresarse lo puedan hacer, efectiva y civilizadamente, en los escenarios propios de la sociedad y del derecho.

El reto impostergable al que es apremiada la sociedad, que ha de generar acciones y acuerdos sobre la base de la verdad, el reconocimiento de las responsabilidades y la voluntad real de no volver a transitar los caminos de la violencia, implica la construcción de condiciones que garanticen que la “horrible noche” no se vuelva a repetir.

PALABRAS CLAVE:

Construcción de la paz Colombia, Justicia transicional, Proceso de paz, Postconflicto armado, Víctimas del conflicto armado.

ABSTRACT:

We want peace! We need peace! We commit to play full for peace!

The urgent call to peace and realization of clear and successful dialogs involves also to open some spaces for those that only found in the uprising the path to participate and to express, could do it, civilized and effectively, in proper scenarios of society and rights.

The unstoppable challenge which society is hard press, that generate actions and agreements about the truth base, recognizing responsibilities and real will of not going back to walk the paths of violence, implies the construction of conditions that guaranteed that the “horrible night” doesn’t come back.

KEY WORDS:

Construction of peace in Colombia, transitional justice, peace process, armed post-conflict, armed conflict victims.

FORO SOBRE LA JUSTICIA TRANSICIONAL

Para citar este artículo: Betancur Jiménez, Álvaro E. (2014). "Justicia transicional".
En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 5-11

Poder real del Mesías

Salmo 71

Dios mío, confía tu juicio al rey,
tu justicia al hijo de reyes,
para que rija a tu pueblo con justicia,
a tus humildes con rectitud.

Que los montes traigan paz,
y los collados justicia;
que él defienda a los humildes del pueblo,
socorra a los hijos del pobre
y quebrante al explotador.

Que en sus días florezca la justicia
y la paz hasta que falte la luna;
que domine de mar a mar,
del Gran Río al confín de la tierra.

Él librará al pobre que clamaba,
al afligido que no tenía protector;
él se apiadará del pobre y del indigente,
y salvará la vida de los pobres;
él rescatará sus vidas de la violencia,
su sangre será preciosa a sus ojos.

Que haya trigo abundante en los campos,
y susurre en lo alto de los montes;
que den fruto como el Líbano,
y broten las espigas como hierba del campo.

Bendito sea el Señor, Dios de Israel,
el único que hace maravillas;
bendito por siempre su nombre glorioso;
que su gloria llene la tierra.
¡Amén, amén!

Dice la Escritura que cuando el débil, maltratado repetidamente por el poderoso, después de acudir ininidad de veces inútilmente a los administradores de justicia sin encontrar respuesta, sólo le quedaba “echarse en los brazos del rey”, quien existía fundamentalmente para eso: para “defender al pobre que clamaba, al afligido que no tenía protector”; el salmo que acabamos de leer, agrega: “él (el rey) se apiadará del pobre y del indigente y salvará la vida de los pobres; él rescatará sus vidas de la violencia, su sangre será preciosa a sus ojos”. El rey en Israel había recibido una misión, que el salmista invoca con apremio: “Dios mío, confía tu juicio al rey, tu justicia al hijo de reyes, para que rija a tu pueblo con justicia, a tus humildes con rectitud”. El deseo del pueblo atropellado que, en medio de su dolor y de la conculcación de sus derechos, confía en su Dios, es que el rey cumpla su misión: “que él defienda a los humildes del pueblo, socorra a los hijos del pobre y quebrante al explotador”.

No siempre el deseo y la confianza de los atropellados se cumplió en Israel; más aún, con frecuencia ocurrió todo lo contrario: los reyes se dedicaron a aprovecharse de su poder para enriquecerse y satisfacer sus intereses, se aliaron con los poderosos en su afán de adueñarse de la tierra de los pobres y de abusar de ellos para su propio beneficio; lo hicieron muchas veces de manera violenta y sangrienta, como nos lo relata el pasaje de Nabot (I Re 21). En esas circunstancias, en Israel se produjo una situación de grandes desigualdades, de concentración de la propiedad rural, de reducción de los pobres y de su esposa y sus hijos a esclavos de los ricos, a



causa del endeudamiento creciente e impagable; los pobres llegaron a estar hipotecados; una sociedad de ricos cada vez más ricos y de pobres cada vez más pobres (Puebla N° 30). A tal punto llegó esta dolorosa situación tan escandalosa y cruel, que la fe de los israelitas clamó porque ya el pueblo no fuera gobernado por reyes humanos, tan proclives todos a la tentación de abusar del poder y usarlo para su propio beneficio, unos reyes que practicaban una justicia falsa y distorsionada contraria a la de Yahveh, sino por el mismo Dios: ¡que Dios reine, que venga el reinado de Dios mismo! “¡Venga a nosotros tu reino!”

El profeta Ezequiel, en medio de la catástrofe del exilio a Babilonia, denunciaba la corrupción de los líderes de Israel, a quienes compara con los pastores de un rebaño: “Ay de los pastores de Israel que se apacientan a sí mismos! ¿No deben los pastores apacentar a su rebaño? Ustedes se han tomado la leche, se han vestido con la lana, han sacrificado las ovejas más robustas; no han apacentado al rebaño. No han fortalecido a las ovejas débiles, no han cuidado a la enferma ni curado a la que estaba herida, no han recuperado a la descarriada ni buscado a la perdida, sino que las han dominado con violencia y dureza” (Ez 34,2-4). Por eso el pueblo-rebaño se ha dispersado y anda errabundo sin futuro y sin esperanza. La denuncia del profeta desemboca en una grave y amenazante sentencia de parte de Yahveh: “porque mi rebaño ha sido expuesto al pillaje y se ha hecho pasto de las fieras del campo por falta de pastor, porque mis pastores no se ocupan de mi rebaño, porque ellos, los pastores, se apacientan a sí mismos y no apacientan mi rebaño; por eso, escuchen la palabra de Yahveh: aquí estoy yo contra los pastores; reclamaré mi rebaño de sus manos y les quitaré de apacentar mi rebaño... Yo mismo cuidaré de mi rebaño” (Ez 34, 7-11) ¡Una destitución fulminante y definitiva!

Con el fin de restablecer la justicia sobre la base de la equidad, Israel instituyó la ley del jubileo que consistía en que cada semana de años, al principio, y luego cada siete semanas de años, las tierras volvían a sus antiguos dueños, los esclavos eran liberados y los préstamos condonados. Tras esta institución estaba la búsqueda afanosa de la justicia, permanentemente violentada por el ansia de riqueza y de poder. Búsqueda de la justicia que estaba acompañada por una reflexión y una pregunta permanentes: ¿qué es la justicia? ¿Cuál es la verdadera justicia sobre la cual podrá construirse una sociedad más humana, más equitativa, más pacífica? Siempre acudió el pueblo creyente a su fe en el Dios que se revelaba como justo: es en su sabiduría en la que podrá descubrirse el sentido auténtico de la justicia.

La búsqueda de la justicia estuvo siempre asociada a la paz, porque se sabía que sólo si ella existe podrá haber paz y sin ella lo que se podría esperar era violencia. La concepción de la paz (shalom) en la revelación cristiana no es la de la mera ausencia de guerra, sino la de unas relaciones sociales y también políticas que garanticen la justicia, el respeto a los derechos de todos, la igualdad de oportunidades, la equidad en la distribución de los bienes, el reconocimiento efectivo de la dignidad de todos libre de discriminaciones de cualquier orden.

La revelación cristiana, tan hondamente presente en nuestra cultura y nuestra civilización, constituye una luz sumamente esclarecedora e inspiradora a la hora de reflexionar sobre la paz e igualmente sobre los procesos de cualquier índole encaminados a restablecerla. Dos pensamientos podrán ser especialmente útiles en el escenario de este foro.

En primer lugar, la afirmación tanta veces expresada, de que la paz no es la mera ausencia



de la guerra, lo cual significa en el contexto del conflicto armado colombiano, y específicamente el que proviene de la presencia de los grupos guerrilleros, cuyos orígenes se encuentran sin duda en una sociedad esgarrada por las desigualdades y los atropellos a los más débiles, con frecuencia institucionalizados, significa, digo, que no es suficiente con la superación de ese conflicto armado sino con el establecimiento de condiciones de igualdad y de justicia social. Esto quiere decir que, si, como deseamos, se supera mediante los diálogos y los acuerdos el conflicto armado, todavía permanece el reto de implementar cambios profundos de orden económico, político y social que, transformando las condiciones estructurales de la desigualdad, garanticen la construcción de una sociedad para todos. Una paz reducida al silenciamiento de los fusiles, sin tales transformaciones estructurales, será efímera y continuará entrañando condiciones de violencia que niegan la paz y que tarde o temprano resurgirá, provocando nuevos conflictos.

En segundo lugar, las cuestiones relativas a la llamada “justicia transicional”, objeto de este foro. Es cierto que un conflicto tan sangriento, cruel y prolongado como el colombiano no se resolverá por la vía de la fuerza; podrá ser que se mitigue temporalmente, pero la experiencia nos ha enseñado que no logrará superarse; involucra tanta gente, recoge de tal manera el inconformismo justificado de tantos hombres y mujeres y encuentra caldo de cultivo en múltiples sectores desatendidos por el Estado y marginados de los beneficios del desarrollo o maltratos y atropellados por los poderosos, involucra tan variada suerte de poderes en disputa, se alimenta de situaciones de descomposición social y ética tan agudas, que lo convierten en un conflicto que reclama una respuesta que vaya más allá de lo que se llama el orden público.

Es que llegamos a extremos horribles de violencia y de dolor. Todavía resuenan por los cañones de las montañas del sur del país los gritos de terror y dolor de seres humanos torturados durante horas y mutilados con motosierras con una crueldad escalofriante; ¿cómo justificar que unos desprevenidos indigentes sean engañados hasta llevarlos a los campos de combate para vestirlos de uniformes guerrilleros y abalearlos sin piedad para obtener o medallas o ascensos? Todavía se siente el olor a pólvora y metralla en la capilla de Bojayá que acabó atrocemente con la vida de una comunidad que se había refugiado en el espacio sagrado con la esperanza de que en nombre de Dios sería respetada. ¡Tanto dolor y tanta sangre! Y qué decir del frío que siguen padeciendo tantas familias que viven a la intemperie porque los dineros de las regalías, que pudieron invertirse en la construcción de sus viviendas, sirvieron fue para edificar suntuosas mansiones de veraneo de líderes corruptos. La sangre de los inocentes sigue clamando al cielo y los gritos desgarradores de la violencia llegan a los oídos de Dios, que se estremece con el sufrimiento de sus hijos (Ex 3,1ss).

El diálogo, la negociación y el acuerdo parecen ser una vía ineludible. Ese proceso, que responde al reconocimiento de las dimensiones del conflicto y de su naturaleza, no puede realizarse acudiendo a los mecanismos convencionales que operan posiblemente en condiciones normales ni a la forma usual de aplicar los instrumentos jurídicos, procedentes tal vez para situaciones comunes. En Colombia el conflicto reviste características especiales que, al momento de sentar en la misma mesa a los actores, demanda una reflexión creativa que posibilite la reconciliación sin sacrificar la justicia. Encontramos perfectamente válido que, de cara a las circunstancias particulares no sólo del conflicto sino de de la urgencia de superarlo,



se proceda pensar cómo opera la justicia más allá de su aplicación ordinaria. No podemos aferrarnos insensatamente al fundamentalismo de la ley cuando se está jugando el futuro del país ante la posibilidad de ponernos de acuerdo para no continuar desangrándonos. El diseño de unos lineamientos precisos de justicia transicional es una exigencia de un proceso de paz tomado en serio. Pero ella requerirá de unos criterios que eviten que se sacrifique la justicia.

Se trata de una cuestión que implica consideraciones técnicas de orden jurídico y social que requiere de expertos. Pero el común de los colombianos tenemos el derecho a intervenir a la hora de establecerlos. Entre ellos está sin duda el derecho de las víctimas, tantas y tan dolorosamente atropelladas, a ser resarcidas y compensadas; se trata de muchos campesinos a quienes se les arrebató la tierra, el futuro, la tranquilidad y la vida; de trabajadores y líderes violentados y perseguidos; se trata del derecho de las viudas y los huérfanos a no tener que deambular como errabundos por tierras ajenas y a encontrar en el Estado y la sociedad protección y justicia. No les podemos salir con el desafuero de que, en nombre de un futuro distinto presumiblemente fruto de las negociaciones “eso no volverá a pasar” y que por lo tanto olviden y sigan deambulando como desterrados en su propia patria; de que “lo que pasó, pasó” y les toca echar en el saco del olvido el terror de la violencia y el dolor de la muerte infame de sus seres queridos. Mientras los que protagonizaron esos despiadados episodios de muerte y desalojo o los que pescaron en río revuelto o se aprovecharon inmisericordemente de las circunstancias de desestabilidad, siguen disfrutando de los bienes de los que ilegítimamente se apropiaron o incluso posando desfachatamente de ciudadanos ejemplares o empresarios exitosos.

De ahí que la práctica de la justicia en la etapa posterior al conflicto armado deba realizarse bajo los criterios de la verdad, el reconocimiento de las responsabilidades en los crímenes, la compensación y reparación de las víctimas.

¡Queremos la paz! ¡Necesitamos la paz! ¡Exigimos la paz! ¡Nos comprometemos a jugárnosla toda por la paz!

El urgente llamado a la paz y a la realización de diálogos exitosos y transparentes implica también abrir espacios para que quienes sólo encontraron en la insurrección el camino para participar y expresarse lo puedan hacer, efectiva y civilizadamente, en los escenarios propios de la sociedad y del derecho.

El reto impostergable al que es apremiada la sociedad, que ha de generar acciones y acuerdos sobre la base de la verdad, el reconocimiento de las responsabilidades y la voluntad real de no volver a transitar los caminos de la violencia, implica la construcción de condiciones que garanticen que la “horrible noche” no se vuelva a repetir.

Las hondas heridas de la guerra necesitan condiciones que posibiliten la cicatrización, previa la limpieza de las heridas. En la tradición cristiana ese proceso culmina con el perdón y la reconciliación. ¡Pedir perdón! ¡Otorgar perdón! Pero sinceridad en el reconocimiento de las responsabilidades en la violencia, sin disculparlas ni esconderlas. Sinceridad en el perdón otorgado, un perdón profundo y dado desde el corazón, por adolorido que se encuentre.

¿No será la hora de recordar lo que la mayoría de nosotros aprendió en el catecismo acerca de las condiciones para una auténtica reconciliación? No se trata de una cantilena candorosa que

sólo se invoca para la confesión de los niños de Primera Comunión. Se trata de leer en su más profunda sabiduría lo que la Iglesia, experta en humanidad, nos invita a asumir como actitud y como camino para la paz: examen de conciencia, contrición de corazón, propósito de enmienda, confesión de boca y satisfacción de obra.

Un foro como el presente, si quiere ser la etapa de un proceso de auténtica participación, no puede quedarse en la mera formalidad de la asistencia y el registro de unas mesas de trabajo en las que se expresaron opiniones aleatorias e indiscriminadas sin juiciosa sistematización. Se requiere que sea una auténtica oportunidad para escuchar en profundidad y palpar inteligentemente el sentir y el pensar de los participantes. Tampoco los asistentes podemos conformarnos con una participación retórica, sino desembocar en una toma de conciencia responsable acerca de nuestros compromisos como protagonistas de la paz.

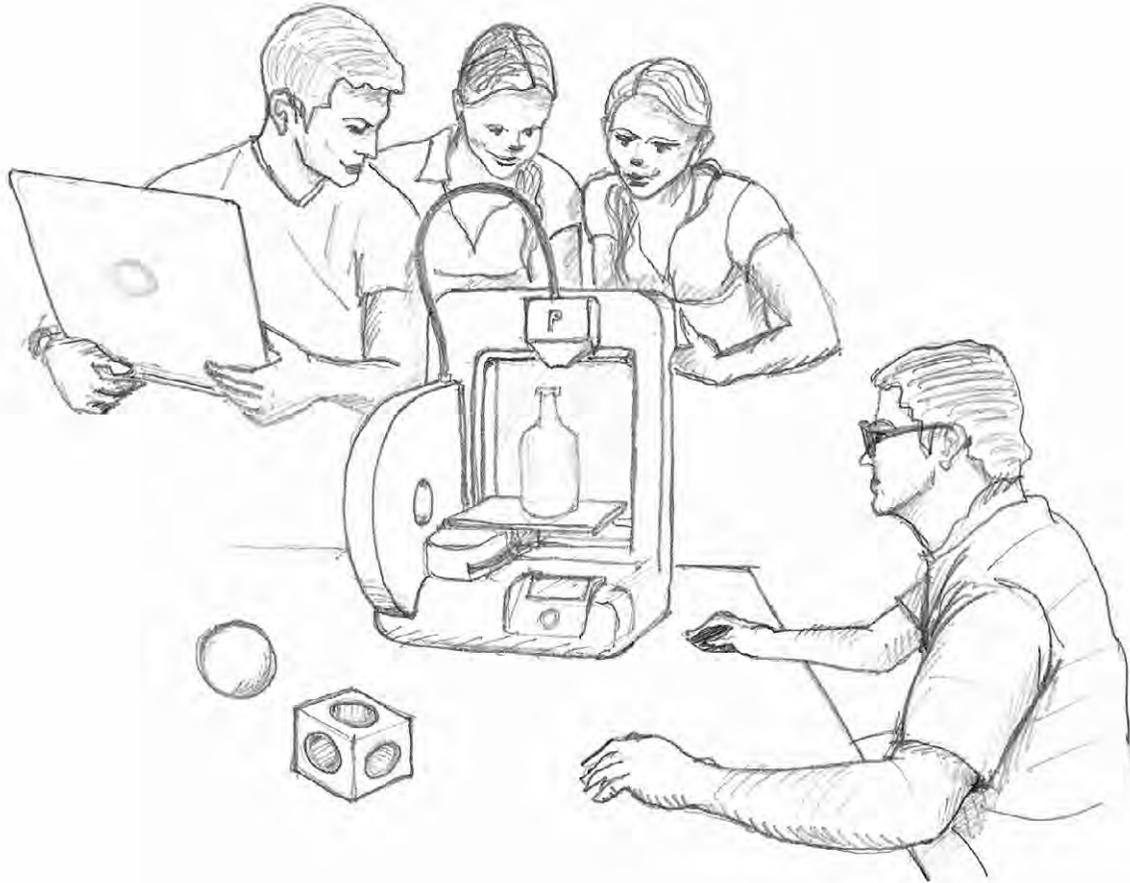
Nos toca a todos, a los que abordamos el problema en la tranquilidad de este escenario y

a los que lo hacen en ámbitos de mayor alcance y envergadura, sellar un compromiso con la responsabilidad ciudadana en la construcción de la paz sobre las bases de la justicia y la verdad; una paz tan duramente baleada desde innumerables frentes y por obra de diversísimos autores, requiere que todos, sin excepción, hagamos nuestro examen de conciencia y movilizemos la voluntad para asumir auténticos compromisos de cambio: los actores armados y los que se escondieron (y se esconden) detrás de los cañones para no ser sorprendidos; la clase política, tan proclive a deponer los referentes éticos en aras de justificar cualquier conducta; los gobernantes; los partidos, tentados permanentemente a conseguir el poder a toda costa, incluso desconociendo valores como la legalidad y el bien común; los líderes, a veces tentados a marginarse de los llamados urgentes de la paz; los educadores. Digámoslo nuevamente: *examen de conciencia, contrición de corazón, propósito de enmienda, confesión de boca y satisfacción de obra.*

La Universidad Católica de Pereira, honrada con su presencia, les da la más cordial bienvenida.



TEMAS GENERALES



IMPLEMENTACIÓN DEL PROTOTIPADO RÁPIDO EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA*

Rapid Prototyping Implementation in the Catholic University of Pereira

*Félix Augusto Cardona Olaya***

*Gustavo Adolfo Peña Marín****

* El artículo es resultado de un proyecto de investigación del semillero de investigación: Código B, desde al año 2008 en Tecnologías de producción y automatización industrial y concluye con el desarrollo de 2 proyectos de grado concluidos a inicios del año 2013. El proceso ofrece nuevas perspectivas para la consolidación a futuro de un laboratorio de prototipado rápido en los talleres de la UCP.

** Estudiante de Maestría en Diseño y Creación Interactiva Universidad de Caldas. Contacto: augusto.olaya@gmail.com

*** Docente auxiliar Programa Diseño Industrial Universidad Católica de Pereira. Contacto: gustavo.pena@ucp.edu.co

RESUMEN

Este artículo expone los antecedentes, las estrategias e implementación de la tecnología de prototipado rápido a través de experiencias de investigación formativa con los semilleros de la línea “tecnología y diseño” del programa de Diseño Industrial, al fortalecer los procesos proyectuales en favor de los programas académicos de la Universidad Católica de Pereira. Este proceso permitió la comprensión, análisis y producción de prototipos y modelos de acuerdo con el contexto y las necesidades presentes, de manera interdisciplinaria.

PALABRAS CLAVES:

Investigación formativa, Semillero de investigación, Diseño Industrial, Tecnologías.

ABSTRACT:

This article sets out the background, strategies and implementation of rapid prototyping technology through investigation training experiences with the seedlings in “technology and design” line of Industrial Design program, by strengthening project processes for academic programs from the Catholic University of Pereira. Process that leads to the understanding, analysis and production of prototypes and models according to the context and the present needs, in an interdisciplinary way.

KEYWORDS

Formative research, Research seed, Industrial design, Technology.

de la Cámara de Comercio de Dosquebradas (CAMADO), en cual la Dirección de Diseño e Innovación (DII) de la UCP decidió participar con un grupo de estudiantes de diseño industrial, que a la postre, conformarían el primer grupo de estudiantes del semillero de investigación² en la línea de tecnología del grupo de investigación en Diseño y Tecnología³ de la facultad de Arquitectura y Diseño.

A partir de esta primera experiencia y proyectando la implementación de estas tecnologías dentro del campo de estudio del programa académico de diseño industrial, se lleva a cabo un proceso de planeación por medio de la investigación en este tema, con tres fases de desarrollo: Fase 1: Microdraw; Fase 2: Rep-Rap ; Fase3: Prototipadora (Miranda, Rico, Arbeláez y Lodoño, 2009, p.38) en las que se reconoce este tipo de tecnología a nivel nacional, por lo que el grupo de estudiantes y el cuerpo docente realizaron visitas técnicas al TECNO PARQUE 3 de la ciudad de Pereira, TECNO PARQUE 1 y a la industria IMOCOM de la ciudad de Bogotá patrocinados por el DII de la UCP, estableciendo un estado del arte del prototipado rápido en Colombia.

La empresa IMOCOM S.A. es una empresa con 60 años de experiencia en el mercado nacional en la comercialización de maquinaria industrial, pionera en traer a Colombia este tipo de tecnologías para el mercado latinoamericano, con importantes proyectos en diferentes países latinoamericanos en diferentes sectores productivos. La empresa demostró tangiblemente la contribución que este tipo de tecnologías otorga a la competitividad y al desarrollo tecnológico.

Los Tecnoparques son un programa de innovación tecnológica del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), que promueva el emprendimiento de base tecnológica (I+D+i) materializados en prototipos funcionales, en cuatro líneas tecnológicas: Electrónica y Telecomunicaciones, Tecnologías Virtuales, Diseño e Ingeniería, Biotecnología y nanotecnología. Específicamente la Línea de Desarrollo de Diseño e Ingeniería presta sus servicios en las siguientes áreas: Diseño y simulación, Ingeniería inversa y Prototipado.

De este recorrido se concluyó que era necesario tener una capacitación para la comprensión de esta tecnología, por lo que en convenio con CAMADO y DII de la UCP, se participa en el curso sobre microcontroladores en el Centro de Innovación y Diseño SENA, Industria de Dosquebradas, donde se desarrolló junto a aprendices una tarjeta electrónica que permitió el diseño y construcción de un microbot, denominado MicroDrawskorPSL2 (Figura 2), como proyecto final del taller de diseño III: Estructuras⁴.

Este tipo de robots ha sido posible gracias a la aparición de los microcontroladores en los años 90 del siglo XX. Son computadores que gobiernan y se incrustan en sí mismos, por lo que están dedicados a resolver tareas con rapidez y precisión, que no exigen una elevada potencia, ni complicados algoritmos.

Este microbot permitió a los estudiantes de diseño industrial hacer tangibles los procesos a través de una tarjeta electrónica diseñada para movimientos por coordenadas en dos ejes,

2 Los estudiantes fueron Paula Miranda, Luisa Tangarife, Lewis Rico y Sebastián Arbeláez.

3 Para el año 2012 este grupo tenía en su haber 8 proyectos de investigación terminada, cerca de 50 publicaciones entre libros, capítulos de libros, ponencias y desarrollos que lo acreditan en la categoría D del Index GrupLac COLCIENCIAS. Se renombra dentro de las estrategias del programa como grupo de investigación en Diseño, Tecnología y Cultura, para la nueva clasificación de grupos dentro del sistema nacional de Investigación.

4 Dirigido por el Ing. Mecánico Carlos Andrés Londoño Echeverri, líder del grupo de investigación durante su periodo de conformación 2007-2010.

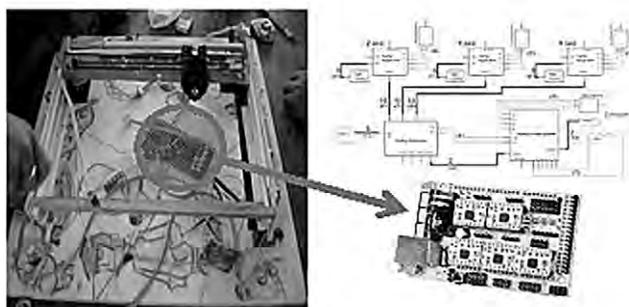


Figura 2. Desarrollo del microbot: MicroDrawskorPSL2

generando así un conocimiento teórico práctico, tanto de la mecánica como de la electrónica de una máquina de prototipado rápido, ya que el control sobre dos ejes (X – Y) es el fundamento teórico, funcional y operativo de las aplicaciones de automatización a partir de esta tecnología.

El microbot Micro DrawSkor fue galardonado como uno de los dos mejores proyectos por parte de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UCP en 2009; así mismo, logró participación con ponencia y póster en los encuentros regional y nacional de semilleros de investigación del mismo año, donde se alcanzó reconocimiento de trabajo meritorio por parte de la organización del evento y una publicación en la revista *Grafías disciplinares de la UCP*, N° 8, de octubre del 2009,⁵ constituyéndose así en el inicio del proceso de investigación formativa dentro de una de las

líneas del grupo de Tecnología y diseño, con la temática Tecnologías de prototipado.

Por lo anterior, se conformó oficialmente ante la UCP el semillero de investigación denominado CODIGO B⁶, para dar proyección y desarrollo a esta iniciativa de implementar el estudio y uso de las tecnologías del prototipado rápido, otorgando a los estudiantes de la UCP posibilidades de desarrollo mucho más acordes a lo que la industria mundialmente maneja hoy en día

A partir de toda esta experiencia, docentes y estudiantes acordaron que para dar continuidad al proceso de investigación formativa del semillero CÓDIGO B se debía adquirir una máquina de prototipado rápida, con un enfoque experimental y didáctico dentro de una gama no muy amplia de posibilidades dentro del mercado.



Figura 3. Ejemplos de modelos y prototipos desarrollados por esta tecnología (Google imágenes, rapid prototyping, 2010)

Según el análisis de costos y el apoyo a los procesos formativos en diseño industrial dentro de sus políticas y lineamientos de proyección,

5 Para ver el artículo está el link <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/grafias/article/view/306/272>

6 Esta nominación del semillero como Código B obedece a que este es un software capaz de reproducir las operaciones necesarias para buscar mensajes ocultos. Este código es multiversal, es decir, no contempla una sola solución, sino múltiples soluciones posibles, lo que expone el marco teórico del grupo al cual se inscribe este semillero.

se seleccionó y adquirió una máquina de prototipado dentro de la tecnología RepRap⁷.

Este tipo de tecnología de prototipado rápido RepRap⁸ (Figura 4) fue creada por el profesor en ingeniería mecánica de la Universidad de Bath, en Reino Unido, Dr. Adrian Bowyer, y se basa en el desarrollo de una máquina autorreplicable para la manufactura de piezas pequeñas que posteriormente se ensamblan para conformar sistemas de maquinarias, usando una técnica de fabricación por adición de polímeros y disponible bajo una licencia de *software* libre.

Cuando se habla de autorreplicación debe entenderse la habilidad de producir los componentes necesarios para construir otra versión de sí mismo; este es el factor que distingue el proyecto RepRap de otros similares.

Debido a este mismo potencial, se pueden diseñar a bajo costo productos complejos sin la necesidad de maquinaria industrial y replicarlos cuantas veces sea necesario, lo cual permitirá que procesos proyectuales de los estudiantes sean desarrollados a partir de la aplicación de la automatización que brinda esta máquina (Figuras 1 y 3), disminuyendo el tiempo empleado en la construcción de sistemas objetuales complejos. Al conocer de antemano las especificaciones formales, dimensionales y funcionales de diferentes piezas de un proyecto, se pueden obtener prototipos con una exactitud milimétrica, tanto de aspectos formales como mecánicos y de usabilidad, lo que permite acercar este proceso de diseño a los contextos tecnológicos actuales.

Asimismo, se brinda la posibilidad de realizar comprobaciones de diversas índoles dentro de marcos proyectuales de diseño que parten de un proceso de investigación mediado por una metodología de diseño que en general, establece requerimientos, determinantes y parámetros mucho antes de la materialización del sistema objetual, lo que permite definir la configuración estética, funcional y comunicativa del posible producto.

Durante las fases de armado e implementación de la máquina RepRap Darwin en los espacios asignados por la Universidad (Figura 5), el equipo de investigación (Semillero Código B e investigador docente⁹) encontró dificultades en su ubicación dentro del contexto de los talleres de maquinaria de la Facultad de Arquitectura y Diseño, debido a dos aspectos fundamentales.

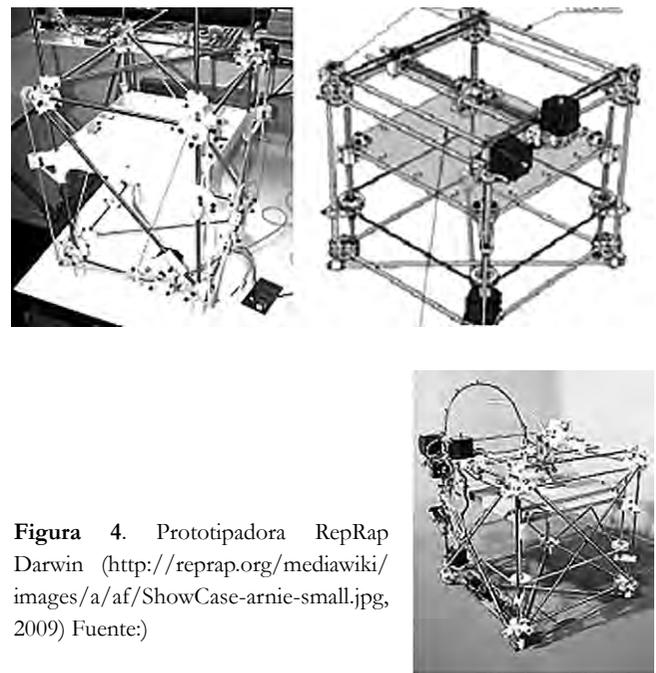


Figura 4. Prototipadora RepRap Darwin (<http://reprap.org/mediawiki/images/a/af/ShowCase-arnie-small.jpg>, 2009) Fuente:)

7 Hasta la fecha existen dos modelos de impresoras RepRap totalmente funcionales. A estas se les ha dado el nombre de importantes científicos dedicados al estudio de la Biología y la evolución de las especies. La RepRap I: Darwin (La que se encuentra en la UCP) y RepRap II: Mendel.

8 Se especula que la tecnología RepRap demostrará una evolución radical al poder crecer en cantidades exponenciales. Esto, en teoría, le dará el potencial de convertirse en una poderosa tecnología disruptiva.

9 Durante los años 2008-2010 el docente Ing. Carlos A. Londoño Echeverri y 2011-2012 el docente DI. Félix A. Cardona Olaya

El primero, referido a que se proyecta un uso habitual de la máquina por parte de estudiantes no solo del programa de Diseño Industrial, si no de programas como Arquitectura, Ingeniería Industrial e Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones de la UCP, a los que este tipo de tecnología les es pertinente y sobre el cual pueden desarrollar múltiples proyectos de investigación, tanto formativa como aplicada de carácter disciplinar y transdisciplinar.

Segundo, que siendo una tecnología que necesita espacios y condiciones específicas para un óptimo rendimiento, independientemente del lugar en la que se implementa, el equipo de investigación define que se debe adecuar de manera particular el espacio asignado a la prototipadora en los siguientes aspectos:

- Proteger la prototipadora del medio ambiente circundante y de los riesgos de impacto mecánico.
- Ubicar la prototipadora en un espacio central, para facilitar la circulación de los usuarios alrededor de ella.
- Adecuar las condiciones de iluminación, ventilación y desplazamiento en el espacio asignado.

A partir de esto se inició un proceso de diseño de estrategias para su implementación, dentro de las cuales se contempló el desarrollo de un adecuado contexto para garantizar un óptimo funcionamiento bajo diferentes exigencias de uso, operación, mantenimiento y prestación de servicio, tanto para la comunidad de la UCP, como para el público externo interesado en el estudio y aplicación de prototipos y modelos con esta tecnología.

Como primera estrategia se propuso el diseño, fabricación e implementación de una estación de trabajo para la máquina de prototipaje rápido

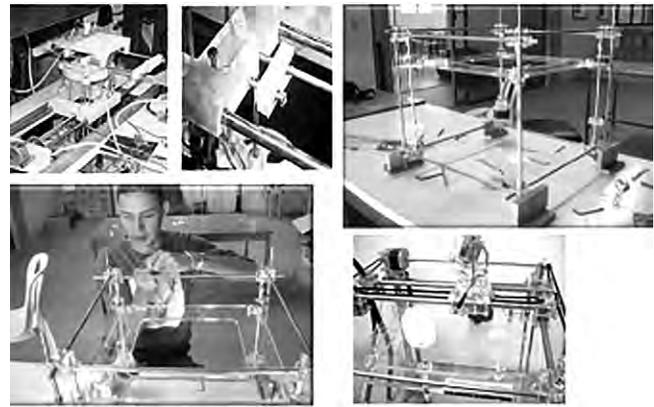


Figura 5. Primer ensamble de la prototipadora RepRap DARWIN.

experimental RepRap Darwin, adquirida gracias al apoyo del DII-UCP y ensamblada por los miembros del semillero Código B. La estrategia debía permitir el almacenamiento adecuado de todos sus componentes e insumos, al mismo tiempo que contribuir en el desarrollo óptimo de actividades de investigación, proyección social y docencia. Como segunda medida, el diseño y construcción de una interface objetual de análisis y control de la prototipadora para escenarios pedagógicos dentro de la lógica del diseño industrial.

Estas estrategias darían soporte a todas las asignaturas que comprendan en su contenido el conocimiento, análisis y aplicación de tecnologías de producción y la automatización industrial como elemento de competitividad empresarial dentro de los programas académicos de la UCP. Tanto la máquina, como algunos de sus elementos exigen condiciones especiales de almacenaje, para que operen y se conserven de la mejor manera posible, por lo que es importante y necesario contar con un sistema de control de funcionamiento e inventario ordenado que dé cuenta de elementos compositivos de la máquina y de sus productos.

Estas estrategias se llevaron a la realidad al ejecutarlas bajo la modalidad de proyecto de

grado, como desarrollo de prototipo¹⁰ donde el concepto de estación de trabajo se enmarca bajo los siguientes componentes (Sasson, citado por Miranda, 2012):

- Medios de trabajo: Todas aquellas herramientas que se usan durante el desarrollo de la tarea.
- Objeto de trabajo: La razón de ser del proceso de la tarea.
- Fuerza de trabajo: Elemento que pone en movimiento a los medios de producción.
- Abastecimiento del puesto de trabajo: Garantía de tener todos los medios necesarios para la realización de la tarea.
- Planificación de tareas: Tanto en el plano horizontal como vertical, contar con una distribución correcta de las herramientas, insumos y objetos de trabajo de la manera más cómoda, sin que implique gastos innecesarios de energía.

A partir de estos componentes se debe iniciar el diseño de una estación de trabajo, por lo cual el diseño industrial sintetiza su acción en un conjunto de factores. Así que lo primero fue el análisis detallado de los movimientos que se deben realizar mientras se desarrolla la tarea, a través de la antropometría dinámica, que se ocupa de estudiar las medidas del cuerpo en movimiento y sus alcances en los diferentes planos de trabajo: transversal, sagital, frontal y diagonal.

Como segundo factor, se deben tener en cuenta las normas técnicas que establecen los parámetros de diseño de estaciones de trabajo (Miranda, 2012), a saber:

- NTC 5649/2008. Mediciones básicas del cuerpo humano para diseño tecnológico.

- NTC 5655. Principios para el diseño ergonómico de sistemas de trabajo.
- Norma ISO 14738/2002. Requisitos antropométricos para el diseño de puestos de trabajo asociados a máquinas.

Como tercer factor está la contextualización del diseño (Bonsiepe, 1981), lo que consiste en adecuar el diseño al contexto, los materiales y el público objetivo para su operatividad e implementación. Teniendo en cuenta que la UCP tiene lineamientos claros sobre condiciones y uso de sus talleres de máquinas y herramientas en pleno funcionamiento, se ajustó la estación de trabajo al área otorgada de 2,50m², dentro de un ambiente ya existente y a una caracterización de usuarios definida para un público interno, conformado por estudiantes de Diseño Industrial, Arquitectura, Ingeniería Industrial e Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones de la UCP, y uno externo, compuesto por todos los empresarios interesados en el desarrollo de prototipos rápidos para diferentes sectores.

Por último, atendiendo el concepto de contextualización del diseño, se estableció que los materiales y modos de fabricación de la estación de trabajo deberían estar dentro de las posibilidades que la UCP posee para las operaciones de mantenimiento, reparación y uso de la prototipadora. En ese sentido, se establecieron los siguientes requerimientos de diseño de la estación de trabajo como producto final en esta etapa de investigación formativa:

1. Interacciones entre máximo 4 personas y los componentes del sistema.
2. En tareas prolongadas, alternar posturas entre sedente y bipedestante.

¹⁰ Este proyecto de grado se adjudica desde la coordinación del semillero código B a la estudiante Paula Andrea Miranda y pasa por todos los requisitos institucionales frente al desarrollo de estos procesos, Anteproyecto de 8º semestre (2011-1), proyecto final de 9º semestre (2011-2) y prototipo y documento final del 10º semestre (2012-1) de la malla curricular del programa de Diseño Industrial y las aprobaciones del comité curricular y jurados externos.

3. Frecuencia, velocidad, dirección y amplitud de los movimientos del cuerpo dentro de límites anatómicos y fisiológicos dados por las normas NTC señaladas.

Estas características debieron ser consideradas para reconstituir las propiedades funcionales de la estación, readaptando algunas lógicas del posicionamiento y navegación de las personas alrededor del volumen general del artefacto, tanto en el desplazamiento como en las diferentes posiciones estáticas o dinámicas que los usuarios pudieran adquirir en relación con las actividades realizadas.

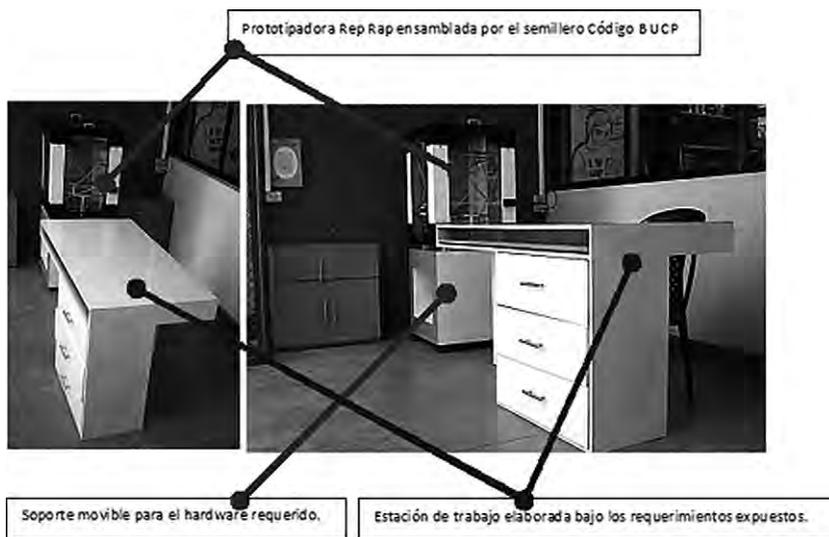


Figura 6. Estación de trabajo en los talleres de la UCP

Este proyecto fue expuesto en el Encuentro Local de Semilleros de Investigación, llevado a cabo en la UCP durante el primer semestre del año 2011, y en el Encuentro Regional de Semilleros de Investigación RREDSI, llevado a cabo en Tuluá, los días 6 y 7 de octubre de 2011. Esto demuestra el interés que este tema adquiere dentro de la región y para el diseño industrial como disciplina que debe beneficiar ante todo al sector industrial.

Por esto, durante el proceso de desarrollo de alternativas para la estación de trabajo, se presentó la necesidad de identificar otras variables relacionadas con el almacenamiento y ubicación de otros artefactos diferentes a la prototipadora, como el caso de computadores portátiles (ordenadores) y *hardware* periférico, para apoyar y potenciar la usabilidad del conjunto.

Finalmente, para la elección de los materiales y procesos más pertinentes de fabricación de la estación, se consideraron no solo las condiciones requeridas anteriormente durante la investigación, sino además la formulación de propuestas de adaptación tecnológica, tanto para el tipo de material estructural y las técnicas de fabricación, para posibilitar que algunas de las partes pudieran desarrollarse localmente, preferiblemente con los recursos tecnológicos disponibles en la ciudad y la región, fortaleciendo la capacidad de reproducir esta iniciativa proyectual, tal como plantea la perspectiva del Rep Rap.

Luego de terminar esa etapa de configuración de la estación de trabajo surgen otras inquietudes dentro del semillero, al retomar la iniciativa de esta solución suplementaria para la máquina prototipadora con el objetivo de consolidar el espacio de trabajo asignado como laboratorio dentro de las instalaciones de los talleres de arquitectura y diseño industrial de la UCP. Es así como, bajo la necesidad de poner en funcionalidad los productos logrados, se evidencia otro factor relacionado con la seguridad, la protección y el encuentro tangible entre el humano y la

máquina, lo que debe ser concretado para que se pueda sintetizar la totalidad del proyecto.

Entonces, se requiere una solución complementaria para diseñar la interfaz externa de la máquina prototipadora, con el fin de facilitar a los usuarios las condiciones ergonómicas (Estrada, 2000), comunicativas y funcionales que garanticen una interacción adecuada para quienes deban maniobrarla, inicialmente a través de un sistema de control tangible implementando *hardware* electrónico, y posteriormente con una solución vía *software*, que podría desarrollarse y concretarse con el soporte técnico y tecnológico del programa de ingeniería de sistemas y telecomunicaciones. Este sería otro proyecto transversal, pero que deviene en una solución interdisciplinaria en favor del laboratorio de prototipado como espacio de encuentro e interés común para varios programas de la UCP.

Bajo esa dinámica, el estudiante de décimo semestre Sebastián Arbeláez (periodo 2012-II), continuó el proceso, a partir de la sólida fundamentación desde la experiencia dentro del semillero de investigación y las diferentes etapas que fueron solucionadas previamente por los demás compañeros involucrados con el proyecto de la prototipadora rápida. Esa continuación respondió al necesario desarrollo de la interfaz de la máquina, específicamente una cubierta exterior que permitiera a la persona encargada del manejo y control, un encuentro versátil, lógico, seguro y amable con el artefacto.

Algunas características que surgen en la etapa investigativa de este proceso responden a necesidades enfocadas en el humano (usuario) y al artefacto (prototipadora), que no pueden estar divididas y solamente han sido categorizadas para reconocer los momentos de transformación del producto diseñado en favor de cada una de ellas.

Después de generar el listado de requerimientos fundamentales para desarrollar las alternativas de diseño que respondían a la necesidad planteada, se logró concretar una solución definitiva bajo el nombre de “SIPRE” -Sistema de interacción para Prototipadora Rápida Experimental- (Arbeláez, 2012). Este producto fue diseñado y construido especialmente para la máquina de prototipado rápido experimental y se abordó como proyecto de grado desde dos aspectos fundamentales: la interfaz física (módulo exterior de la máquina y mando de control) y el diseño de la interfaz digital (desde el *software*).



Figura 7. Modelado virtual, Fabricación y Prototipo de SIPRE (Arbeláez, 2012)

Desarrollada la etapa creativa del proyecto, se llegó a una solución con características funcionales y morfológicas que permitieron no solo la protección de la máquina prototipadora sino también la transformación y robustecimiento de la interfaz, para favorecer al usuario durante la interacción hombre-máquina.

Esta solución fue concretada durante el segundo semestre académico de 2012 para concluir con la entrega del informe final y el prototipo como requisitos del título de Diseñador Industrial, en la UCP. Posteriormente, este proyecto fue retomado por estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas durante el 2013, con el fin de desarrollar un *software* de control para la prototipadora. Este nuevo proyecto dejó claro que las posibilidades de construcción entre varias disciplinas se hacen posibles desde la apertura a diálogos inter y transdisciplinarios en el ámbito de lo tecnológico y lo creativo.

Durante el semestre 2013-II se gestionaron otros aspectos técnicos para darle continuidad a este proyecto iniciado en los semilleros de la línea de diseño y tecnología en la UCP, en el que se involucraron otros aspectos tecnológicos paralelos a esta actividad en el tema de escaneo 3D. Todo ello incitó a los estudiantes más jóvenes a continuar con el montaje y fortalecimiento del laboratorio de prototipado rápido experimental.

CONCLUSIONES

El trabajo desarrollado dentro del Semillero de investigación Código B permitió a sus estudiantes el acercamiento a otras áreas del conocimiento tecnológico como parte del proceso de investigación formativa, para potenciar competencias alrededor del prototipado rápido experimental en favor del Diseño Industrial.

En el trabajo también se identificó la necesidad de consolidar un ambiente de trabajo enfocado en la fundamentación de automatismos y robótica dentro de las prácticas de los talleres de diseño industrial, con el objetivo de fortalecer las competencias técnicas en estos temas, para favorecer la interdisciplinariedad con otras áreas tecnológicas.

Con todo, aparecen nuevos escenarios de intervención viables para la praxis del diseñador industrial desde el componente tecnológico, al darle continuidad a las actividades investigativas de semillero en el desarrollo de proyectos de grado pertinentes para solucionar aspectos reales del contexto en el mejoramiento de equipos y máquinas, a nivel ergonómico y de seguridad industrial.

Por último, el trabajo de semilleros, ligado a la línea de investigación en diseño y tecnología del grupo G-DTC (Grupo de Diseño, Tecnología y Cultura), le ha permitido tanto a estudiantes como docentes la exploración de alternativas investigativas fuera del límite disciplinar, más allá de las metodologías tradicionales del diseño, al trascender la frontera académica y teórica con la experimentación en lo tangible y la materialidad propiciada desde la tecnología.

REFERENCIAS

Arbeláez, J. (2012). *Sistema de interacción para prototipadora rápida experimental*. Pereira:

RIBUC, UCP. Estrada, J. (2000). *Ergonomía*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.

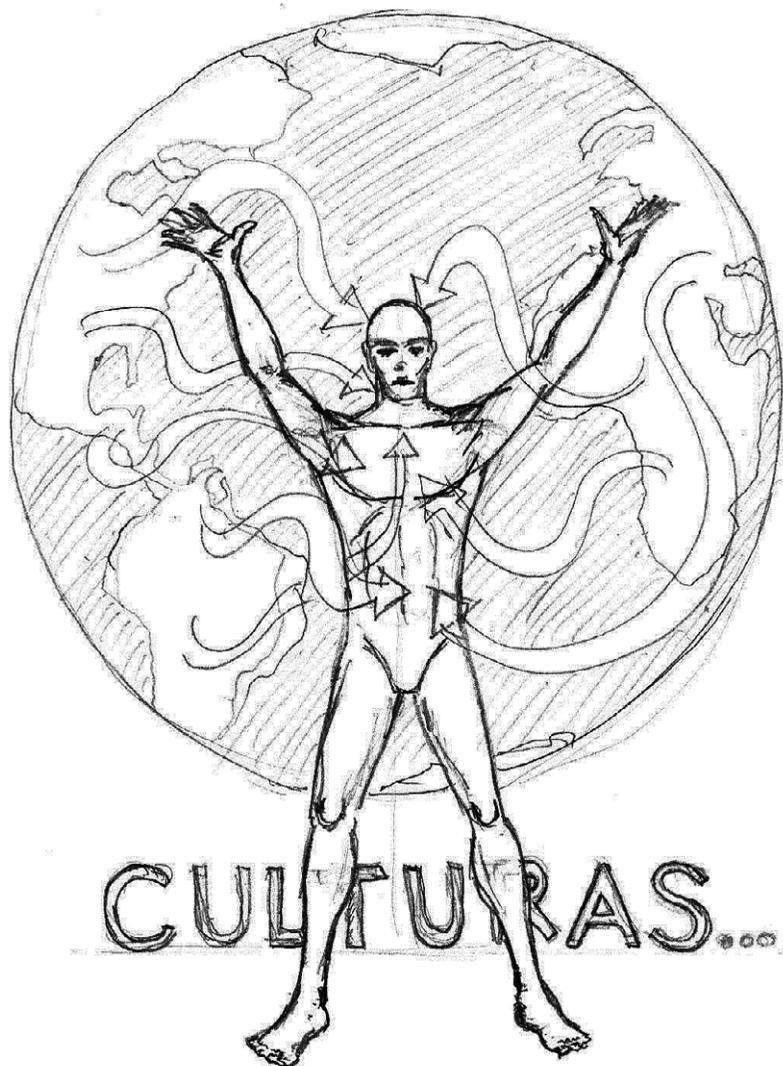
Gibbons, A. (2006). *Three dimensional printing at the advanced media studio*. Disponible en <http://www.nyu.edu/content/dam/nyu/its/documents/connectMagazine/archives/2006/2006fall.pdf>.

Londoño, C., Cardona, F. y Morales, P.(2008).
Marco teórico grupo de investigación Diseño y Tecnología.
Inédito.

Miranda, P. (2012). *Estación de trabajo para
laboratorio de prototipaje rapido experimental*.
Pereira: RIBUC, UCP.

Miranda, P., Rico, L., Arbeláez, S. y Londoño,
C. (2009). Máquina de prototipado rápido
experimental. *Revista académica institucional Grafías*,
8, 33-41.

Sasson, R. (2005). Puesto de trabajo. Extraído
desde Monografías.com, de <http://www.monografias.com/trabajos31/puesto-de-trabajo/puesto-de-trabajo.shtml>. Febrero 2012.



DIGRESIONES ÉTICO-POLÍTICAS DE ASUNTOS CONCEPTUALES: EL CASO "CULTURA"*

Ethical-political digressions of conceptual issues: the case "Culture"

*Fabian F. Villota Galeano***

* El texto es un artículo de reflexión que se desprende de los cursos de antropología en las Facultades de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación; y en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

** Antropólogo. Magister en Antropología por la Universidad de Antioquia. Estudiante de doctorado en Anthropologie Sociale et Ethnologie en l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) en Paris. Docente adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Pereira. Contacto:fabian.villota@ucp.edu.co

RESUMEN

Este texto reflexiona sobre una experiencia pedagógica en un aula de clase, donde se aborda el debate en torno al concepto de “cultura”. Al final se presenta un sustrato ético y político que subyace a la discusión en torno a los problemas que invoca ese concepto.

PALABRAS CLAVES:

Antropología, relativismo cultural, globalización, formación universitaria.

ABSTRACT:

This text meditates about the educational experience in the classroom, where addresses the debate around the concept of “culture”. Finally, an ethic and political substratum that underlay in the discussion about the problems that raises this concept.

KEY WORDS:

Anthropology, cultural relativism, globalization, university education.

DIGRESIONES ÉTICO-POLÍTICAS DE ASUNTOS CONCEPTUALES: EL CASO “CULTURA”

Para citar este artículo: Villota Galeano, Fabián F. (2014). “Digresiones ético-políticas de asuntos conceptuales: el caso “Cultura””. En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 25-37

Primera versión recibida el 2 de octubre de 2014. Versión final aprobada el 29 de enero de 2015

Los conceptos deben servir para aclarar las cosas acerca de las cuales se indaga y no para volverlas oscuras o incomprensibles. Por difíciles que parezcan los conceptos, deben arrojar luz sobre aquello que se cuestiona y se pretende comprender.

Hay ocasiones en que, inmersos en el concepto mismo, se pierden de vista los asuntos que este pretende aclarar. La situación es a veces angustiante para los estudiantes iniciados. Familiarizarse con la pretenciosa jerga académica puede resultar frustrante para los entusiasmos con los cuales llegan, aunque otras tantas resultan estimulantes para algunas almas impetuosas. A medida que el concepto pierde claridad y gana complejidad (parece que esta es la vía a través de la cual un concepto se hace fuerte o se pretende hacerlo), algunos terminan demandando, exhaustos, una definición, una herramienta, algo que permita por fin dar cuenta del concepto, apropiárselo. El punto es que en muchas ocasiones el concepto es indispensable, se le necesita para seguir, lograr un enfoque y comprender. Así, en medio de la confusión, suele caerse en el reduccionismo, en las definiciones enciclopédicas que cesan la angustia temporal, pero no redundan en la conceptualización.

Es en ese momento, entonces, en el que los estudiantes deberían recordar los primeros 30 minutos de su curso de epistemología, o lo que se le parezca, en el que se supone abordan la distinción entre conceptualizar, definir y

nombrar. Y entonces vienen los ejemplos, las metáforas, se acude a las imágenes. En medio de esto, siempre parece perderse de vista el propósito: esgrimir una estrategia intelectual que permita comprender un hecho, y en antropología o ciencias sociales en general, algo que generalmente nos involucra.

Quizá la descripción anterior no corresponde exactamente a la manera cómo se desenvuelve el aprendizaje de la teoría, los conceptos y demás. Pero me he dado cuenta de esto, también, en la experiencia docente de varios colegas y estudiantes, para quienes lo anterior resulta recurrente. Al final, sobrevive a todo, siempre, una demanda de definiciones enciclopédicas.

Aquí no pretendo elaborar un modelo acerca de cómo lograr la aprehensión de un concepto; cuestión por demás de suma importancia que prefiero dejar a los encargados de la pedagogía y la epistemología. Mi interés está en abordar una cuestión cercana a este asunto. Cuando los contextos en los que vivimos demandan con tanta avidez conceptos que permitan asirlo y comprenderlo. Quizá nunca antes el mundo nos había dispuesto con tanta intensidad a tan diversos acontecimientos y de manera simultánea; la cantidad de experiencias y hechos a las que una persona se ve abocada gracias a las TIC y demás es, por lo menos, abundante. Como nunca antes, la llamada globalización ha puesto vertiginosamente en relación hechos, personas y comunidades. En otras palabras, nunca

antes la diferencia había estado tan presente y ha resultado tan cercana: indígenas urbanos, migrantes, nuevas religiones emergiendo y las tradicionales llegando a lugares donde nunca han estado; hábitos de consumo importados, todo resulta familiar y con una vertiginosidad que caracteriza, sin lugar a dudas, los tiempos contemporáneos.

Pareciera que en estos momentos, cuando las diferencias y las similitudes se actualizan constantemente, el concepto de cultura resulta urgente. La muestra más superficial de ello es el hecho de que se acude a él con una recurrencia inusitada, que va desde los medios de comunicación, el entretenimiento, hasta las más amplias y contemporáneas críticas de la antropología. Creo que esto sucede porque se guarda la esperanza de que arroje luz acerca de lo que está pasando; pero también porque la generalidad del concepto puede albergar cualquier cantidad de eventos que escapen a otros. Lo paradójico del asunto es que justo sucede cuando en antropología el concepto en torno al cual se edificó gran parte de ella, la cultura (Geertz, 2003 [1973]), viene de salida.

En la formación universitaria, por lo general, el asunto de la cultura deviene central en la formación básica de los estudiantes, pese a los debates en relación con su utilidad económica, de manera tal que suele disponerse en los primeros semestres de la formación. Sobre todo porque ahí se formulan los problemas generales a los cuales los estudiantes se enfrentarán y que irán depurando en la medida en que avance la formación y de acuerdo con la elección hecha. Así, en Ciencias Humanas y Sociales, esa fase de fundamentación suele enfatizar justamente en las dimensiones sustantivas de la existencia humana. Por simple o reiterado que parezca, aquello de qué es el hombre, cuáles son las características que lo distinguen de otras

especies y lo configuran como ser humano, se tornan particularmente densas y confrontan los principios más arraigados de lo que creemos ser.

Es en medio de ese debate que aparece el concepto de cultura, cuando se intenta apartarse de las definiciones escolares y totalizantes del tipo: “la razón es la que caracteriza a los seres humanos”, que se caen por su propio peso cuando, por ejemplo, se echa un vistazo al espectáculo al que nos ha llevado la creencia ciega en este asunto (no quiero detenerme en esa discusión ahora, habría que dedicar otro texto para abordarlo); el punto es que una vez pasado este asunto, los estudiantes logran llegar a una aparente paradoja: está bien, dicen, aceptamos que somos capaces de reconocer a los seres humanos en cualquier lugar y en cualquier tiempo, sin detrimento de su condición, es decir, sabemos que independientemente del lugar y tiempo en el que se encuentre, los seres humanos son seres humanos; que independiente de las particularidades ahí hay un ser humano, de la misma naturaleza de los que habitaron el planeta hace cincuenta o cientos de años. Esto resulta particularmente confrontante, cuando se extiende esa afirmación a los extremos en personas o casos concretos; piénsese en asesinatos en serie, criminales de guerra y demás.

A esas alturas ya se ha descartado la idea escolar de que es la razón sobre la que se sustenta tal afirmación. El problema aparece al mirar detenidamente y constatar que no hay un solo ser humano idéntico a otro, ni siquiera dos sujetos nacidos de la misma madre, el mismo padre o formados en los mismos contextos. Es a través de estas ideas que los estudiantes suelen interpelar la afirmación generalizante acerca de la condición humana.

Así, pese a múltiples resistencias, todas fundadas, quedan dos claridades: se acepta que

la naturaleza humana es una sola, y debe serlo porque admitirlo de otra manera implicaría implícitamente aceptar que pueden existir seres humanos más humanos que otros: este es el argumento que debilita toda resistencia. Cuando esa última posibilidad salta entre los estudiantes, volver sobre hitos históricos como el holocausto judío, entre otros, los hace recular a la primera idea y afirmarse en ella. La segunda claridad es la insistencia de la diferencia, según la cual no hay dos seres humanos idénticos.

El barullo y el desconcierto aumentan en la clase. Hasta que alguien, un poco en broma un poco en serio, dice: “pues somos iguales, pero diferentes”. Y los demás guardan silencio. Algunos reconocen la naturaleza por lo menos paradójica de dicha afirmación, otros no dudan en calificarla de contradictoria o absurda. Al final de la nueva rencilla, en su mayoría terminan aceptando que pese a lo paradójico, la sentencia intenta enunciar algo que se intuye cierto, pero que no se sabe cómo decirlo sin caer en contradicciones.

Es justo ahí donde aparece como un salvavidas el concepto de cultura. Es este el que permite hablar de condición humana y de la diferencia sin caer en aparentes contradicciones como la enunciada. Cotidianamente se asume que las diferencias pueden ser explicadas atendiendo a la cultura de la comunidad en la que se pone en escena esa diferencia; por extensión, se puede afirmar que lo que caracteriza a los humanos en general es justamente eso, la cultura. Entonces se cierra el círculo, pareciera que la cultura es la palabra mágica que ayuda a salir de los aprietos a los que lleva la experiencia de la diferencia y la similitud, la que permite distinguirse de unos y asemejarse a otros; se es distinto y semejante gracias a la cultura. Aunque esa relación de ideas no explica las diferencias ni explica las similitudes, ni mucho menos las generalidades,

aparentemente sí las salva, y más aún en la intensidad de los tiempos que vivimos.

Quizá una de las formas de esclarecer un concepto que aparentemente se ha usado como “comodín” para explicar casi toda acción humana, consista en verificar su uso y abuso y establecer hasta qué punto ese manejo resulta pertinente. Se trata de retirar todo lo que se ha adosado a él, a fuerza de su uso y abuso.

Al preguntar en qué ocasiones se ha escuchado referirse a “la cultura” en la vida cotidiana, fácilmente los estudiantes concretan la respuesta. La experiencia es recurrente, en la televisión y en la radio, en las calles o en eventos públicos; cuando algo, una práctica o una experiencia es común. Entonces se escucha referirse a “la cultura del fútbol” cuando el evento se torna masivo y convocante, o también a “la cultura digital” cuando el uso de herramientas virtuales es abrumadora; según ello, el término cultura es usado para referirse a toda práctica que se torna cotidiana, es decir, habitual. Se nombran así a estilos musicales que se vuelven habituales, a una prenda que se incorpora en el vestido, a una tendencia social, e incluso a prácticas que sin ser masivas son reiteradas en pequeños grupos.

Aparecen por doquier las sonrisas faranduleras hablando de la cultura del *reggaetón*, la cultura *vintage*, la cultura *twitter*, etc. Pero no es claro cuánto ayudan estas ideas a pensar la diferencia y las similitudes. Los estudiantes buscan precisiones, dicen que no, que en ese caso se trata de modas, de tendencias; quizá cuando se reemplazan los hábitos por cultura, según se cree, se sofistican el lenguaje y su mediatización. Entonces el problema de utilizar de esta manera el término “cultura” es que poco dice acerca de los problemas iniciales que se han abordado aquí.

El segundo uso o abuso de esta idea aparece cuando se acude a los medios de comunicación, en particular a los diarios, las revistas y similares. Estos medios suelen dedicar una sección a “la cultura” o a lo “cultural”. Por supuesto, su contenido no está dedicado a esclarecer, por ejemplo, la discusión entre la condición humana en medio de diferencias radicales, mucho menos a explicar cosas como la multiculturalidad, la identidad y demás. En ella, la sección cultural desagrega lo que a consideración del editor es la “agenda cultural” de la semana, el mes, el día o lo que corresponda, es decir, la cartelera de cine, algún comentario sobre alguna de las películas proyectadas, los espectáculos de danza, teatro o afines; se incluyen a veces los libros más vendidos, o recomendados; la programación de televisión, etc. Se trata de un despliegue de la agenda de las artes y los artistas o de las actividades ligadas a ello, que por supuesto se distingue de la política, los asuntos judiciales y los deportes. Aquí entonces “cultura” define un escenario en el que la misma palabra se vuelve un adjetivo: cultural; aparecen actividades culturales, semanas culturales, espacios culturales, un despliegue dedicado a las artes, los artistas y a su correlato más cotidiano: los artesanos, las artesanías y tradiciones. A esta idea subyace la de que la cultura está constituida por todas las actividades que resultan del desenvolvimiento de las virtudes humanas; pero su carácter está destinado a nombrar y caracterizar un cierto tipo de objetos y prácticas, no a explicarlas ni a comprenderlas.

De otro lado, se usa el término “cultura” cuando un sujeto entra a una biblioteca hablando en voz alta, otro individuo hace ruidos al comer en una lujosa cena, y otro más, en lugar de arrojar la basura en los cestos dispuesto para eso, prefiere hacerlo en la calle. El primer sujeto quizá encuentre alguien con autoridad para el correctivo; al segundo le harán un llamado al

silencio en la biblioteca y al uso de las buenas maneras en la mesa y quizá a la convivencia en la ciudad al tercero; otra voz quizá les diga: que falta de cultura, culturicense! Los estudiantes ríen con ejemplos como estos y a menudo describen otras situaciones similares. La cultura también suele asociarse a la manera aprobada de comportamiento que debe estilarse en uno u otro lugar o evento. En este caso, como las normas no son naturales, se asume que deben ser culturales, por supuesto. El problema con esta idea es el sustrato valorativo que supone; de manera tal que quien no haya incorporado esas normas carece de cultura ciudadana, por ejemplo. Por supuesto, es intolerable el ruido en las bibliotecas o la basura en las calles por cuenta de la voluntad de unos cuantos; pero la cultura no se puede reducir al conjunto de normas que pretenden definirnos como individuos y sociedad, si bien ese conjunto cabe dentro del ámbito de la cultura, no lo define. A propósito de una vieja disputa entre dos ciudades, alguien decía: “es que yo prefiero X (la ciudad) porque es más cultural; en cambio Y (la otra ciudad) es muy popular. Imagínate, aquí (X) encontramos eventos por doquier, teatro, danza, música de cámara etc. En cambio allá (Y) es solo fiesta, conciertos, licor y cabalgatas. Siempre he dicho que X es una ciudad más cultural”. Lo mismo ocurre cuando se trata de valorar la música de cámara, como “más” cultural que un concierto masivo de, digamos, vallenato.

En los dos casos la palabra “cultura” opera como un criterio de valoración acerca de las expresiones que resultan mejores en algún sentido que otras. En este caso, la valoración nos aleja todavía más del sentido al que intuimos pretende aludir el concepto. Por ejempló, el vallenato es tan representativo de la condición de los hombres y mujeres de la costa atlántica, y cada vez más del país, que bien podría pensarse como atributo de distinción e identificación de nuestras gentes. No

pasa lo mismo con las pretenciosas incursiones de otros asuntos. Otra vez, por supuesto no se trata de elegir entre unas u otras porque resulten “más o menos autóctonas”. Se trata de que una idea así está lejos de ayudar en la comprensión de lo que realmente se pretende con el concepto de cultura, aquello de la condición humana, la diversidad y sus bemoles.

De lo anterior se desprende el último uso que se aborda en esas clases. Cuando se asume que la cultura se define por el nivel de formación, educación o información alcanzado por un individuo. En ese orden de ideas, una persona culta es alguien imbuido de cultura, de manera tal que quien más alto nivel de formación haya alcanzado o quien mayor cantidad de información parezca haber acumulado puede parecer por antonomasia una persona con más cultura que otra. El problema con esto es que si la cultura guarda una estrecha relación con aquello que nos define como seres humanos, aceptar esa idea llevaría a la elaboración de una escala valorativa, de la que podría concluirse que hay individuos más humanos que otros, porque tienen más cultura, porque tienen mayor nivel de formación, educación o información, porque son más cultos. Y por esa vía rápidamente se cae en la discriminación, la xenofobia y el colonialismo.

De lo que se trata hasta aquí es de despojar al concepto de las acepciones que hacen carrera dado el uso y abuso del mismo, lo que hace el sentido común, la recurrencia y demás. Existe una vieja estrategia para aproximarse a la definición de algo, empezar por decir lo que ese algo no es. Quizá aquí no se trata de acercarse a una definición precisa, pero sí de recorrer

los importantes problemas en los que se suele incurrir cuando se asume una de estas posturas. Sobre todo, porque lo que está en juego es la concepción que se tiene sobre sí mismo y los otros.

Del debate cotidiano al debate académico

Cuando se pregunta a los estudiantes qué es lo que entienden por “cultura”, transcurren pocos minutos para que por su cuenta y riesgo enuncien una definición que les resulta muy familiar: es el “conjunto de hábitos, tradiciones y costumbres que caracterizan la vida de una sociedad”. En su mayoría dicen que esa definición es la que se estila en los colegios, y que además “así aparece en Wikipedia y cualquier enciclopedia”. Y tienen razón¹. No sorprende la naturalidad con la que logran llegar a este concepto, pues es el que circula masivamente incluso en los ámbitos universitarios. Esa definición se conoce quizá por ser la primera definición científica de cultura, atribuida a Edward Tylor (1958, [1871]). Por supuesto, no fue él quien inventó el concepto, ya que había estudiado en la tradición alemana de Klemm (Abélès, 2008) en la que se asociaba el concepto de cultura al de civilización y sociedad. Fue sobre su base que se constituyó la homología entre cultura, sociedad y territorio, es decir que por ella, por ejemplo, se enunciaba la cultura de manera homóloga a la sociedad y se podía inmediatamente marcarla sobre un mapa con color distintivo, como si ocupara un lugar específico y con límites claros.

El asunto parece fácil cuando mediante esta estratagema se refieren grupos étnicos; todavía encontramos representados y pintados sobre mapas la ocupación de un territorio ligado a

¹ Habría que elaborar indagaciones sobre la forma en que los conceptos se incorporan y circulan de manera tal que se sedimentan en todos los niveles institucionales. De hecho, esa definición a la que ellos aluden circula con certeza en los ámbitos universitarios así no estén familiarizados con las ciencias sociales y las humanidades. Trabajos como los de Kuper (2001) indagan sobre la forma en que los antropólogos han edificado mucho del edificio del concepto de cultura.

un grupo étnico. Pero cuando se aplica a otras “sociedades” el asunto resulta más engorroso; por sí mismos, los estudiantes se percatan de esto: no es fácil nombrar hábitos, tradiciones y costumbres que caractericen a la sociedad pereirana, por ejemplo. Hasta ahí llega la tranquilidad que ofrece este tipo de homologías.

Los intentos por construir definiciones generalizantes correspondían a un contexto específico que pretendía que la ciencia solo podría serlo si construía teorías generales acerca de los ámbitos que trataba. Era un intento por tratar de corresponder a las ciencias naturales, que hacían lo propio con los fenómenos de su competencia.

Sería Geertz (2003, [1973]), entre otros, quien daría un vuelco a esta idea, ilustrando “el pantano conceptual” en el que se había convertido semejante empresa, tanto que “cultura”, el concepto, terminaba por nombrarlo todo, en una alusión a la gran obra de Kluckhohn y Kroeber (1952) en la que se recogen en su mayoría los conceptos que hasta ese momento daban cuenta de la cultura. El problema radica en que un concepto de esa naturaleza tiende a sustantivizar la cultura, es decir, a considerarla como algo que existe realmente, una cosa; y al no encontrarla, al no “verla”, se cae fácilmente en las homologías mencionadas, como ya se ha dicho: “la cultura no existe como tal en el mundo, sino que es una herramienta intelectual ‘inventada’ para explicar el mundo, que tiene ciertas genealogías y trayectorias en las cuales los antropólogos han ocupado un lugar destacada” (Restrepo, 2012:29).

Con Geertz se deja de pensar en la cultura como una regla general y universal a los seres humanos, para empezar a pensarla como un texto que puede ser leído. Es decir que se pasa de preguntar qué es a qué significa. Los estudiantes

intuyen la sutileza del cambio. Por supuesto, una cosa es preguntar por la norma que explica el por qué; por ejemplo, los escoceses usan una falda y, otra, preguntar qué significa que la usen. De hecho, la mayoría de las veces, la primera pregunta no puede ser ni siquiera respondida por los mismos escoceses. Ante preguntas como ¿por qué se usan cubiertos al comer? los estudiantes saben que la respuesta no puede ser la obvia, es decir, saben que la razón no puede ser “porque así es en nuestra cultura” o “porque esa es nuestra tradición”. Lo que interesa es que ellos intuyan que hay una gran diferencia entre hacer la pregunta del por qué y preguntar qué significa: “A lo mejor, -afirmó en una ocasión un estudiante-, como usamos cubiertos, el trozo de carne que nos comemos no es un trozo de vaca muerta sino un *churrasco*, y eso es lo que significa el uso de los cubiertos”.

La filigrana con la que Geertz intentó edificar su teoría interpretativa parte de un enunciado bastante simple, pero profuso en consecuencias:

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (2003 [1973]:20).

En otro lugar habrá que hablar de las consecuencias y las críticas a la obra de Geertz (cfr. Reynoso, 2008). Pero una de las cosas que resulta interesante es la forma de abrirse camino

entre las distintas acepciones de cultura. Las retoma, las eleva al punto de convencernos de que están bien, que efectivamente se ha llegado a delimitar de tal manera el concepto que ahora cumplirá su cometido, dar luz sobre los asuntos como la condición humana y la incesante variabilidad que se experimenta. Así lo hace con dos de las tendencias más recurrentes en antropología al momento de utilizar el concepto de cultura, esta vez, en los ámbitos académicos y sobre todo antropológicos.

La primera tendencia, según Geertz, consiste en pensar la cultura como una entidad “conclusa en sí misma”, como algo que está fuera del cuerpo y a lo que se puede adjudicar la coherencia o la explicación del comportamiento. Obsérvese que de esta operación se desprenden muchos de los usos y abusos descritos antes en este texto. La segunda, de la que dice consiste en reducir la cultura, lleva a considerarla como “un craso esquema de conducta”, como si el comportamiento obedeciera a algo que está incorporado en cada sujeto. También pregunto a los estudiantes si han observado como cotidiano el adjudicarle la razón de nuestro comportamiento o de otro a algo externo (“ah, es que así es su cultura”...o “ah, es que así somos nosotros” o “así es él”); como si el actuar fuera el resultado de entidades que están fuera de las personas, o en dispositivos incorporados que les hacen actuar así. Lo difícil de pensar en clave de estas posturas radica en la imposibilidad de pensar la subjetividad, el libre albedrío, la condición individual.

En este punto, los estudiantes se sienten despojados de las certezas de las definiciones; pero, como se ha dicho desde el principio, es cuando más las exigen. Para superar esos tropiezos, continua Geertz, se propuso la idea de que la cultura era todo lo que había que saber, hacer y conocer para obrar competentemente

en el seno de una sociedad. Pero si un etnógrafo, después de regresar de su investigación, escribiera un libro donde consignase la totalidad de saber y las maneras de sentir y creer sobre, por ejemplo, los franceses, ¿se podría pasar por ser uno de ellos? Los estudiantes saben que no, que no es suficiente; primero porque la posibilidad de elaborar un inventario así es imposible. Segundo, si fuese posible, por más que memorizaran y aprendiesen las páginas de ese supuesto libro, definitivamente no se podría pasar por miembro de una sociedad de la que no se es.

Si bien no interesa reseñar en su totalidad aquí la forma en cómo Geertz concatena sus argumentos para llegar a postular su concepto de cultura como el más eficiente, sí es importante reiterar la manera como evidencia que antes de sus postulados también se hicieron esfuerzos por tratar de definir la cultura ya no en términos universales, sino en términos de las particularidades: fue a esto a lo que denominó la concepción estratigráfica. Pero no por eso dejó decretar también su ineficacia.

Al final, la cultura es “un sistema de conocimientos histórica y socialmente transmitidos a la luz del cual podemos interpretar lo que hacemos” (Geertz, 1973), esa idea, la de la cultura como contexto vuelve a aliviarlos. Y en general en antropología durante muchos años esta idea apaciguó las aguas.

El punto con esta idea es que se termina asumiendo que los contextos están ahí, claros y definidos, que su existencia es evidente. Para desestabilizar esa idea, basta con preguntarse cómo llegaron a establecerse, en esos contextos, prácticas y experiencias, sobre todo cuando ciertas prácticas informan sin lugar a dudas sobre el contexto que representan; piénsese por ejemplo en las prácticas que informan sobre

religiones, política y demás. Al preguntar por eso, se abandona la comodidad de la definición para empezar a indagar por lo convencional (lo normal) y lo que no, es decir, preguntarse por cómo llega a constituirse una práctica en normal y convencional, y cuándo no. En otras palabras, por lo que se está indagando es por el cambio sociocultural, uno de los grandes temas de la antropología.

Todas estas ideas insisten en la esencialización de la cultura: entidad extrasomática, dispositivos de control, contextos; como si de verdad se tratara de algo formalizado, algo que puede objetivarse, y no como un recurso intelectual.

Hay que decir que el interés último de los cursos a los que hago alusión no es elaborar un concepto de cultura; más allá del asunto enciclopédico, se trata de incorporar permanentemente la pregunta por la condición del otro. Se puede más o menos saber a qué se debe lo que hacemos (esto es su reconstrucción contextual), lo importante es entender porqué el otro (nosotros también) hace lo que hace y qué significa, y por dramático que parezca, que lo entendamos no supone justificarlo. Esto último, que parece una premisa elemental, se torna mucho más álgido en contextos polarizados como el colombiano.

Esa consideración sobre la diferencia tiene nuevas expresiones. Por ejemplo, varios estudiantes suelen desplazarse hacia asuntos en los que las diferencias se expresan como esenciales; abordando asuntos y causas indígenas, por ejemplo. O se recogen en la idea de saberes ancestrales y la sabiduría de los pueblos originarios. Con ellos se vuelve sobre la amplia discusión acerca de lo pretendido con conceptos como este y sobre la evolución que ha tenido en su uso, de la mano de Sahlins (2001, p.295):

De repente, todos tienen una cultura. Los aborígenes australianos, los inuit, los isleños de Pascua, los chambri, los ainu, los bosquimanos, los kayapo, los tibetanos, los ojibway: aun pueblos cuyas formas de vida murieron décadas atrás, ahora demandan un espacio indígena en un mundo modernizador bajo el estandarte de su *cultura*. Utilizan ese término o algún equivalente local cercano. Respaldan sus reclamos con referencias a tradiciones distintivas y costumbres que involucran contrastes denigrantes con “el amor al dinero” y otros defectos del carácter de sus maestros coloniales de antes. “si no tuviésemos *kastom* (*costumbres*)”, los de nueva guinea –dicen a su antropólogo– seríamos como hombres blancos.

Se observa entonces que justo cuando más se cuestiona el concepto de cultura en antropología, por aquello de la esencialización, es cuando los indígenas más lo han retomado así, esencialmente, como parte de sus “pilares” sobre los cuales se edifica la comunidad y sus reivindicaciones políticas, representándolo en tradiciones, costumbre y prácticas bien específicas. Casi simultáneamente, con estas ideas, hay un resurgimiento del indigenismo que los asume como desprovistos de “los vicios de occidente” (lejos del consumismo, por ejemplo) y los muestra como amigos y guardianas de la naturaleza, como moral y políticamente correctos.

Lo interesante de esto es que esa suerte de política cultural ha restituido el protagonismo político de los movimientos indígenas, tan es así que en muchos casos se han convertido en una suerte de vanguardia que confronta a la globalización en sus expresiones financieras o de expansión capitalista: piénsese en el movimiento

zapatista o en la lucha transnacional de los pueblos indígenas en general, que despierta la solidaridad de muchos en todos los rincones del planeta.

Sin dejar de reconocer la importancia política del uso del concepto de cultura en manos de los líderes indígenas (Ramos, 2004; Wright, 1998), varias de las críticas dentro de la antropología pretendían mesurar ese nuevo entusiasmo romántico indigenista, sobretodo el que asocia a la idea de “pueblos originarios, puros y no contaminados”, la evidencia cada vez más constatada de que ese ideal no existe, sino que replica una vez más la idea ilustrada del buen salvaje; y por tanto, reproduce el colonialismo.

Así, se constata que detrás de tal idea lo que hay es dominación, que pensar a los indígenas como radicalmente diferentes, como si “nunca” hubieran establecidos relaciones con las sociedades llamadas occidentales, o juzgando a estas relaciones exclusiva y ligeramente como “contaminantes”, implica un juego retórico que pretende, entre otras cosas, anular la distinción entre diferencia y desigualdad: no es que sean pobres, es que son distintos. Así, para abandonar la esencialización, se ha vuelto sobre las relaciones, sobre las conexiones (Friedman, 2001) y al verlos así, y ya no como manchas en un mapa con límites fijos e infranqueables, fue mucho más probable trazar las relaciones de dominación, de discriminación que también se producen en la diferencia, y ajustar entonces el posicionamiento político.

Llegados a este nivel, por supuesto, las disposiciones de los estudiantes son diversas, algunos insisten en la idea de que debe obtenerse una definición concreta, de límites claros y que abarque todas las vetas que sucintamente y de manera superficial se han abordado en este

texto. Estos son los que suelen preguntar: ¿hasta dónde va el parcial?, y mucho tiempo después siguen diciendo que al final no entendieron qué era la cultura (asumo que ese también es mi error, escribo esto para enmendarlo de alguna manera). Otro tanto se entusiasman con la cantidad de asuntos a los que debemos hacer frente como científicos sociales, y de cómo esa insistencia en la diferencia les abre el abanico de posibilidad de las vidas que pueden ser vividas (como también dice Geertz). Con el tiempo estos estudiantes, algunos ya profesionales, se unen a causas ambientalistas, guardan un gusto particular por la estética étnica, la causa indígena y el movimiento alterglobalista (por supuesto no voy a decir que esa decisión se debe exclusivamente al curso, pero me gusta pensar que algo tuvo que ver la antropología en todo eso).

Con el transcurso de los años, la discusión en torno al concepto cultura ha dejado de ser de dominio exclusivo de los antropólogos para extenderse a otras disciplinas, a las que ha llegado con un nuevo ímpetu. Habría que examinar en detalle si la sociología de la cultura, la historia cultural, la psicología cultural, los estudios culturales y otros campos han oxigenado y renovado el asunto. Pero, sin duda, hay mucho más que decir acerca de este asunto y desde distintas perspectivas, lo cual enriquece el debate. En los últimos años, en antropología, las posiciones frente a este tema han sido igual de variopintas, entre “caracterizar la cultura como un tipo particular de producción cuyo fin es comprender, reproducir y transformar la estructura social, y luchar por la hegemonía” (García, 1982, p.20, citado por Restrepo, 2012, p.43), hasta propuestas que propugnan por abandonar definitivamente el concepto (Appadurai, 2001; Trouillot, 2011). Restrepo (2012, p.51) tiene una propuesta matizada:

Mi propuesta es que abandonemos la cultura como eje central en el análisis antropológico y que, cuando la retomemos, sea para examinar los discursos, prácticas y disputas que se han establecido en nombre de la cultura, no solo en la academia sino fuera de ella.

Esa actitud intelectual que propone el autor me resulta personalmente más relevante que la sugerencia del quehacer antropológico: debemos librarnos de las certezas que nos brinda el tener el concepto de cultura; a veces, de manera más general, deberíamos librarnos de la certeza que brindan los conceptos y desestabilizar el pensamiento, como lo sugiere Restrepo. De alguna manera, el estado de alerta que brinda la incertidumbre, frente a la intensidad de las preguntas que pueden hacerse en torno a la condición humana y la variabilidad, pueda enseñarnos y acercarnos mucho más que una definición enciclopédica. Ese estado de alerta y esa incertidumbre frente a la concepción humana y la variabilidad se parecen más a la experiencia cotidiana del mundo contemporáneo, con sus conexiones virtuales, transnacionales y simultáneas, es decir, la globalización en su conjunto.

La intención no es tomar partido en medio de la discusión del quehacer de la antropología en torno al concepto de cultura, o por algún concepto en particular; tampoco se pretende eso en los cursos que se aluden en este texto. Porque si bien esas discusiones se han tornado mucho más densas y enriquecedoras, siempre habrá otros escenarios para abordarlas; el propósito junto con los estudiantes es destacar esa permanente y sana sospecha sobre cada una de estas variaciones, y reconocer la laboriosidad ética que implica incorporar esta discusión en los asuntos humanos y sociales.

A lo largo de la historia de esta discusión se ha caído en la exotización y el relativismo; y ambos han sido funcionales a la hora de justificar unos y otros abusos. Así que, más allá de si se deba insistir o no en la definición y delimitación del término cultura, o en su abandono, lo que se propugna con los estudiantes es insistir en los problemas a los que invita, que son quizá los más contemporáneos a los que nos enfrentamos, en el sentido en que tocan cada una de las fibras más sensibles de lo que nos constituye como sujetos: las concepciones sobre la vida y la muerte, por ejemplo.

Al incorporar en la experiencia cotidiana la discusión acerca de la condición como seres humanos, en medio de un sinnúmero de diferencias, se hacen evidentes las disposiciones éticas y políticas que orientan la vida de cada quien, o por lo menos, son confrontadas.

Al final, cuando se aborda el asunto de las diferencias humanas y de la consideración de la condición humana como única e igual para todos los individuos, hay un imperativo ético y político que permite cuestionar el estado de cosas actual, y también imaginarlas de otra manera, como si hubiese una conexión profunda con lo que intuimos puede ser un mundo mejor.

REFERENCIAS

- Abélès, M. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Paris: Payot.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, J. (2001). *Identidad y proceso global*. Buenos Aires: Amorrortu editores

- García, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. La Habana: Casa de las Américas
- Geertz, C. (2003) [1973]. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós
- Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, MA: Papers of the Peabody Museum XLVII:1.
- Kuper, A. (2002). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Ramos, A. (2004). “Pulpfictions del indigenismo”. En: A. Grimson, G. Ribeiro y P. Selman (eds.), *La antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano* (Pp; 357- 390). Buenos Aires: Prometeo libros.
- Reynoso, C. (2008). “El lado oscuro de la descripción densa – Doce años después”. En: *Corrientes teóricas en Antropología. Perspectivas desde el siglo XXI* Buenos Aires: SB Editorial
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Sahlins, M. 2001. Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura. En/ *Revista Colombiana de Antropología* (Pp. 290 – 327), vol. 37 enero – diciembre de 2001. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Tylor, Edward B. 1871. *Primitive Culture*. New York: Harper.
- Trouillot, M. (2011). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Wright, S. 1998. The Politicisation of culture. *Anthropology Today*, vol. 14(, no. 1),





APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA RELACIÓN ENTRE RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL Y COMPETITIVIDAD. TRAYECTOS INICIALES *

Theoretical approaches to the relationship between csr and competitiveness: inicial paths

*Erika Johanna Serna Jaramillo***

*Andrés Alberto Arias Pineda****

* El texto es un avance del proyecto de investigación Relaciones entre competitividad y RSE en el Eje Cafetero inscrito en la Dirección de Investigación e Innovación de la UCP.

** Co investigadora, Administradora de Empresas de la Universidad Católica de Pereira, actualmente se encuentra cursando la Maestría en Finanzas con EAFIT.

*** Investigador principal, Administrador de Empresas y Magister Científico de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Universidad Católica de Pereira. Líder del grupo de investigación Desarrollo Empresarial. Contacto: andres.arias@ucp.edu.co

RESUMEN:

Los mercados actuales se caracterizan por altos niveles de competitividad entre los participantes, forzando a que las empresas innoven la manera de satisfacer las necesidades y/o deseos. Esto conlleva nuevas formas de relación entre las empresas y todos aquellos afectados en el proceso de fabricación del bien o de prestación del servicio. Este avance pretende mostrar el estado de la cuestión acerca de las investigaciones que establecen algún tipo de relación entre la RSE y la competitividad. La conclusión inicial es que existe una tendencia a considerar que existe una relación positiva; no obstante esto varía de acuerdo con el grupo de interés indagado, el país y/o sector de actividad económica que se estudie.

PALABRAS CLAVES:

Responsabilidad social empresarial – competitividad – grupos de interés -

ABSTRACT:

Today's markets are characterized by high levels of competitiveness among participants, forcing business to innovate ways to meet the needs and / or desires. This leads to new relationships between companies and all those affected in the process of production of the good or service provision. This advance aims to show the state of the question about research, establishing some relationship between CSR and competitiveness. The initial conclusion is that there is a tendency to consider that there is a positive relationship, however this varies according to the interest group which is inquire and / or country and / or sector of economic activity being studied.

KEY WORDS:

Corporate Social Responsibility - competitiveness - stakeholders

APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA RELACIÓN ENTRE RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL Y COMPETITIVIDAD. TRAYECTOS INICIALES

Para citar este artículo: Serna Jaramillo, Erika J., Arias Pineda, Andrés A. (2014). "Aproximaciones teóricas a la relación entre RSE y competitividad: trayectos iniciales". En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 39-52

Primera versión recibida el 29 de octubre de 2014. Versión final aprobada el 19 de febrero de 2015

Los informes de avance dan cuenta de resultados parciales del proceso investigativo, en este caso del proyecto que pretende comprender las relaciones que se establecen entre la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y la competitividad en el territorio denominado Eje Cafetero. La RSE ha pasado de ser una moda administrativa a ser un factor de competitividad para las empresas que buscan vender en los mercados más exigentes, y a su vez de mayor capacidad adquisitiva. Se parte de dos ideas básicas: la primera, la RSE se involucra en la cadena de valor de la organización empresarial, lo cual supone que desde las mipymes hasta las multinacionales deben tener un comportamiento socialmente responsable; la segunda: un comportamiento socialmente responsable requiere una cultura organizacional que lo facilite.

El texto presenta, en un primer trayecto investigativo, los resultados de la revisión documental focalizada en bases de datos científicas en aras de contar con un panorama acerca de las investigaciones y avances en este campo. Dicho ejercicio deriva en unas conclusiones temporales, de orden metodológico y teórico, que esclarecen las rutas iniciales de la investigación. Así pues, se inicia contextualizando y justificando el proyecto de investigación con el fin de hacer comprensibles los resultados que se presentan posteriormente, de tal manera que se plantea la situación

problema, los objetivos de la investigación y la estrategia metodológica de manera resumida. A renglón seguido se presentan los avances investigativos, divididos en los dos aspectos señalados con antelación. Vale la pena aclarar que el texto no se interesa en definir categorías conceptuales como RSE y competitividad, sino en indagar acerca de las investigaciones que relacionan estas categorías.

Contextualización del problema de investigación

Las organizaciones empresariales nacen para satisfacer necesidades y/o deseos humanos, de un lado, y para generar beneficios para sus dueños y propietarios, del otro. Los procesos sociales, económicos, culturales y políticos que se despliegan desde la Revolución Industrial, se intensifican en la Posguerra y se potencian con la globalización, transformando los satisfactores de las necesidades y deseos humanos; por tanto, la manera de operar de las organizaciones sociales tipo *taxis*¹, y la forma de involucrarse con todos los afectados (internos y/o externos) por sus procesos y decisiones. La RSE surge como una alternativa teórica y práctica que pretende mitigar el impacto de las actividades industriales y reconfigurar la manera de entender la relación entre empresa y sociedad, y entre empresa y trabajadores.

¹ Las organizaciones tipo taxis son aquellas que se crean con una intencionalidad claramente definida, para fines específicos.

Diversos académicos y autoridades empresariales alrededor del mundo, principalmente en Estados Unidos y Europa, han notado como la RSE² se ha transformado de una irrelevante y dudosa idea, a uno de los más importantes y aceptados conceptos en el mundo de los negocios desde las últimas décadas del siglo pasado. Al finalizar los setentas, la RSE aún era entendida como una utopía dentro del mundo de las relaciones entre inversionistas y la comunidad en general. A mediados de los años noventas, esta idea se convirtió en una idea universalmente aceptada y promovida por una gran mayoría de actores en la sociedad.

A principios del presente siglo algunas de las instituciones más importantes en el ámbito mundial como las Naciones Unidas (UN), el Banco Mundial (WB), La Organización de Cooperación Económica y Desarrollo (*Organization of Economic Co-operation and Development* –OCDE-) y la Organización Laboral Internacional (*International Labor Organization* –OIT-), la Unión Europea (UE); aprobaron iniciativas destinadas a fomentar la RSE como ayuda para cumplir los objetivos del nuevo milenio y contribuir al desarrollo sostenible (Arias, 2010).

Desde la década de los noventa las teorías sobre la Responsabilidad Social de los Empresarios y las empresas han adquirido madurez y aceptación en el campo de la teoría administrativa y organizacional (Arias, 2010). Esto se expresa en el cambio de percepción de las responsabilidades que tienen las empresas con el bienestar de los seres que habitan este planeta, y a su vez, con la emergencia de nuevos referentes epistemológicos que critican la forma tradicional de concebir los procesos administrativos y proponen nuevas relaciones entre la empresa y el ambiente, y la

empresa y los trabajadores e inversores. En este escenario aparece la RSE como una alternativa a los discursos ortodoxos de la administración y economía clásicas.

Así pues, en el marco de los procesos de globalización cultural y apertura económica, la RSE se configura como una estrategia que favorece la competitividad tanto de las organizaciones empresariales como de los territorios; por tanto, una gran cantidad de autores y estudios sostienen que existe una estrecha relación entre estos conceptos. No obstante, una conclusión en común en muchos de los antecedentes consultados es que falta mayor evidencia empírica que respalde las conclusiones iniciales.

En este orden de ideas, se considera pertinente y relevante comprender las relaciones entre Responsabilidad Social Empresarial y competitividad, para lo cual se realizó una revisión documental con el ánimo de actualizar los referentes teóricos, así como realizar un diagnóstico de la situación actual, desde perspectivas micro y macroeconómicas, en el Eje Cafetero. De la misma manera, se pretende sistematizar experiencias, empresariales y sectoriales que estén en el marco de esta relación.

La estrategia metodológica implica precisar el modelo que guía la investigación y el diseño que permite cumplir cada objetivo de la misma. Desde la óptica de Tamayo (1999, p.68), cuando se habla de modelo de investigación se hace referencia “al manejo metodológico, o guía que soporta un proceso investigativo”, mientras que el diseño “hace relación con el manejo de la realidad por parte del investigador”. El modelo de investigación es la estructura teórica del proceso investigativo; por lo tanto, hace referencia al tipo

2 En adelante RSE

de investigación. En este caso, la perspectiva teórica de la complejidad ambiental hará las veces de faro para el estudio. Esto significa una visión sistémica y holística para explorar los campos de interés; en consecuencia, se recurrirá a diversos enfoques, métodos y técnicas, de acuerdo con el momento de la investigación. Las técnicas más recurrentes serán: la observación, la entrevista, la entrevista en profundidad, los grupos focales, y el análisis estadístico. Los instrumentos serán los cuestionarios, las guías de preguntas semiestructuradas, las fichas bibliográficas y los resúmenes analíticos de lectura.

El diseño hace referencia a las etapas de la investigación. Para Tamayo (1999), existen dos tipos de diseño: bibliográfico y de campo. El primero se utiliza en los preliminares y desarrollo de la investigación y el segundo en el trabajo de campo. En este caso, se recurre al primer tipo de diseño por ser el pertinente de acuerdo con el momento de la investigación.

La investigación documental consiste en la presentación selectiva de lo que expertos ya han dicho o escrito sobre un tema determinado; recurre a productos de investigaciones científicas, reportado en fuentes documentales como: libros, reportes de investigación, información estadística, revistas científicas, bases de datos, videos y películas. Adicionalmente, permite presentar posibles conexiones entre las ideas de varios autores y las ideas de los investigadores, así como analizar la producción científica que visualiza la relación entre RSE y competitividad a partir de la revisión de textos académicos

en 11 bases de datos de acceso restringido³ y 4 de libre acceso⁴. Se realiza un análisis de las publicaciones a partir de 6 descriptores de búsqueda avanzada⁵, que generan 4 grupos de cruces de categorías⁶, y a la luz de 7 maneras diferentes de combinar criterios y filtros de búsqueda⁷. En todos los casos se utilizó la opción búsqueda avanzada y los filtros de texto completo, publicación académica y revisada por pares.

El desarrollo de un proceso de investigación documental completo da como producto diferentes tipos de trabajos documentales entre los que se encuentran, según Ávila (2006), las compilaciones, los ensayos, las críticas valorativas, los estudios comparativos, las memorias, las monografías o las tesis de maestría, entre otros. El presente informe de avance se construye a la luz de la revisión focalizada de artículos en 15 bases de datos, amén de libros, documentales y noticias.

Avistamiento teórico a la relación entre RSE y competitividad

Los elementos que a continuación se presentan exponen la revisión focalizada en bases de datos, y obedecen a dos dimensiones: teóricos y metodológicos. Los primeros evidencian los avances académicos en este campo de la gestión y propenden trascender el concepto de principios del siglo XX y convertir la RSE de dudosa idea en CVC⁸ (legitimidad) para las empresas, y muestran correlaciones positivas entre prácticas de RSE, y su impacto en diversos grupos de interés y/o en las estructuras organizacionales.

3 Business Source complete, EconoLit, Emerald, Fuente Académica Premier, ProQuest, Econobiz, Academic One File, Informe Académico, Business Economics & Theory collection Infotrac, Small business collection, y JSTOR

4 Dialnet, Latindex, Scielo, y Redalyc

5 Responsabilidad Social Empresarial (RSE), Responsabilidad Social Corporativa (RSC), competitividad (Compet.), corporate social responsibility (CSR), business ethics (BE), y competitive strategy (SC)

6 RSE y COMPET., RSC y COMPET., CSR y CS, y BE y CS

7 a) en todo el texto, ambos descriptores, b) solo título RSE y todo texto Compt., c) solo título RSE y Compt. d) todo texto RSE y solo título Compt., e) Abstract RSE y Compt., f) abstract solo RSE y Compt. todo texto, g) abstract solo Compt y RSE todo texto

8 Creación de valor compartido.

Los segundos llaman la atención acerca de los hallazgos en el proceso heurístico. La finalidad fundamental es comprender las relaciones que existen entre RSE y competitividad, a la luz de las publicaciones e investigaciones académicas en el campo.

Hallazgos metodológicos en la fase heurística

Todo proceso investigativo requiere construir un estado del arte acerca del fenómeno de interés a investigar. Dicho ejercicio tiene diferentes connotaciones que se asocian al avance en el campo del conocimiento que encierra el fenómeno, al estadio en el que se encuentra y a las fases que se requieren para dar cuenta, de manera científica, del mismo. En concreto, para este caso y en este momento se recurre a un ejercicio investigativo que aporta al cumplimiento del primer objetivo: Actualizar el estado del arte en la relación entre RSE y competitividad.

El estadio de desenvolvimiento de la investigación implica recurrir a técnicas de investigación documental, la más usual el estado del arte, que consiste en identificar los antecedentes investigativos del fenómeno de interés, es decir, dar cuenta de cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias. El estado del arte se construye en dos fases: la heurística y la hermenéutica. En la primera fase se procede a la búsqueda y recopilación de las fuentes de información, que pueden ser de muchas características y diferente naturaleza, y en la segunda fase cada una de las fuentes investigadas se leerá, se analizará, se

interpretará y se clasificará de acuerdo con su importancia dentro del trabajo de investigación. Luego, se escogen los núcleos fundamentales y se proponen conclusiones.

Algunas salvedades a tener en cuenta al momento de analizar los resultados son: la mayoría de las bases de datos utilizan un lenguaje estándar para clasificar la información, no obstante algunas plataformas de las bases de datos modifican algún ítem, derivando esto en recurrir a otro filtro que cumpla fines similares, caso concreto no contener *abstract*, y por tanto recurrir a *key words*. Segundo, no fue de interés para este ejercicio indagar cada categoría por aparte; por tanto, cualquier modificación a los criterios utilizados, por supuesto, alterara los resultados de búsqueda. Tercero, los criterios de búsqueda determinan la mayor cantidad de resultados; por ejemplo, la opción de filtro a), ambos descriptores en texto completo, siempre obtuvo la mayor frecuencia. Finalmente, la base de datos JSTOR, en términos de las tendencias de las otras bases de datos consultadas, presenta un comportamiento atípico en cuanto al número de referencias que aparecen por cada opción de búsqueda, en algunos casos superando por más de un 1000% a la siguiente en los resultados de búsqueda; debido a esto se referencia pero se excluye del análisis particular de cada cruce.

A continuación se presentan los hallazgos iniciales asociados a la fase heurística:

1. Al comparar los resultados obtenidos con la opción de búsqueda entre RSE y RSC⁹, se encontró una mayor cantidad de documentos con RSE en las bases de datos que privilegian revistas en español. Acontece similar con el comparativo entre BE¹⁰ y CSR¹¹ para el caso

⁹ Responsabilidad social corporativa

¹⁰ *Business ethics*

¹¹ *Corporate responsibility social*

de las bases de datos que privilegian revistas en inglés. En el primer caso, la razón yace en causas de la etimología recurrente en la comunidad académica iberoamericana, puesto que la referencia común es al concepto de empresa, mas no así al de corporación. En el segundo caso la razón es diferente: debido a la mayor tradición académica que publica en revistas de idioma inglés, texto desde 1960 con referencia precisa a los descriptores seleccionados; por tanto, en este segundo grupo se cotejó la tradición académica asociada a la mayor cantidad de documentos de BE o de CSR. Al respecto, es adecuado sostener que predomina en número y antigüedad BE, aunque no es notoria la diferencia, sobretodo en casos de estudio y libros, pero sí en artículos.

2. El supuesto del cual se parte es: a mayor influencia de la categoría, comparado con la otra categoría en la búsqueda avanzada, y con mayor especificidad en sus criterios de búsqueda, se encuentran más documentos. Desde esta perspectiva, siempre el resultado de la opción de filtro b) fue mayor que d), al igual que siempre es mayor f) que g). Esto significa que en las bases de datos en las cuales se indagó se encontró una mayor cantidad de resultados cuando la opción de restricción se asociaba a RSE; dicho de otra manera, hay tema por explorar.
3. Aparecen más textos y referencias en inglés que en español. Esto reafirma los documentos que sostienen un mayor desarrollo de este campo de conocimiento en los países anglosajones y/o que publican en este idioma. Al seleccionar los descriptores CSR y SC¹² aparece una cantidad amplia de resultados, mas si se cambia el tipo de

formato de presentación a libro y/o caso de estudio, no aparece ningún resultado.

4. La opción de filtro que menos resultados obtuvo siempre fue c), y siempre seguido de e). La explicación radica en la especificidad de la búsqueda, dado que en el título se seleccionan los principales términos de la investigación. Así también se confirma que no existen investigaciones para la Región.
5. Las referencias que asocian estos temas aparecen desde 1960, pero florecen en el presente siglo. Es ostensible el crecimiento de las publicaciones en este campo en los corrido del siglo; por ejemplo, de 1519 resultados en *Business Source Complete*, 1332 son posteriores al 2000.

RSE, de dudosa idea a factor de competitividad

Los procesos de desarrollo y crecimiento económico de la Posguerra se fundamentaron en la producción de excedentes a partir de la explotación y comercialización del capital natural y el capital humano, sin garantizar la sostenibilidad de la oferta natural ni la satisfacción de las necesidades básicas de la población (Arias, 2010). La lógica administrativa, en coherencia con dicho proceso, buscó formas de ahorrar costos sin importar los sacrificios que tuviese que hacer para lograrlo y sin medir las consecuencias que estas generaban. Son múltiples las expresiones de estos acontecimientos: calentamiento global, cambio climático, efecto invernadero (en lo ecológico), maltrato laboral materializado en violencia psicológica y física, descomposición de los valores sociales mínimos, irrespeto por la diferencia étnica religioso deportiva o cualquier otra, desconfianza de las instituciones sociales

12 *Competitive strategy*

tradicionales (en lo social y cultural), corrupción latente en todas las esferas políticas en el mundo, (políticos); pero además intensifica algunos problemas, como pobreza, injusticia e iniquidad (Noguera, 2009; PNUMA, 2006).

Dicho de otra manera, producto de haber planteado objetivos que se alejan de los verdaderos fines a que debería aspirar el desarrollo emerge una crisis generalizada. Entre esos fines se cuentan el mejoramiento de la calidad de vida y la libertad del individuo, y centrarse en la acumulación desmedida de un pequeño grupo de la sociedad mundial, que en su mayoría considera la naturaleza como un recurso a explotar. Esto lleva a que una multiplicidad de personas de todo credo (filosófico, religioso, sociológico, económico, político, científico) lleguen al consenso que la crisis ambiental es la categoría que mejor describe esta época. Al respecto, se puede referenciar a PNUMA (2006), PNUD (2007), Noguera (2007a, 2007b, 2009) y Leff (2008). Puntualmente, en el Manifiesto por la Vida, se expresa:

La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado la naturaleza y negado a las culturas alternas (...). La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. La crisis ambiental es una crisis de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida. (PNUMA, 2006, p.5).

La crisis ambiental modifica los escenarios económicos actuales e impone nuevos criterios y lógicas a las organizaciones empresariales para ser competitivas. Se privilegian aspectos de índole social y ecológico en el proceso de

transformación industrial o en la prestación del servicio, y no solo económico y financieros, es decir, se valora el comportamiento ético de la empresa que se selecciona para satisfacer la necesidad y/o el deseo.

Las nuevas expectativas y exigencias de los grupos de interés que reclaman por productos y/o servicios que no afecten la salud humana y que no sean fabricados irrespetando las normas laborales ni los Derechos Humanos y ambientales, deriva en nuevas maneras de operar, según los códigos y estándares de RSE, para dar valor a la marca, fidelizar a sus clientes y contar con relaciones armoniosas con sus grupos de interés. En esta línea argumentativa, Altzelai y Terradillos (2014, p.10) afirman:

Hoy en día los consumidores ya no se preocupan sólo por la calidad y el precio de los productos, sino también por otros aspectos como su impacto medioambiental o el respeto a principios éticos en su producción y hasta en los índices bursátiles se habla de RSE. Es el caso del Dow Jones Sustainability World Index (DJSI World) elaborado por expertos de Dow Jones, teniendo en cuenta la dimensión económica, social y medioambiental de las empresas.

Por su parte, las empresas comenzaron a percatarse de que la puesta en marcha de políticas y acciones de RSC constituye una fuente de beneficios en términos de reputación e imagen corporativa, reduce el riesgo de la oposición pública contra sus operaciones, ayuda a fidelizar clientes y facilita el ingreso a nuevos mercados con mayores exigencias. Altzelai y Terradillos (2013, p.7), citando un documento de la Comisión Europea del 2002, sostienen que

(...) las empresas están cada vez más convencidas de que su éxito económico ya no depende

únicamente de una estrategia de aumento al máximo de los beneficios a corto plazo, sino de tener en cuenta la protección del medio ambiente y el fomento de su responsabilidad social, incluidos los intereses de los consumidores.

La RSE, en la actualidad, más allá de ser simplemente un tema opcional, se configura como un asunto de obligatorio cumplimiento para todas las empresas que pretendan permanecer competitivas en el largo plazo. Porter y Kramer (2006 y 2011) afirman que la RSE se convierte en una fuente de enorme progreso social y de competitividad empresarial. La RSE se ubica dentro de lo que se denomina, en palabras de Bestratén y Pujol (2005, p.7), la Nueva Cultura Empresarial. En voz de estos autores: “abre nuevas perspectivas a las políticas y estrategias empresariales de las organizaciones para la pervivencia de las propias organizaciones y de la misma sociedad”. En el campo administrativo esto conlleva el paso de una visión filantrópica de la responsabilidad empresarial a considerarla como una estrategia que conduce a generar ventaja competitiva y sustentabilidad.

En la actualidad, Porter y Kramer (2011) trascienden el concepto de RSE y hablan de Creación de Valor Compartido (CVC), y proponen que este concepto redefine los límites del capitalismo. Desde la perspectiva de Muñoz (2013, p.83), “Este concepto (...) se centra fundamentalmente en tres grandes aspectos: reconcebir productos y mercados, redefinir la productividad de la cadena de valor y permitir crear el desarrollo de clusters locales”. Esto significa que pasó de ser un gasto a ser una inversión estratégica; incluso algunos plantean relaciones positivas entre RSE y el crecimiento y desarrollo económico de los territorios (Navarro

y González, 2006), entre el rendimiento social y el rendimiento financiero (Olcese, Rodríguez y Alfaro, 2008), o como factor de competitividad empresarial (Altzelai y Terradillos, 2013).

Hoy en día la RSE se refiere a una forma de hacer negocios que toma en cuenta los efectos sociales, ecológicos y económicos de la acción empresarial, integrando en ella el respeto por los valores, las personas, las comunidades y el medio ambiente. Para Perdomo y Escobar (2011), la evolución progresiva del campo de la RSE significa una mayor apropiación teórica y metodológica que permite describir, analizar, explicar y comprender los comportamientos y mejores prácticas empresariales (*best practices*). Esto significa que en la medida que la RSE avanza como campo de estudio se incrementan los estudios que identifican sus efectos en aspectos micro y macroeconómicos, amén de consolidarlo en el campo académico y profesional.

Perdomo y Escobar (2011, 199) muestran cómo estudios recientes evidencian que la responsabilidad social empresarial ha evolucionado como un campo de estudio en un sentido progresivo dentro de la disciplina de la administración.¹³

El campo de la RSE no solo ha adquirido legitimidad, prestigio y significado desde la perspectiva de la oferta de conocimiento. Se ha consolidado además el concepto desde una perspectiva de la demanda. Es decir, desde las agendas empresariales, institucionales y de política pública [Sin embargo,] (...) la RSE es todavía un campo con fronteras disciplinares permeables, y con patrones conceptuales solapados y altamente interrelacionados.

13 Para respaldar esta afirmación recurren a mostrar los trabajos de: Bigné et al., 2010; De Bakker et al., 2005; Gerde y Wokutch, 1998; Lockett et al., 2006; Rowley y Berman, 2000.

Conexiones iniciales entre RSE y Competitividad

El trabajo de Vicente, Ruiz, Tamayo y Balderas (2004), realiza un barrido por 73 estudios, desde 1972 hasta 2003, de la documentación existente en el campo. La presentación de resultados la realizan por décadas, y es de rescatar que en todos los períodos analizados el comparativo entre efectos positivos o negativos siempre favoreció al primero, sin ser igual para un efecto nulo sobre el positivo. En general, se concluye que en todo el período analizado el 62% de los estudios demuestran una relación positiva, en el 28% ningún efecto y en 10% consecuencias negativas:

La argumentación a favor de la RSC se fundamenta en la asociación positiva entre RSC y rendimiento económico. Desde esta óptica las empresas socialmente responsables tendrían menos conflictos con los diferentes grupos de interés, mejorando así su reputación y sus relaciones con clientes, proveedores, bancos, personal de la empresa, inversores (...). Esta mejora en las relaciones e imagen de la empresa podría traducirse en un incremento de los beneficios y del rendimiento económico de la organización (Vicente et al., 2004, p.11).

Perdomo y Escobar (2011), Vicente et Al. y Altzlea & Terradillos (2012) coinciden en destacar los resultados positivos del Informe de Competitividad de la Unión Europea en 2008, los resultados positivos obtenidos por las pymes que desarrollan actividades de RSE. En dicho Informe resaltan la RSE como un factor competitivo en tiempos de crisis, en especial en seis aspectos: estructura de costes, recursos humanos, clientes, innovación, gestión del riesgo y, reputación y resultados financieros.

Llama la atención la importancia que se brinda a la gestión de equipos humanos.

López, Contreras y Molina (2011) investigan la RSE como estrategia de competitividad en el sector alimentario en México, desde enfoques teóricos microeconómicos e institucionales, para identificar la postura que tienen las empresas del sector en cuanto al objetivo que persiguen, las prácticas de responsabilidad social que desarrollan y las ventajas obtenidas, la interacción con los principales grupos de interés, así como las barreras a las que se enfrentan:

Los resultados de este estudio mostraron que las empresas que se comportan de manera responsable son aquellas que han logrado permanecer más años en el mercado, tal vez porque las estrategias implementadas generan valor, y por ello son preferidas por los consumidores. Sin embargo queda claro que la empresa implementa estrategias de RSE en función del rendimiento económico que espera obtener. En este sentido, las ESR¹⁴ tienen la convicción de que el comportamiento responsable genera mayores beneficios que costos, al atraer nuevos clientes, lograr fidelidad con los clientes actuales, generar confianza con los propietarios, hacer más eficientes los procesos, reducir costos, mejorar la calidad de los bienes y servicios, reducir costos operativos y atraer nuevas inversiones (López, Contreras y Molina, 2011, p.281).

Navarro y González (2006) indagan en la relación entre RSE y el crecimiento económico desde perspectivas micro y macroeconómicas:

Los resultados obtenidos en las correlaciones revelan una asociación positiva, aunque no siempre significativa, entre los indicadores de

14 Empresas Socialmente Responsables.

RSC y los factores determinantes del crecimiento económico en la OCDE. Dicha asociación, especialmente clara, en los indicadores de competitividad y estabilidad de precios, se ve fortalecida en el ámbito de la Unión Europea (Navarro y González, 2006, p.723).

En cuanto a la relación entre RSE y los efectos macroeconómicos, estos autores consideran que “desde un punto de vista macroeconómico también cabe suponer que una determinada masa crítica de empresas responsables en una economía, conviertan a ésta en un foco de atracción de factores y recursos productivos” (p.723); de allí que afirmen que la RSC se relaciona con el concepto de competitividad agregada¹⁵.

Por su parte, León (2008) analiza la percepción de la RSE de los consumidores y la forma en que influye en la decisión de compra; para soportar estos argumentos, cita varios estudios. Por ejemplo, referencia a la CBSR (*Organization business social responsibility*, 2000), la cual desarrolla un estudio para identificar el beneficio que genera la RSE. La conclusión es que contribuye a mejorar aspectos como la ejecución financiera, la imagen y reputación corporativa, el incremento en ventas, la atracción de clientes, y a la retención de mejores empleados. También referencia los trabajos de Mori (2005), Vargas (2006) y Roca (2007), como evidencia de la importancia que dan los consumidores a la RSE en tanto que determinante de la compra o del rechazo del producto y/o servicio ofrecido.

Roca (2007) presenta un estudio en el cual se encuestó a 5 600 consumidores en 9 países con nivel de ingreso medio y alto, con el fin de analizar la importancia de la RSE al momento

de realizar la compra; según este trabajo, el 85% está dispuesto a cambiar de marca si ello incide en mayor bienestar social. Adicionalmente, los resultados muestran que a igual precio y calidad el comportamiento socialmente responsable es el más importante; no obstante, se evidencia un desconocimiento de las acciones que en este campo realizan las organizaciones, lo cual muestra un problema asociado a la falta de comunicación de este tipo de actividades. Por su parte, Vargas (2006) realiza una investigación similar para consumidores de Estados Unidos, España y Argentina, y Mori (2005) para países europeos; en ambos casos se concluye que los consumidores prefieren cada vez más empresas socialmente responsables.

En perspectiva similar, pero desde un actor diferente -los CEOs y miembros de juntas directivas de multinacionales-, Nuñez (2003) muestra los resultados de un sondeo a 18 industriales de 16 países, en el marco del Foro Económico Mundial (2002) sobre tres temas relacionados con la dinámica de la empresa asociada a especialidades. Las conclusiones apuntan a identificar un rol activo de los CEOs en la implementación de estructuras de gobernabilidad, y a reconocer los efectos positivos asociados a imagen, reputación y marca, a motivación de los empleados, y a licencias para operar.

Olcese, Rodríguez y Alfaro (2008) reafirman las ideas expresadas hasta el momento y enriquecen las conclusiones que se empiezan a vislumbrar con los estudios de Presto y O'Bannon, y Barnett y Salomon. Ambas investigación establecen relaciones causales entre el rendimiento económico y el rendimiento social, y en ambos trabajos se encuentran relaciones positivas entre

15 “Entendida ésta como al atractivo de un país, la capacidad de una economía de generar renta y de atraer recursos productivos por encima de otras no demasiado diferentes gracias a una combinación de elementos entre los que cabría situar el grado de responsabilidad social de sus empresas” (Navarro, 2006)

la capacidad de crear valor para sí mismas y a su vez crear valor para sus grupos de interés. La diferencia radica en el tipo de relación que se establece, puesto que para Barnett y Salomon es compleja, puntualmente en U invertida.

Olcese et Al (2008) resumen los trabajos de Griffin y Mahon (1997), que analizan 51 estudios; Roman, Hayibor y Agle (1999), quienes analiza 52 estudios; Margolis y Walsh (2003), quienes analizan 127 estudios; y Orlitzky, Schmidt y Rynes (2003), quienes analizan 52 estudios. Los últimos realizan un meta-análisis que incluye los anteriores estudios, y a partir de estos establecen tres relaciones: acciones de RSC y resultados financieros; acciones de RSC y tamaño de la empresa; tamaño de la empresa y resultados financieros. Así, basados en 52 investigaciones, los autores concluyen que se confirma la relación positiva entre RSE y resultados económicos. Hay presencia de carácter bidireccional y simultáneo, evidenciando un círculo virtuoso entre los dos conceptos. Por su parte, el indicador de RSE que muestra mayor correlación con los resultados económicos es el índice de reputación corporativa.

En resumen, la mayoría de los estudios muestran pruebas a favor de una relación positiva entre RSE y competitividad; no obstante, la evidencia no es contundente aún, en consecuencia, la invitación es a realizar más investigaciones empíricas. Sus principales efectos se expresan en reputación, marca e imagen corporativa frente a los consumidores. Sus mayores exigencias se concentran en la gestión ambiental y financiera, por parte de los grupos de interés externos, en valor financiero y en la internalización en las operaciones, por parte de sus grupos de interés internos. En cuanto a los aspectos teóricos, se encontró que desde la década de los setenta se desarrollan investigaciones relacionando la ética del negocio y la estrategia corporativa.

Estas Investigaciones y otras más recientes evidencian la relación que existe entre la RSE y la competitividad (Molina, Ruíz, Tamayo & Balderas, 2004), en especial en las variables confianza y reputación o imagen corporativa (Moreno, 2004).

CONCLUSIONES

El presente documento es un primer informe del proyecto “Relación entre RSE y competitividad, caso de estudio Eje Cafetero” y da cuenta de la revisión documental focalizada en bases de datos científicas, con el fin de actualizar el estado de las investigaciones que relacionan las categorías centrales. Estas pesquisas brindan dos tipos de resultados diferentes y complementarios: unos de orden metodológico y otros de orden teórico. Los primeros muestran avances asociados al proceso de búsqueda de investigaciones que los relacionen, y los segundos exponen los primeros acuerdos conceptuales.

Los primeros hallazgos confirman las intuiciones iniciales: existe una limitada cantidad de publicaciones que las relacionen directamente, mucho más en el ámbito Latinoamericano y colombiano. La mayor parte de resultados tienen como origen países desarrollados y se concentran en lo corrido del siglo. De la misma manera, la aparición de un mayor número de investigaciones revela una tendencia hacia posiciones a favor de los efectos positivos de la RSE sobre los resultados económicos y sociales de las organizaciones que la aplican.

Los avances conceptuales permiten afirmar que la RSE es una nueva manera de hacer negocios, es la filosofía administrativo-organizacional del siglo XXI. Implica una nueva lógica en la relación que establece la organización empresarial y sus dirigentes, con los grupos de interés (internos y externos) con los cuales interactúa en el

cumplimiento de sus objetivos y obliga a una visión sustentable de los procesos productivos. La RSE es uno de los más importantes temas de trabajo en el campo de la gestión de las organizaciones empresariales. En los últimos cincuenta años, la RSE ha pasado de ser considerada una dudosa y subversiva idea, a uno de los promisorios campos de investigación para la comunidad de administradores y economistas en la actualidad, así como un elemento que favorece la competitividad y el crecimiento económico de las empresas y de los países.

La revisión permitió identificar investigaciones que pretenden medir el impacto, micro y/o macroeconómico, de las prácticas y/o acciones en RSE que desarrollan las organizaciones empresariales. En ese sentido, los efectos económicos se relacionan con los diversos grupos de interés en la medida en que afectan o son afectados. Así pues, los efectos microeconómicos se reflejan en fidelización de los clientes, convocatoria a inversionistas responsables, mejora de la imagen y percepción de la organización como un buen ciudadano corporativo, y atracción de mejor talento humano. Los efectos macroeconómicos se coligan con la competitividad agregada en la medida en que genera nuevos motores de demanda, reducen costos al asumir políticas para hacer un uso sustentable de los recursos, y generan desarrollo local y crecimiento económico.

En resumen, la RSE favorece las condiciones de competitividad y de perdurabilidad de las organizaciones empresariales. La empresa forma parte del sistema social, por tanto, su éxito consiste en ser percibida de una manera legítima, como un ciudadano consciente y respetuoso, por los demás integrantes de la sociedad. En ese escenario, enmarcarse en parámetros de comportamiento socialmente responsable es una tendencia cada vez más determinante en las

relaciones entre las organizaciones empresariales y los diversos grupos de interés con los que ellas se relacionan. De allí que el primer trayecto reafirma la intuición: existe relación positiva entre RSE y competitividad.

REFERENCIAS

ALTZELAI, Igone y TERRADILLOS, Edurne (2012). La responsabilidad social empresarial y la competitividad de las empresas a nivel internacional. Especial referencia a los grupos de empresas cooperativas. **En:** Oñati Socio-Legal Series, v. 2, n. 2 (2012) – Cooperatives and Collective Enterprise in the Social Economy. Pp. (1 -23). <http://ssrn.com/abstract=2033690>

ARIAS, Andrés (2010). De la responsabilidad social empresarial a la responsabilidad organizacional ambiental: aproximación a una ambientalización del pensamiento administrativo. **En:** Revista Gestión y Región, número 10.

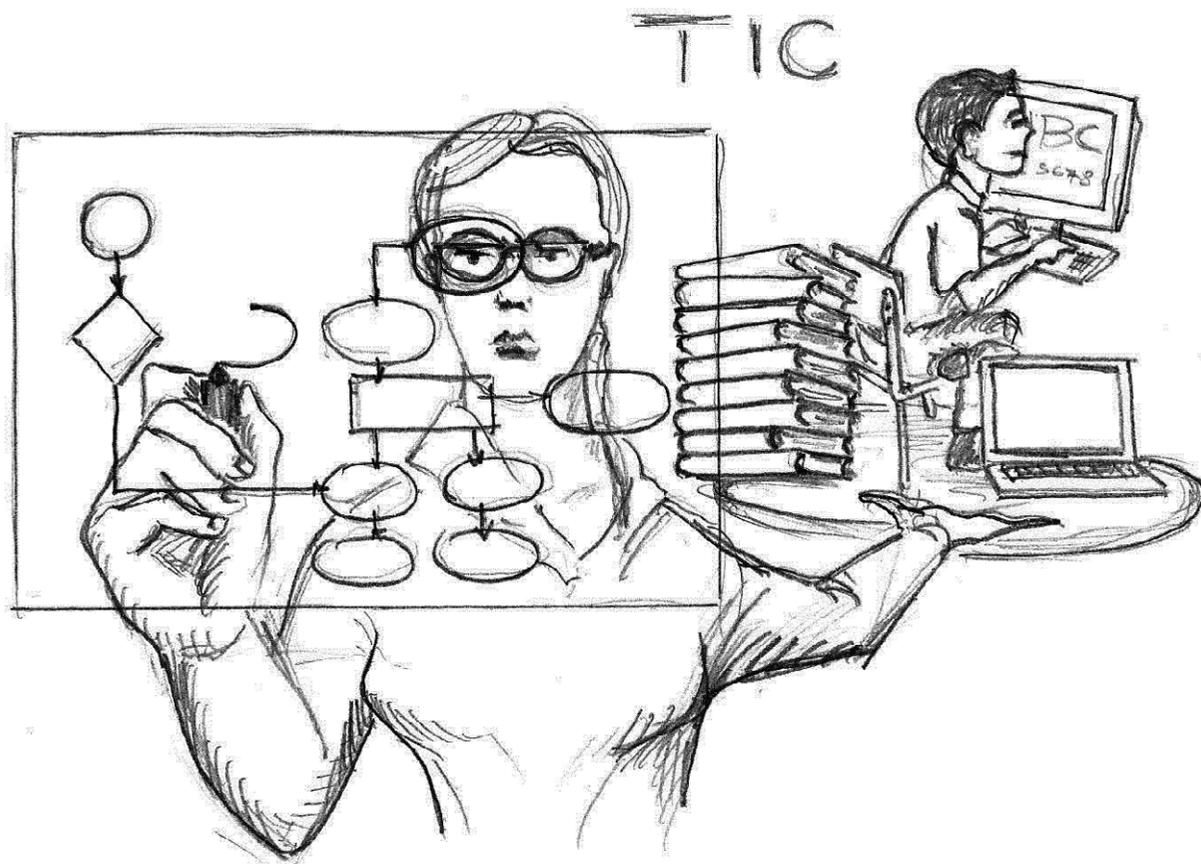
ÁVILA B. H. (2006). Los métodos de investigación social. <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/2c.htm>

BESTRATÉN B., M, Pujol S., (2005). La Responsabilidad Social de las Empresas: conceptos generales, (I y II). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. [www.mtas.es/inst./ntp/ntp_643.htm].

LEÓN, Fatima (2008). 1. La percepción de la responsabilidad social empresarial por parte del consumidor. **En:** Visión Gerencial. Año 7 N°1 Enero – Junio (2008) Pp. 83-95.

LÓPEZ, Alejandra; CONTRERAS, Ricardo y MOLINA, Rubén (2011). La responsabilidad social empresarial como estrategia de competitividad

- en el sector alimentario. **En:** Cuadernos de Administración Bogotá (Colombia), 24 (43): 261-283, julio-diciembre de 2011
- MORENO, J. 2004. Responsabilidad Social Corporativa y Competitividad: una visión desde la empresa. **En:** R.V.E.H. N° 12 - III/2004. (8 -49)
- MUÑOZ, Juan (2013). Ética empresarial, Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y Creación de Valor Compartido (CVC). **En:** Globalización, competitividad y gobernabilidad. (7, 3). pp: 76-88. Septiembre-Diciembre 2013
- NAVARRO, José y GONZALEZ, José (2006) Responsabilidad social corporativa y crecimiento económico. **En:** Estudios de Economía aplicada. (24-2) 2006. Pp. 723-749.
- NOGUERA, Patricia (2007a). De los paradigmas a los Enigmas: Aportes del Pensamiento Ambiental Complejo a la Administración. Encuentro de Filosofía, Teoría y Educación en Administración. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.
- NOGUERA, Patricia (2007b). El paso del sujeto/ objeto al bucle-red-trama de vida. Disolución de la epistemología moderna y emergencia de la filosofía ambiental, **En:** Hojas de sol en la Victoria Regia. Edigráficas. Manizales.
- NOGUERA, Patricia (2009). De los rostros del desarrollo al reencantamiento del mundo de la vida. Descolonización de los discursos del Desarrollo a partir de la Metáfora de La Caverna. No publicado
- NUÑEZ, Georgina (2003). La responsabilidad social corporativa en un marco de desarrollo sostenible. CEPAL – GTZ. Serie Medio Ambiente y Desarrollo N° 72. Santiago, 2003.
- OLCESE, Aldo; RODRÍGUEZ, Miguel y ALFARO, Juan (2008). Manual de la empresa responsable y sostenible. España: McGraw Hill/ Interamericana de España, S.A.U. 360p.
- PERDOMO, Jesús y ESCOBAR, Alfonso (2011). La investigación en rse: una revisión desde el *management*. Cuadernos de. Administración. Bogotá (Colombia), 24 (43): 193-219, julio-diciembre de 2011
- PNUD (2007). Informe sobre Desarrollo Humano 2007- 2008: la lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido. Madrid.
- PNUMA (2006). Manifiesto por la vida. México, D.F.
- PORTER, Michael y KRAMER, Mark (2006). Estrategia y sociedad. El vínculo entre ventaja competitiva y responsabilidad social corporativa. Revista Harvard Business Review. Vol. 84 N° 12
- PORTER, Michael y KRAMER, Mark. (2011). La creación de valor compartido. **En:** Harvard Business Review América Latina.
- VICENTE, Azucena; RUÍZ, Maite; TAMAYO, Unai & BALDERAS, Adela (2004). Compatibilidad entre responsabilidad social corporativa y competitividad: estado de la cuestión en el ámbito internacional. Bilbao: Instituto de Economía aplicada a la empresa UPV/EHV. 127p.
- TAMAYO, Mario (1999). La investigación. Serie Aprender a investigar. ICFES. Santa fe de Bogotá.



UNA APROXIMACIÓN A LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN MANUEL GONZÁLEZ (COLOMBIA)*

***An Approach to the Educational Relationships Mediated by the Thecnologies
at the School Juan Manuel Gonzalez (Colombia)***

*Víctor Manuel Jurado Mejía***

*Germán Obando Sánchez****

* Este artículo es producto del trabajo de investigación realizado para optar al título de Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Trabajo asesorado por el Mg. Daniel Humberto Ospina Ospina. Los derechos patrimoniales de este producto corresponden a la MPyDH de la UCP, los derechos morales a sus autores.

** Ingeniero Industrial. Universidad Tecnológica de Pereira, Especialista en pedagogía y desarrollo humano, (Pereira Colombia), candidato a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP. Cohorte IV. Contacto opirama@hotmail.com

*** Licenciado en Filosofía. Universidad Tecnológica de Pereira, especialista en pedagogía y desarrollo humano (Pereira Colombia), candidato a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP. Cohorte IV. Contacto gerbacco@gmail.com

RESUMEN:

El texto recoge los resultados de la investigación realizada en la I.E. Juan Manuel González en Colombia en el municipio de Dosquebradas, Risaralda. Se busca identificar las relaciones pedagógicas mediadas por las TIC en el aula de clase. El artículo caracteriza, mediante una encuesta, las nuevas formas de interacción comunicativa, ancladas en una base tecnológica cada vez más potente e identifica la sofisticación del capitalismo cognitivo en su intento por refundar la escuela a nivel mundial. De igual manera, es de su interés destacar la importancia del reto axiológico inherente a la labor pedagógica, con el propósito de generar un espacio de reflexión colectiva que cimente un horizonte de comprensión más amplio sobre el hecho educativo.

PALABRAS CLAVES:

TIC, comunicación educativa, poder en el aula, verticalidad.

ABSTRACT:

The text gathers the approach and outcomes of the research carried out in the I.E Juan Manuel Gonzalez in Colombia, town of Dosquebradas Risaralda. The main aim of this research is to identify the educational relations mediated by ICT in the classroom. It characterizes through the use of surveys, new ways of communicative interaction, linked to an increasingly powerful technological basis that identifies the sophistication of cognitive capitalism, in its attempt to highlight the importance of the inherent axiological challenge to educational work, in order to create a space for collective reflection that strengthens a broader horizon of comprehension about the educational issue.

KEYWORDS:

Educational Relations, ICT, Educational Communication, power relations in the classroom, Verticality.

UNA APROXIMACIÓN A LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN MANUEL GONZÁLEZ (COLOMBIA)

Para citar este artículo: Jurado Mejía, Víctor M., Obando Sánchez, Germán (2014). "Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la Institución Educativa Juan Manuel González (Colombia)". En: *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, N° 96: p.53-68

Primera versión recibida el 29 de enero de 2015. Versión final aprobada el 19 de febrero de 2015

Abro los ojos, veo el espectáculo del mundo y claro me maravillo. Entonces, para pensar la maravilla, considero las dos opciones que se abren ante mí. Una: el mundo es un mundo de preguntas y mi tarea es buscar las respuestas. La otra: el mundo es un mundo de respuestas y a mí me toca descubrir de qué preguntas.

Wagensberg, 2011, p. 11

Esta propuesta investigativa tiene como objetivo obtener una visión inicial de las relaciones pedagógicas que, mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), acontecen en el aula de clase; especialmente en lo concerniente a su identificación y la descripción de las nuevas realidades en las que ellas son fundamento. Esto debido a que "¡hace mucho que permanecemos ciegos a las señales evidentes! Las nuevas tecnologías tales como la automatización son previsibles desde hace tiempo, pero nadie las tuvo en cuenta sino a partir de que las empresas empezaron a incorporarlas" (Forester, 1996, p. 61).

Pero, ¿qué son realmente las tecnologías de la información y la comunicación?, se concuerda con la Asociación Americana de las Tecnologías de la Información (TIAA) al definir las TIC como:

el estudio, el diseño, el desarrollo, el fomento, el mantenimiento y la administración de

la información por medio de sistemas informáticos; esto incluye todos los sistemas informáticos, no solamente la computadora... también los teléfonos celulares, la televisión, la radio, etc. Dispositivos y aplicaciones que aumentan su auge con el paso del tiempo, a la par que se renuevan y actualizan técnica y funcionalmente (Ospina & Calvo, 2014, p. 90).

En la sustentación teórica de esta investigación se ha pensado en tres grandes apartados que den cuenta desde lo pedagógico, epistemológico y comunicativo, del encuentro de estudiantes y docentes en el aula de clase, relaciones desde aspectos educativos y comunicativos en los cuales ahora median las TIC. Aunque el capitalismo cognitivo evolucionado pone a su servicio de forma imperceptible al conjunto del sistema educativo, "es visible el intento por modificar el proyecto escolar y educativo con la introducción de las Tecnologías Informáticas y Comunicativas (TIC) en la escuela... para el mejoramiento de los procesos de la enseñanza" (Mejía, 2010, p. 64).

En particular esta investigación se acerca a propuestas como las de Mejía y De Sousa Santos, quienes cuestionan los discursos críticos con que se ha enfrentado a estas nuevas realidades, y aluden a la exigencia de penetrar en los rincones más íntimos del proyecto escolar para reconocer sus fortalezas y sus fisuras,

y proponer desde allí, la construcción de caminos alternativos que se constituyan, en consecuencia, en la simiente de nuevas opciones de mundo y diseño de la realidad.

Se demostró el uso constante de estas nuevas tecnologías en la labor educativa dentro del aula, aspirando a partir de las concepciones de los profesores y desde la visión que de ellos presentan sus estudiantes, develar las relaciones pedagógicas mediadas por la tecnología que subyacen en su quehacer educativo.

La interpretación que se hará de la información obtenida, en acuerdo con los objetivos propuestos, se asumirá desde un “análisis crítico” que permita describir y dar cuenta del trasfondo ideológico que se expresa a través de estas relaciones y en los discursos que los actores proponen, a partir de los ítems planteados. Esta interpretación aspira a no quedar presa de las etiquetas de los enfoques cualitativo o cuantitativo o de la pretendida “objetividad” de un instrumento de medición y en consecuencia se postula como de orden mixto, en la medida en que comparte con Prigogine, que todo conocimiento posee un interés y todo conocimiento lo es para un sujeto:

la objetividad científica no tiene sentido alguno si termina haciendo ilusorias las relaciones que nosotros mantenemos con el mundo, si condena como “solamente subjetivos”, “solamente empíricos” o “solamente instrumentales” los saberes que nos permiten hacer inteligibles los fenómenos que interrogamos...; las leyes de la física no son en manera alguna descripciones neutras, sino que resultan de nuestro diálogo con la naturaleza, de las preguntas que nosotros le planteamos... ¿Qué sería el castillo de Krönberg (castillo donde vivió Hamlet), independientemente de las preguntas que nosotros le hacemos? Las mismas piedras

nos pueden hablar de las moléculas que las componen, de los estratos geológicos de que provienen, de especies desaparecidas en estado de fósiles, de las influencias culturales sufridas por el arquitecto que construyó el castillo o de las interrogantes que persiguieron a Hamlet hasta su muerte. Ninguno de estos saberes es arbitrario, pero ninguno nos permite esquivar la referencia a aquel para quien estas preguntas tienen sentido (Prigogine & Stengers, 1990, p. 44).

Relaciones pedagógicas: verticalidad, horizontalidad y nuevas tendencias

Para entender lo que sucede en el aula de clase en torno a las relaciones pedagógicas, es importante realizar un recorrido a través de diferentes modelos pedagógicos y las interacciones que en ellos se proponen, concibiendo que las maneras de construcción del sujeto, se están dando por infinidad de condiciones generadas por el espíritu de la época en el que vive la humanidad.

Para lograrlo, este análisis se basará en la propuesta de cinco modelos históricos de estudio planteados por Flórez (1999): tradicional, conductista, cognitivo, romántico y social. En el tradicional, el docente y el estudiante se relacionan de manera vertical, siendo el primero quien conoce y el segundo quien recibe; el tipo de relación no permite compartir criterios o puntos de vista. El modelo conductista muestra una relación docente y estudiante vertical, aunque ahora el docente no es un ente que lo sabe todo; ahora ejerce un proceso formativo que se rige por lo socialmente instituido, dirigiendo a los estudiantes para que se apropien de estos conocimientos.

Para Flórez (1999), el modelo cognitivo continúa enmarcado en la verticalidad que, aunque limita las posibilidades de desarrollo individual del

estudiante, hace que el docente facilite el proceso de aprendizaje del aprendiz bajo unos parámetros establecidos. En el romántico se habla de libertad y autenticidad individual, tanto desde el estudiante como del docente, al punto de considerarse un modelo “anárquico”; se tiene un paso inicial a la horizontalidad. Finalmente, el modelo social plasma la visión de relaciones horizontales entre docente y estudiante, donde ambos pueden llegar a una producción del conocimiento por medio de su interacción.

La pedagogía ha pasado entonces por transformaciones de pensamiento entorno a las características de la sociedad en que se desarrolló, donde históricamente los modelos pedagógicos han sido cambiantes y a su vez asumen diferentes apuestas entorno a las relaciones que en ellos se plantean, y más aún, en los actores que intervienen en el proceso formativo, quienes protagonizan las relaciones pedagógicas que suceden en el aula.

Definir y caracterizar lo que se entiende por Relaciones Pedagógicas (RP) es fundamental, en la medida en que del tipo de relación que se establece entre profesor y estudiante depende del tipo de aprendizaje al que se puede aspirar. Si dichas relaciones están además potenciadas y ampliadas por la mediación de las TIC, la importancia de intentar una aproximación resulta aún mayor.

Se concuerda de entrada con Paredes (2011), al caracterizar la relación pedagógica como:

lo que ocurre en las aulas y escuelas entre profesores y estudiantes. Históricamente, se observan dos aproximaciones a la caracterización de la RP, una clásica y otra humanista. En la aproximación clásica, las RP se denominaba “acto didáctico” (como se cita en Paredes, 2011, p.1).

Esta definición clásica, que también se entiende como “comunicación eficaz”, hace referencia a las relaciones pedagógicas como relaciones de poder hegemónico y asimétrico, en tanto que la segunda aproximación busca ir más allá, al introducir una dimensión más humana en lo educativo a través de vertientes como la pedagogía del cuidado, la personalista humanista del amor, la visible e invisible, la de la ternura o la biográfico narrativa, entre otras. Para los propósitos de esta investigación se asume la aproximación humanista, en su multiplicidad y en la variedad de su caracterización, sin desconocer el traslape inevitable con la ya mencionada aproximación clásica.

Estos cambios educativos, especialmente ligados a las tecnologías, hacen pensar que las fronteras del aula se han expandido y desde una perspectiva más radical, tienden a desaparecer. Este es sin duda otro de los rasgos característicos de las nuevas relaciones pedagógicas mediadas por las TIC, las responsabilidades del profesor exceden ahora el ámbito escolar al que se restringían en el pasado, como se puede observar cuando Schibotto hace referencia a las nuevas premisas educativas del trabajo por proyectos y pone en evidencia la expansión de los límites del salón de clase. “Esta estrategia constituye un modelo de enseñanza-aprendizaje auténtico y significativo en el que los niños, niñas y adolescentes...ejecutan y evalúan proyectos de aprendizaje que surgen de y tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase”. (Schibotto, 2007, p. 30).

Relaciones pedagógicas son aquellas que se dan entre profesor y estudiante durante el acto educativo. Se sospecha una modificación en su carácter comunicativo al ser mediadas por las TIC, es decir, su democratización, que promete alcanzar mayor intensidad si se comprende que no es un asunto meramente técnico: “el éxito de la

comunicación pedagógica se basa en la existencia de actitudes positivas hacia los alumnos, y de relaciones sinceras y honestas con ellos. Sin estos atributos cualquier capacitación técnica sería infructuosa” (Villalonga de García & Gonzáles de Galindo, 2001, p. 31).

Las RP caracterizadas por una nueva forma de ejercitar el poder, la expansión de las fronteras del aula tradicional, un profundo sentido ético en la formación y por una modificación de su carácter comunicativo mediado por las nuevas tecnologías, transforman el hecho pedagógico, convocando a estudiantes y docentes a nuevas formas de ser y habitar, inéditas en la historia educativa.

Relaciones pedagógicas mediadas por las TIC: nuevas formas de interacción comunicativa sobre una base tecnológica cada vez más potente

Toda la humanidad se ve abocada a cambios descomunales que transforman las bases sociales sin el menor miramiento, “la sociedad del conocimiento es el concepto propuesto para disociar la definición de la idea exclusiva de avances e innovaciones tecnológicas e incluir en la caracterización de nuestra sociedad una dimensión de transformación global y pluralista del desarrollo” (UNESCO, 2008, p. 15). Son múltiples los aspectos de la vida que han sufrido modificación y sofisticación, inscritos la mayoría de ellos, en el nuevo “paradigma de la microelectrónica”. En los últimos treinta años el poderoso avance tecnológico se equipara al alcanzado por la humanidad en toda su historia.

El Radio Philips y el costoso reloj de péndulo, ostentando una posición central en la vivienda, han cedido su lugar a llamativos relojes en la

muñeca y a pequeños televisores, radios y cámaras, en un mismo dispositivo, en cualquier esquina, dentro y fuera de la casa. El púlpito barroco elevado e imponente para pregonar a viva voz y en latín, se ha sustituido por la ceremonia con audio amplificado, multilingüe y retransmitido hasta la cama de los fieles en cualquier rincón del planeta; hasta las costosas campanas han mudado en económicos altavoces de sonido envolvente, más acordes con los presupuestos reducidos.

Estas nuevas tecnologías han transformado los imaginarios de tiempo y espacio; la oportunidad de relacionarnos con el otro se expandió:

La ciencia y la tecnología aumentaron nuestra capacidad de acción de una forma sin precedentes, y, con ello, expandieron la dimensión espaciotemporal de nuestros actos. En tanto que anteriormente los actos sociales compartían la misma dimensión espacio-temporal de sus consecuencias, hoy en día la intervención tecnológica puede prolongar las consecuencias, en el tiempo y en el espacio, mucho más allá de la dimensión del propio acto a través de nexos de causalidad cada vez más complejos y opacos (De Soussa, 2003, p. 62)

La fuerza y vertiginosidad del cambio tecnológico continúan su penetración firme e imparable en los más sutiles y escondidos rincones de la vida cotidiana. Por supuesto, también ha penetrado en el aula de clase transformando profundamente el hecho educativo. Desde el aspecto comunicativo, esta nueva realidad nos presenta a estudiantes con acceso instantáneo a la información, el profesor ya no es la fuente infalible del tesoro del saber, su hegemonía se ve ahora cuestionada por Google, Wikipedia y la afluencia inconmensurable de información simultánea en la red.

Desde hace algunos años se asiste a un desarrollo espectacular de la información, tanto por lo que respecta a sus fuentes como a su difusión. Los niños llegan a clase cada vez más marcados por la impronta de un mundo real o ficticio que sobrepasa ampliamente los límites de la familia y del vecindario. Los mensajes de diversa índole -esparcimiento, información, publicidad- transmitidos por los medios de comunicación compiten con lo que los niños aprenden en las aulas o lo contradicen. Estos mensajes están siempre organizados en breves secuencias, lo que en muchas partes del mundo influye negativamente en la duración de la atención de los alumnos y, por tanto, en las relaciones dentro de la clase (Delors, 2002, p. 162).

La relación autoritaria que planteaban los modelos tradicionales, se ve modificada y obligada a evolucionar hacia un nuevo modelo de relación pedagógica más cercano, ni vertical ni autoritario, fundado en las múltiples posibilidades de acuerdo, inherentes al acto comunicativo. Las nuevas posibilidades derivadas desde las tecnologías, especialmente en el aspecto comunicativo, abren “las posibilidades, la necesidad misma de llegar al entendimiento mutuo, a consensos no coactivos, fruto de la persuasión, con respecto a un mundo de objetos, a un mundo de relaciones sociales y a un mundo de deseos, sentimientos e intenciones personales” (Hoyos, 2001, p. 67).

Estudiante y docente, nuevas formas de ser y habitar el aula en el siglo XXI

Las TIC impulsan el tránsito de la relación, que de acuerdo con Cabero, han de transitar del modelo de solista tradicional en décadas anteriores, a la nueva relación de acompañante en la que el maestro ya no es el que imparte conocimientos, sino el que ayuda a encontrar, organizar y manejar dichos conocimientos,

convirtiéndose más en guía que en moldeador del espíritu de los jóvenes estudiantes:

En estos nuevos entornos el papel del profesor será notablemente diferente al que normalmente desempeña en la formación tradicional-presencial, de forma que de la función del profesor como transmisor de información pasará a desempeñar otras más significativas, como la de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, tutor y orientador virtual, diseñador de medios (Cabero, 2006).

El contenido que hoy se presenta en el triángulo didáctico debe ser integral, seleccionado cuidadosamente por el docente en compañía de los estudiantes, previamente preparado de forma tal que lo complejo lo explique de manera entendible. Cada uno de los elementos debe estar regulado por normas que fomenten buenas relaciones pedagógicas, con el fin de crear y mantener ambientes de aprehensión dialógica, normas para los sujetos que regulen el comportamiento adecuado de las partes basado en el respeto.

El nuevo escenario que hoy se presenta en las instituciones educativas es producto de los cambios organizacionales que la avalancha tecnológica ha ido dejando a su paso; las modificaciones se presentan frenéticas y arrolladoras. Por dicha razón, tras el remezón inicial de la última década, los docentes sorprendidos se levantan de nuevo para asumir la labor de recontextualizar creativamente su quehacer en función de las nuevas exigencias de los estudiantes y de la sociedad en general que anda en busca de respuestas, anhelando un horizonte de comprensión más profundo y pleno de significado:

Las tecnologías se configuran como un aspecto consustancial de nosotros mismos, que cambian

la forma de organizarnos a la hora de ser utilizadas, ya que éstas no pueden ser usadas por un profesor y sus alumnos a título individual, sino que necesariamente se han de presentar bajo nuevos modelos organizativos. En esta nueva realidad confluyen diferentes elementos: concepción educativa, modelo metodológico, rol del profesor y alumno, estrategia de trabajo, técnicos implicados (Barroso, 2013, p.61).

La inquietud en torno a este cambio abre múltiples interrogantes, porque no es solo el uso de lo tecnológico lo que cambia la configuración de los imaginarios educativos, sino lo que está ligado al embate del paradigma de la micro electrónica, la construcción de nuevas ideas que no pueden estar ajenas a momentos de reflexión, ni mucho menos a las apuestas y resistencias que confluyen en torno a las TIC y su aplicación en la educación.

Desarrollar múltiples y constantes investigaciones, como la que aquí se presenta, sobre esta avalancha tecnológica y sobre la forma en que está siendo incorporada en el desarrollo social y productivo, forma parte de la necesaria respuesta que la academia ha de brindar a las demandas sociales para orientar y encausar sus expectativas, y al mismo tiempo, ofrecer soluciones acordes con las nuevas realidades.

Lo oportuno y necesario de este tipo de investigación se evidencia también en la constatación de las necesarias transformaciones que se han de producir y que se están produciendo hoy mismo, en la cultura escolar que ha bita en las aulas del siglo XXI y en la adaptación de los procesos de gestión educativa a los que “se le plantean nuevos problemas nuevas tareas que debe resolver en la transformación de las estructuras escolares o en la conformación de

nuevas prácticas, planteando una nueva cultura escolar” (Mejía, 1997, p. 43).

El diseño de estrategias específicas para la implementación de un nuevo orden se garantiza a través de la reflexión profunda y constante sobre estos temas, a través de indagaciones permanentes que den cuenta de estos nuevos lenguajes y capten el entramado multicolor de las nuevas formas, si es que existen, en la que profesores y estudiantes se relacionan en función de las modernas tecnologías de la información y la comunicación. Más allá de teorías e investigaciones ajenas a nuestro contexto, “no se pretende afirmar o desmentir teorías basados en estudios importados; se quiere con esto abrir una discusión sobre la aceptación de estas indagaciones como verdaderas y su aplicabilidad en una sociedad como la nuestra” (Ospina & Calvo, 2014, p. 102).

Por lo anterior, surge la pregunta que da pie a la realización de esta investigación:

¿Cómo inciden las nuevas tecnologías en las relaciones pedagógicas que se generan entre los profesores y estudiantes de la IE Juan Manuel González?, a partir de la cual este estudio tiene como objetivo identificar la incidencia de las nuevas tecnologías en las relaciones pedagógicas que existen entre los profesores y estudiantes de la IE Juan Manuel González.

El contexto, la institución y la población objetivo: Un grupo de docentes que permiten el uso de las TIC en el aula

El acercamiento metodológico realizado, por cuestiones propias de la investigación y de los tiempos establecidos para su desarrollo, no formaliza de manera meticulosa, ni erige

toda su potencialidad, pero sí da cuenta de los objetivos establecidos desde el momento mismo de la concepción del problema que abre paso a la investigación.

El método de indagación de carácter mixto se sustenta en un instrumento no paramétrico, sin formatos *likert*, con ítems orientados a obtener la información suficiente para permitir la saturación de las categorías de indagación. Dicho instrumento permite establecer las condiciones necesarias para realizar una construcción mediante el análisis crítico. Como se planteó en el apartado inicial de este artículo, donde las funciones enunciativas reconocen, narran y dan cuenta de los planteamientos que expresan dichas relaciones, en los discursos que los actores han estructurado.

Objetivos

Identificar la incidencia de las TIC en las relaciones pedagógicas, docente-estudiante en la institución educativa Juan Manuel González:

Analizar e interpretar el grado de interacción que un grupo de profesores tiene con las TIC.

Identificar los roles que desempeñan los docentes y estudiantes cuando su relación es mediada por las TIC.

Describir las relaciones pedagógicas, que surgen entre docentes y estudiantes en el aula, mediadas por las TIC

Lo que precisan decir los actores no es exclusivamente sintáctico o semántico; su discurso va de la mano con el contexto en el que es construido, allí los hechos toman vida en el momento histórico desde el cual se habla y desde los entramados sociales que lo generan, posibilitando entender su discurso como una

unidad, donde “no existe una única manera de realizar enunciaciones sobre los objetos sino que existen, más bien, diferentes modalidades enunciativas” (Zangaro, 2011, p. 57) .

Lo que se busca con este análisis crítico es construir una interpretación desde un horizonte de comprensión amplio, y para ello se utiliza la encuesta como instrumento descriptivo para la recolección de la información y de las palabras de los actores, docentes de la I.E. Juan Manuel González, ubicada en Colombia. Esta institución está situada en un sector urbano vulnerable, pero que tecnológicamente se puede considerar bien dotada, ya que cuenta con 2 salas de video, 2 salas de sistemas con un promedio de 30 equipos, 70 computadores portátiles, conexión a Internet de banda ancha y como es común en muchas instituciones educativas, sin importar el estrato, gran cantidad de estudiantes con *Smartphones*.

La dotación de estos dispositivos tecnológicos se ha adquirido con partidas presupuestales provenientes del gobierno central, por el orden de los \$10.961'079.023 de pesos, según cifras oficiales del informe de penetración tecnológica (2013), realizado por el programa Computadores para educar, inversiones hechas en Risaralda entre el primer semestre del 2010 y el cuarto trimestre del 2013. Las cifras expuestas describen el panorama de la inversión que se ha ejecutado por parte del gobierno nacional.

Desde este acercamiento y con el propósito de obtener los insumos que posibiliten realizar el análisis crítico de los enunciados, en una primera etapa se realizó una encuesta exploratoria, la cual abarcó a 25 profesionales de diversas áreas del saber de la I.E. Juan Manuel González. El propósito que animó esta exploración inicial fue identificar un grupo de docentes que utiliza

las TIC habitualmente en su práctica pedagógica en el aula de clase. El resultado de esta primera exploración se presentó de la siguiente forma:

El 24% de los profesores, que corresponde a un total de seis docentes, afirman no acudir nunca al uso de las TIC dentro del aula. Otro 20% de los docentes afirman hacer uso de ellas siempre o casi siempre, cuatro casi siempre y uno siempre, constituyéndose en el grupo en el que se ha de centrar la atención del presente trabajo. El 56% restante se ubica en rangos de frecuencia esporádica o intermitente y en niveles bajos de dominio de las nuevas tecnologías.

El grupo de docentes que afirma hacer uso de las TIC siempre o casi siempre, comprende un rango de edades que van desde los 28 hasta los 52 años y tienen como promedio los 48 años de edad, lo que resulta un dato llamativo frente al prejuicio contemporáneo que ubica a los “nativos digitales” entre los grupos poblacionales de niños y adolescentes.

Estas cuatro mujeres y un hombre se desempeñan profesionalmente en las asignaturas de tecnología, emprendimiento, ciencias naturales, inglés y matemáticas, lo que nos muestra que no son docentes exclusivos de informática. Tanto en su vida privada como en el ejercicio de su vocación profesional este grupo docente manifiesta un comportamiento de uso constante de las TIC y un nivel de conocimiento alto en su utilización. Todos permiten el uso de diversos dispositivos tecnológicos en el aula por parte de los estudiantes, bajo situaciones que serán analizadas posteriormente. El televisor, el computador, la *tablet* y la calculadora conforman el eje recurrente de los dispositivos a los que con mayor frecuencia acuden estos docentes.

La identificación de este grupo de docentes permite dar paso ahora a la caracterización de

las relaciones pedagógicas que, mediadas por la inclusión de las tecnologías, se presentan en el aula entre docentes y estudiantes. Las tensiones de poder, la comunicación, la interacción, las vías de conocimientos, los acercamientos o lejanías, los acuerdos, son algunos de los aspectos que este proyecto pretende explorar ligados al contexto real de los docentes, estudiantes y la institución.

Caracterización inicial de las relaciones pedagógicas: visión docente de la mediación de las TIC en el aula

A partir de la clasificación inicial producto de la encuesta exploratoria se desarrolló una segunda encuesta a profundidad con los docentes seleccionados. En ella se buscó rescatar la visión que poseen ellos mismos sobre su ejercicio y las relaciones pedagógicas mediadas por las TIC: “Entorno a estos sujetos de estudio es importante resaltar que su uso y coparticipación es un problema ético pero también de obtención de informes veraces y exactos. La conducta a seguir depende de su importancia y del tema a investigar” (García Mora, 1987, p. 419). Para el caso de esta investigación, los sujetos que respondieron las encuestas cumplen con dichos criterios éticos y de veracidad; además, a su vez son actores vivos de la realidad sobre las relaciones pedagógicas mediadas por las TIC en la I.E. Juan Manuel González del municipio de Dosquebradas.

El análisis se elaboró de forma holística integrando como un todo unitario al grupo de docentes, con el fin de identificar cómo se expresan allí, a través de sus respuestas, y posteriormente desde las de los estudiantes, las características fundantes de las relaciones pedagógicas mediadas por las TIC.

Sobre las características que dan cuenta del poder que se desarrolla en las relaciones pedagógicas, se identificó desde los docentes su acercamiento con los estudiantes, como el factor preponderante en la utilización de las TIC, acercamiento que genera acuerdos con restricciones mínimas por parte del profesor hacia el estudiante, siempre y cuando este último siga las orientaciones prefijadas (Figura 1).

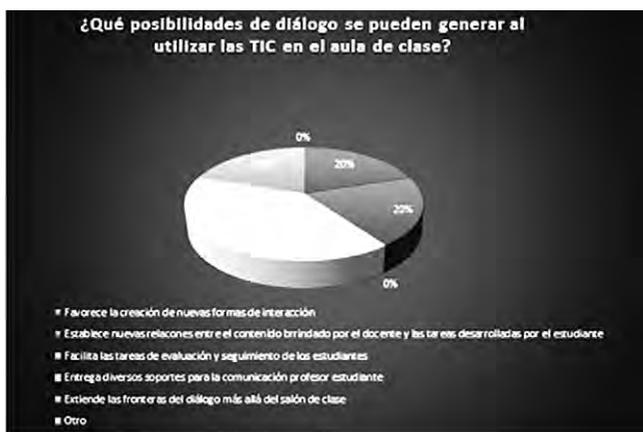


Figura 1. ¿Qué Posibilidades de diálogo se pueden generar al utilizar las TIC en el aula de clase?

Los estudiantes, por su parte, como lo muestra la Figura 2, no coincidieron con esta percepción de los profesores.



Figura 2. Acercamiento entre profesores y estudiantes

En torno a las sanciones que se imparten frente al mal uso de las TIC, se identificó su presencia

o no y bajo qué circunstancias se daban, preguntando directamente: ¿Pueden existir sanciones si ocurre un mal uso de las TIC en el aula de clase? La respuesta mayoritaria se inclinó por que debe existir sanción conforme a los acuerdos pedagógicos previos que se hayan establecido. Tres de los cinco docentes se decantaron por esta respuesta, mientras que los otros dos utilizan el manual de convivencia como lineamiento, ejecutando la sanción como este lo especifica.

Las preguntas sobre la comunicación valoraron el escenario educativo, la manera como se construyen los diálogos en torno a las TIC y las interacciones que ellas generan, con la mayoría de los docentes. Tres de ellos piensan que las interacciones se dan diseñando y coordinando las actividades grupales e individuales, y los docentes restantes ofrecen información sobre el proceso a los estudiantes, respondiendo a las preguntas generadas en el transcurso del acto didáctico de enseñanza, lo cual demuestra relaciones aún sesgadas y centradas en los contenidos.

La construcción de diálogos como eje articulador de la comunicación se planteó en la pregunta ¿qué posibilidades de diálogo se pueden generar al utilizar las TIC en el aula de clase? Las repuestas a este interrogante estuvieron enmarcadas en “favorecer la creación de nuevas formas de interacción”; “establecer nuevas relaciones entre el contenido brindado por el docente y las tareas correspondientes desarrolladas por los estudiantes”; “Entregar diversos soportes (textual, audiovisual, digital, entre otros) para mejorar la comunicación profesor – estudiante”; y “Extiende las fronteras de diálogo más allá del salón de clase”, todo lo cual continúa ligando las oportunidades de comunicación e interacción de las TIC a la transmisión de información.

Esta primera caracterización, desde la visión del docente, muestra a las tecnologías de la información y la comunicación muy cercanas a la información y más alejadas de la comunicación. Se percibe un uso de las TIC que pretende servir de medio para entregar o transmitir contenidos, con aplicaciones propuestas desde los docentes, lo que muestra unidireccionalidad y verticalidad inconsciente de parte del docente que hace uso de estas tecnologías en el aula, sin mediar en las relaciones pedagógicas que emergen. Estudios recientes parecen reafirmar el valor sustantivo que los docentes le otorgan a estas herramientas en función de los contenidos:

En ese sentido, las posibilidades de mejora que ofrecen estas herramientas en cuanto a metodología, selección, organización y presentación de contenidos, así como la oportunidad de enriquecimiento personal y profesional que supone su uso en el aula son los dos aspectos que más valoran los sujetos encuestados con unas tasas de satisfacción que superan el 80% en ambos casos (Raso, Aznar & Cáceres, 2014, p. 61).

Caracterización desde el otro actor educativo: el pensamiento del estudiante sobre las relaciones mediadas por las TIC en el aula

En este apartado se habla desde la mirada estudiantil; esas voces que toman protagonismo porque con ellas se contrasta esa otra realidad, la que reconocen de su entorno, de su cotidianidad y de las fronteras que desde su subjetividad, se producen en el aula de clase, no como lugar geográfico, sino como un espacio de construcción de saberes que están siendo permeados por las nuevas tecnologías y desde las relaciones pedagógicas que ellas generan.

El grupo de estudiantes encuestados pertenece en su gran mayoría a un barrio de clase obrera; provienen de familias de escasos recursos económicos y en algunos casos colegiales que se desplazan desde el sector rural con condiciones económicas aún más precarias. Sus edades oscilan entre los 11 y 18 años y cursan los años superiores de educación media básica, es decir, décimo y undécimo. Las asignaturas que les relacionan con los profesores encuestados son las de tecnología, inglés, emprendimiento, química y matemática.

¿Cuál es entonces la mirada de los estudiantes frente a las nuevas tecnologías? La primera categoría sobre la que se indagó fue la del poder expresado en esas relaciones mediadas por las TIC, con las repuestas de los estudiantes se evidenció que los docentes proponían acuerdos para el uso de las nuevas tecnologías en el aula de clase, pero dichos acuerdos provenían siempre desde el profesor, con lineamientos preestablecidos por él, entendiendo estos acuerdos más como un mecanismo de control, que como una construcción de nuevas realidades para los lenguajes tecnológicos.



Figura 3. De que manera los profesores interactúan con usted al momento de realizar un trabajo con TIC en el aula



Se perpetúa la verticalidad en la interacción de los actores (Figura 3), no existen acuerdos democráticos que permitan expandir el potencial que los nuevos lenguajes tecnológicos aportan, desconociendo en algunos casos que pueden llegar a ser los estudiantes los expertos en asunto tecnológico y que sus conceptos puedan potenciar el acto didáctico que se desarrolla en el aula de clase:

La preocupación se da más allá de lo técnico, pues, es donde se plantea cómo las herramientas tecnológicas pueden trascender para que se usen realmente como debe ser. No se trata de llenarse de aparatos sino de entender el lenguaje digital, la nueva geografía, la nueva cultura, la nueva realidad virtual. El encantamiento del aparato puede terminar en atrapar a la escuela en las redes de la inversión ciega en tecnología sin sentido (Mejía, 2013).

En tanto que la dispersión de las respuestas es notoria en algunos apartados, como el de la interacción comunicativa, se manifiesta cohesionada y convergente en torno a la aceptación de la presencia y necesidad de las sanciones como parte del ejercicio de poder y control docente, como resultado esperado del uso de las TIC de forma inapropiada. La sanción posibilita que todos los compañeros estén concentrados y no se dispersen en otras actividades. Los estudiantes parecen entender como inapropiado el uso no pedagógico (*chateo, sexting*, juegos en línea) de teléfonos, reproductores de música y computadores durante el tiempo de clase. Tomar fotos al tablero o resolver en la red interrogantes que surgen durante el discurso del profesor serían, por el contrario, usos adecuados.

Esta misma dispersión se manifiesta al respecto de la interacción comunicativa. Ella parece

obedecer a la pobreza de esta comunicación, los estudiantes manifiestan deseos de alcanzar acuerdos como una aspiración insatisfecha; en algunos casos las redes sociales proporcionan a los estudiantes la posibilidad de recibir lineamientos sobre trabajos escolares por parte de los docentes, pero no se va más allá de interacciones en la superficie, información general sobre temas básicos. Los acuerdos no forman parte del paisaje virtual y tampoco aparecen en la cotidianidad de los estudiantes en el aula.

Finalmente se observa que la discusión sobre los contenidos educativos parece haberse instalado en el centro de las preocupaciones de los profesores, como sí ya existiese un acuerdo pleno sobre los fines que se han de perseguir. Viejos hábitos con nuevas herramientas y la imposibilidad de construir ese lenguaje digital que puede ser importante en la implementación de las TIC, hacen que para ellos no importe cuál sea el mecanismo; la clase sigue igual, la manera de enseñar permanece, el docente realiza lo mismo con o sin TIC. La didáctica y la pedagogía entendidas como la manera práctica de llevar a cabo la educación en cualquier lugar, se deslindan de su núcleo crítico reflexivo al no interrogarse, por ejemplo, por el mecanismo o los medios de los que se han valido los saberes oficiales para llegar a ocupar la posición inmune a cuestionamientos, que hoy ostentan.

CONCLUSIONES

Al comparar la información obtenida entre respuestas de profesores y estudiantes se evidencia una tensión significativa entre las aspiraciones que hacen públicas los profesores, las promesas de transformación de estas tecnologías y lo que verdaderamente se ha logrado.



El optimismo contagioso y romántico del avance tecnológico parece estar desfasado de la incidencia pedagógica contrastable en la realidad. La disparidad de las respuestas entre el alejamiento y cercanía que han generado las TIC en la relación entre profesor y estudiante, evidencia la imposibilidad de ofrecer una respuesta concluyente en el presente análisis y detona la necesidad de reiterar investigaciones y estudios críticos en esta misma línea, con mayor profundidad.

En este mismo sentido, las tradicionales relaciones de “verticalidad” entre profesor y estudiante, desde la evidencia que aportan los adolescentes encuestados, no parecen haber sufrido modificación relevante con la mediación de las TIC, sino que parecen conservarse inalterables. El ejercicio de poder inscrito en la relación pedagógica se manifiesta, entonces, desde el punto de vista del profesor, de manera jerárquica, ajena a los consensos que, o son precarios, o en la mayoría de los casos son preestablecidos por el profesor y acogidos por el estudiante. No parecen existir acuerdos más allá de lo tácito, ni voluntad de acuerdo en lo explícito.

Del mismo modo, parece que la comunicación entre profesor y estudiante, tradicionalmente enmarcada por el espacio físico de la institución, se ha visto potenciada mediante las redes sociales y ha extendido su penetración en la vida cotidiana de ambos. Los jóvenes y también los profesores interactúan con mayor facilidad y continuidad, a la vez que en algunos casos, desarrollan una suerte de adicción comunicativa que, como carácter descriptivo de la incidencia de las nuevas tecnologías, resulta ser una situación potencialmente valiosa como instrumento de trabajo colaborativo, y al mismo tiempo peligrosa y nociva, como factor de distracción y enajenación durante el transcurso de la clase.

Esta expansión de la comunicación, que parece haber generado las TIC, no fortalece entonces la democratización de la misma. La unidireccionalidad de la comunicación desde el profesor hacia el estudiante es precisamente otra de las notas dominantes observadas en la relación; unidireccionalidad que no encuentra ni aspira a la retroalimentación y que se funda en la posesión unívoca de la razón por parte del profesor, que es quien conoce y dirige el derrotero y los patrones de enseñanza que han ser aplicados, sin las TIC o con ellas.

Esta situación hace que se eleve una sospecha sobre la fase temprana de experimentación en la que aún se permanece, respecto al uso y apropiación de las nuevas tecnologías. Se tiene aún, desde este análisis, un largo camino por recorrer para que esta comunicación trascienda e impulse una democratización más intensa en la interacción profesor-estudiante.

En la perspectiva de la reflexión que orientan estas conclusiones, se podría sospechar entonces que las nuevas tecnologías han hecho su entrada en el ambiente escolar de forma autoritaria. Este fenómeno no es culpa de los docentes, que no han sido formados para trabajar con ellas y que por otro lado, genuinamente creen estar desarrollando una labor adecuada, sino que es resultado del desembarco de una nueva forma de control del capitalismo cognitivo, que facilita un acceso “blando”, a los docentes, como usuarios de las TIC, pero que dificulta y traba la incorporación del docente como productor de cultura y de sentido.

Recomendaciones y apuestas: El proyecto en su horizonte futuro

Toda relación deviene pedagógica en cuanto nos educa y nos construye, en algunos casos con un ejemplo digno de imitar; en otros, con el

ejemplo que nos pone sobre aviso. Los sistemas pedagógicos han entrado en crisis; de ahí que la pedagogía sea un nuevo escenario de lucha y reconfiguración social, en busca de nuevas alternativas de apropiación y transformación del pensamiento y del saber, alternativas que se concretan en lo que podríamos llamar una transpedagogía o tecnopedagogía, sobre la que se recomienda una reflexión constante y una investigación permanente:

La comprensión crítica de la tecnología y de cuál es la educación que necesitamos para ella, debe estar fundada y a la vez ser una mediación cada vez más sofisticada en el mundo de hoy, ella debe ser sometida necesariamente a la criba política y ética. Cuan to mayor viene siendo la importancia de la tecnología, tanto más se afirma la necesidad de una rigurosa vigilancia ética sobre ella, de una ética al servicio de la gente, de su vocación ontológica de ser más y no una ética estrecha y malvada a favor del lucro del mercado. Por eso mismo, la formación técnico científica que con urgencia necesitamos es, mucho más que el puro entrenamiento o adiestramiento para el uso de procedimientos tecnológicos (Freire, 2000, pp. 101-102).

La tecnología no aportará a solucionar el problema pedagógico, si no está acompañada de procesos de reflexión que vayan más allá de replantear la instrucción de los docentes que permanecen ajenos o distantes del conocimiento, apropiación y usufructo de las nuevas tecnologías. El proceso instructivo es sin duda importante, pero es más importante aún el ejercicio de formación, comprensión y oposición crítica a la agenda instrumentalizadora del capitalismo cognitivo que aspira a refundar la escuela con una impronta fabril.

Se debe fortalecer la reflexión epistemológica y de sentido, originaria y propia de la

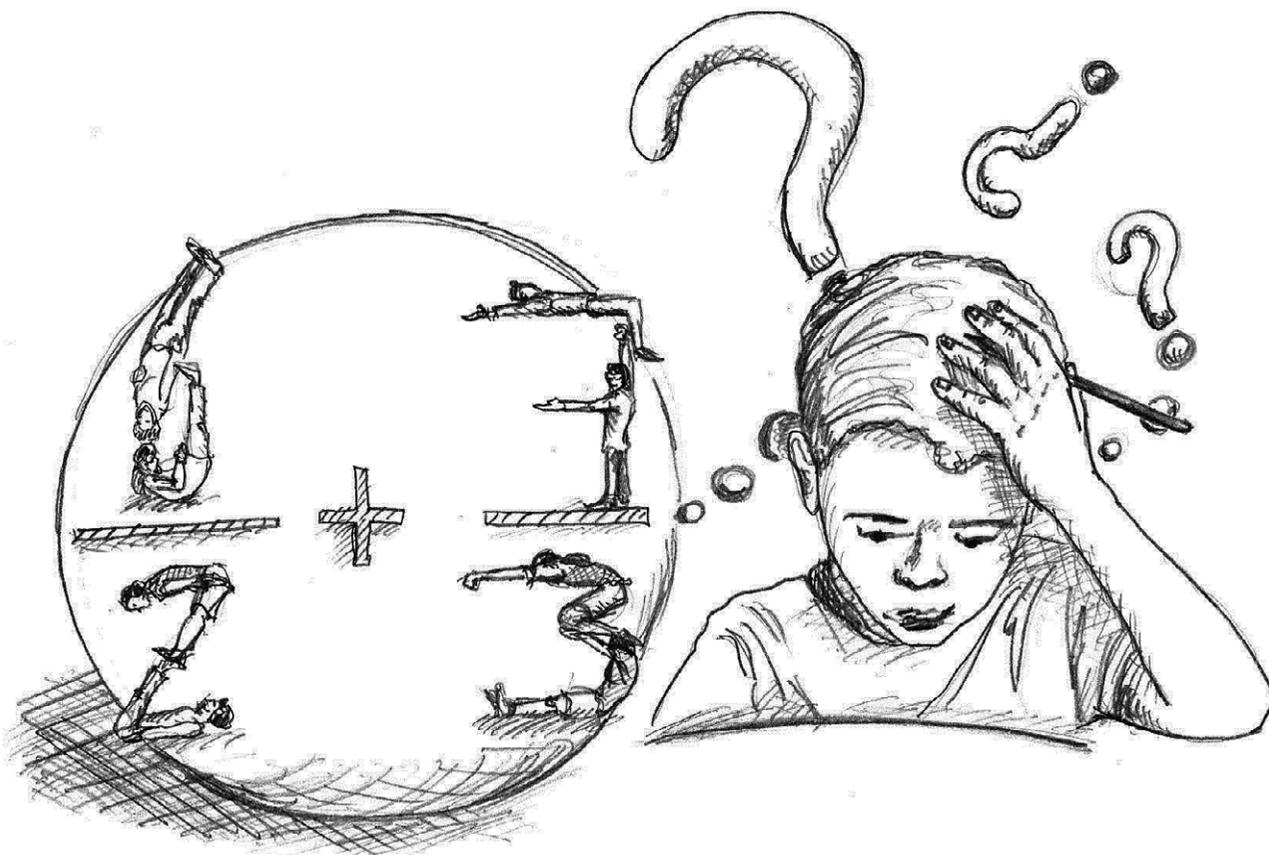
pedagogía, con el propósito de democratizar el ejercicio de poder docente, fomentar la comunicación trascendente e impulsar la interacción enriquecedora de los espacios que ambos actores comparten. Ser docente ha sido, es y será una tarea compleja y demandante.

Finalmente y tras la evidencia de los desafíos y las nuevas tareas que la incorporación de las nuevas tecnologías imponen en las dinámicas propias del ejercicio pedagógico, se recomienda enfocar estos nuevos retos y tareas como materia prima para adelantar ulteriores investigaciones. Estudios que profundicen en los verdaderos usos pedagógicos de las TIC en escenarios contextualizados y que además se pregunten por la mediación pedagógica que con las TIC acontecen en el aula, logrando ir más allá del asumir conclusiones y aseveraciones obtenidas de estudios importados y ajenos a nuestra realidad. Es importante, entonces, unificar esfuerzos en la búsqueda y construcción de una epistemología que vincule comunicación, educación y tecnología.

REFERENCIAS

- Alcántara García, M. (Productor) y Mena Pantoja, L. M. (Dirección) (2011). *Visiones compartidas de la idea a la palabra* [Película]. México
- Barroso, J. (2013). *Pedagogía didáctica nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1). Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclee Brower S.A.
- Delors, J. (2002). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evalaución pedagógica y cognición*.
Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Forester, V. (1996). *El horror económico*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la indignación Cartas pedagógicas y otros escritos*. Sao Paulo: UNESP.
- García Mora, C. (1987). La Antropología y sus sujetos de estudio. III encuentro sobre la práctica profesional de la Antropología. *Anales de la Antropología*, XXIV, 415-422.
- Hoyos, G. (2001). *Derechos humanos, ética y moral*. Bogotá: Gazeta.
- Mejía, M. R. (1997). Un nuevo escenario para la innovación. *Anuario Pedagógico*, 21-55.
- Mejía, M. R. (2010). Las Pedagogías Críticas en Tiempos de Capitalismo Cognitivo. *Aletheia*, 58 101.
- Mejía, M. R. (2013). *Entre tejidos de la educación popular el Colombia*. Bogotá: Desde abajo.
- Mejía, M. R. (20 de Junio de 2013). XIV Encuentro virtual educa. (D. Romero, Entrevistador) Ministerio TIC. (2014). *Mi guía computadores para educar*. Bogotá: Computadores para educar y Ministerio TIC.
- Ospina y Calvo. (2014). Jóvenes y TIC: una mirada desde la vida cotidiana. *Textos y Sentidos*, 3, 87-105.
- Paredes, J. (2011). *La relación pedagógica y la evaluación*. Barcelona: creativecommons.org.
- Prigogine, I. Y Stengers, I. (1990) *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza.
- Quijano, A. (2001). *La Colonialidad y la Cuestión del Poder*. Lima: Texto inédito.
- Raso, F., Aznar, I. y Cáceres, M. P. (2014). Integración de Tecnologías de la Información y Comunicación: Estudio Evaluativo en la Escual Rural Andaluza (España). *Pixel Bit Revista de Medios y Educación*, 51-64.
- Schibotto, G. (2007). *Educación desde la diversidad: una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. Bogotá: CIFA Onlus.
- UNESCO (2008). *Etapas hacia las sociedades del conocimiento*. Montevideo: Consejero de Comunicación e Información, oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Villalonga de García, P., y González de Galindo, S. (2001). Propuesta para favorecer la comunicación en el aula de una facultad de ciencias. *Revista Didáctica de las Matemáticas*, 25-35.
- Wagensberg, J. (2011). Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál es la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre. Barcelona: *Tousquets*.
- Zangaro, M. B. (2011). *Subjetividad y trabajo - Una lectura foucaultiana del Management*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.



“JUGANDO CON LOS FRACCIONARIOS” EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ANTONIO GALÁN*

Playing With Fractions” At Jose Antonio Galán School

*Yolanda Peláez Parra***

*Ferney Rosero Hernández****

*Yazbek Paulin Silva Taibel*****

* Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado: “¿Cómo los estudiantes de grado 7° de la Institución educativa José Antonio Galán, a través de una estrategia pedagógica mediada por el material didáctico ‘jugando con los fraccionarios’, potencian las competencias en fracciones?” El trabajo fue realizado para optar al título de Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira, Cohorte IV. Director trabajo de grado: Euclides Murcia. Los derechos patrimoniales de este producto corresponden a la MPDH de la UCP, los derechos morales a sus autores.

** Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Universidad Desarrollo Luis Amigó, (Valle, Colombia), Especialista en Pedagogía y Humano, Universidad Católica de Pereira, (Pereira Colombia, candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP. Cohorte IV. Contacto: yolandapelaezparra@gmail.com.

*** Licenciado en Matemáticas y Física, Universidad Tecnológica de Pereira, (Pereira, Colombia), Especialista en Edumática. Universidad Católica de Pereira. (Pereira, Colombia), candidato a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP. Cohorte IV. Contacto: ferneyrosero@hotmail.com.

**** Psicóloga Universidad Santiago de Cali, (Valle Colombia), Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira, (Pereira, Colombia), candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP. Cohorte IV. Contacto: yazpau28@hotmail.com



RESUMEN:

La investigación experimental que refiere este artículo se basó en la comparación de dos métodos de enseñanza de fraccionarios para grados séptimos de educación matemática en secundaria.. En los resultados obtenidos se evidencia que las metodologías probadas arrojan resultados muy similares. Sin embargo, se notaron aspectos relevantes en los estudiantes que estuvieron expuestos a la estrategia pedagógica apoyada por el material didáctico “Jugando con los fraccionarios”. Adicionalmente, se observó que las prácticas y actividades propuestas para trabajar en el aula fueron realizadas por los estudiantes con entusiasmo. Este otro factor refleja el impacto positivo alcanzado con la estrategia aplicada en los aprendices, ya que les permitió descubrir y construir su propio conocimiento, con la colaboración de sus compañeros y la orientación del maestro.

PALABRAS CLAVES:

Estrategia pedagógica, competencias en fracciones, aprendizaje por descubrimiento, situaciones didácticas.

ABSTRACT:

The experimental investigation that refers this article was based on the comparison of two teaching methods of fractional numbers for seven grades of High School. In the results, is evident that the methodologies tested show very similar outcomes. However, relevant aspects were noticed in the students that were exposed to the educational strategy supported by the teaching material “Playing with fractional numbers”. Besides, it was observed that practices and activities proposed to work at class were made by the students with more enthusiasm. This other factor reflects the positive impact reached with the applied strategy with the learners, because it allowed them to discover and build their own knowledge, working collaboratively with their peers and teachers guide.

KEYWORDS:

teaching strategy, skills in fractional numbers, learning by discovering, autonomy, pre-concepts, stages and didactic situations.

“JUGANDO CON LOS FRACCIONARIOS” EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ANTONIO GALÁN

Para citar este artículo: Peláez Parra, Yolanda, Rosero Hernández, Ferney, Silva Taibel, Yazbek Paulín (2014). “Jugando con los fraccionarios” en la Institución Educativa José Antonio Galán”. En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 69-82

Primera versión recibida el 29 de octubre de 2014. Versión final aprobada el 19 de febrero de 2015

Cómo esperamos cambiar si siempre hacemos lo mismo
Albert Einstein

A través de la historia de la enseñanza de las matemáticas generalmente se ha llevado el mismo procedimiento: el profesor es el que sabe, explica y los estudiantes replican. Se enseña haciendo énfasis en el algoritmo y no en el concepto; en muchos casos no se integra la práctica con los contenidos: “Se trata de que un niño o joven haga bien lo que le toca hacer, y se desempeñe con competencia para la vida” (MEN, 2003, pág. 2).

Generar un cambio implica recorrer otros caminos, para lo cual se ha diseñado una estrategia pedagógica mediada por el material didáctico “Jugando con los fraccionarios”. El propósito de esta metodología es facilitar, a través del juego, la comprensión de conceptos en una forma integrada, comenzando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los preconceptos de los estudiantes para promover el trabajo cooperativo y así permitir que el estudiante descubra y construya su propio conocimiento con la colaboración de sus compañeros y el acompañamiento del docente. Se espera que el alumno pueda avanzar a su propio ritmo e integre la teoría con la práctica, como un incentivo para que, progresivamente, use la pregunta y el diálogo como aspectos que posibilitan, al mismo tiempo, adquirir confianza.

De tal forma, el estudiante podrá expresar sus opiniones teniendo en cuenta el aprendizaje visual, auditivo y cinestésico que el docente le ha otorgado para fortalecer, entre ambos, el discurso pedagógico y didáctico del área de matemáticas. En el fondo, el objetivo que se busca consiste en que los estudiantes entiendan el mundo desde los números para que puedan aportar y tener una vida en armonía con el resto de la sociedad y, asimismo, desarrollen competencias ciudadanas que se puedan traducir al universo cotidiano en competencias laborales; es así que “el discípulo no es el que repite al maestro, es aquel que crea y que, por crear, conserva, al modo como la vida se reinventa, cambiando y conservando a cada instante” (Calvo Muñoz, 2006, pág. 36).

Esta investigación tiene su fundamento en el constructivismo y hace énfasis en la estrecha relación que existe entre las matemáticas y sus aplicaciones a lo largo de todo el currículo, integrando la práctica con la teoría en el contexto de los estudiantes, para mostrar su importancia, la necesidad de aprehenderlas y aplicarlas con el fin de que ellos vean por sí mismos que la axiomatización, la generalización y la abstracción de las matemáticas, son necesarias con el fin de comprender y solucionar los problemas de la naturaleza y la sociedad, obteniendo un aprendizaje significativo de ellas (Godino, 2004, p. 21).

Mediante la observación de los aprendizajes que los estudiantes realizan en sus contextos sociales se logra la comprensión de la transformación del medio en el que viven, haciéndolo extensible al resto de la sociedad. Según Brousseau (1986, en Panizza, 1994, p. 3), “el estudiante aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje”.

Planteamiento del problema

Durante muchas décadas las matemáticas han sido el área de mayor dificultad para los estudiantes, posiblemente porque no tienen las bases o los docentes no tienen una metodología que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay docentes que orientan esta área y, sin embargo, les falta claridad en los conceptos o tienen bases bien fundamentadas, pero no poseen la facilidad para llevar el conocimiento a sus estudiantes, haciendo de las matemáticas una materia difícil y creando un ambiente hostil alrededor de ellas:

Por ello, para el Ministerio de Educación Nacional ha sido de particular importancia trabajar en estrategias que desvirtúen definitivamente el temor que las matemáticas producen en los estudiantes, lo que, en muchos casos, provoca un bloqueo en el desarrollo de su vida escolar y, lo que es más grave, un bloqueo en el logro de las competencias laborales que hacen de un individuo un ser productivo” (MEN, 2003, pág. 3).

Según los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 2003), los estudiantes de grado séptimo deben alcanzar un aprendizaje significativo en lo referente a fracciones y sus

diferentes interpretaciones, pero cuando se indaga sobre los conceptos y significados de parte-todo; mayor, menor o igual; fracciones equivalentes, concepto y algoritmo de las operaciones básicas, resolver problemas de la vida real haciendo uso de dichas operaciones; significado de cociente, factor, razón y equivalencias entre fracción, decimal y porcentajes, se encuentran dificultades de comprensión y razonamiento en dichos conceptos, lo cual hace evidenciar que la mayoría de los estudiantes no cuentan con los conceptos básicos para acceder al conjunto de los números racionales.

Por esta razón, Duque y Rosero (2009) diseñaron un material didáctico consistente en juegos de rompecabezas en madera y con colores llamativos para la enseñanza de los fraccionarios en básica primaria. Este material fue rediseñado por uno de sus autores originales, integrando los porcentajes y los decimales con las fracciones y creando la estrategia metodológica del juego, que aplicada puede dar una solución a la problemática anteriormente mencionada. Se busca comprobar la validez creando una estrategia metodológica mediada por el material didáctico “jugando con los fraccionarios”. Dicho recurso está pensado para la enseñanza de fracciones a través de la experimentación y para medir los impactos a corto y mediano plazo en aspectos conceptuales, metodológicos y procedimentales de los estudiantes. Por tanto, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo los estudiantes de grado 7° de la Institución educativa José Antonio Galán, a través de una estrategia pedagógica mediada por el material didáctico “jugando con los fraccionarios”, potencian las competencias en fracciones?

Marco teórico

La estrategia pedagógica mediada por el material didáctico “Jugando con los fraccionarios”, se basa



en los planteamientos de Piaget (1952), quien expresa que el aprendizaje de cada individuo se encuentra estrechamente relacionado a su desarrollo intelectual en la maduración de sus estructuras y la relación de este con su entorno, es decir, que en la interacción con el medio el sujeto va construyendo tanto sus conocimientos como sus estructuras cognitivas y, por lo tanto, no son producto solamente de factores internos y ambientales, sino de la propia actividad del sujeto, permitiéndole construir su conocimiento y comprender la realidad que le rodea.

Es importante reconocer la visualización que tiene Vigotsky (1979) frente a los procesos de interacción para la construcción del conocimiento. Tal es el caso de la estrategia aplicada a través de la cual el trabajo en grupo genera la colaboración y la comunicación de los compañeros para mejorar el proceso de enseñanza, obteniendo aprendizajes significativos que, para el autor mencionado, se refieren a la “zona de desarrollo próxima” como “la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real del individuo, medido por su capacidad de resolver problemas independientemente, y su nivel de desarrollo potencial, medido a través de la solución de problemas bajo la orientación de alguien (un adulto, en el caso de un niño) o en colaboración con compañeros más capaces” (Moll, 1993, pág. 133).

Dentro del trabajo investigativo, el desarrollo cognitivo de los estudiantes mejoró, puesto que la estrategia pedagógica mediada por el material didáctico “Jugando con los fraccionarios” pudo adaptarse a cada uno de ellos y tuvo en cuenta sus condiciones o presaberes. Asimismo, permitió la adquisición del conocimiento partiendo de su nivel de avance, lo cual se puede relacionar con las etapas que propone Piaget (1952), basadas en el desarrollo de procesos, cada uno

de los cuales se caracteriza por la presencia de estructuras mentales que maduran de acuerdo con la edad. Así, tenemos la etapa sensorio motora, de 0-2 años, donde la conducta es principalmente motora; continúa la etapa pre-operacional de 2-7 años. En ella se desarrolla el lenguaje y el pensamiento prelógico, se enfoca sobre sí mismo y en la propia perspectiva, sin la capacidad de modificar el propio punto de vista. Sigue la etapa de las operaciones concretas, de 7-11 años, donde el individuo desarrolla la capacidad para aplicar la lógica sobre la base de la correspondencia concreta entre el evento y la explicación, desarrollando la capacidad para conservar. Por último, la etapa de las operaciones formales, que va de los 11 a 15 años, que es cuando las estructuras del pensamiento alcanzan su mayor nivel de desarrollo (Tuckman y Monetti, 2011, pág. 65).

Desde otra perspectiva, en el XII Congreso Internacional de Teorías de la Educación, se plantea que las estrategias pedagógicas mediadas por materiales didácticos o tecnológicos ofrecen posibilidades educativas para hacer que el aprendizaje constructivo, creativo y reflexivo genere actitudes de búsqueda, investigación, exploración, descubrimiento, comunicación, intercambio y colaboración, dentro de un nuevo modelo educativo para los estudiantes y en el que los docentes deben convertirse en mediadores de un aprendizaje constructivo. “Se da prioridad al proceso de aprendizaje sobre el de enseñanza, asumiendo nuevos roles el profesorado, como guía, mediador y facilitador del aprendizaje constructivo y el alumnado como participe activo, creativo, reflexivo, colaborativo en la construcción del conocimiento” (Moreno, 2011, p. 23).

La perspectiva constructivista plantea que entre el docente y el estudiante se dé un intercambio de estrategias que permitan una construcción

significativa de conocimientos, y “la labor del docente se centra en facilitar ambientes de aprendizaje” (García, 2006, p. 24).

Desde el aspecto pedagógico, esta investigación se fundamenta en la teoría de las situaciones didácticas, sustentada en el pensamiento constructivista en el sentido piagetiano del aprendizaje, caracterizado porque “el alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje” (Brousseau, 1986, en Panizza, 1994, p. 3).

Dicha teoría relaciona al profesor, al estudiante y al conocimiento, con el fin de generar un proceso matemático más significativo para el alumno, donde el docente proporciona el medio didáctico y el discente construye su conocimiento.

Al propiciar una situación se presenta el contrato didáctico, que consiste en las reglas puestas en consideración para el trabajo en el aula. De hecho, el maestro crea el escenario didáctico acorde con la edad y el contexto para que la adaptación del educando sea rápida y le dé la opción de participar activamente, trabajar en equipo, aportar ideas y realizar adecuadamente las actividades.

Acercas de los momentos de la situación didáctica, Brousseau plantea que la situación a-didáctica es el momento en el que el docente se despoja de la situación y logra que el alumno asuma el problema como propio e intente resolverlo, generando un proceso de búsqueda autónomo. Sobre las situaciones de acción, el mismo autor dice que ocurre una interacción entre los alumnos y el medio físico. Los alumnos deben tomar las

decisiones que hagan falta para organizar la actividad de resolución del problema planteado; en las situaciones de formulación, el objetivo es la comunicación de informaciones entre alumnos y, para ello, deben modificar y adecuar el lenguaje. En la situación de validación, se trata de convencer sobre la validez de las afirmaciones que hace el estudiante por medio de pruebas y explicaciones; y en la institucionalización del saber, se concluye que el maestro toma las dudas y dificultades de algunos estudiantes, aportando problemas y demostraciones, retroalimentando el proceso seguido por los estudiantes durante la prueba para lograr un aprendizaje significativo mediante el cual los jóvenes construyan su conocimiento.

El aspecto disciplinar que se aplica en esta investigación se relaciona con las tesis de Godino, quien plantea una concepción constructivista, donde debe haber una estrecha relación entre las matemáticas y sus aplicaciones a lo largo de todo el currículo, integrando la práctica con la teoría en el contexto de los estudiantes para mostrar la importancia, la necesidad de aprender y aplicarlas con el fin de que ellos vean por sí mismos que la axiomatización, la generalización y la abstracción de las matemáticas son necesarias con el fin de comprender y solucionar los problemas de la naturaleza y la sociedad (Godino, 2004).

Al integrar las matemáticas a la vida cotidiana, se propone que cuando el estudiante logra organizar, conectar, transversalizar, aplicar y descubrir la utilidad del conocimiento en contextos de su propio interés, se genera una mejor comprensión, y en consecuencia, un aprendizaje significativo de las matemáticas.

Facilitar, a través del juego, la comprensión de los conceptos, en una forma integrada, es uno de los objetivos del material didáctico que pretende apoyar la integración de todos los conceptos

relacionados con los fraccionarios y trabajar sus diferentes significados. Una explicación acertada determina que “cuando los estudiantes pueden conectar las ideas matemáticas entre sí, con las aplicaciones a otras áreas, y en contextos de su propio interés, la comprensión matemática es más profunda y duradera” (Godino, 2004, p. 42).

Incluir la estrategia pedagógica mediada por el material didáctico “jugando con los fraccionarios” facilita la comprensión de los conceptos en una forma integrada, para luego llegar al algoritmo, teniendo en cuenta los preconceptos de los estudiantes para dar solución a problemas de su contexto y generar un aprendizaje significativo.

De esta manera, el proceso de enseñanza debe centrarse más en lo humano que en los contenidos y para ello es necesario visibilizar a todos los estudiantes; buscar la estrategia pedagógica adecuada para ofrecer, a cada uno de ellos, los mejores recursos de acuerdo con sus diferencias en ritmos y formas de aprendizaje. Todo ello con el propósito de darle respuesta a sus necesidades e intereses, en una forma equitativa y generando una transformación en los educandos, es así que, “la excelencia en la educación matemática requiere equidad unas altas expectativas y fuerte apoyo para todos los estudiantes”. (Godino, 2004).

El objetivo general fue potencializar el concepto de fracción mediante la implementación de una estrategia pedagógica apoyada en el material didáctico “Jugando con los fraccionarios”, para los estudiantes de grado séptimo de la institución Educativa José Antonio Galán. Los objetivos específicos se enlistan a continuación:

- Seleccionar de los cuatro grupos de estudiantes de grado séptimo, de manera aleatoria, el grupo control y el grupo experimental, para

realizar dicha investigación en la institución educativa José Antonio Galán.

- Elaborar y aplicar instrumentos de recolección en las fases respectivas (pre-test y post-test) a los estudiantes del grupo control y grupo experimental de grado séptimo.
- Implementar el material didáctico “jugando con los fraccionarios” en el proceso enseñanza-aprendizaje de las fracciones en el grupo experimental de grado séptimo de la Institución Educativa José Antonio Galán para ejecutar el plan de mantenimiento y mejoramiento generado con base en los resultados obtenidos en el pre-test.
- Contrastar los resultados obtenidos en el pre y post-test realizado al grupo control y experimental.
- Propiciar espacios de participación pedagógica y social, donde el estudiante interactúe, exteriorice su sentir y su experiencia real al abordar problemáticas de manera espontánea y única por medio de la estrategia pedagógica mediada por el didáctico “Jugando con los fraccionarios”, con el propósito de adquirir competencias que los vinculen con la sociedad y para la cual él asuma un rol desde su propia vivencia.

Metodología

La metodología aplicada en la investigación es de tipo experimental, pero se aclara que, como el trabajo se llevó a cabo con estudiantes de una institución pública, en la cual se debe cumplir con un calendario académico y otras asignaturas, además de la disponibilidad institucional, solo se puede realizar una aproximación a un método de este tipo de investigación.

Esta metodología consta de varios pasos: en primer lugar, la muestra, conformada por el grupo control y grupo experimental, los cuales se seleccionaron de manera aleatoria de

entre los cuatro grupos mixtos de estudiantes que, en total, son 150 y hacen parte de los grados séptimo de la institución José Antonio Galán. Dentro de este grupo de discentes se conformó el grupo control, con 36 de ellos, y el experimental con 38 estudiantes. El trabajo continúa con la elaboración y aplicación del pretest, siguiendo como primer requisito la elaboración del instrumento de recolección de datos. De igual forma, se tienen en cuenta los estándares de pensamiento y sistemas numéricos, aspectos que permiten desarrollar las siguientes competencias: interpretar las fracciones en diferentes contextos: medida, razones y cocientes; analizar y explicar las distintas representaciones de un mismo número (naturales, fracciones, decimales, porcentajes); y utilizar la notación decimal para expresar las fracciones en diferentes contextos. Igualmente, se trabaja con los siguientes contenidos: parte-todo, desglosado en términos de una fracción; concepto parte-todo, pintando una fracción con la regleta y sus respectivas divisiones y, asimismo, sin ellas. Además, generar una línea y representar su determinada fracción, escribiéndola de acuerdo con un gráfico que la represente de manera impropia, mayor, menor o igual; escribir la fracción correspondiente a un gráfico que representa una fracción impropia. Para el concepto de mayor, menor o igual, debe contarse con los siguientes aspectos: diferenciar mayor, menor o igual entre fracciones y ordenar de mayor a menor, o viceversa, un conjunto de estas; fracciones equivalentes, simplificación y amplificación de fracciones y conversión de estas con diferente o igual denominador; suma y resta de fraccionarios homogéneos y heterogéneos; concepto de multiplicación, ¿cuánto es la mitad de una fracción?, ¿cuánto es $1/3$ de $1/4$?; significado de la fracción como cociente, equivalencia entre fracción, decimal y porcentajes; dar la fracción indicada en una la regleta para encontrar la equivalencia en

porcentaje, pintar en tres cilindros la equivalencia existente entre fracción, decimal y porcentaje. Y lo más importante, resolver acertadamente problemas.

En segundo lugar, se da la aplicación del pre test (34 preguntas) a los estudiantes de los grupos de control y experimental, en un período de dos horas. Posteriormente, se analizan los resultados obtenidos.

Con los datos recolectados del pretest se procede al diseño del plan de mantenimiento y mejoramiento a través de la guía, donde el estudiante realiza y plasma su trabajo de acuerdo con la estrategia pedagógica mediada por el material didáctico “jugando con los fraccionarios”. Así, este proceso permite que el estudiante descubra y construya su propio conocimiento sobre los conceptos de clasificación, relaciones de orden, operaciones, algoritmos, relaciones o significados de los fraccionarios e integre la práctica con la teoría y, por supuesto, aproveche la colaboración de sus compañeros y la orientación del profesor.

En tercera instancia, se implementa la estrategia pedagógica mediada por el material didáctico, donde los estudiantes del grupo experimental se organizan en grupos de cuatro personas. A cada estudiante se le proporciona una guía del plan de mantenimiento y mejoramiento y, por cada grupo de cuatro alumnos, se les facilita un material didáctico “Jugando con los fraccionarios”. El maestro es el mediador que utiliza la pregunta para guiar al estudiante y lograr los objetivos propuestos en la estrategia pedagógica. Dicha estrategia se trabaja en dos bloques de dos horas en la semana.

Para finalizar, se elabora y aplica el instrumento de recolección de información (postest), que permitirá identificar si la hipótesis es verdadera o falsa.

Para hacer el análisis de los postests se realiza una nivelación aleatoria de las muestras de los grupos control (36 estudiantes) y grupo experimental (38 estudiantes), para obtener de ambas muestras un total de 30 estudiantes.

Resultados

Si se tiene como base el modelo estadístico de diferencia de medias, expuesto por Murcia y Córdoba (2011), se presenta el siguiente análisis:

Tabulación

Parámetro :Media	
Grupos /notas	POS-TEST
G-Experimental	3,24
G-Control	2,96

Se puede observar que en las pruebas la media obtenida usando la estrategia pedagógica apoyada en el material didáctico “Jugando con los fraccionarios” es superior a la metodología tradicional.

Parámetro :Desviación Estándar	
Grupos /notas	POS-TEST
G-Experimental	0,98
G-Control	1,04

Los valores de las medias de ambas muestras son:

$$\bar{x}_1 = 2,96 \text{ (grupo control)} \quad \bar{x}_2 = 3,24 \text{ (grupo experimental)}$$

Siendo \bar{x}_1 , \bar{x}_2 , las medias de los grupos control y experimental, respectivamente.

Análisis de la información: diferencia de medias (*t-student*)

X_1 es la variable correspondiente a las notas obtenidas en el grupo control, y X_2 es la variable

correspondiente a las notas obtenidas en el grupo experimental. Teniendo en cuenta sus respectivas medias control y experimental μ_1 , μ_2 , se plantea que:

- i. $H_0 : \mu_1, \mu_2 = 0$ (hipótesis inicial: la aplicación de una metodología provee resultados iguales a la otra).
- ii. $H_1 : \mu_1, \mu_2 < 0$ (hipótesis alternativa: la aplicación de una metodología provee resultados mejores que la otra).

Se cuenta con los siguientes datos:

$$\bar{x}_1 = 2,96 \quad \bar{x}_2 = 3,24$$

Medias de grupo control y experimental

$$s_{x1} = 1,04 \quad s_{x2} = 0,98$$

Desviaciones de grupo control y experimental

$$\alpha = 0,05 \quad \text{Nivel de significancia}$$

$$v = 58 \quad \text{Grados de libertad}$$

Aplicando el estadístico de prueba para hallar la hipótesis, tenemos:

$$t1 = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_{x1}^2 + (n_2 - 1)s_{x2}^2}{n_1 + n_2 - 2}} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Remplazando los valores requeridos en la fórmula, se obtiene:

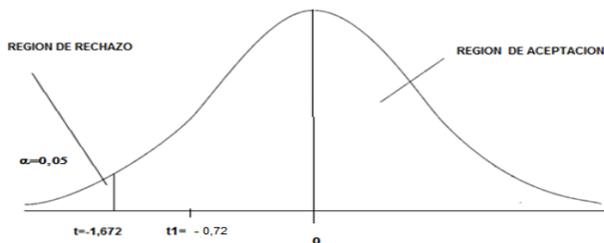
$$t1 = \frac{(2,96 - 3,24)}{\sqrt{\frac{(29) * 1,08 + (29) * 0,96}{58}} \sqrt{\frac{1}{30} + \frac{1}{30}}}$$

Resolviendo para t , el resultado obtenido es:

$$t1 = -0,72$$

Analizando en la región de rechazo

$$\alpha = 0,05 \quad v = 58 \quad t = -1,672$$



Análisis de datos

Al tener en cuenta el resultado del estadístico de prueba, se acepta la hipótesis inicial con un nivel de significancia ($\alpha = 0,05$) que propone las dos metodologías como similares y rechaza la hipótesis alternativa, la cual estima que una metodología facilita el aprendizaje de los fraccionarios.

No obstante, haciendo un análisis minucioso de los conceptos trabajados en cada pregunta y el proceso realizado en el aula, pueden verse algunas diferencias. Tal es el caso del grupo experimental, en los conceptos parte-todo, relación de orden, suma y resta, el cual presenta más fortalezas que el grupo control.

Además, el primer grupo, en fracciones equivalentes y en la relación porcentaje-fracción-decimal, no muestra dificultades y los estudiantes de los dos grupos presentan desconocimiento en conceptos como convertir un mixto a fracción, representar una fracción en la recta numérica, aplicación del concepto de multiplicación y cociente. Asimismo, ellos tienen dudas en la comprensión, análisis e interpretación de los textos para la resolución de problemas.

Estrategia pedagógica mediada por el material didáctico “jugando con los fraccionarios”

La estrategia pedagógica permite que el estudiante nombre y clasifique las fracciones; construya los conceptos de relación de orden, equivalencias, suma, resta, multiplicación y el significado de la fracción como cociente; relacionar las diferentes representaciones de un mismo número (fracción, decimal y porcentaje).
Ejemplo:

Estrategia pedagógica mediada por el material didáctico “Jugando con los fraccionarios”
Institución Educativa José Antonio Galán
Guía: fraccionarios equivalentes

Resolver la siguiente situación utilizando las regletas del juego.

Juan realiza una fiesta. Tiene una torta y la reparte entre sus dos mejores amigos: Claudia y Pedro. A Claudia le da $1/2$ y a Pedro le da $2/4$ de la torta.

¿A quién le dio más torta? _____
¿Por qué? _____
¿Cuánta torta le quedó a Juan? _____

ACTIVIDAD:

1- Buscar con las regletas cuatro ejemplos que cumplan la condición de equivalencia, como el ejemplo de las fracciones $1/2$ y $2/4$

Luego escriba los ejemplos hallados utilizando las regletas de fracciones equivalentes de la siguiente manera:



2- Escriba primero la fracción que tiene el **numerador menor** y luego la fracción con **numerador mayor**.

a- $\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$ b- $\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$ c- $\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$ d- $\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$

3- Escriba primero la fracción que tiene el **numerador mayor** y luego la fracción con **numerador menor**.

a- $\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$ b- $\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$ c- $\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$ d- $\frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$

3- Defina con sus propias palabras que son fracciones equivalentes.

4- En el numeral 2. ¿Qué operación se debe realizar a el **numerador** y el **denominador** de la primera fracción para obtener la segunda en cada par de fracciones equivalentes? _____

5- En el numeral 3. ¿Qué operación se debe realizar a la primera fracción para obtener la segunda en cada par de fracciones equivalentes?

6- ¿Cómo se puede hallar una fracción equivalente con relación a otra fracción? _____

7- Aplicando las reglas encontradas en el ejercicio anterior, escriba la fracción equivalente a cada una de las siguientes fracciones:

a- $\frac{1}{6} = \frac{\square}{\square}$ b- $\frac{6}{12} = \frac{\square}{\square}$

8- Dada una fracción, se puede obtener otra equivalente multiplicando el denominador y el numerador por un mismo número. Este proceso se denomina: _____

9- Dada una fracción, se puede obtener otra equivalente dividiendo el denominador y el numerador por un mismo número. Este proceso se denomina: _____

Observaciones durante la implementación de la estrategia pedagógica

- Se presentan diferencias entre los grupos experimental y de control dentro del proceso de investigación, marcadas por el gusto del grupo experimental en la apropiación de los procesos de aprendizaje, resaltado en el desarrollo de actividades de trabajo colaborativo y cooperativo, lo que contrasta con un menor interés del grupo control, ya que el profesor es el que explica y el estudiante repite.
- Se observa el desempeño de estudiantes en el grupo experimental, que en un principio no comprendían las temáticas propuestas para el aprendizaje, y al final, al presentar la prueba postest, demuestran un aprendizaje significativo al obtener una calificación en nivel básico. Comparado con el grupo control se observan diferencias, ya que hubo educandos de las mismas características que no alcanzaron el nivel básico en dicha prueba.
- En el desarrollo de la prueba postest se nota más interés en grupo experimental que en el grupo control, en la cantidad de tiempo utilizado por cada grupo.
- Los nuevos estudiantes se integran en el grupo experimental con facilidad y se apropian de

los conocimientos, ya que la metodología permite que sean los mismos compañeros quienes les explican los procesos.

- En el grupo control se desarrolla un proceso evaluativo fraccionado a través de pruebas escritas, mientras que en el grupo experimental solo se plantea como proceso evaluativo el de observación directa.

Comentarios de los estudiantes del grupo experimental

Cada estudiante del grupo experimental realizó su respectivo comentario sobre la estrategia pedagógica, los cuales se pueden apreciar a continuación:

Alejandra:
El juego me encanto por que nos encanto los fraccionarios lo adoro por que aprendimos con nuestros compañeros en equipo nos ayudamos Te Quiero

José Alejandro López G.
Si me parece bueno porque con uno de ego porque podemos encontrar hasta que aprendamos sobre el tema y ademas el profesor nos explicaba con paciencia hasta que aprendamos sobre el tema visto.

El juego de los fraccionarios me parece muy bueno porque aprendi cosas que nunca habia visto pienso que fue algo muy didactico y esencial para la vida con tu algo de demasiada inteligencia y sabidoria me sirvio mucho

Daira Velez Neira JB
No lo se pero que al hacer ese metodo de enseñanza nos va a interesar mas aprender y jugar, disfrutar el estudio.
Solo digo gracias

Figura 1. Comentarios de estudiantes participantes del proceso

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el resultado del estadístico de prueba, donde se acepta la hipótesis inicial que propone que las dos metodologías son similares, se rechaza la hipótesis alternativa, la cual expone que una metodología facilita el aprendizaje de los fraccionarios.

Pueden verse, en el grupo experimental, algunas diferencias en el aprendizaje de los conceptos parte-todo, relación de orden, suma y resta, presentando mayores fortalezas que en el grupo control; además, este grupo en fracciones equivalentes y en la relación porcentaje-fracción-decimal no muestra dificultades. En lo referente a los conceptos de multiplicación y el significado de cociente de las fracciones, los dos grupos presentan resultados muy semejantes.

De igual forma, la estrategia pedagógica facilita, a través del juego, la comprensión de los conceptos en una forma integrada y no de manera aislada, comenzando el proceso enseñanza-aprendizaje desde los preconceptos de los estudiantes, desde sus dificultades y potencialidades para promover el trabajo cooperativo y permitir que el estudiante descubra y construya su propio conocimiento, con la colaboración de sus compañeros y el acompañamiento del docente. De hecho, puede avanzar a su propio ritmo, integrando la teoría con la práctica e incentivando la pregunta y el diálogo para generar confianza en el estudiante y que pueda expresar sus opiniones. Se trata de facilitar diferentes formas de aprendizaje frente a la metodología aplicada en el grupo control, donde el profesor explica y el estudiante repite y memoriza.

La estrategia metodológica permite interpretar las fracciones en diferentes contextos (medidas, factor, cociente) y comprender el significado de las operaciones básicas; analizar y explicar las

distintas representaciones de un mismo número (fracción, decimal, porcentaje), ofreciendo soporte teórico para potenciar el concepto de fracción y dar solución a planteamientos que se realizan en las pruebas Saber y Pisa en la temática de razones, decimales y porcentajes.

En el grupo control se desarrolla un proceso evaluativo fraccionado a través de pruebas continuas escritas; mientras que en el grupo experimental solo se plantea como proceso evaluativo el de observación directa.

Las ventajas que se visibilizan en el grupo experimental y los recursos que encontramos en dicha investigación, permiten mejorar la estrategia pedagógica para continuar con el proceso investigativo.

REFERENCIAS

Duque, L. y Rosero, F. (2009). *Implementación de un material didáctico lúdico como estrategia pedagógica para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas*. Trabajo de grado de Licenciatura en Matemáticas y Física, Universidad Tecnológica de Pereira.

Godino, J. D. (2004a). (S. L. GAMI, Editor). *Proyecto Edumat-Maestros. Matemáticas y su Didáctica para Maestros* Disponible en <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>

Godino, J. D. (2004b). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Disponible en http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf.

MEN (2003). *Colombia Aprende*. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70799_archivo.pdf

- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Moreno, N. (15 de septiembre de 2011). *Las Tics como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua*. Disponible en <http://es.slideshare.net/>: <http://www.slideshare.net/cite2011/margarita-moreno>
- Murcia, E., y Córdoba, H. (2011). Enseñar Matemáticas usando Objetos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Católica de Pereira. (U. C. Pereira, Ed.). *Entre Ciencia e Ingeniería*, 10, 148-162.
- Panizza, M. (s.f.). *De la teoría de situaciones didácticas*. Disponible en www.crecerysonreir.org/docs/matematicas_teorico.pdf
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. Disponible en http://www.pitt.edu/~strauss/origins_r.pdf
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Santa Fe: Cengage Learning Editores.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE UN GRUPO DE PERSONAS CON IDENTIDAD TRANSGÉNERO EN PEREIRA*

Conceptions and practices of political socialization of a group with transgender identity in pereira

*Gloria Elena Pulgarín Arias***

* Este artículo es producto del trabajo de investigación realizado para optar al título de Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Trabajo asesorado por el Mg. Daniel Humberto Ospina Ospina. Los derechos patrimoniales de este producto corresponden a la MPyDH de la UCP, los derechos morales a sus autores.

** Psicóloga actualmente laborando en la Fundación Universitaria del Área Andina. Estudiante de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, cohorte XXII, Facultad de Ciencias Humanas Sociales y de la Educación, Universidad Católica de Pereira. Contacto: gloria.elena.pulgarin@hotmail.com

RESUMEN:

En el artículo se abordan las concepciones y prácticas como construcciones de las experiencias de socialización política vividas y expresadas por un grupo de personas con identidad transgénero de la ciudad de Pereira. Se pone en diálogo la teoría con las realidades experienciales narradas por los sujetos de la investigación, acerca de sus prácticas y concepciones en torno a la socialización política. Como resultado, se evidenció que pese a destacarse como líderes y lideresas dentro de su comunidad, aún existe un desconocimiento del rol que desempeñan como sujetos políticos, así como la falta de un pleno posicionamiento como sujetos de derechos. Por tanto, una de las recomendaciones centrales es la necesidad de formación política en este campo.

PALABRAS CLAVES:

Identidad, transgenerismo, experiencias, política.

ABSTRACT:

In this paper, conceptions and practices as constructions of political socialization experiences lived and expressed by a group of people with transgender identity in Pereira city, are addressed. A research process that allowed a dialogue between theory and experiential realities, narrated by the researched subjects, about their practices and conceptions of political socialization. As a result, evidences showed that although excelling as male or female leaders in their community, there is still a lack of knowledge of the role they play as political subjects, and have not yet achieved a full position as subjects of rights. Therefore, one of the central recommendations is the need for political education in this field.

KEYWORDS:

transgender identity, concepts, practices, experiences, political socialization

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE UN GRUPO DE PERSONAS CON IDENTIDAD TRANSGÉNERO EN PEREIRA

Para citar este artículo: Pulgarín Arias, Gloria E. (2014). "Concepciones y prácticas de socialización política de un grupo de personas con identidad transgénero en Pereira". En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 83-98

Primera versión recibida el 29 de enero de 2015. Versión final aprobada el 19 de febrero de 2015

Abordar una temática como la socialización política en personas con identidad transgénero representa un reto investigativo, pues implica descentrarse de la postura tradicional para abordar la expresión de la sexualidad en términos no normativos, es decir, por fuera de la heterosexualidad. Además, es necesario reconocer que existen intereses sexuales y afectivos entre personas del mismo sexo, de la misma forma que también en aquellas personas que se sienten en cuerpos equivocados, como es el caso de las personas transgénero, cuya identidad ha sido señalada por los discursos tradicionales como subversiva y patológica, aunque desde una perspectiva del reconocimiento representa la forma más emblemática de expresión de la subjetividad sexualizada, que rompe con el binomio aceptado: hombre-mujer.

Así las cosas, hablar de transgenerismo en sociedades como la colombiana, a pesar de los múltiples esfuerzos por cambiar los paradigmas culturales prevalentes, continúa siendo un tema incómodo para muchos y para otros; representa formas inaceptables socialmente, situación que se ve reflejada en la dificultad de aceptación y la violencia de la cual son víctimas muchas de las personas "trans" en el país, tal como se señala en el informe de Colombia Diversa (2013) para el año 2011.

Según este informe, se "registró el homicidio de al menos 280 personas LGBT en Colombia entre los años 2010 y 2011"; de igual manera,

se menciona que ocurrieron específicamente 14 asesinatos aparentemente asociados a homofobia, cifra que representa la fuerte intolerancia cultural que aún se vive en nuestro medio, la cual puede ser mucho más grave si se considera que posiblemente estas cifras no corresponden a la totalidad de casos presentados, ya que muchos de ellos, según menciona el mismo informe, no son reportados o son relacionados con otras causas.

En este orden de ideas, el informe mencionado da cuenta de la compleja situación de derechos humanos que viven a diario Lesbianas, Gays, Transexuales e Intersexuales (en adelante, LGBTI) en Colombia. El maltrato por razón de sexo-género se ha convertido en una constante en diferentes lugares del país, con una proporción importante de aquellos hechos de violencia hacia las personas transgénero. Frente a esta problemática, la ONG "Colombia Diversa" (2013) menciona en el informe que no existe un sistema de información que dé cuenta de los hechos violentos de los que son víctimas las personas LGTBI, por lo cual muchos casos quedan sin registro:

En efecto, el listado de datos sobre violaciones en contra de personas LGBT evidencia que si bien Medicina Legal está haciendo un esfuerzo por registrar y reportar hechos relacionados con personas LGBT, luego de identificarlas procede a subdividir las entre "hombre"

y “mujer”, invisibilizando no sólo las violaciones en contra de personas trans, sino dificultando en general el análisis diferenciado de violaciones de las que son víctimas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (Lleras, 2011, p.11).

De igual manera, estas situaciones generan importantes preocupaciones frente a la problemática social que afecta a las personas LGTBI, especialmente de las transgénero¹, lo cual ha motivado que dicha comunidad se movilice en torno a procesos de formulación de políticas públicas que ayuden a garantizar los derechos humanos y que de alguna manera aporten a su reconocimiento social, entendiendo que es una necesidad trabajar por la inclusión de esta población y generar procesos tanto de reconocimiento como de participación de dicha comunidad, que contribuyan a una transformación cultural en la sociedad.

En este orden de ideas, resulta interesante que desde la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano se generen procesos de construcción, investigación y discusión académica, que abran las puertas al reconocimiento de un mundo de sentidos diversos y tradicionalmente silenciados.

Desde esta perspectiva, la investigación tiene como propósito reconocer e interpretar las concepciones y prácticas relacionadas con la socialización política (Sabucedo, 2008; Rodríguez, Ospina y García, 2012), en un grupo de personas con identidad transgénero en Pereira. El trabajo se aborda desde autores como Jaspers (1967) y Shultz (1973). El propósito es posibilitar el análisis del horizonte de sentidos que se develan en sus relatos de vida.

Desde una perspectiva cualitativa de corte interpretativo, se utilizan entrevistas semiestructuradas dirigidas a cinco personas “trans” de la ciudad, cuyos relatos fueron interpretados utilizando el análisis cualitativo de contenido, basado en la estructura categorial de investigación. El proceso realizado posibilitó la puesta en escena de sus modos de ver el mundo y de sus prácticas de socialización política como mecanismo para agenciar su reconocimiento y lugar en la sociedad.

Así las cosas, con el fin de tener una mayor comprensión del fenómeno abordado se hace necesario partir de su conceptualización y fundamentarlo desde los desarrollos teóricos más relevantes en torno a los elementos claves que permiten llevar a cabo dicho análisis.

Inicialmente se conceptualizará la identidad transgénero, ya que a partir de esta categoría teórica es posible reconocer la complejidad de los procesos identitarios que están involucrados en ella. Igualmente, esta categoría se abordará en su relación con la socialización política, pues esta servirá de andamiaje teórico para reconocer los procesos que facilitan su reconocimiento como parte de un contrato social, en el que ellos y ellas también toman parte en la toma de decisiones de su contexto, como sujetos activos que se transforman y con base en ello construyen su identidad.

Finalmente, se tematiza la socialización política para abordarla desde aquellas dimensiones que dan cuenta de su proceso de construcción, cuya expresión toma forma en las experiencias de las personas entrevistadas, a partir de las cuales logran construir sus propias concepciones en torno a la socialización política.

¹ El transgénero se refiere a aquellas personas que se identifican con o viven como el otro género, pero que pueden no haberse sometido a tratamientos hormonales u operaciones de reasignación de sexo (Buthler, 2006, p. 10).

Identidad transgénero

Hablar de identidad transgénero implica abordar el concepto de género y resulta interesante hacerlo desde Butler (2006, p. 20), quien ha cuestionado dicho concepto al revelarlo como una construcción cultural e histórica según la cual se ha configurado el cuerpo y la identidad sexual. Así mismo, la autora plantea que el sistema sexo-género no existe sin un marco cultural, es decir, que ha sido creado como categoría teórica por los seres humanos y tal como lo ha demostrado la comunidad inter y transexual, es dicha categoría cultural la que determina los pensamientos y prácticas propias de sentirse hombre o mujer, en una sociedad determinada.

Esta apuesta por pensar el sexo y el género como un sistema cultural deja al descubierto una serie de elementos que distan de lo que tradicionalmente definían los roles, las actitudes y prácticas humanas en relación con la sexualidad, recordando que en palabras de Bonder (1998 p. 2):

originalmente, el género fue definido en contraposición a sexo en el marco de una posición binaria (sexo y género), aludiendo la segunda a los aspectos psico-socioculturales asignados a varones y mujeres por su medio social y restringiendo el sexo a las características anatomofisiológicas que distinguen al macho y la hembra de la especie humana.

Esta definición enmarca el género en relación con el sexo, presentando una postura radical en la cual las características fisiológicas son el “libreto” sobre el que se superponen aquellas actitudes y comportamientos de los hombres y mujeres, expresión contraria al planteamiento hecho por Butler (2006, p. 20), pues la autora señala que el

sistema sexo-género se construye culturalmente y no está dado por un determinismo biológico, es decir, que las características físico-anatómicas no son entonces un “libreto” que determine lo que signifique ser hombre o ser mujer.

De igual manera, el sistema sexo-género se configura en palabras de (2003, p. 2) como un productor y producente de los macroespacios políticos, económicos y culturales. Ello implica reconocer estos espacios como campos de relaciones en los que tienen lugar construcciones simbólicas que definen, figuran e instalan discursos, en roles, mitos, creencias y ritos que definen modos de estar siendo, es decir, modos de significar en el mundo.

Este asunto sugiere entonces que la diada sexo-género se convierte en una forma de expresar, vivir y ser en un mundo según las reglas establecidas para ello; es una bella forma de afirmar que una categoría como el género, se convierte en un modo de vida, en una construcción social de la realidad que delimita el poder ser y existir en un contexto, sin que necesariamente medie lo que el sujeto cree y crea para sí. En este sentido, estar siendo se convierte en un elemento clave para las personas trans, que asumen un existir y significar su mundo de manera diferente, generando una ruptura con el contexto socio-cultural, y constituye una apuesta política de resistencia a un orden, en cuanto implican diversas formas de existir de manera subversiva y contrariar lo establecido.

Comprender la identidad sexo-genérica y más específicamente la categoría transgénero es necesario como asunto teórico, aunque es difícil de abordar, por su carácter subversivo y complejidad aún no plenamente comprendida. Sin embargo, con el fin de precisarla conceptualmente, inicialmente la palabra

transgénero refiere a su vez otras formas de expresiones sexuales: transexualidad, travestismo e intersexualidad.

La primera de ellas, transexualidad, es definida por Balza (2009, p.425) “como aquel que se siente del sexo opuesto al que le marca su sexo biológico”. Dicho concepto fue acogido oficialmente en la literatura médica en el año de 1949, ante la solicitud de cambio de sexo de la primera persona. A partir de allí, la demanda del cambio de sexo quirúrgicamente dio inicio al empleo de tal categoría, que según la misma autora presenta algo cuestionable: “la construcción de la subjetividad transexual es producto de la tecnología médica (...) La transexualidad se entiende entonces como efecto de una situación ideológica y tecnológica” (p.246). Así las cosas, ser transexual supone mantener el orden binario aceptado.

Por su parte, los travestis son personas que de manera permanente construyen una apariencia corporal y unas maneras comunicativas del género opuesto, en desarrollo de la identidad de género por oposición a su sexo biológico. No se someten a operaciones de cambio de sexo, pero en algunas ocasiones se aplican tratamientos de hormonización para ayudar a moldear sus formas corporales (García, 2007, p. 64).

Estar entre los géneros o vivir en el intersticio de ser hombre y mujer permite, según Balza (2009, p. 247), reivindicar una nueva forma de sexualidad, corporalidad y subjetividad que, desde una perspectiva ideológica, brinda un punto de vista emancipatorio, una forma de descolonización de los cuerpos; una ruptura del esquema que se logra al encontrarse en el intersticio. Así la construcción ideológica de su cuerpo, les permite a los “trans” ser y ejercer

funciones sociales de ambos sexos y géneros, lo cual es una gran conquista, una expresión del descontento con lo que les fue asignado al nacer.

En este sentido, estas formas de expresión de su sexualidad son luchas por “despatologizar” su identidad, y pueden llevarlos(as) a desarrollar nuevas formas de socialización política que les permita resignificar sus formas de vida como algo valioso e incidir en las agendas políticas de sus contextos, participando en la formulación de políticas públicas que les den cabida como sujetos de derechos, a ser escuchados y escuchadas en su entorno y finalmente reconocidos(as) como seres humanos. Este es un eje fundamental en la investigación, ya que evidencia el potencial de socialización política que estas personas agencian frente a su propio lugar en la sociedad.

En este momento es pertinente hablar de lo que antes se ha mencionado como elemento clave de las luchas y la emancipación de las personas, “trans”: la socialización política, como elemento clave del análisis de la investigación.

Socialización política

Tradicionalmente, hablar de socialización política implica pensar en el concepto de socialización y en las instituciones que permiten al sujeto generar construcciones de sentido para aprehender los valores y prácticas específicas de un contexto determinado. Inicialmente, es importante señalar que la socialización corresponde, para Baró (en Castilla, 2005, p.22) a los “procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad”, aprehendiendo todo el sistema de valores, reglas sentidos y significados propios de dicho contextos y permitiéndole ser reconocido como miembro del mismo.

En estos procesos se han concebido agentes de socialización a las instituciones que posibilitan al individuo ser miembro activo de su sociedad; la familia, la escuela, los pares y los medios de comunicación, entendiendo que estos generan procesos de construcción de sentidos frente a su contexto. Es así como también reproducen y perpetúan el sistema de valores y costumbres de una sociedad, con lo que es posible reconocer la influencia de dichas instituciones en el proceso de socialización política.

Alvarado, Ospina y García (2012) aclaran que esta es una categoría polisémica que ha sido abordada desde diferentes áreas del saber, y por tanto, presenta varias acepciones. De esta manera, las autoras coinciden en reconocer que dicha categoría permite el desarrollo de sistemas políticos y de la identidad política del sujeto. En este orden de ideas, mencionan que la socialización política es:

Proceso a través del cual las nuevas generaciones se integran como parte en el contrato social, a través de la adopción y negociación de normas, concepciones, valores, actitudes y conductas aceptados como legítimos y practicados en el orden social existente” (Rodríguez, Alvarado y Ospina, 2009, p. 56, en Alvarado, Ospina y García, 2012 p. 250).

Lo anterior implica reconocer que el proceso de autoconstrucción que el individuo crea en la adopción y negociación de los valores y normas de su contexto es una cuestión bidireccional, puesto que también el sujeto es activo y puede afectar su entorno, asunto que es ampliado por Sabucedo (2008. p. 354, en Palacio y Herrera, 2013), cuando plantea que la socialización política es:

el conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, acciones y actitudes que se dan en una sociedad en forma individual o colectiva, por parte de individuos, grupos o partidos e instituciones, dirigidas a explicar, demandar, influir, o tomar a parte en el proceso de decisiones políticas, en el reparto autoritario de valores” (p. 7) situación por la cual, es necesario reconocer que toda acción del individuo es política, en la medida que genera un impacto en los otros.

A su vez, la socialización política no se refiere al proceso de “depositar” en el sujeto un conjunto de creencias; es, por el contrario, una construcción de relaciones de poder para y con los demás, tal como sostiene Castilla (2005, p. 29):

El individuo es productor de sentidos que está mediado por su pertinencia al mundo social, donde le son transmitidos ideas, valores, conocimientos, representaciones, acciones o percepciones provenientes de su grupo o clase social. El resultado de la socialización, como ya se dijo, no es el vaciado de un molde, sino un sujeto que participa, se desarrolla y, paralelamente, construye su mundo social.

De esta manera, el proceso de socialización política en las personas con identidad transgénero evidencia un sujeto que no solo aprende formas establecidas de comportamiento, sino que además las crea y da otros sentidos y significados a sus relaciones con el entorno. Es un sujeto activo en la estructuración de su mundo político, cognoscitivo y relacional; incluso puede ir en contra del orden normativo establecido a través de las instituciones de socialización que pautan el comportamiento de los individuos, según los modelos de creencias y comportamientos aceptados.

En esta investigación, la socialización política es entendida entonces como el conjunto de procesos que le permiten al sujeto conocer, interiorizar y poner en movimiento acciones políticas que representen los intereses individuales y colectivos de las personas “trans”, los cuales reproducen en parte las visiones establecidas, pero también representan un disenso con ellas, en un proceso de reproducción y re-construcción mediado por los saberes normativos y por saberes inéditos que dan paso a la emergencia de nuevas realidades de sentido, que aun cuando no son compartidas por todos, son posibles y generan fisuras en el modelo de lo hetero-normativo.

Por otra parte, para comprender la forma como se construye y afianza el proceso de socialización política, resulta necesario llevar a cabo un análisis de las formas como esta se expresa. Estas formas tienen que ver principalmente con las concepciones que configuran los individuos sobre lo que es la política, las prácticas o acciones intencionadas que desarrollan en este sentido y las experiencias que tienen en sus trayectorias de vida relacionadas con ella, como elementos claves para la comprensión de la socialización política en las personas “trans” vinculadas a la investigación. A renglón seguido, se abordan y amplían estos tres elementos.

Concepciones prácticas y experiencias

Esta categoría se aborda reconociendo que las concepciones y las prácticas son configuraciones que nacen en el “mundo de la vida cotidiana” a partir de la experiencia de dicho mundo; según Schultz (1973), lejos de ser un espacio de prácticas inconscientes y triviales constituyen “la realidad fundamental y eminente del hombre”. A partir de ellas se construyen los significados de lo otro y los otros desde los vínculos sociales que establecen los sujetos, haciendo abstracto lo concreto para poder comprenderlo.

En cuanto a las concepciones, estas son definidas por Jaspers (1967, en Pérez, 2008) como algo total y universal; se manifiestan en valoraciones, conformación de la vida y en la jerarquía vivida de los valores. En este sentido, menciona P; no que únicamente un saber, Pñesonas con idetidad transgGérez (2008, p.33),

las concepciones estarán referidas a todas aquellas expresiones verbales y valoraciones que se refieran a las vivencias de los actores participantes durante la experiencia, a lo que pensaron en un inicio y a los resultados obtenidos al poner en acción éstos pensamientos y deseos.

Hablar de concepciones remite a las representaciones de la realidad, que le permiten dar un orden lógico y simbólico a su mundo, para insertarse en el mismo y generar allí comportamientos esperados para hacer parte de su entramado cultural, de donde emergen las prácticas y las experiencias.

Por su parte, las prácticas son acciones dirigidas e intencionadas que están medidas por la reflexión, son acciones que han cobrado un sentido y un significado a partir de las interpretaciones y las concepciones que la persona se ha creado sobre sí misma y los demás. Así, tal como lo menciona Pérez (2008, p.34), las prácticas son “entendidas como una actividad intencionada que se sustenta en un conocimiento, en acciones desarrolladas por sujetos, que a partir de sus concepciones e intencionalidades y de una lectura de la realidad, permiten identificar las experiencias”.

Shultz (1932) reconoce que las prácticas como acciones sociales, además de ser conscientes e intencionadas, presentan cinco niveles de significados de la acción; un primer nivel es en el que se encuentra el actor en solitario “la acción es toda conducta a la que el sujeto atribuye un



significado” (Citado por Hernández y Galindo, 2007, p. 230), siendo la interpretación subjetiva de las acciones. Un segundo nivel es aquel donde se implica al otro actor otorgándole esto el sentido de ser social, por su parte, cuando se hace interpretación de las acciones de otros, ya se ha pasado a un tercer nivel y cuando la conducta se orienta hacia los otros y está en función no solo de su propio bienestar sino de un colectivo, se denomina de cuarto nivel.

Finalmente, las experiencias son las vivencias reflexionadas a partir de las cuales se forman las concepciones y se afinan las prácticas. Podría decirse que son aprehensiones de metarrelatos que se cargan de sentidos y significados a partir del establecimiento de vínculos, especialmente con los más cercanos y también con las construcciones culturales del entorno.

Concepciones prácticas y experiencias se convierten en formas de expresión de socialización política, ya que median en la acción política de los sujetos, transmiten saber y a su vez lo transforman, según las expectativas y necesidades presentes en los individuos y en las comunidades. Se abre, entonces, una ventana hacia un mundo de sentidos construidos y compartidos, en este caso por un grupo de personas transgénero habitantes de la ciudad, al reconocer que ellas representan una muestra de la realidad construida por “otros diferentes”, lo que deja en evidencia la complejidad de la existencia y la diversidad de intereses y necesidades presentes en la sociedad actual.

Las categorías teóricas hasta aquí descritas se convierten en una plataforma para generar una hermenéutica de los relatos logrados a través de las entrevistas realizadas. Es por ello que dichas categorías proporcionaron los elementos claves para establecer un diálogo abierto y complejo entre los conceptos y sus experiencias,

generando encuentros y desencuentros como inicio de un interesante camino hacia un proceso de visibilización de las personas transgénero, sus necesidades, expectativas y realidades. Esta investigación es una oportunidad para generar conocimiento desde la propia voz de estos actores, y para recuperar el sentido de lo que les ha permitido ser y existir en este contexto.

Metodología

Para la investigación se optó por realizar entrevistas semi-estructuradas a cinco personas con identidad transgénero, como casos relevantes de la ciudad que representan un sector de su comunidad; la investigadora estableció contacto con trabajadoras sexuales, estilistas, un estudiante universitario y líderes de la comunidad. Se eligió este método de recolección de información ya que su carácter conversacional permite a los entrevistados mantener un diálogo abierto a partir de las preguntas realizadas por la investigadora, proporcionando un espacio de interacción con las personas. Los repertorios presentes en los relatos fueron agrupados según cuatro subcategorías, con una matriz de análisis categorial a partir de la cual se realizó una interpretación global de los textos (Tabla 1).

CATEGORIAS			
Identidad Sexual	Socialización Política	Concepciones, prácticas y experiencias	
SUBCATEGORIAS			
Concepción política	Prácticas y comportamientos de participación política	Experiencias y toma de conciencia de participación política	Emergencias

Tabla 1. Matriz de análisis

Con el fin de tematizar las categorías previamente definidas se optó por la entrevista semiestructurada, con seis preguntas elaboradas en las que se indagaba directamente en los sujetos, por sus concepciones sobre prácticas y comportamientos relacionados con su acción política, y las experiencias y toma de conciencia frente a ellas, contexto comunicativo que

permitió la emergencia de las subcategorías, como formas de enunciación que densificaron aún más las categorías.

Resultados

Se iniciará el análisis con la categoría de concepciones; para ello es necesario recordar que las concepciones, según Jaspers (1967), hacen referencia a las expresiones verbales y valoraciones de las personas, originadas en sus pensamientos y deseos puestos en acción. Son entonces las formas de interpretar los sucesos de su vida, lo cual permite reconstruir los hechos, generando a partir de allí una interpretación relacionada con la teoría previa, de tal forma que se logra, finalmente, una comprensión sobre dichas concepciones.

En este sentido, hablar de concepciones desde una perspectiva política implica pensar qué es o cuál es la representación mental existente frente a dicho concepto. Así, se encontraron dos perspectivas diferentes respecto a la concepción sobre qué es la política; una referida a ella como todo lo que hace parte de sus acciones y comportamientos, y por otro lado, como el ejercicio democrático de votar. Al respecto, se ilustra con la siguiente afirmación:

Mira, para mí participación política es todo lo que tenga que ver conmigo y que tenga que ver con todo lo que está en torno, tanto a la nación como a las personas, como a la sociedad, todo lo que tenga que ver con cada uno de nosotros. si nos ponemos a hablar políticamente, ya tendríamos que pensar, políticamente ¡Dios mío Bendito! En qué es lo que yo quiero, que es lo que deseo, que es lo que a mí me cobija para que yo verdaderamente pueda ser una persona,

que tenga yo plenitud en mis derechos (Entrevista a “Francis Echavarría”).

Esta primera perspectiva da cuenta del proceso de construcción como sujeto social, capaz de influir en su entorno y de generar transformaciones desde sí mismo y para los otros. En este sentido, la concepción de política incluye elementos como participación, plenitud de derechos y desarrollo personal; asuntos claves que permiten reconocer la tensión entre lo que tradicionalmente se ha entendido como política (“arte de gobernar”) y lo que trasciende esta perspectiva, es decir, aquello que incluye no solo el asunto de lo social o lo público, sino también de lo individual o privado y cómo ambos entretengan una concepción compleja y profunda de la política. En este sentido, la política atraviesa la vida de las personas entrevistadas y les permite dar testimonio de sí, con el fin de generar, como se mencionaba, cambios en su contexto más cercano.

Asimismo se encontró que, para las personas entrevistadas, la política es participación, y concretamente referida al ejercicio democrático de votar, desde el ejercicio de elección de representantes. En este sentido, participación política para las personas entrevistadas es:

lo de votar, es para los magistrados para la gente del congreso (Ruth), para mí la política es votar por un alcalde por presidente, y ya (Entrevista a “La Pulga”)

Estas dos formas de expresión frente a la política dan cuenta de dos tipos de concepciones: una muy amplia, que incluye la relación de la persona con los otros, en un contexto de sociedad y de país, y otra más concreta, que delimita la política a un solo ámbito de la misma, relacionado con el comportamiento instituido de votar, con lo

que se evidencia una insuficiente formación frente a dicha temática.

Posteriormente, al indagar por las prácticas, entendidas como actividades reiteradas en el proceder, intencionadas y sustentadas desde un saber, contando con un nivel de concienciación, se encontró que las prácticas políticas de los sujetos entrevistados son autorreferenciadas a partir de su reconocimiento y visibilización como transgénero. Expresar abiertamente su orientación sexual y de género, “salir con la frente en alto”, sin temor de ser juzgadas y rechazadas, es una práctica política, lo cual indirectamente está generando un proceso de transformación social, al permitirse ser y existir en un mundo heteronormativo.

Lo anterior permite identificar que ellas buscan ocupar un espacio en la sociedad, en sus diferentes roles: mujer “trans”, peluquera, líder y estudiantes, con conciencia de sus acciones y de la manera como esto aporta a generar un cambio en los paradigmas culturales frente a lo correcto e incorrecto de la sexualidad. El siguiente fragmento ilustra esta idea:

el hecho de que yo salga a la calle y yo salga con mi pecho en alto, salga tranquilamente, sin que nadie me va a censurar, ni que yo voy a temer, ese es, un hecho mío político (...) Mira, yo el solo hecho de ser una mujer trans, yo estoy participando políticamente (...) Políticamente hablando todo lo que nosotros hacemos en un día a día, es política, porque estamos dando un testimonio (...). (Entrevista a “Francis Echavarría”).

Asimismo se encontraron otras prácticas políticas; por ejemplo, formar y ser parte de un colectivo; en este caso, el Colectivo Prisma, una organización sin ánimo de lucro conformada

por personas cuya orientación sexual y de género es diversa. Su propósito está orientado a favorecer la inclusión social y el respeto por la comunidad, generando estrategias para disminuir la discriminación y ampliar los espacios de participación de las personas. Según la opinión de “Francis”, una de las informantes entrevistadas, Prisma desarrolla varias acciones de visibilización del colectivo LGTBI, para sensibilizar a la sociedad Pereirana:

Mantenemos haciendo muchos eventos en la ciudad, fíjate que acabamos de terminar la exposición de arte, con esa exposición de arte, buscábamos a la gente hacerle reflexionar a toda la población mediante unas frases y siempre la enfatizamos “no soy tu chiste”, hicimos el ciclo de cine en donde íbamos a colegios, a universidades, fuimos al SENA fuimos a distintos municipios como fueron La Virginia, Dosquebradas, Santa Rosa, Pereira a mostrar películas y hacer foros después de ella, hablábamos sobre qué entendía las personas” (Entrevista “Francis Echavarría”)

Estas son prácticas políticas desde un tercer nivel de acción como lo menciona Shultz (1932), en el que se tiene conciencia del otro más allá de su existencia. En este sentido, el autor refiere: “El tercer nivel corresponde a la interpretación de la conducta del otro por el actor. Quien realiza la acción está consciente de mucho más que la pura existencia del otro. Debe darse cuenta de la conducta del otro e interpretarlo” (citado por Hernández y Galindo, 2007, p. 237).

De igual manera, podría analizarse este fragmento de la entrevista desde lo que hace el colectivo Prisma como una acción colectiva, promovida por un movimiento social que posibilita la expresión de la socialización política visibilizando

a la comunidad. Estas prácticas dan cuenta de la importancia de los movimientos sociales, que si bien no se ahondaron en la investigación, sí cabe resaltar su capacidad de reflexividad, la cual radica en producir una controversia respecto de un estado de cosas cuya legitimidad y sentido normativo se daban por hechos. Este atributo hace que los movimientos sociales sean concebidos como agencias de significación colectiva que difunden nuevos significados en la sociedad (Delgado, 2010, p. 7).

Así las cosas, las acciones del colectivo se convierten en fuentes que generan cambios sociales y transformaciones en las construcciones sociales y las concepciones sobre las personas con identidad LGTBI, como procesos de emancipación que buscan promover un cambio social.

Por otra parte, algunas prácticas de socialización política, ya desde lo individual, hacen referencia a la búsqueda del bienestar en relación con la salud y la seguridad; por ejemplo, la participación en los comités les permite visibilizar situaciones de maltrato, en el caso de las trabajadoras sexuales, y el vínculo con las instituciones públicas les facilita el apoyo para la prevención de infecciones y enfermedades de transmisión sexual:

pues he hablado con las travestis cuando las aporrear, voy a y hablo con los tenientes con la policía y he sacado mucho la cara por ellas. También asisto a unas reuniones sobre la discriminación(...)" (Entrevista a "La Pulga") "En las brigadas, cuando han hecho brigadas, para las enfermedades, cuando la muestra de sangre, tomas de VIH, muchas cosas, muchas enfermedades y en los barrrios y todo eso y cuando hay que recolectar firma para la gente que está enferma o algo así (Entrevista a "Diana").

En relación con lo antes mencionado, estas prácticas de socialización política, de acuerdo con lo planteado por Sabucedo (2008, en Palacio y Herrera, 2013), constituyen un repertorio de acciones descritas que hacen referencia a un conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, acciones y actitudes que le permiten al sujeto hacer parte en el proceso de toma de decisiones políticas. En este sentido, el trabajo comunitario les está permitiendo hacer parte de la toma de decisiones y de la transformación de su comunidad.

Por su parte, al preguntar a los sujetos por las experiencias más importantes de expresión de su pensamiento y posición política y sobre el momento de vida en que tomó conciencia de la política, se encontró que en general no es muy claro ese momento, pero es posible rastrear en sus relatos las experiencias o aquellos acontecimientos que han sido reflexionados y que les han permitido configurar unas concepciones propias sobre la política.

De esta manera, se encuentran expresiones que aluden a complejas situaciones de maltrato desde su infancia, propiciadas por sus familias, que les hicieron cuestionarse frente al porqué de la discriminación. Contrario a lo que podría esperarse en dichos casos, estos acontecimientos las impulsaron a generar estrategias de acción para evitar que otros fuesen víctimas de igual situación. Es interesante ver cómo una misma situación puede generar reacciones opuestas; ser víctimas o convertirse en protagonistas de sus vidas, transformando el dolor en un aliciente para generar un cambio social:

desgraciadamente, mira como suena de irónico, el solo hecho de que yo fui, ¡rechazada!, ¡discriminada!, ¡maltratada!, ¡abusada!, ¡el solo hecho de que a mí

siempre se me quiso cómo aplastar! Y mira como es la vida de irónica, comienza siempre en el seno de la familia, luego se extiende a la sociedad, ese solo hecho a mí me hizo a mí sacar las agallas para hoy en día yo.. [piensa por un momento]. Eso me hizo sacar las agallas de yo querer surgir, de yo no querer seguir siendo marginada. Comenzar a pensar ¿por qué las personas son tan discriminativas, ¿qué hago yo para que me discriminen? Pero cuando yo me hacía esas preguntas, yo veía que el problema no era mío, que el problema eran las otras personas, porque son ellas las que tenían la prevención, las que tenían el estigma, que siempre nos juzgan, te juzgan, censuran, de que somos personas malas, somos ¡personas groseras!, ¡que somos personas violentas! (Entrevista a “Francis Echavarría”).

Es importante también mencionar que ser líderes en su comunidad, encontrar que su voz sea escuchada, que son tenidas en cuenta en procesos de participación ciudadana y que pueden brindar ayuda a otras personas “trans”, son experiencias radicales de participación política. Transformar su rol social de ser una persona que solo se ocupaba de garantizar su sustento vital a asistir a reuniones en la alcaldía, hablar con las “trans” de su comunidad, escucharlas y apoyarlas, ha sido una experiencia transformadora para ellas y una forma de expresión desde las prácticas de la socialización política, tal como lo mencionan en sus relatos:

bueno, de las reuniones a las que yo he asistido, me nombraron, nos nombraron a tres, pero de las tres quedamos dos que es la “Pulga” y mi persona como líderes, por qué nos dijeron que éramos líderes? Porque como yo asisto a las reuniones y

me gusta participar siempre en las cosas de las compañeras, los actos y todo eso, entonces yo trato de colaborar lo más que pueda, entonces por eso me nombraron a mí y sinceramente a mis compañeras cuando yo les hablo, yo les comenté, entonces escuchan mi voz, las opiniones lo que sea y yo las aconsejo, algún problema y así, doy información y colaboro, vengo, doy información a las personas con las que estoy encargada de colaborar y si me escuchan y me siento respaldada (Entrevista a “Diana”).

Lo anterior refleja lo que ha significado para ellas participar en el colectivo Prisma y desarrollar eventos de ciudad para generar sensibilización frente al tema de la diversidad. Esto constituye un ejemplo del proceso de socialización política, que hace referencia a la posibilidad de incidir en el espacio público, a través de acuerdos que pueden ser incluidos en el contrato social. En palabras de Rodríguez et al. (2009), acuerdos que les permiten negociar normas, concepciones, valores, actitudes y conductas.

Podría decirse que en el caso de las personas “trans”, dicho proceso apenas comienza, como se puede interpretar a partir de las entrevistas, ya que indican que se está iniciando el cambio en un nuevo camino que promueva su legitimación, en contra de un orden heteronormativo que los excluye, que aún se resiste a aceptar la diferencia, que encuentra razones para estigmatizar a aquellos que se atreven a “salir del closet” y caminar bajo la mirada de los ciudadanos que, con desazón, se preguntan: “¿es hombre o es mujer?” Para ellos y ellas esto ya no es una preocupación sino una oportunidad para expresar libremente su elección de vida y darse, como se mencionó antes, un lugar en la sociedad.

Por otra parte, también se encontró en las entrevistas temas considerados emergentes, relacionados con la familia, la educación y la garantía de derechos, que también se vinculan con el interés de esta investigación y que es importante destacarlos. Estos elementos también son claves en la socialización política, pues ellos abren un espacio de interrogación quizás para futuras investigaciones, frente a temáticas que resultan claves en el proceso de reconocimiento de estas personas como sujetos de derechos, desde una perspectiva incluyente y de desarrollo humano.

Para plantear algunos elementos de reflexión en torno a dichos temas emergentes, se encontró que en relación con la familia, se reclama que personas de la población LGBTI pueda tener hijos y conformar un hogar. Sus intervenciones cuestionan el rol de madre y padre y argumentan que para serlo no es necesario “parir los hijos”, y según mencionan, la sociedad les ha negado el derecho a serlo. Asimismo, al dialogar con las personas entrevistadas se encontró que las personas “trans” tienen una gran preocupación por las posibilidades de acceso a la educación y formación para el trabajo, de tal forma que puedan encontrar otras opciones laborales diferentes al trabajo sexual, que las dignifiquen y que les permita desarrollar sus capacidades y garantizar un proyecto de vida a través del cual puedan satisfacer sus necesidades básicas, pero también de posición, alcanzando mayores oportunidades. En suma, existe un reclamo frente a la garantía de derechos para esta población, especialmente frente a la educación y al trabajo:

¿Dónde ves en un trabajo que a una transexual abiertamente la empleen tranquilamente y sin ningún problema? Sé de niñas que las han echado del trabajo porque son transexuales, llegan a buscar

un empleo: “¡no hay empleo!” Y al ratico llega un amigo y a él le dan el empleo.. ¿por qué? Porque la vieron transexual, no son capaces de darle la oportunidad, de ver la capacidad intelectual que hay en ellas, sino que todo es siempre arbitrario, ¡esa es la parte! (Entrevista a “Francis Echavarría”).

Discusión y conclusiones

Las situaciones relatadas revelan un fragmento de la realidad de una ciudad que, poco a poco, comienza a visibilizarse ante los ojos desprevenidos de sus habitantes, muchos de ellos ajenos a sus vivencias, otros más cercanos, pero a pesar de ello indiferentes. Sin embargo, se ha ido generando un proceso de transformación social que les permite a las personas “trans” ocupar un lugar visible en esta sociedad, aunque aún son objeto fuerte de discriminación y exclusión por ser consideradas diferentes, tal como lo mencionan en las entrevistas:

¡cuidado te veo andando con ese marical!
¡cuidado te veo andando con ese voltariado!,
¡con un mundo de palabras que a veces usan hasta fuertes!, entonces me perdonan que las mencione aquí, pero es para que me puedan entender. (...) . Entonces eso, lo culturalmente también ha hecho mucho daño en la sociedad. Se podría decir que ahora hemos avanzado, sí, pero ¡vamos muy muy poquito! Lento es otra cosa, lentamente lo que hemos hecho lo hemos logrado bien!, pero ya era hora de que tuviéramos la capacidad de estar de un igual a igual (Entrevista a “Francis Echavarría”).

Aún en medio de las restricciones sociales es posible encontrar experiencias y prácticas transformadoras de socialización política.

Generar y desarrollar campañas, talleres, cine-foros, muestras artísticas, eventos de ciudad como la Marcha del Orgullo Gay, la consecución de medicamentos, el apoyo en campañas de prevención, socialización de situaciones de maltrato ante la policía o expresar simplemente su opinión en el espacio público, representan prácticas y experiencias de socialización, que poco a poco impulsan el cambio social.

En la investigación se encontró que es necesario fortalecer los procesos organizativos de la comunidad LGTBI y especialmente de la población “trans”, en aspectos como liderazgo, derechos humanos, cultura y participación política, ya que al indagar sobre las concepciones que ellos (as) manifiestan respecto a la política, no evidencian un conocimiento claro y amplio de estos aspectos. Este es un elemento clave para generar conciencia y favorecer las experiencias de participación en tal ámbito, pues si bien es posible rastrearlo en algunos episodios de sus relatos, no es una constante en sus procesos de vida.

Aun cuando es un proceso que se ha logrado lentamente, las concepciones, prácticas y experiencias de participación política en las personas entrevistadas han sido significativas en tanto que han generado un impacto en la ciudad: ser reconocidas y tenidas en cuenta en espacios de trabajo desde lo Público-Institucional como las mesas de diversidad sexual del municipio, comité de diversidad sexual de la Alcaldía, entre otros escenarios, representa un avance pues en ellos son tenidos (as) en cuenta para establecer diálogos y procesos de inclusión, y a través de esta participación, se logra el reconocimiento de sus experiencias y necesidades.

Sin embargo, hay un largo camino por recorrer, ya que aun cuando no es un tema desconocido en la ciudad, es poco el tiempo que lleva la

comunidad LGTBI organizada en un colectivo que ha permitido generar procesos mediante los cuales han logrado ser visibles y han sido tomados en cuenta para la toma de decisiones en materia de política pública. En este orden de ideas, la presente investigación vislumbra nuevos horizontes de indagación sobre el tema, a través de los cuales se produzca conocimiento que contribuya a la visibilización y generación de procesos de transformación social de esta comunidad que sueña con un futuro mejor, tal como lo expresa una de las entrevistadas:

Mira, ojalá que esta entrevista que tú me haces a mí, sirviera para que todo el mundo de verdad se sensibilice, vea que nosotros somos personas iguales a cualquier persona, no necesitamos que nos compadezcan, no somos los pobrecitos ni las pobrecitas, simplemente estamos reclamando un espacio, que se nos ha quitado, que no somos enfermos somos personas, pero muchas personas aún siguen creyendo, que todo esto sigue viniendo de la familia, entonces, ¡mi intención es que las familias, por Dios, nos eduquemos! (...) (Entrevista “Francis Echavarría”).

Finalmente, esta investigación evidencia la necesidad de seguir trabajando con las personas “trans”, investigando sus realidades, visibilizando sus necesidades y contribuyendo desde la academia a los procesos de transformación social, para aportar al desarrollo de sus potencialidades. Es necesario comprender que los procesos de socialización política que se están llevando a cabo en la ciudad son una oportunidad para lograrlo, pues a través de ellos se ha permitido a las personas con orientación sexual y de género diferente al heterosexual, que

puedan ocupar un lugar importante en la ciudad y hacer parte de la toma de decisiones, vinculándolos(as) a procesos de ciudadanía. El objetivo es continuar trabajando para alcanzar la inclusión, el respeto y la equidad, para reconocer que ellos(as) tienen derecho a ser diferentes.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, M. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 235-256.
- Balza, I. (2009). Bioética de los cuerpos sexuales: transexualidad, intersexualidad y transgenerismo. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 40, 1130-2097.
- Bonder, G. (1998). *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. Disponible en http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Barcelona: Cultura Libre.
- Castilla, M (2005). *Socialización Política en la construcción de Valores democráticos un estudio de caso*. Disponible en <http://148.206.53.84/tesiuami/UAMI12887.pdf>
- Colombia Diversa (2013). *Impunidad sin fin Informe de derechos humanos de lesbianas, gay, bisexuales y personas trans en Colombia 2010 – 2011*. Disponible en http://colombiadiversa.org/colombiadiversa/images/stories/PUBLICACIONES_FINAL/DOCUMENTOS/INFORMES_DH/documentos/InfDDHH%202010_2011.pdf
- Delgado, R. (2010). *Acción colectiva y educación popular. Contribuciones para un conocimiento emancipatorio*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- García, C. I. (2007) *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Colombia Diversa. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf
- Pérez, A. (2008). *Sistematización de la experiencia significativa de los actores participantes en el programa de atención de la niñez de la Fundación Huabuacuna*. Manizales: Centro de Estudios en Niñez y Juventud, Cinde. Quintar, E. (2003). La dialéctica entre la conciencia histórica y la conciencia femenina un modo de hacerse mujer. *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica de Bogotá. Bogotá. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab19_04inve.pdf



CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN JÓVENES A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL*

Constitution of subjectivities in young people from the educational practices of sex education

*Eliana Abadía Muñoz***

*Lady Johana Feo Mejía****

*Martín Andrés Mápura Giraldo*****

* Este artículo es producto del trabajo de investigación realizado para optar al título de Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Trabajo asesorado por el Mg. Daniel Humberto Ospina Ospina. Los derechos patrimoniales de este producto corresponden a la MPyDH de la UCP, los derechos morales a sus autores.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad de Pamplona (Santander, Colombia) - Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira (Pereira, Colombia) – Aspirante a Magíster en Pedagogía y Desarrollo humano. Contacto: elianabadia73@gmail.com

*** Licenciada en Matemáticas y Computación, Universidad Antonio Nariño (Cartago, Colombia) – Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira (Pereira, Colombia) - Aspirante a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: johanafeo@hotmail.com

**** Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad del Tolima (Tolima, Colombia) - Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira (Pereira, Colombia) – Aspirante a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: martinandres1530@gmail.com

RESUMEN:

Se realiza una aproximación a la constitución de las subjetividades, a partir de las prácticas pedagógicas con referencia a la educación sexual en un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Zaragoza (Cartago, Valle). La investigación fue desarrollada con base en el análisis crítico del discurso; se realizó un grupo focal del cual surgieron tres categorías que giran en torno al dispositivo de la sexualidad, los discursos de sexualización y la subjetividad. En ellas se evidenciaron relaciones de saber-poder que se entretajan en la dinámica de las prácticas pedagógicas. Se da cuenta de la forma como las políticas públicas fundadas en el biopoder, se han ido articulando a través del dispositivo de la sexualidad.

PALABRAS CLAVES:

Dispositivo, educación sexual, discurso, subjetividad.

ABSTRACT:

The present article sets forth an approach in terms of the constitution of subjectivities. From teaching practices, with reference to sex education in a group of young students who are attending to the Institución Educativa Zaragoza from the municipality of Cartago. The research was developed from a based on critical analysis. We used a focal group that originated three categories that rotate around the deployment of the sexuality, discourses about the sexuality and the subjectivity. By means of these were evident the relations of knowledge-power that interweave in the dynamic of educational practices. Realizes the way how public policies based on biopowe, have been articulating through the device of sexuality.

KEYWORDS:

device, sexual education, speech, teaching practices, subjectivity.

CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN JÓVENES A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL

Para citar este artículo: Abadía Muñoz, Eliana, Feo Mejía, Lady J., Mápura Giraldo, Martín A. (2014). "Constitución de subjetividades en jóvenes a partir de las prácticas pedagógicas de educación sexual". En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 99-116

Primera versión recibida el 29 de enero de 2015. Versión final aprobada el 19 de febrero de 2015

En la actualidad, los discursos acerca de la sexualidad circulan alrededor de aspectos enmarcados en términos de salud y medicina, al igual que en el mercado a través de los medios de comunicación: en la publicidad, cine, música, televisión e internet, se contribuye en la producción de subjetividades con referencia a la sexualidad.

La educación no ha sido ajena a este tipo de discusiones. Es por esto que el surgimiento de políticas de desarrollo a nivel internacional ha ido permeando en Colombia diversos espacios de relación sociopolítica, como lo son los contextos de formación académica por medio de directrices en salud sexual y reproductiva, basadas en compromisos adquiridos por el país en el marco de las diferentes conferencias internacionales que se institucionalizan en un marco de derechos: "En Colombia, en la década de los noventa con la constitución de 1991, se incluyen los Derechos Sexuales y Reproductivos (DHSR), tanto en los derechos fundamentales como en los sociales, económicos y culturales (DESC)" (PESCC, 2008). En el 2003, se hace pública la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, lo que lleva al Ministerio de Educación Nacional (MEN) al desarrollo del Programa de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC).

En este sentido, el maestro en su práctica pedagógica incluye saberes y conceptos constituidos a través de su experiencia, tanto

cotidiana como formativa, al igual que desde las políticas sobre educación sexual que se tienen institucionalizadas en el PESCC, las cuales socializa con los estudiantes, conformando así las subjetividades que van circulando en el espacio educativo.

En este orden de ideas, se establece un marco de relación entre la práctica pedagógica y la constitución de subjetividades que tienen los jóvenes alrededor de la educación sexual, generando un espacio de análisis crítico, entre la pertinencia, la fundamentación teórica y los resultados que son producto de esta construcción dialéctica entre el quehacer educativo y las percepciones que actualmente circulan en los contextos escolares concernientes al tema. Estos son el reflejo de las realidades sociales y culturales propias de los entornos en que se encuentran inmersas las instituciones educativas.

Sexualidad

La sexualidad ha sido abordada desde universales antropológicos, miradas biologizantes o desde lo que se ha considerado como su naturaleza humana. Para la presente investigación se toma la sexualidad como una construcción histórico social que parte de discursos políticos, religiosos, sociales y científicos.

Desde Foucault (2011), la sexualidad es una construcción realizada por medio de prácticas discursivas y no discursivas. Desde el siglo

XII se puede encontrar una proliferación de discursos sobre el sexo; la iglesia católica convierte en regla para todo buen cristiano “no solo confesar los actos contrarios a la ley, sino intentar convertir el deseo, todo el deseo, en discurso” (Foucault, 2011, p. 22). Con esto se contradice la represión que, se supone, tuvo la sexualidad desde la burguesía victoriana.

Esta confesión más tarde es retomada por la ciencia, pero de una manera técnica, descifrando lo confesado en términos de síndromes y síntomas; y adjudicándole al sexo capacidad de curar y de enfermar. Allí la verdad fue extraída, el sexo no es visto solo desde el placer, sino que debe extraerse un saber y una verdad sobre la sexualidad.

Los discursos se conectaron con el sexo mediante un dispositivo de la sexualidad que se define como “una red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho. Establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos” (Castro, 2011, p. 122)

En lugar de reprimir, el poder produce la idea de sexo por medio de una red de prácticas y enunciados, a los fines de profundizar su inserción y de extender su control sobre el conjunto de la sociedad.

Prácticas pedagógicas

Se entienden como una categoría de análisis que se va constituyendo a través de la historia, inicialmente, desde las prácticas discursivas a las que hace alusión Foucault (1976, en Zuluaga, 2005, p. 19): “Un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y

en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”.

Es así como se refiere al conjunto de reglas que desde diferentes contextos se conforman en órdenes sociales, históricos, constituyendo el corpus lingüístico donde se integran los saberes a las prácticas discursivas en las cuales el sujeto toma una posición para hablar de “lo pensado”, como su objeto del discurso.

Al hacerse alusión a “lo pensado” el saber es configurado desde el pensamiento: lo que se piensa “acerca de” o “con referencia a”. De esta manera, el espacio de actuación del saber se amplía, según Foucault (1970, en Zuluaga, 2005, p. 20):

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada:...un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso...no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma.

Entonces, la práctica discursiva y el saber van ligados a razón que el ejercicio del discurso cualquiera que sea su objeto implica, un saber de lo que se habla, dicho saber no se reduce al conocimiento científico que se ajusta a las leyes del positivismo y la lógica, sino que abre su actuación a niveles no formales, en los que se integran discursos variados que son apropiados desde diferentes contextos sociales; por ello, al plantear la práctica pedagógica como categoría de análisis, conlleva a: “...considerar la pedagogía como saber y como práctica...la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, la vez, como una práctica cuyo

campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 2005, p. 22).

De esta manera, al poner en escena el concepto de práctica pedagógica se evoca el oficio de la enseñanza¹, que a lo largo de la historia ha girado en torno a la figura del maestro. Si se tiene en cuenta la responsabilidad que socialmente tiene el docente, se comprende que él contribuya directamente en el desarrollo de las capacidades que inciden en la apropiación de los saberes, y a su vez en la transformación de la cultura en las diferentes generaciones.

Las relaciones de poder

Paralelo a la práctica pedagógica y al saber que se entrecruza en ella, el poder es un elemento que se tiene en cuenta en los discursos presentes, entendiéndolo desde una óptica diferente a las relaciones de fuerza que se establecen entre diferentes grupos o sujetos. Foucault propone el poder desde otros tipos de relaciones “Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pasa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos” (Foucault, 1979, p. 182).

Entonces, el poder se visualiza como algo estratégico que se ejerce sin necesidad de ser localizado en aparatos gubernamentales o espacios específicos que demanden fuerza, agresión, imposición; desde Foucault, son relaciones en donde se insinúa el poder y se incita a través de las dinámicas dadas entre los sujetos que se movilizan en sus contextos cotidianos.

En medio de estas relaciones dadas se estiman las prácticas pedagógicas, como un espacio de relaciones de poder entre el maestro y el alumno, en el cual circulan los discursos que se han constituido desde el saber y que se articulan en la dinámica de la enseñanza, como lo afirma Zuluaga (2005, p.26) “...tiene que ver con aquellos discursos reglamentados que, a su vez, imponen reglas, generan hechos educativos, acciones y comportamientos del maestro y de los alumnos en las instituciones escolares”.

Subjetividad

La subjetividad es un aspecto que se va construyendo desde la historicidad o experiencia vital del sujeto. Cada cual se constituye como único y auténtico, por su pensar y actuar en el mundo de sentidos; Bonder (1998, en López, s.f., p.10), contribuye a esta idea cuando afirma que “el residuo del proceso de subjetivación, es decir, la singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia del sí mismo”, es aquello que puede llamarse subjetividad.

El sujeto entonces se enfrenta constantemente a preguntas que lo involucran dentro de un entorno; empieza a transformarse, a constituir nuevos sentidos que buscan redefinir el concepto de existencia para sí, es decir, el sujeto vive un proceso de construcción de subjetividad que opera dentro de un espacio-tiempo (historicidad), en la producción, reproducción y transformación de los sujetos, permitiéndole organizarse y perseguir un ideal (Laverde, Daza y Zuleta, 2004, p.196).

1 La enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, que es una de las disciplinas comprometidas en la formación de los docentes.

Según García y Serrano (en Laverde et al., 2004), los sentidos y significados que se otorgan a los otros y a lo Otro es lo que define al sujeto; esto cambia de acuerdo con el espacio y momento en que se encuentre (p.198); es por ello entonces que se asume al sujeto como un ser en permanente construcción, y su experiencia es lo que configura cada sentido y significado que apropia y vive.

El tiempo juega un papel bastante interesante en este proceso de subjetivación, Laverde et al. (2004) encuentran que las etapas por las que pasa el sujeto genera sentidos propios. Cada etapa de vida del sujeto genera experiencias de acuerdo con el momento, manifestándose en sus relaciones sociales a través de juegos de poder, relaciones simbólicas, formas de determinar la reproducción social y relaciones de producción, enmarcado en un proceso de construcción sociocultural.

En este orden de ideas, el sujeto debe considerarse como un ser complejo, que está en permanente construcción; un ser único a partir de su narratividad personal, a partir de su experiencia, y en este sentido, Cubides (2006) plantea que el sujeto busca constituirse y transformarse a sí mismo, considerándose como parte indispensable a nivel ético y político en la sociedad en la que se desenvuelve.

El “cuidado de sí”, la manera como en el mundo grecorromano la libertad individual se reflexionó como ética (Cubides, 2006, p. 18), resulta entonces inmerso en el universo del sujeto y en la conformación de subjetividades. Pero exige además atender ciertos eventos en el mundo histórico y de las ciencias, con el fin de que el individuo se identifique como un ser teleológico, un ser que busca a través de su historia, llegar a un ideal de sí, a conocerse a sí mismo y que de esa forma se constituya su subjetividad:

se afirma que una nueva concepción del desarrollo de la subjetividad que contemple la noción de cuidado de sí exige sopesar las herramientas provistas por las nuevas ciencias sociales, que intentan la emergencia de formas de expresión y de narratividad personal, para crear zonas de identificación y formación diferenciales y la conformación de estratos de subjetividad intencionales que lleven a los sujetos de considerarse, como seres únicos y en constante cambio (Cubides, 2006, p. 16).

Es así entonces como el “cuidado de sí” hace parte esencial en la producción de subjetividades, pues le permite al sujeto cuestionarse, inquietarse por lo que es (prácticas de sí) y lo que el otro representa. Así se crea un mapa de sí mismo, lo que puede ser, su constitución en el marco de su historicidad y su relación sociocultural, producto de su experiencia vital, del conocimiento que adquiere gracias a su diario vivir: “...el papel que se le otorga al conocimiento de uno mismo resulta central. Es la verdad de lo que uno es, de lo que uno hace y de lo que se es capaz de lograr” (Cubides, 2006, p. 31). Esta verdad se entiende como una verdad históricamente definida y no como una verdad definitiva y única.

En este sentido, la educación debe ser el sistema que le permita al sujeto inquietarse y adoptar posiciones que le favorezcan la búsqueda de la verdad, para encontrar nuevos horizontes en la existencia de nuevos intereses, dejando de lado el capitalismo y la colonización de saberes. El propósito es darle importancia a nuevas subjetividades, a partir del desarrollo de pensamiento y a través del ejercicio de la educación:

Es dentro de este contexto que la teoría crítica posmoderna intenta reconstruir el concepto y la práctica de la transformación

social emancipatoria. La tarea más importante de la teoría posmoderna es explorar y analizar todas aquellas formas específicas de socialización, de educación y de trabajo que promueven la generación de subjetividades rebeldes o, por el contrario, de subjetividades conformistas (De Sousa Santos, 2006, p.32)

Metodología

Esta investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, lo que implica el abordaje desde la relación dialógica entre los sujetos estudiante y docente, que se fundamenta en experiencias como relaciones vitales de saber-poder y constituyen subjetividades en los jóvenes.

Refiriéndose al método, la puesta investigativa apuntó a ser un análisis crítico del discurso (ACD), desde la mirada de Jäger (Wodak y Meyer, 2001, p. 62):

El análisis del discurso ampliado para incluir el análisis de dispositivos, se propone identificar el conocimiento (válido en determinado lugar y en determinado tiempo) de los discursos y los dispositivos, explorar los correspondientes contextos concretos de conocimiento y poder y someterlos a crítica.

Por consiguiente, desde esta mirada se reconoce en el discurso la relación con el poder y el saber, ya que ayuda a generar y reproducir sentidos, significados y saberes frente a la subjetividad de la sexualidad. En esta medida, por medio del ACD se analizan los sentidos de los sujetos, privilegiando los menos favorecidos.

En este orden de ideas, se analizó una serie de discursos que giran alrededor de la educación

sexual, en una dinámica discursiva entre lo que subjetivamente ha constituido el estudiante a partir de su vivencia, y cómo con las posturas conceptuales, producto también de la experiencia, el docente logra inquietar frente a sus perspectivas ante al tema.

En la investigación se configuró una unidad de trabajo de 3 estudiantes entre hombres y mujeres adolescentes (de cualquier orientación sexual), entre los 14 y 18 años de edad, de los grados 9° a 11°, al igual que 3 docentes de Básica Secundaria de la Institución Educativa Zaragoza. Dicha unidad de trabajo fue conformada por conveniencia, teniendo en cuenta los fines, criterios e intencionalidad de la investigación. Por ello se hizo necesario controlar la calidad de la información relevada, para su posterior análisis y comprensión.

Los resultados se analizaron desde 3 momentos que permiten una mayor comprensión de los mismos, atendiendo a la lógica de la investigación cualitativa: descripción, interpretación y construcción de sentido

Para el análisis de la información se utilizó un proceso constituido por 3 fases: en la primera se hizo el trabajo de campo en el cual se aplicó una prueba piloto, que consistió en una entrevista a 3 estudiantes diferentes a los del grupo focal. La misma permitió modificar y ajustar algunas preguntas del instrumento de recolección de la información. En la segunda fase se aplicó el cuestionario para recolectar la información mediante un grupo focal. En la tercera fase se realizó el análisis de la información obtenida. En esta etapa se utilizó la estrategia de codificación, planteada por la teoría fundamentada; con la aplicación del cuestionario se realizó una labor de interpretación y de construcción de sentido teórico, mediante el proceso de codificación de la información. Dicho análisis se realizó

a partir de las categorías iniciales de análisis, esto permitió evidenciar lo concerniente a la constitución de subjetividades desde las prácticas pedagógicas. Para esto se hizo reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Resultados y análisis de la información

Posterior a la realización del trabajo de campo y codificación de las narrativas compiladas sobre educación sexual, aparecieron categorías como biopoder, planificación, prevención, sexo, coito, autocuidado, autoestima, políticas públicas, relaciones de saber-poder, entre otras. Ellas dan cuenta desde el análisis de los sentidos de lo que se entretaje entre los estudiantes, docentes e investigadores, pretendiendo desplegar cada una de las emergencias a través de la triangulación con las posturas de los teóricos.

El dispositivo de la sexualidad

En esta categoría se evidenciaron discursos que los estudiantes relacionaron con los significados que han construido en torno al dispositivo de sexualidad, tales como planificación, prevención, coito, sexo y autocuidado, además se observó una conceptualización heterogénea en algunos conceptos básicos de sexualidad.

Es conveniente aclarar que, para el análisis de estos discursos, el dispositivo de la sexualidad actúa como un conjunto heterogéneo de técnicas que procuran un fin específico: producir sujetos normalizados que se dejen conducir según los fines de un cierto tipo de poder.

Al indagar por los sentidos básicos sobre sexualidad que transitan entre los jóvenes, como por ejemplo, la palabra sexo, comentó

un estudiante (Mujer 1, p12, en adelante M1) “relaciones sexuales” ; por otra parte otro participante expuso al interrogarse sobre el concepto de identidad de género (Mujer 2, p17, en adelante M2) “...cuando la persona es homosexual o algo así” ; de igual manera, manifiestan “no saber” al preguntársele por el significado de rol de género (M1, p19) “ Yo jamás había escuchado esa palabra” ; y también se manifiesta (M2, p20) “ yo se... pero no sé cómo decirlo”.

Es importante recalcar la distancia que se pone en evidencia entre los significados que tienen los estudiantes referentes a la sexualidad, ya que en los discursos de los jóvenes se observa como el significado de relaciones sexuales sustituye el de sexualidad, generalizándolo desde lo erótico y genital. En cuanto a los conceptos que se manejan en educación sexual, se deja entrever vacíos en lo asimilado en las clases recibidas por los docentes y los sentidos propuestos desde programa del Ministerio de Educación.

Al aplicar el instrumento a los docentes también se encuentran distanciamientos en el manejo de sentidos y conceptos. Uno de ellos manifiesta en su discurso sobre el significado de sexo (Docente 1, p6, en adelante D1) “...el sexo es donde yo puedo manifestar el amor que yo siento por una persona, la atracción...”.

De igual forma, al interrogar a los docentes sobre el significado de género (D1, p8) “... es para que distingan la parte del hombre y la de la hembra”; asimismo (Docente 2, p33, en adelante D2) “La heterosexualidad es muy dada en los jóvenes cuando uno está descubriendo la sexualidad, es tener varias parejas o sea del mismo sexo...es cuando tengo varias mujeres... cuando se es joven uno está descubriendo ese potencial sexual”.



Estos discursos ponen de manifiesto la incertidumbre acerca de la constitución de un discurso común y bien definido, de esta manera cabe reflexionar acerca de una pluralidad de sentidos sobre la sexualidad que se ofrecen a los estudiantes, y con ello la multiplicidad de lugares de significación no comunes sobre estas temáticas.

Lo anteriormente descrito pone de manifiesto cómo, en la constitución de los discursos para los estudiantes alrededor de la sexualidad, se evidencia un manejo conceptual limitado, el cual se han ido subsanando desde un saber que socialmente se ha construido “... para mí la sexualidad abarca mucho. La sexualidad es la orientación que a uno le dan para uno no dejarse llevar del momento y pensar mejor las cosas” (M1, p2).

Estos discursos están atravesados por ideas que se han constituido desde el entorno familiar y social, orientándolos a la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual, para continuar la misma línea lógica que el estado propone desde salud pública. De igual manera, esto se evidencia en los siguientes relatos: “... mi mamá y también los profesores. Los profesores porque le dan a uno como algo, como una base en que pensar.” (H1, p8); “La familia porque es la que le dice a uno que lleve la sexualidad con responsabilidad para cuando uno vaya a tomar esa decisión”. (M2, p10)

En este sentido, los jóvenes estudiantes muestran cómo su discurso se ha constituido a partir de las pautas de crianza que los padres asumen en la formación de sus hijos. Se evidencia una reducción del sentido de la sexualidad, la cual es asumida desde las relaciones sexuales. Por otro lado, están los profesores, quienes transmiten a partir de su conocimiento y de los lineamientos

que se fundamentan en las políticas educativas; estos discursos son asumidos con credibilidad, pues se tiene la idea de que la escuela y la familia pretenden un bienestar para el joven.

La construcción de la sexualidad por parte de los jóvenes ha sido permeada por padres y docentes, quienes a su vez se han constituido desde su experiencia y en gran medida desde unas políticas públicas que atienden los intereses del gobierno, el cual se centra desde una biopolítica enfocada en el “gobierno de la intimidad en el marco de las tecnologías neoliberales de conducción de la conducta”. (Castro-Gómez, 2011, en Cortés et al., 2011). Así, esta conducción en la sexualidad busca que la misma sea un espacio visible, controlable y manejable, para que no se convierta en un problema sanitario o económico para quienes gobiernan, sin interesar en este punto la sexualidad como lugar de ocio, de placer y de espacio vital.

En este orden de ideas, la biopolítica que se hace operable a través de las políticas públicas, llega al discurso educativo mediante los programas y proyectos para la educación sexual, el cual debe cruzar todas las áreas del conocimiento. Esto se ve reflejado en lo que consideraron los jóvenes como lo más importante en la sexualidad, ante lo cual ellos expresan “La responsabilidad con uno mismo” (M1, p29); de igual manera, en el discurso de una joven “las enfermedades” (M2, p30), y en otro comentario “saber que me tengo que cuidar, saber que uno tiene que estar bien” (H1, p30).

Discursos educativos de sexualización

Las prácticas pedagógicas de sexualización, desarrolladas por los docentes con los estudiantes, permiten abordar sentidos que se han constituido en torno a la educación sexual, e

identificar el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, la biopolítica, las políticas de la inmediatez, de saber-poder. Estos son elementos importantes en la orientación, que marcan la pauta para ser abordados por los docentes, como lo afirma Zuluaga (2005, p.26), refiriéndose a aquellos discursos que normativizan los comportamientos de cada uno de los agentes que interviene en el proceso educativo en las instituciones de enseñanza.

Al indagar en los docentes sobre educación sexual y el objetivo de ella, se apreciaron sentidos como (D1, p59) “Es como la orientación que se da para que los muchachos empiecen primero a conocerse a sí mismos a conocer pues sus fortalezas sus debilidades sus características...”; de igual manera otras voces docentes manifestaron (D1, p62) “... que el muchacho descubre esa parte de su autoconcepto, de su autoimagen, para que conozca el mismo unas pautas que debe tener con ese valor tan grande de la sexualidad”, en estos discursos se observó la importancia que tienen para ellos una educación sexual orientada desde la autoestima, la tolerancia que contribuyan a una formación integral.

De igual manera, al indagar sobre este aspecto en los estudiantes se encontraron las siguientes apreciaciones (M2, p34) “la educación sexual, es saber cómo llevarla y como tratarla, teniendo en cuenta que hay enfermedades que hay que evitar”; también en la siguiente intervención (H1, P35) “... pues prevenir las enfermedades y dar a conocer que es”; en estos sentidos expresados por los estudiantes se observó un distanciamiento con los discursos emitidos por los docentes, ya que los estudiantes perciben la educación sexual desde la planificación y prevención, mientras los docentes manifestaron realizar las prácticas pedagógicas de educación

sexual en pro de una educación integral que favorece el autoconocimiento y la autoestima.

Por otro lado, se hizo visible en el discurso de un docente cómo la educación sexual es una construcción enfocada a mostrar a los estudiantes unas pautas de autocuidado que se evidencian en la responsabilidad con que se asuma la sexualidad, desde una biopolítica como “gobierno de la conducta”(D2, p67); “Por ejemplo, una niña queda embarazada a los catorce años...posiblemente se desescolarice... en un futuro no tenga un trabajo digno...de pronto no va a generar recursos necesarios para dar una buena educación a sus hijos y eso hace que difícilmente una sociedad pueda progresar...es necesario crear políticas públicas para una formación integral”.

En cuanto a la apropiación de significados y la pertinencia que para los estudiantes tiene las narrativas sobre sexualidad ofrecidas por los docentes, los estudiantes argumentaron: “que los profesores dan como lo básico, como lo que uno debe saber, como los métodos de planificación, lo más básico, dicen cuáles son los métodos y ya” (H1, p53) (M2, p54) “los métodos de planificación y las consecuencias las enfermedades”. En estas intervenciones los estudiantes mostraron vacíos en los temas tratados en sexualidad y una disonancia con sus expectativas e inquietudes, las cuales complementan en la interacción con sus pares. (M1, P53) “...porque si fuera completa..., nosotros no mantendríamos con esas dudas... hay veces quisiera saber más y comparto en otras partes”.

Sin embargo, los estudiantes manifestaron cómo el abordar a determinados docentes para solucionar dudas relacionadas con la sexualidad continúa siendo opcional, siempre y cuando la

figura del docente refleje confianza y credibilidad ante el estudiante “Y otras veces por dudas de los compañeros y no se le dice al compañero si no al profesor” (M2, p52); de igual manera (H1, p55) “eso depende de la credibilidad que le tenga al profesor, porque uno que le va a creer a alguien que no tenga mucha confianza” en estas intervenciones se reafirmó la manera como el docente a través de sus prácticas discursivas logra posicionarse como quien sabe y puede orientar acertadamente.

En contraposición a estos sentires, los docentes expresaron en sus discursos (D1, p140) “... pero en la realidad los estudiantes prefieren más la opinión de escuchar a sus pares...”, dejando notar como los docentes están convencidos que los estudiantes a pesar de escuchar sus discursos no los toman como base, y por el contrario, atienden y siguen la voz de sus pares, quienes tienen en ellos prelación.

También fue posible detectar en los discursos de los docentes la intervención directa de las políticas educativas en las prácticas pedagógicas (D1, p82): “Lo que yo pienso acerca de la política es que si es clara, hay un proyecto a nivel nacional de educación sexual y para cada nivel tienen establecido que se debe trabajar, incluso aquí hay unos libros que son del ministerio, que de educación sexual, que trata todas las dimensiones del ser humano las manejan en esos libros no solamente la parte biológica si no muchas otras cosas.”, la cual establece lineamientos de base que el docente articula en prácticas discursivas orientadas a la formación de los estudiantes.

Pero también los docentes afirmaron cómo dichas políticas no ofrecen continuidad, ni logran articular los sentidos en la educación sexual, convirtiéndose en políticas mediáticas

o de inmediatez, que no ofrecen resultados (D2, p76): “La política educativa que hay es ese proyecto transversal de educación sexual que se han hechos unos proyectos en Cartago a cerca de ese educación sexual para el que le toca, el político de turno, no hay continuidad, no hay un seguimiento, no han una evaluación y todos fracasan”.

Como continuidad a estos discursos docentes, se visualizó en ellos los significados que han marcado la práctica cotidiana desde la biopolítica (D1, p73): “...si la educación sexual en todos los colegios, instituciones educativas, fuera tomada en serio, yo pienso que no habría tantos embarazos adolescentes...”, agregándolos al saber específico que forma a través de las prácticas discursivas, como lo afirma Foucault “...no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma” (Foucault, 1970, pp. 306-307).

La subjetividad

En la búsqueda del origen de las miradas y concepciones frente a ciertos aspectos de la vida, por parte de los estudiantes, se encontró que el medio social (los otros) influye mucho en el sentir frente a lo que representa su posición en el entorno. Un estudiante afirma (M1, p59.): “a mí lo que más me gusta sentir, es sentirme amada por todos” , manifestándose como vital el cuidado de las relaciones del sujeto, de su individualidad con los otros, en las que se busca un bien colectivo que en últimas se traduce en bienestar para el sujeto y redundando en la tranquilidad y la alegría, según lo expresa un estudiante (M2, p59); “no sé, cosas que nos hagan felices, y que no, y que no pues, ante todo pues siempre el respeto por las demás personas, pero pues siempre tratar de estar felices”.

En este sentido, los sujetos insistieron en la importancia de integrarse adecuadamente al medio social, pues es importante -según sus discursos- establecer buenas relaciones para que los demás aporten a mejorar o mantener aspectos o patrones de comportamiento, buscando un bienestar individual que sea bidireccional con el colectivo; como lo expresa García y Serrano (2004, p.198), “un posicionamiento relacional, es decir, el establecimiento de un modo particular de reconexión con el mundo externo según mecanismos relacionales no menos singularizados, con el propósito de una reintegración del sujeto o del grupo en la sociedad”.

En este orden de ideas, se evidenció cómo lo que rodea al sujeto resulta siendo determinante en la producción, transformación y reproducción de los sujetos (Laverde, Daza y Zuleta, 2004, p.196), la perspectiva que tienen los otros sobre sí, puede configurar nuevas formas de concebirse, como bien refiere (M2, p60): “eh, pues, pedir un aporte de otra persona, para cómo, no sé, uno sentirse en confianza y uno contarle lo que uno siente, y pues, para si uno seguir cambiando y que la persona le diga a uno en lo que está fallando, para uno cambiarlo”.

En ese proceso de reflexión, el sujeto empieza a reconocer lo que representa, sus alcances y limitaciones, puede crearse un mapa de sí, una imagen que bien le lleve a conocerse y significarse; en esta línea, busca cada vez ser mejor, superar sus fallas (M1, p61): “eso, y, ¿Qué me encanta de mí? Como soy, todo bueno, menos eso, pero el resto me gusta como soy, y cada día trato de mejorar más”, y es entonces donde reconoce el sujeto la necesidad de una permanente construcción a partir de su experiencia, pues se vuelve necesario pensar en su constitución como ser humano, social, cultural y político.

La etapa vital del sujeto determina este proceso que, según García y Serrano (2004, p.198), responde a un “posicionamiento temporal, es decir, la apropiación de un tiempo pretérito (una historia) y la tentativa de apropiación de un tiempo futuro con la definición de una meta...”, y en la etapa de la niñez y la juventud, las pautas de crianza de los padres, resultan característicos en los patrones de comportamiento de ellos (M1, p63): “mi mamá en mi vida sí se mete, porque ella no quiere que yo siga el camino que ella tuvo en su niñez, entonces lo que ella quiere es lo mejor para mí, que tenga otra vida distinta a la que ella tuvo, y por eso es que ella influye mucho en mí”.

La subjetividad se va constituyendo a partir de lo que se ha estereotipado en la cultura, y se va viendo atravesada por la experiencia de los sujetos. Ejemplo de ello es cómo a pesar de que la historia ha sido construida bajo modelos patriarcales; de allí sus significados y prácticas de y sobre la mujer, el paso por la vida de cada sujeto, redefine conceptos (M1, p64): “pues también tenemos nuestra rudeza y todo, dicen que las mujeres son cariñosas y todo eso, hay hombres que también lo son...”

En fin, solo su paso por la vida es lo que les permite un conocimiento acertado y veraz (H1, p64) “no, pues, sí porque cuando uno va pasando a lo largo de la vida va a prendiendo nuevas cosas, entonces cada rato se le va aumentando a uno lo que es la sexualidad”, ya que refieren que en el colegio solo se dan bases para lo que viene por vivir (H1, p66) “ayuda a tener una base, algo sólido”

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permitieron una aproximación a la constitución de subjetividades en un grupo de jóvenes



determinado, a partir de las prácticas pedagógicas que se orientan en educación sexual. Se encontraron algunos sentidos que contribuyen a la comprensión de los significados construidos con referencia a la sexualidad.

En cuanto a la sexualidad y teniendo en cuenta que esta se toma como una construcción histórico social que parte de discursos políticos, religiosos, sociales y científicos, se presenta como un dispositivo que actúa con un direccionamiento concreto para controlarla, limitarla en pro de direccionar las formas de actuación de los sujetos.

Por otro lado, en los hallazgos evidenciados a través de los discursos de los jóvenes se hace evidente cómo la sexualidad, desde la óptica del disfrute, del goce, el placer y el desarrollo emocional, no se hace presente en las subjetividades de los jóvenes como factor importante. Por el contrario, la propuesta de la sexualidad preventiva y de control continúa atravesando los sentires y marcando pautas de comportamiento en los estudiantes que son direccionadas desde el docente con sus discursos y que se constituyen en torno al sentido del cuidado como manifestación de autoestima, el respeto y la responsabilidad por sí mismo y por el otro.

Los significados y sentidos hallados dan muestra de un dispositivo de control, que desde la biopolítica ha transversalizado el sistema educativo, permeando los saberes que el docente en las prácticas pedagógicas socializa con los jóvenes estudiantes, y que estos a su vez reafirman en su contexto familiar, convenciéndose y aceptando la opción planteada con referencia a su sexualidad como algo que merece especial cuidado y atención para asegurar así un proyecto de vida acorde a lo institucionalizado.

No obstante, los docentes dan cuenta de su inconformidad con los lineamientos normalizadores en educación sexual planteados por el Ministerio, evidenciando un sometimiento ante dichos discursos institucionalizados, máxime si desde diferentes políticas se vienen direccionando planes y proyectos que demandan su aplicación casi inmediata con condiciones precarias de cualificación para el docente.

Ahora bien, en la indagación por los sentidos y significados en torno a la educación sexual los docentes demandan capacitaciones, ya que asumen que los saberes construidos en torno a la sexualidad aún carecen de claridad y legitimidad para los jóvenes estudiantes, cimentando en este postulado, una de las razones para la falta de credibilidad que aluden tener, ante los estudiantes, en lo concerniente a la formación en estos conceptos.

Por otro lado, los estudiantes con sus discursos hacen ver que las circunstancias que los rodean los van constituyendo como tales, pues es la comunidad de sentidos y valores y la manera como los interpreta, lo que les va dando la razón de sí, dentro del tiempo y el espacio.

En este sentido, el sujeto parte a la comprensión del mundo a partir de su propia experiencia, pues es esta la que hace posible que sea un ser histórico y social en la interacción con el otro y lo otro, y que allí tenga la posibilidad de preguntarse por lo que le rodea, buscando constituir ideas alrededor de lo que es, lo que representa y lo que puede lograr.

Su paso por el colegio les genera ciertas incertidumbres sobre el tema, lo que al final cotejan con lo que han vivido y han escuchado, estableciendo relaciones y constituyendo saberes, muy atravesados además por el sentir de los padres o familiares más cercanos, esto por su posicionamiento temporal o etapa vital.

La forma de actuar y pensar de los jóvenes es un eco de lo que los padres piensan o han vivido, y de esta forma se evidencia la importancia de la historicidad en la constitución de subjetividades. A pesar de esta situación, los jóvenes hacen uso además de lo que pueden percibir y construir por sí mismos, a través de momentos de reflexión sobre sí, sobre la importancia e influencia del medio social en la constitución de sentimientos, saberes y la construcción de sí a nivel ético, político, cultural.

Al realizar la investigación se pudo evidenciar la necesidad que los profesores manifestaron de ser cualificados por expertos idóneos en el tema de la sexualidad. Es por esto que el Ministerio de Educación, al proponer nuevos programas, debe empezar por brindar una preparación adecuada y continua a los docentes, que les permita adquirir un dominio y confianza en sus prácticas pedagógicas.

En lo concerniente al impacto del presente estudio, se espera movilizar a los docentes en la concientización del dispositivo de sexualidad que opera en los discursos cotidianos desde una biopolítica, generando así una transformación de las prácticas pedagógicas en donde los sentidos de la sexualidad integren diferentes aspectos del ser.

De igual manera, el reconocimiento de cómo la sexualidad desempeña un papel crucial conformando un determinado orden social, ya que a través de la sexualidad se regulan distintos sistemas sociales institucionalizando algunas formas de expresión social. Estos sistemas actúan de forma coercitiva con respecto a otros modos que se consideran particularmente peligrosos y que desestabilizan el orden usual.

Partiendo de esta realidad, los docentes son llamados a realizar un verdadero análisis en las prácticas pedagógicas que se construyen de estas políticas y a recontextualizar sus discursos, ya que la escuela es un escenario adecuado para realizar un verdadero ejercicio en la educación para la sexualidad, donde la opción pedagógica se fundamente en prácticas liberadoras, que permitan construir un espacio desde la expresión del ser:

...de ahí la educación con profesores y profesoras temerosos, casi acobardados, como un espacio idóneo para replicar y enseñar nuevos miedos. Es la educación un sistema, una forma de poder una manera de comprender y hacer comprender el mundo; por tanto, si en la educación los encargados de ser docentes tenemos tantos miedos y, a su vez, los replicamos, ¿qué tipos de sujetos estamos formando?; es una muestra más de la crisis, de la crisis educativa, donde se abordan temas, se escriben currículos, se disponen normas, pero los grandes temas de la humanidad no se abordan porque no se quiere o porque simplemente no se conoce (González, 2014, p. 368).

Como propuestas emergentes para continuar esta línea investigativa, en primera instancia sería pertinente llevar a cabo un análisis documental de las cartillas y los textos sobre sexualidad, que circulan a nivel institucional como lineamientos planteados desde el Ministerio. En segundo orden, se propone indagar por las prácticas específicas de la sexualidad que tienen los jóvenes y la manera cómo estas se articulan en los discursos para analizar cómo su subjetividad se teje entre su vivencia y los saberes que lo circundan.

Referentes

- Bonder, G. (1988). *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos la investigación en ciencias sociales* (3ª Ed.). Bogotá: Norma.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Castro, E. (2010). Parágrafo. En: R. Cortez, S. Gadelha, S. Grinberg, M. Corcini, E. Langer, D. Marín, C. Noguera y A. Veiga, *Historia de La Gubernamentalidad, Razón de Estado y Neoliberalismo en Michel Foucault* (pp.8-15). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Cubides, H., (2006). *Foucault y el sujeto político*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde El Sur*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de Piqueta.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad* (3ª Ed.). Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- González, M. (2014). Metáfora y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 12. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v12n1/v12n1a22.pdf>
- Laverde, M., Daza, G. y Zuleta, M., (2004). *Debates sobre el sujeto perspectivas contemporáneas*. México: Siglo del Hombre.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Cali: Imprenta del Valle.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Gedisa.
- Zuluaga, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: *Foucault, la pedagogía y la educación* (pp.11-35). Bogotá: Magisterio.

ANEXOS

Investigadores: Eliana Abadía Muñoz, Lady Johana Feo Mejía y Martín Andrés Mápura Giraldo

Participantes: Tres estudiantes entre grado noveno y tres docentes de básica secundaria.

Instrumento de recolección de la información:

CATEGORÍAS INICIALES	PREGUNTAS ESTUDIANTES	PREGUNTAS DOCENTES
<p>Dispositivo de la sexualidad</p> <p>Sexualidad:</p> <p>Construcción Histórico social</p> <p>Dispositivo de sexualidad: red de relaciones entre elementos heterogéneos de técnicas que tienen un fin específicos, producir sujetos normalizados, que se dejen conducir.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significado tiene para usted la palabra sexualidad? 2. ¿Cuándo le hablan de sexo y sexualidad piensa que hay alguna diferencia entre ellos, es decir, entre sexo y sexualidad? 3. ¿Qué es para usted el género? 4. ¿Qué es para usted, o que entiende cuando le hablan de identidad de género? 5. ¿Qué es para usted rol de género? 6. ¿Qué significan las siglas LGBTI? 7. ¿Cómo piensa usted que debe ser el comportamiento de Las personas desde su género? 8. ¿Qué consideras es lo más importante para tener en cuenta en la sexualidad? ¿Por qué? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significado tiene para usted la palabra sexualidad? 2. ¿Cuándo le hablan de sexo y sexualidad piensa que hay alguna diferencia entre ellos, es decir, entre sexo y sexualidad? 3. ¿Qué es para usted el género? 4. ¿Qué es para usted, o que entiende cuando le hablan de identidad de género? 5. ¿Qué es para usted rol de género? 6. ¿Qué significan las siglas LGBTI? 7. ¿Cómo piensa usted que debe ser el comportamiento de los estudiantes desde su género? 8. ¿Qué grupo le gusta más para el trabajo académico: grupo femenino, grupo masculino o grupo mixto? ¿por qué? 9. ¿Cuál considera usted que es el fin, uso o utilidad más importante que tiene la sexualidad? ¿Por qué? 10. ¿Qué opina acerca de la homosexualidad y la heterosexualidad? 11. ¿Qué piensas acerca de las personas que han tenido algún contacto sexual con personas del mismo sexo? <p>¿Qué influye en la construcción que tienen los jóvenes sobre el significado de la sexualidad?</p>



<p>Discursos educativos de sexualización</p> <p>Los discursos educativos de sexualización son aquellos reglamentados que a su vez imponen reglas, generan hechos educativos, acciones y comportamientos del maestro y de los alumnos en las instituciones escolares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para usted o qué entiende por educación sexual? 2. ¿Cuál crees que es para ti el objetivo de la educación sexual? 3. ¿Crees que es importante enseñaren los colegios educación sexual ¿por qué? 4. Consideras que en educación sexual se debe formar en comportamientos propios de los varones y las mujeres? ¿Por qué? 5. ¿Qué prácticas se deben favorecer para promover la igualdad de género? 6. ¿considera usted que las clases de educación sexual se deben dar a hombres y mujeres por separado? ¿por qué? 7. Cuándo en clase un docente habla sobre sexualidad, es porque se presenta una situación sobre sexualidad o porque es la clase que el profesor va a dar? 8. ¿Crees que la información que el docente da sobre sexualidad es completa? ¿Por qué? 9. ¿Qué te han enseñado los profesores sobre sexualidad? 10. ¿Qué opinan tus compañeros sobre lo que los profesores hablan de educación sexual? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para usted o qué entiende por educación sexual? 2. ¿Cuál crees que es para ti el objetivo de la educación sexual? 3. ¿Crees que es importante dar en los colegios educación sexual ¿por qué? 4. ¿Qué significa las siglas PESCC? 5. ¿Conoce alguna política educativa sobre educación sexual? 6. ¿Los objetivos de la educación sexual son únicamente brindar información sobre anatomía, biología y métodos de prevención? 7. ¿Crees que los docentes deben orientar a los acudientes acerca de los valores, las ideas, conceptos, creencias que deben brindarles a los jóvenes con relación a la sexualidad? ¿Por qué? 8. ¿Cómo crees que debe ser orientada un espacio pedagógico sobre educación sexual con los estudiantes? 9. ¿Consideras que en educación sexual se debe formar en comportamientos propios de los varones y las mujeres? ¿Por qué? 10. ¿Qué prácticas se deben favorecer para promover la igualdad de género? 11. ¿Cuál cree que son las competencias más importantes que se requieren para orientar los procesos sobre educación sexual y con cuáles se siente más identificado? 12. ¿considera usted que en el momento de orientar la educación sexual en los jóvenes debe ser por género? ¿porque? <p>¿Qué tienes en cuenta para preparar una clase de sexualidad?</p>
---	--	--



<p>La subjetividad</p> <p>La subjetividad es tomada como singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia de sí mismo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te describes físicamente? 2. ¿Cómo crees que te ven los demás? 3. ¿Qué es lo que más te agrada de tí? ¿Qué te gustaría cambiar? 4. Todas las personas experimentamos diferentes emociones. ¿Cuáles conoces?, ¿Con cuáles te identificas más? 5. Cómo influyen tus padres en lo que piensas de ti mismo? ¿En tu manera de actuar? Y de relacionarte? De igual manera se hace la pregunta desde los amigos y los docentes? 6. ¿Qué significa para ti ser hombre o ser mujer? 7. ¿crees que eres un ser sexual? Por qué? ¿Cómo lo demuestras? 8. Lo que cada uno vive ¿puede ayudar a construir un concepto de sexualidad? 9. Qué o quién te ha ayudado a entender la sexualidad? 10. ¿Qué tan importante es la opinión que tienen los demás sobre tí? (padres, compañeros, amigos, profesores) 11. ¿Qué tan importante es para tí lo que los profesores te han enseñado sobre educación sexual? 	
---	--	--



INFLUENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EVALUACIÓN MATEMÁTICA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES*

***Influence of social representations about mathematics
assessments in the development of abilities: the voice of students***

*Luis Carlos Ortega Correal***

*Oscar Eduardo Montoya Ramírez****

* Este artículo es producto del proceso de investigación formativa, denominado “Influencia de las representaciones sociales sobre evaluación matemática en el desarrollo de competencias”, realizado para optar al título de Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira, Cohorte IV. Director de investigación: Diego Villada Osorio, Ph.D. Los derechos patrimoniales de este producto corresponden a la MP y DH de la UCP, los derechos morales a sus autores y asesor.

** Licenciado en educación, especialidad en Matemáticas, Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia). Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Candidato a Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la misma universidad.. Contacto: Luisortegatutor@gmail.com

*** Licenciado en educación, especialidad en Matemáticas. Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia) Esp. Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Candidato a Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: oscar Montoya625@gmail.com.

RESUMEN:

Este texto surge del proceso de investigación en torno a la influencia de las representaciones sociales (RS) sobre la evaluación matemática en el desarrollo de competencias, a partir del diálogo con estudiantes del último año de educación básica 9°. Alrededor del interrogante por la evaluación en matemáticas, se aplicó un análisis de contenido que posibilitó un mayor acercamiento y comprensión de las relaciones entre las categorías RS, evaluación matemática y desarrollo de competencias. El artículo avanza en la búsqueda por aportar elementos concretos a la transformación en la formación matemática, desde una perspectiva en desarrollo de competencias.

PALABRAS CLAVES:

Educación matemática, procesos de evaluación, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT:

This text comes from the process of investigation into the influence of social representations (SR) on mathematical assessment in the development of competencies, through the dialogue established with students of 9th grade in basic education, around the question What is the assessment in mathematics?; applying the discourse content analysis, which allows closer and understanding of the relationships between woven into the categories SR, assessment and development of mathematical competencies. The article moves in a quest to provide specific factors to the transformation in mathematics formation from the perspective of developing competencies.

KEYWORDS:

Social representations, mathematical assessment, development of mathematical competencies.

INFLUENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EVALUACIÓN MATEMÁTICA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Para citar este artículo: Ortega Correal, Luis C., Montoya Ramírez, Oscar E. (2014). "Influencia de las representaciones sociales sobre evaluación matemática en el desarrollo de competencias. La voz de los estudiantes". En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 117-131

Primera versión recibida el 29 de enero de 2015. Versión final aprobada el 19 de febrero de 2015

*Es que en la embriaguez de comprender
entra siempre la alegría de sentirnos
responsables de las verdades que descubrimos*
Jean Paul Sartre

Este texto pretende usar un lenguaje que, desde las representaciones sociales de los autores, se considera razonable para un maestro no investigador, destinado a aquellos que gustan hacer uso de los productos de la ciencia.

La anterior aclaración abre paso a los interrogantes: ¿Actuamos como pensamos? ¿o pensamos como actuamos? Incluso en el escenario de la cotidianidad, donde los afanes impiden exacerbar la conciencia, la actuación es diáfana. No tanto así las razones o justificaciones de ella. Sin embargo, impera en las relaciones sociales un tipo de lógica razonable sobre la mejor manera de actuar o de justificar la actuación. Se trata del sentido común, una especie de vínculo presente en cada acción, en cada decisión que afecta a los individuos, sujetos a una misma institución; llámese la escuela, la barra, el equipo etc.; no tanto como para determinar las interacciones entre las personas, pues siempre se está en posibilidades de decidir, sino para influir sobre dichas decisiones.

Si bien existen documentadas múltiples investigaciones sobre representaciones sociales en educación, resulta de gran valor enriquecer este campo con un estudio que indaga desde la voz de los estudiantes por el sentido común que

se configura sobre la evaluación matemática, permitiendo transitar hacia la construcción de nodos de relación e influencia con el desarrollo de las competencias matemáticas, para ampliar las fronteras de su comprensión.

El ejercicio reflexivo sobre los propósitos investigativos de largo aliento da cuenta de una expectativa de transformaciones en las prácticas de evaluación, hacia la constitución de sujetos autónomos en sociedades democráticas. Esto implica una interpelación, no tanto de los modos instrumentales de implementarla, sino del sentido y principios con que se hace.

“La próxima clase hay evaluación de matemáticas”

Esta es, con certeza, una de las tantas frases que el lector recuerda de sus años de colegio. En el contexto de la evaluación matemática, se constituyen estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que influyen de manera positiva o negativa en la orientación actitudinal hacia el desarrollo de competencias matemáticas. De allí la importancia por identificar dichas características expresadas en el discurso como conocimiento de sentido común. Según Piña y Cuevas (2014), las representaciones sociales (RS)

...son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos

forman parte del conocimiento de sentido común. Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema. (Piña y Cuevas, 2014, p.6).

Al indagar en los referentes de investigación en educación se presenta con frecuencia la identificación de representaciones sociales asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y otras disciplinas en diferentes niveles (Martínez, 2011). En contraste los planteamientos de Kilpatrick, Gómez y Rico (1998) al efectuar un estado del arte sobre investigación en matemáticas, reconoce la importancia de realizar “estudios críticos de la evaluación en matemáticas desde el punto de vista de las perspectivas del estudiante y del profesor” (Kilpatrick et al., 1998, p. 12). Por otra parte, ante el asombro que genera los bajos desempeño de los estudiantes en las pruebas internacionales agenciadas desde la OCDE y el connotado revuelo en los medios de comunicación que exponen la urgencia de intentar nuevas miradas sobre la educación (para mejorar la competitividad nacional en el escenario de globalización), cobra relevancia el interrogante por el favorecimiento en el desarrollo de las competencias matemáticas, entendidas estas como procesos complejos de construcción del conocimiento con sentido para su aplicación, en diferentes contextos. Es decir, para saber en la perspectiva general de competencia expresada por Villada (2007, p.85) para quien, aquel que pretende ser competente debe tener conciencia de su capacidad, de sus acciones y la calidad de éstas y por tanto no sólo lo es de palabra sino también de hecho.

Las relaciones constituidas en la triada representación social, evaluación matemática y desarrollo de competencias permiten la construcción del interrogante a cerca de cómo influyen las representaciones sociales que poseen los estudiantes sobre evaluación matemática, en el desarrollo de las competencias. Por tanto, el objetivo orbita en torno a la comprensión de la influencia que dichas representaciones producen en el desarrollo de competencias matemáticas, ampliando los marcos interpretativos e impactando la reflexión que tanto estudiantes como maestros están llamados a realizar. Esto último, no solo para garantizar el mejoramiento de resultados contingentes asociados a las técnicas de lápiz y papel, sino sobre todo para viabilizar la formación desde un enfoque de educación con calidad.

Esta investigación se soporta teóricamente en el concepto de representación social enunciado por Moscovici (1961, en Piña y cuevas, 2004, p.19), para quien “las raíces del concepto descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas”, aunque problematizando la posible singularización de las representaciones, de tal manera que:

Los antropólogos se vuelven hacia el estudio de los mitos; los sociólogos hacia el estudio de las ciencias; los lingüistas hacia el estudio de la lengua y su dimensión semántica, etcétera. Con el fin de darle un significado determinado, es indispensable hacerlo abandonar su papel de categoría general, que concierne al conjunto de producciones, a la vez intelectuales y sociales. Estimamos que por ese camino se la puede singularizar, separándola de la cadena de términos similares (Moscovici, 1979, en Piña y Cuevas, 2004, p.4).

Esto es, que frente a un mismo fenómeno existen múltiples representaciones de acuerdo con condicionantes propios de la sociedad moderna y postmoderna (su lugar en el mundo, el nivel de escolaridad, factores económicos y culturales). De allí que “sólo se pueden compartir algunas ideas, puesto que la mayoría de las RS se encuentran delimitadas por circunstancias sociopolíticas que rebasan la voluntad de los individuos” (Piña y Cuevas, 2004, p.5).

De hecho, la escuela pública en la que se aplica esta investigación posee particularidades que la distingue de otras instituciones de igual carácter. A saber, atiende un grupo poblacional de raíces principalmente afrodescendientes, en una de las zonas más importantes de producción de caña de azúcar y productos derivados, en el Valle del río Cauca, con estratos socioeconómicos¹ 1, 2 y 3; con una fuerte influencia de bandas dedicadas a la comercialización y producción de sustancias psicoactivas y reclutamiento de jóvenes para integrar escuelas de sicariato. De tradición partidista “Liberal”, con una de las plazas de mercado más importante de la región en textiles y calzado; de igual manera se destaca la vida nocturna como una de las prácticas culturales que más congrega a la población, a través de manifestaciones del folklore como la danza y el baile de aires propios de la costa occidental colombiana (Pacífica). En términos de formación a nivel de educación superior, cuenta con una sede de la universidad del Valle donde se ofrecen regularmente 5 programas profesionales.

Se debe reiterar cómo las RS no son atribuibles a una sociedad en general, pues tal como lo propone Piña y Cuevas, parafraseando a Jodelet (1986), no hay RS universales, sino por lo contrario, constituidas sobre objetos, sujetos, ideas o

acontecimientos (2004, p.6). Esta consideración fundamenta el interés por identificar de manera particular las representaciones sobre la evaluación en matemáticas construidas a través de la interacción de los diferentes actores. Lo anterior hace explícita la necesidad de clarificar conceptualmente lo que se entiende por evaluación matemática.

En realidad, se trata de la unión de dos conceptos sumamente potentes y amplios en extensión y complejidad, por lo cual se intenta una búsqueda no exhaustiva de su significado. Se inicia indicando que hablar de evaluación matemática no se reduce a la aplicación de un test con el propósito de verificar el dominio de un determinado aspecto (D’amore, Díaz y Fandiño, 2008, p. 46); sino a un proceso de análisis del aula, “de todas sus componentes, de la propia acción didáctica, del segmento curricular elegido y del proceso de aprendizaje de [los] propios estudiantes” (Fandiño, 2002, p. 47). En términos formativos, esta misma autora precisa que

...el término evaluación se entiende aquí como el conjunto de acciones mediante las cuales se reconocen las características del aprendizaje de los estudiantes y se determinan los aspectos en los cuales se debe centrar la ayuda que permita garantizar mejor este aprendizaje (Fandiño, 2013, p.47).

Además de reconocer las cualidades de otras perspectivas de evaluación y sus propósitos; por ejemplo, la evaluación sumativa, que sobre todo sirve para comunicar de manera sintética las realizaciones del estudiante a la familia y la institución escolar (DES, 1987, en Fandiño 2013, p.48).

¹ De acuerdo con los niveles de estratificación socioeconómica del DANE.

Ampliando la mirada sobre evaluación matemática, Fandiño (2013) plantea una descripción de las principales características de una evaluación innovadora, entre las cuales se destaca que esta debe ser vista como un complejo proceso sistémico y multidimensional (al igual que el aprendizaje y la enseñanza), realizada a lo largo de todo el arco de los procesos de enseñanza-aprendizaje (continua y global); además, debe ser adaptada al estudiante y tener presente la diversidad, extendiendo el análisis al currículo y el propio trabajo del docente. La evaluación así implica el desarrollo de habilidades de tipo comunicativo, que favorece la adquisición de competencias en las cuales un estudiante puede “desarrollar conceptos, procedimientos, actitudes y estructuras siempre que se mueva en esquemas no fijos, de tal forma que todo sea aplicable...” (Fandiño, 2013, p.54), no solo de manera endógena, sino fundamentalmente en sentido exógeno.

Igualmente, se agrega a la lista la relevancia por la motivación y el afecto, la cual ocurre a través del aprendizaje de tomar decisiones sobre las rutas a seguir ante los obstáculos. Finalmente, la autora señala que la evaluación debe integrar elementos como la coherencia y la ecuanimidad; coherencia entre lo que se hace en matemáticas y lo que se evalúa, posibilitando que cada estudiante se sienta parte tanto en los procesos enseñanza-aprendizaje como de la evaluación; y esta, a su vez, se gane la confianza de todos los actores intervinientes.

Se advierte el surgimiento de la categoría Competencias en las características descritas sobre evaluación innovadora ligada a una perspectiva de formación matemática. De nuevo salta a la vista la oportunidad de clarificar lo que conceptualmente significa competencias matemáticas; para ello se presenta un clásico ejemplo:

Juan es un pequeño de primer grado de escolaridad que pasea en bicicleta con su mentor, este intenta distraerlo para que no se duerma, entonces le pregunta -¿Cuánto es cien, cien, cien y cincuenta? El niño guarda silencio y medita, después de un momento el mentor vuelve a preguntar -“Juan, ¿Cuánto tengo en total, si tengo tres monedas de cien y una de cincuenta? Y el niño responde al instante -“350”.

Hasta aquí nada parece fuera de lo común; sin embargo, cuando se indaga meta cognitivamente al niño con el interrogante ¿Por qué contestaste tan rápido a la segunda pregunta? él responde: -“porque no había pensado”; sobra decir que el niño posteriormente logra representar en casillas de valor posicional las cifras y contrastar su hallazgo:

En todo aprendizaje existe un cambio de normas de comportamiento tanto afectivo como lingüístico; si este cambio se realiza sin conocer el significado de las proposiciones usadas, es un cambio que no tendrá duración en el tiempo. Una vez deje de existir la necesidad de dar una respuesta (el curso, le lección, le interrogación, la tarea,...), se olvida lo que se había “aprendido” dado que este aprendizaje viene considerado fuera del contexto en el cual se había dado algún sentido. (D’amore et al., 2008, p. 42)

Siguiendo las reflexiones de D’amore et al. (2008, pp-44-45), en el aprendizaje de matemáticas cuando el cambio de comportamiento se daba no solo en el ámbito escolar, sino también en otros ambientes y momentos de la vida del individuo, se dice que este ha avanzado en el desarrollo de las competencias matemáticas. En contraste, las competencias en matemáticas se centran en la disciplina y en la actividad misma del entorno escolar; es allí donde el estudiante

entra en contacto con saberes específicos, reconocidos socialmente como conocimientos dignos de alguien que se propone sumergirse al interno de su estudio. En otro sentido, señala que desde varios referentes de competencia se evidencian tres aspectos en común: el cognitivo (conocimiento de la disciplina), el afectivo (disposición, voluntad, deseo de responder a una determinada solicitud) y la tendencia de acción (persistencia, continuidad, dedicación). Lo anterior deja entrever el carácter de cualidad, referible singularmente a la persona.

Sin embargo, tal como lo sugieren estos mismos autores, la escuela debe optar por el logro tanto de la competencia en matemática como de la competencia matemática, privilegiando esta última, en virtud de la formación para un mejor ejercicio de la ciudadanía (...) pues dado que esto no se aprende espontáneamente en forma explícita, se hace necesario pensar que debe hacer parte del currículo este proceso de enseñanza aprendizaje dirigido explícitamente a saber ver el mundo matemáticamente (D'amore et al., 2008, pp. 44,45).

Por tratarse de estudiantes del último año de formación básica, se hace necesario para desarrollar esta experiencia investigativa el apoyo de las directivas de la institución Simón Bolívar, del Municipio de Zarzal. Se inicia convocando a una prueba de matemáticas tipo saber (ICFES, 2013) a 120 estudiantes de grado 9°. Dentro de la presentación de la prueba se incorpora un interrogante en torno al agrado o desagrado por las matemáticas. Luego se seleccionan aleatoriamente 40 estudiantes, procurando mantener la relación de equivalencia entre quienes manifiestan sentir agrado o desagrado y

se realiza un conversatorio sobre el interrogante ¿Qué es la evaluación en matemáticas?. Aquí logra reconocerse a aquellos estudiantes con mayor habilidad oral para comunicar sus ideas, o sencillamente los que a través de sus expresiones o gestos llaman la atención de los investigadores. Finalmente, el grupo focal se conforma con un número total de 14 estudiantes sin distinción de sexo, debidamente balanceado según el criterio de agrado o desagrado. La razón para disminuir la cantidad total de estudiantes es de tipo operativa². Nuevamente se propone el interrogante y se comparte por un espacio de dos horas aproximadamente.

El trabajo de entrevista semi-estructura se desarrolla, bajo la tensión de la mirada de los docentes de la institución, quienes amablemente colaboran en la aplicación de la prueba escrita, los docentes investigadores no hacen parte directa de la institución educativa. Se toma registro video y audio, constituyéndose este último en la principal fuente de información empleada en el análisis.

El tratamiento de la información se realiza a través del análisis de contenido, identificando en el discurso de los participantes aspectos o claves que dan lugar a la identificación de códigos semánticos. Esto facilita el establecimiento de relaciones entre la información, para la constitución de subcategorías y categorías emergentes. El análisis de contenido, suministrado desde la entrevista por los participantes, se convierte en una fuente directa sobre la cual se puede proyectar de manera inmediata los análisis, como también, obtener una síntesis de como las RS sobre la evaluación influyen en el desarrollo de las competencias matemáticas. Este tipo de análisis reconoce que la complejidad misma de la información y

2 Se requería un recinto que pudiese albergar los estudiantes y tuviera la menor cantidad de interrupciones auditivas o sonoras para efectos de la grabación.

de los elementos teóricos y conceptuales que la circunda permiten dar fuerza o sentido a un hecho o situación, más allá de la frecuencia con que este mismo se explicita en el discurso de los sujetos participantes.

Finalmente, se comenta la construcción de mapas relacionales a través de diagramas (esta dimensión no se aborda en el documento, dadas algunas restricciones cronológicas de la investigación). Por tanto, se da paso al desarrollo de la descripción de las categorías emergentes en relación con sus características más relevantes.

Descripción de categorías emergentes

¿Qué es la evaluación?

Esta categoría surge como primer elemento del diálogo entre participantes e investigadores, pues desde el diseño metodológico se avizora su potencial detonador de múltiples reflexiones que enriquecen e iluminan la comprensión sobre otros aspectos de la formación matemática para el desarrollo de competencias, más allá de la dicotomía favorecer o desfavorecer.

La descripción de la RS allí contenida sitúa la mirada en el reconocimiento de una evaluación que viene de fuera (hétero)³, constituida por una relación unidireccional entre quien obtiene información para formular juicios de valor y sobre quien se proyectan tales juicios. Se consideran además las consecuentes decisiones: aprobar, reprobar, aplazar, entre otras. Este hecho ligado a la primacía de las pruebas de lápiz y papel sobre otras técnicas e instrumentos,

acentúa una concepción de la evaluación en matemáticas casi centrada exclusivamente en estos métodos. A6: “La evaluación en matemáticas es saber, estudiar, resolver y entregar”⁴. Se trata de una prueba o examen donde se miden las capacidades cognitivas sobre lo aprendido en el área. En este sentido, la evaluación está altamente relacionada con el control y la vigilancia del docente; dejando fuera de escena aspectos como la auto y co-evaluación, que aportan elementos de mayor valía frente a procesos meta cognitivos⁵ y afectivos, conduciendo al estudiante a “... renunciar a la responsabilidad de su propio aprendizaje y a refugiarse sólo en aquello que le propone el docente” (D’amore et al., 2008, p. 43).

¿Para qué se evalúa?

Tres aspectos distinguen esta categoría: el primero y tal vez más relevante del cual derivan los demás, es lo que A20 valora como: “lo más importante es la nota” (calificación); por lo tanto, se considera evaluación solo cuando se califica. De hecho, el principal motivo por el que se califica es el de estratificar los desempeños que realizan los estudiantes, para decidir luego su devenir en la vida escolar y extra escolar. La definición de niveles de desempeño deja entrever el último aspecto; esto es, que se evalúa para constatar el aprendizaje, sobre cómo se emplean las matemáticas (competencias en matemáticas); lo cual en principio resulta provechoso. Sin embargo, tales desempeños con poca regularidad están enfocados en las habilidades, procesos y actitudes de una verdadera y consistente actividad matemática, que explora en objetos concretos diferentes relaciones, apalancados

3 Esta cuestión es abordada con mayor claridad en el libro Evaluación Educativa y Promoción Escolar, de Castillo y Cabrerizo (2003, pp.9-25), donde se sustenta “la estructura básica del concepto de evaluación”.

4 En adelante se integran fragmentos cuya referencia corresponden citas directas de la transcripción de la entrevista semi-estructurada del grupo focal, codificada en virtud del orden en que se incorporaron para su análisis con etiquetas An (donde es el orden).

5 Lo esencial es promover en el estudiante su capacidad de autorregulación, de planificar, monitorear, controlar, evaluar, autoevaluar y co-evaluar la calidad de su actividad matemática de aprendizaje, la de sus compañeros y la calidad de las prácticas de enseñanza del profesor para el desarrollo de competencias matemáticas. (Tobón, Pimienta y García, 2010, citados por García et al., 2013, p.24).

en el razonamiento empírico inductivo, y que dota de sentido la formalización; siguiendo a Godino, Batanero y Font (2003, p.23)

Los tanteos previos, los ejemplos y contraejemplos, la solución de un caso particular, la posibilidad de modificar las condiciones iniciales y ver qué sucede, etc., son las auténticas pistas para elaborar proposiciones y teorías. Esta fase intuitiva es la que convence íntimamente al matemático de que el proceso de construcción del conocimiento va por buen camino.

En consonancia con las RS sobre ¿qué es la evaluación?, abordadas preliminarmente, la validación del currículo, la metodología de trabajo en el aula, las decisiones sobre el ambiente de clase y la comunicación de aspectos relevantes (Fandiño, 2013), no afloran como hecho que puedan dar cuenta de otras funciones de la evaluación en matemáticas; puesto que desde ésta concepción sólo se enfoca en el trabajo del estudiante.

¿Cómo se evalúa?

En la interacción con otros colegas (docentes de matemáticas) se escucha con frecuencia la idea de que las matemáticas son exactas: A48: “números, exactitud, resultados, seguridad”, por lo cual se plantea esta característica como la más importante en este apartado, pues constituye una barrera epistémica para su aprendizaje; dado que la aproximación tiene una “especial incidencia en las aplicaciones actuales de las matemáticas” (Godino et al., 2003, p.26).

Por otra parte, en las prácticas de evaluación se privilegian las pruebas escritas con preguntas sobre lo enseñado, conocimientos que supuestamente debe saber el estudiante, dando

mayor relevancia a la memorización mediante la ejercitación de procedimientos, con lo cual es más importante el resultado que los procesos: A31: “El profe no dice qué está malo, sino que borre todo y vuélvalo a hacer, revise y vuélvalo a hacer”; A31: “si alguna cosita le queda malo daña todo el ejercicio”. Este hecho en particular está implícito en la práctica de revisar el proceso, solo cuando la respuesta final no es correcta, con el propósito de encontrar el error (Fandiño, 2013).

Llama la atención que la evaluación es sobre todo de carácter individual, lo cual estimula el deseo de competir, no tanto por lo que se aprende, sino más bien por las calificaciones obtenidas, estimulando de paso el conflicto entre pares, que restringe la cooperación para aprender conjuntamente.

Aunque se reconocen procesos de evaluación en su perspectiva diagnóstica, las RS al respecto expresan que esta se aplica con el interés de demostrar al estudiante que no sabe, distorsionando el valor potencializador del error. En este sentido, Godino et al (2003, p.70) manifiestan que “El profesor debe ser sensible a las ideas previas de los alumnos y utilizar las técnicas del conflicto cognitivo para lograr el progreso en el aprendizaje”. En relación con las pruebas estandarizadas, se cree que en ellas se evalúan contenidos y procedimientos que no se enseñan, y aunque el estudiante no sepa, con buena lectura y lógica se puede enfrentar la prueba y salir bien librado (inclusive por razones de azar).

Finalmente, sobre esta categoría los estudiantes muestran que sus profesores los evalúan también con criterios actitudinales y comportamentales relacionados más con la convivencia, que con “la disposición, voluntad, persistencia, continuidad y dedicación con que asumen los procesos de aprendizaje” (D’amore et al., 2008, p. 44)

Implicaciones (sociales, emocionales y académicas)

Esta es la más compleja y extensa construcción relacional. Asociar en un mismo momento las implicación sociales, emocionales y académicas resulta una aventura que contrasta con la concepción de los autores de cómo todo es personal (lo íntimo, lo privado, lo público, lo escolar, lo familiar...), pues el individuo, en tanto sujeto implicado, es siempre una persona o personas.

A pesar del intento de construir relaciones no dicotómicas, la agitación propia de las características de esta categoría conduce a la mente de los investigadores hacia tales orillas: éxito-fracaso, acercamiento-evasión, confianza-desconfianza, agrado-desagrado, compensación-castigo, reconocimiento-exclusión. Configuraciones binomiales que en términos matemáticos traducen una suma vectorial, es decir, guardan relaciones de correspondencia, de tal manera que alguien que siente por ejemplo desagrado con el aprendizaje de las matemáticas, con mucha frecuencia se halla inmerso en escenarios de fracaso, castigo, desconfianza y exclusión. En consecuencia, el imperativo es la contradicción, pues si bien se reconoce que los resultados de la evaluación no dependen solo del profesor sino de la autonomía de cada estudiante es autónomo, los altos índices de fracaso y mínima expectativa de éxito en la evaluación se atribuyen a las estrategias metodológicas y didácticas que emplea el docente:

Quando el estudiante atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables (por ejemplo la suerte) y sus fracasos a su escasa capacidad (factor interno estable e incontrolable), disminuye su motivación y rendimiento pues al percibirse con baja

capacidad y sin posibilidad de modificar y controlar las causas a las que atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y provoca sentimiento de baja autoestima y actitudes negativas hacia el aprendizaje (Núñez y González, 1994, citados por Gil, Blanco y Guerrero, 2005 p.19).

Tales actitudes desembocan en reprobación o fracaso escolar, que estimulan el estrés, la preocupación y culpa, antes, durante y después de la evaluación. En contraste, la responsabilidad y consecuencias del fracaso escolar recaen principalmente en el estudiante, sobre quien se toman decisiones (recuperación, reprobación, repitencia, deserción, etc). Ortega y Ramírez (2012, p.22) señalan al respecto que "...la concepción sobre la reprobación escolar cimentada en supuestos que pretenden mantener y asegurar la calidad, constituyen un practica de exclusión social, cognitiva y cultural" que no cumple cabalmente con su propósito de mejorar los aprendizajes.

Por otra parte, la experiencia individual de éxito o fracaso frente a la evaluación en matemáticas condiciona la orientación de formación o búsqueda de constituir un proyecto de vida académico y laboral: "voy a estudiar algo que tenga que ver (o no) con matemáticas", se suele decir.

Concepción del docente (personal y metodológica)

Existen diversas posiciones frente a los elementos característicos de un buen docente, particularmente para el caso de los profesores de matemáticas. Es posible encontrar en el discurso de los estudiantes múltiples denominadores para maestros cuyas pretensiones giran en torno al control, la vigilancia y el castigo como estrategia para centrar la atención en las actividades

propuestas al interior de un salón de clases. Esta percepción negativa sobre el docente es expresada por los estudiantes del grupo focal a través de calificativos como: A82: “jodido, aburridor, malgeniado, estresante”; que en un lugar de favorecer el desarrollo y fortalecimiento de elementos de una competencia como, por ejemplo, la comunicación, desencadena predisposición por parte de los estudiantes al considerar el lenguaje del maestro como foráneo y restrictivo, lo cual influye considerablemente en el desempeño para definir, argumentar, demostrar, validar o enunciar.

En contraposición a la idea anterior, en el discurso de los estudiantes del grupo focal se lee que un buen profesor de matemáticas se caracteriza porque: A83: “es buena gente”, A84: “explica bien”, A85: “no deja muchos ejercicios para la casa”, A84: “enseña bien, se le entiende”; signos que permiten configurar una imagen opuesta a la del profesor A82: “aburridor o malgeniado” y en lugar de ello deja ver la urgencia de transformar la imagen desfavorable, con la premura de transitar a un lenguaje más cordial, amable y de mayor cercanía y familiaridad entre docentes y estudiantes. Al generar un escenario que contribuye con el fortalecimiento de los elementos de la competencia comunicativa, se estimula un nuevo ambiente de confianza donde los estudiantes pueden ampliar sus inquietudes y participar activamente con menos temores.

A las características personales del docente, puestas en escena en los párrafos anteriores, es preciso añadir la concepción frente a la motivación en la clase de matemáticas. Desde el punto de vista de los estudiantes, ella depende en buena medida de la metodología del docente, situación que deja entrever la evasión de responsabilidad y desconocimiento sobre la voluntad necesaria por su parte para agenciar el desarrollo de competencias. Inclusive, se

piensa que cuando la mayoría de los estudiantes pierden o fracasan en la evaluación, el error también es del docente, es decir, responsabilidad compartida (o corresponsabilidad) en el fracaso escolar. Esta expresión se observa mejor cuando uno de los estudiantes manifiesta: A97: “Pues no sé, porque yo no soy la única que la pierde, pues son muchos estudiantes a los que él le enseña, entonces no solo somos nosotros, sino él también que debe tener el error”

Estas expresiones manifiestas en los estudiantes apuestan por una percepción del docente responsable de un elevado porcentaje del aprendizaje, en el cual los estudiantes se conciben como receptores pasivos dependientes de dosis de buenas explicaciones o buenas enseñanzas para alcanzar el desarrollo de los diversos elementos de competencia. Para expresarlo con mayor claridad, abandonan en el docente la culpa del fracaso o el éxito escolar; en contraste con el reconocimiento que asignan al saber manifiesto del docente, y a la exigencia que este realiza: A107: “es buen profesor, sino que entenderle es duro”; es decir, consideran como buen docente (a pesar de ser estricto), a aquel docente que deja mayor cantidad de tareas y cuya metodología es más apropiada para un nivel de educación superior, que no favorable del desarrollo de competencias básicas, sino que se enfocado en competencias más específicas.

Esta situación señala que un profesor exigente es quien asigna muchas tareas para realizar no solo en la clase, sino también en la casa y cuya metodología está tan alejada de los alcances de los estudiantes que lo visionan como un profesor que debería estar enseñando en una universidad, con lo que se manifiesta que para estos estudiantes la educación básica debe tener unos niveles de profundización medidos, muy distintos a los de la educación media y universitaria. En otras palabras, los estudiantes

reconocen que en la educación básica son pertinentes las competencias básicas y en la educación media es necesario profundizar en competencias más específicas, tanto académicas como laborales.

Otras manifestaciones sobre profesores exigentes aluden incluso a las maneras de llevar a cabo los procesos evaluativos: “un profesor si se cree estricto siempre busca lo más difícil para evaluar”, enunciado que reitera las intenciones de algunos maestros de “complicar”, en lugar de complejizar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y se hace énfasis en que los estudiantes no están desconociendo la importancia de la evaluación o que se deba prescindir de ella; todo lo contrario, estas manifestaciones tienen de suyo la pretensión de “invitar” a que las prácticas educativas, incluidas las de evaluación, sean verdaderamente conducentes a la elaboración de saberes y no de frustraciones y fracasos en el proceso de escolaridad, mucho menos que estas acciones generen “competir” en el sentido de tener que pasar por encima de “los otros” para tener éxito en la vida escolar y extraescolar.

Para complementar la idea del párrafo anterior, cabe detenerse en expresiones de acuerdo con que los docentes más flexibles no se limitan únicamente a la aplicación de pruebas escritas, lo cual es expresado por los estudiantes del grupo focal con frases como “muy chévere”, “relajado”, “tal vez la manera de evaluar sea otra, más práctica”; con lo que hacen referencia a un docente que evalúa de forma distinta a la tradicional. Estas expresiones además dan muestra de la pertinencia por diversificar las maneras de llevar a cabo procesos de evaluación, que no se limiten exclusivamente a pruebas de lápiz y papel, en tanto que en muchas ocasiones estos ejercicios reflejan una mirada miope sobre los desempeños de los estudiantes en diversos

ámbitos; por ejemplo, los que se involucran en trabajo o actividades de campo.

Prácticas de aula

Dimensionar las prácticas de aula como categoría, a partir de la perspectiva de los estudiantes, tiene como potencial la posibilidad de analizar desde la otra orilla, es decir, con una óptica privilegiada sobre diversas situaciones influyentes en el fenómeno del aprendizaje. Así, la primera RS obedece a que una pedagogía diferente implica un trato y un lenguaje cercano y de respeto; aspecto que se puede ampliar siguiendo a Gómez-Chacón (1997, citado por Gil et al., 2005, p. 17):

El estudiante, al aprender matemáticas, recibe continuos estímulos asociados con las matemáticas: problemas, actuaciones del profesor, mensajes sociales, etc., que le generan cierta tensión. Ante ellos reacciona emocionalmente de forma positiva o negativa. Esta reacción está condicionada por sus creencias acerca de sí mismo y acerca de las matemáticas. Si el individuo se encuentra con situaciones similares repetidamente, produciéndole la misma clase de reacciones afectivas, entonces la activación de la reacción emocional (satisfacción, frustración, etc.) puede ser automatizada, y se “solidifica” en actitudes. Estas actitudes y emociones influyen en las creencias y colaboran a su formación.

En consecuencia, vale la pena reconocer la necesidad de vincular a las prácticas de aula una serie de acciones que propendan por favorecer aspectos emocionales en los estudiantes, que van más allá de la motivación pura, pues no es suficiente con que los aprendizajes se

desarrollen significativamente; si el maestro no apoya la “construcción de sentido” (Galdona, 2012, citado por Ortega y Ramírez, 2012, p. 11).

En contraposición, las manifestaciones metodológicas que se caracterizan por explicaciones breves, el énfasis en el error, que privilegien la ejercitación sobre otros procesos y acudan a explicaciones poco claras que en lugar de favorecer el desarrollo de competencias; continúan acentuando la acumulación de contenidos puramente disciplinarios. Estas prácticas requieren ser evaluadas con el propósito de conocer hasta qué punto la continuidad de este tipo de acciones llevan a superar las deficiencias en las prácticas de aula.

Para ejemplificar es posible detallar al menos uno de los aspectos mencionados, y es el uso que se le da al error, respecto del cual se puede leer en Godino et al. (2003, p16): “...el aprendizaje y la enseñanza deben tener en cuenta que es natural que los alumnos tengan dificultades y cometan errores en su proceso de aprendizaje y que se puede aprender de los propios errores”. De esta manera, es posible corroborar que las prácticas metodológicas a las que se hace referencia van en contravía; y se revela a su vez en las expresiones de los estudiantes; por ejemplo: A29 “o si algo le queda malo ya todo le queda malo, en algún ejercicio si alguna cosita le queda malo daña todo el ejercicio, así sea un mas o un menos le daña todo el ejercicio”. Aunque esto no lo explica todo, es una muestra de cómo los docentes se enfocan más en los errores que en los aciertos.

Por el contrario, si la intención se aleja de la idea de solo acumular conocimiento y trasciende al desarrollo de competencias, es viable concebir el aprendizaje desde una mirada más amplia, según de D`Amore et al (2008, p.11), el aprendizaje es la evolución explícita natural de conocimiento

hacia el saber. Este aspecto se integra con la siguiente visión de competencia: “...no existe una competencia puramente disciplinaria porque la competencia engloba dentro de sí como mínimo, factores meta-cognitivos, afectivos y, la mayor parte de las veces, es el resultado de conocimientos interconectados...” (D`Amore et al., 2008, p.13).

Otro aspecto a destacar de las prácticas de aula se pone en evidencia cuando uno de los estudiantes expresa que el profesor: A113:“entra al salón creyendo que los estudiante ya sabe”, es decir, que el docente realiza sus prácticas pedagógicas sin indagar en las ideas o conocimientos de los estudiantes. Esto ocurre no solo al momento de dar inicio a un proceso educativo, sino también para darle continuidad a un proceso en curso, donde la mayoría de las veces el docente presume que enseñar es sinónimo de aprender y continua con esta concepción sin reflexionar sobre la influencia de este proceder metodológico que poco favorece la consolidación de competencias.

Finalmente, se encuentra que las prácticas que promueven la incorporación de términos sin la estructuración conceptual o significación debida y que repercuten en el olvido de lo estudiado, son propias de los profesores más ocupados. En tal sentido, estas situaciones están alterando la armonía de los procesos educativos, por lo que se requieren transformaciones urgentes que permitan configurar en los sistemas educativos elementos que propendan por mejorar los proyectos de vida de la actual y nueva sociedad

Expectativas de transformación metodológica

Para abordar esta categoría es necesario aludir a las expresiones textuales de los estudiantes del grupo focal, en las cuales se pueden encontrar

algunas referidas al rol de la evaluación en el aula. Específicamente a las transformaciones o ajustes necesarios para que ésta evolucione e influya de la mejor manera en las actitudes de los estudiantes, y por tanto, en sus desempeños. Con la siguiente manifestación se pretende mostrar uno de los tópicos considerados al respecto, A135: “si pudiéramos cambiar la evaluación, ojalá que fuera a, b, c y tin, tipo ICFES”, como un llamado a la coherencia con las lógicas de la evaluación externa.

Otras RS están enfocadas en la falta de retroalimentación por parte del docente: A113: “nos pone unos trabajos y no se toma la molestia de revisar a ver si nos quedó bien”; esto se evidencia que los estudiantes requieren la retroalimentación constante por parte del docente, situación que se interpreta como la necesidad de ser valorados todo el tiempo, independientemente del éxito o fracaso obtenido en cada actividad, pues son realizadas con la intención de ser leído y revisado, es decir, que su esfuerzo y constancia merezcan atención y cuidado.

Por otra parte, se destaca cómo los estudiantes reconocen que la evaluación en aula rinde mayores frutos o beneficios: A126: “sino que en la clase enseñe y en la clase nosotros le entendemos”, pues permite una orientación y acompañamiento no solo para obtener resultados individuales, sino sobre todo para aprender en un ambiente de cooperación y solidaridad.

CONCLUSIÓN

Las representaciones sociales sobre la evaluación matemática influyen en la constitución de una orientación actitudinal favorable o desfavorable para el aprendizaje, y por tanto, para el desarrollo de competencias matemáticas. Esta es la idea central en las conclusiones que derivan de la presente investigación, y contrario a otros momentos del proceso escritura, se enuncia categóricamente con el fin de acentuar su relevancia.

Por su parte, la descripción de las RS en las categorías emergentes pueden ayudar a cimentar las transformaciones en las prácticas de evaluación, dado que la puesta en este sentido de muchas escuelas se ha caracterizado por dinámicas en las que el docente hace uso de la evaluación como un arma de dominación sobre sus estudiantes, en lugar de hacerla una herramienta capaz de transformar procesos y de contribuir con la consolidación de proyectos de vida de quienes transitan por sus lares durante once años de escolaridad.

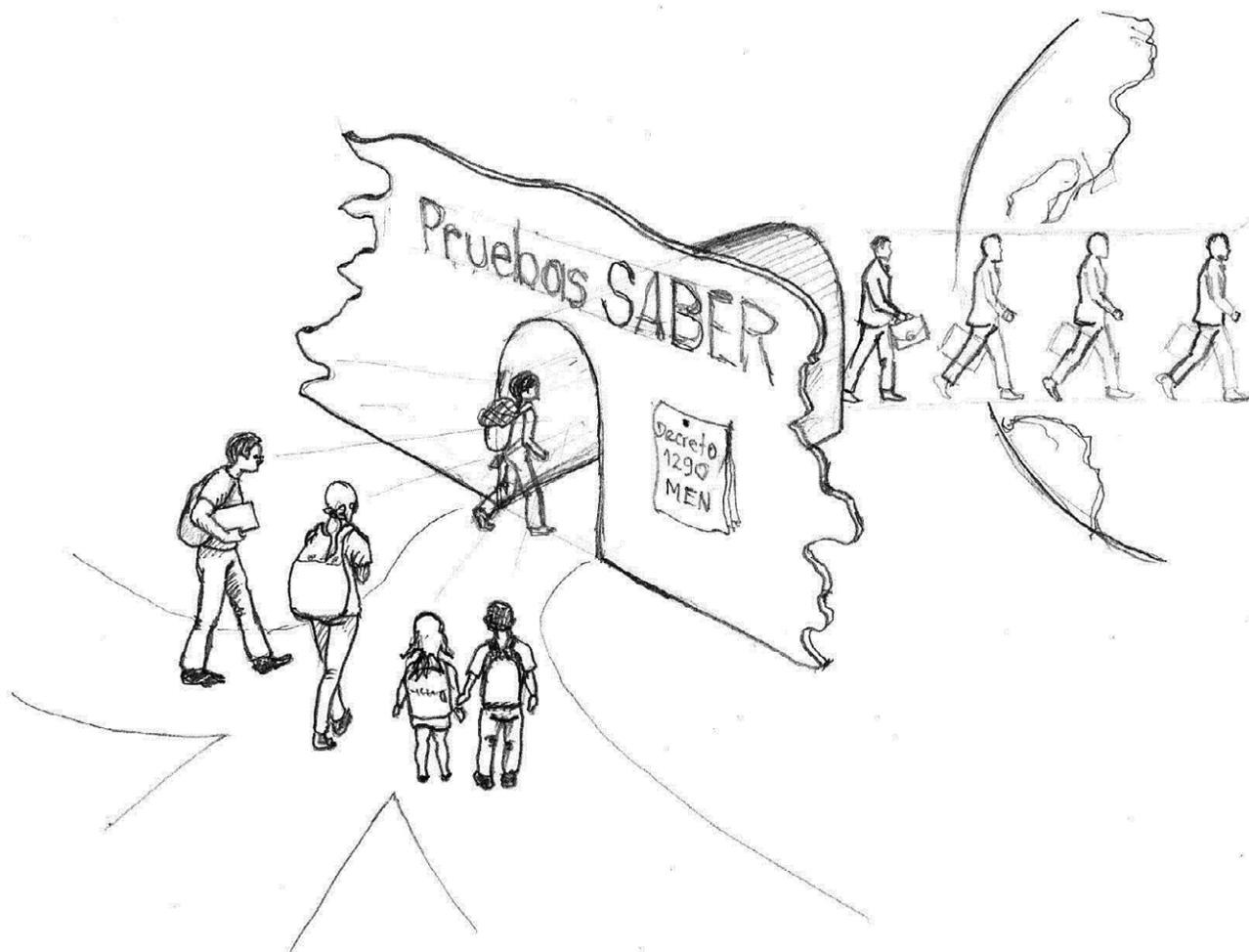
Finalmente, es urgente pensar en prácticas de evaluación en matemáticas que entrañen los principios, realidad, colectividad, y transformación.

En la medida en que el sistema educativo favorezca el desarrollo de estos principios podremos decir que la tarea de la institución educativa ha sido efectiva. Nada sacamos con que nuestros estudiantes en las clases de aula aprendan innumerables conocimientos y se llenen de información, cuando no tiene la capacidad de estar ubicados en el mundo, no haber desarrollado la capacidad de interacción y no reconocer o aceptar los cambios sociales (Villada, 2007, pp.104-105).

REFERENCIAS

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- D'amore, B., Godino, J. y Fandiño, M. (2008). *Competencias y Matemáticas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Flórez, R. (2007). Representaciones de género de profesores profesoras de Matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118. Recuperado de <http://www.rioei.org/RIE43A05.PDF/23/04/2014>
- Gil, B. y Gurrero, A. (2005) Dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas-Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2. Recuperado de <http://www.eweb.unex.es/eweb/ljblanco./0708/2014>
- Godino, J. y Batanero, C. (2003). *Proporcionalidad y su didáctica para maestros*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino./10/06/2014>
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino/09/09/2014>.
- Gracias, Coronado, Montealegre, Giraldo, Tovar, Morales, Cortes (2013). *Competencias matemáticas y actividad matemática de aprendizaje*. Florencia: Editorial Talleres Artes Gráficas del Valle.
- Kilpatrick, J., Gómez, P. y Rico, L. (1998). *Educación matemática. Errores y dificultades de los estudiantes. Resolución de problemas. Evaluación Historia*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Martínez, G. (2011). Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas. México. *Perfiles Educativos*, 33(132). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo./15/04/2014>.
- Ortega, L. y Ramírez, J. (2012) *Implicaciones del sistema institucional de evaluación en la reprobación de estudiantes: un estudio de caso*. Trabajo de grado de Especialización, Universidad Católica de Pereira, Colombia.
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2014). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf/18/03/2014>.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.onsc.gub.uy/02/02/2010>.
- Villada, D. (2007). *Competencias*. Colombia: Sintagma.





LA EVALUACIÓN COMO PRODUCTORA DE SUBJETIVIDADES*

Assessment as producer of subjectivities

*María Victoria Castro Muñoz***

*Jenny Patricia Grajales Granada****

* Este artículo es producto del trabajo de investigación realizado para optar al título de Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira, Cohorte IV. Director del trabajo de grado: Oscar Armando Jaramillo. Los derechos patrimoniales de este producto corresponden a la MPyDH de la UCP, los derechos morales a sus autoras.

** Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Tecnológica de Pereira, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la UCP. Cohorte XXIII y aspirante a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la misma universidad. Contacto: mavictoriacastro@hotmail.com

*** Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Tecnológica de Pereira, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP. Cohorte XXIII. (Pereira, Colombia) y aspirante a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la misma universidad. Contacto: patricia8527@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo analiza el tipo de subjetividad que pretenden las pruebas Saber en Colombia para los grados 3° y 5°, a partir de un análisis documental, en el cual se tienen en cuenta los lineamientos curriculares de lenguaje y matemáticas, el decreto 1290, la ley general de educación, los estándares básicos de competencias y las pruebas en mención. La metodología fue hermenéutica, con uso de las siguientes categorías de análisis: evaluación, educación y subjetividad. Se encontró que las pruebas SABER pretenden la formación de sujetos homogéneos, productivos y empleables para la sociedad actual.

PALABRAS CLAVES:

Pruebas Saber, competencias, educación, Ministerio de Educación Nacional.

ABSTRACT:

This paper analyzes the type of subjectivity SABER seeking evidence in Colombia for grades 3rd and 5th, from documentary analysis, which takes into account the curriculum guidelines of language and mathematics, the 1290 decree, the general law of education, basic skills standards and the tests in question. The methodology was hermeneutics, whose categories of analysis were: assessment, education and subjectivity. Outcomes showed that the SABER tests are intended forming homogeneous and productive subjects employable for contemporary society.

KEYWORDS:

Subjectivity, competencies, education, evaluation.

LA EVALUACIÓN COMO PRODUCTORA DE SUBJETIVIDADES

Para citar este artículo: Castro Muñoz, María V., Grajales Granada, Jenny P. (2014). "La evaluación como productora de subjetividades". En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 133-146

Primera versión recibida el 29 de enero de 2015. Versión final aprobada el 19 de febrero de 2015

Durante los años 2012 y 2013 se han observado resultados poco favorables en las pruebas SABER¹, aplicadas a los estudiantes de los grados 3° y 5° de educación básica primaria. A pesar de los esfuerzos realizados por los docentes y las estrategias que han implementado, no se nota una mejora en ellos; por el contrario, año tras año han sido similares, poniendo a los estudiantes en el nivel inferior de acuerdo con los estándares y niveles de competencias planteados por el Ministerio de Educación Nacional. Frente a este problema, el gobierno nacional ha creado diferentes estrategias de acompañamiento a docentes y estudiantes, pero ellas no han tenido un alto impacto dentro de la comunidad educativa.

Por otro lado, se evidencia que las metodologías implementadas por los docentes, como el trabajo en escuela nueva, el constructivismo, el aprendizaje significativo y educación inclusiva, no apuntan a los mismos objetivos que plantea el diseño de las pruebas. A pesar de que los planes de estudio son consecuentes con los estándares básicos, se evidencia cierto grado de dificultad en el tipo de pregunta, pues son las mismas sin importar los elementos históricos y contextuales que terminan siendo el mundo cotidiano en que se interpreta cada sujeto.

También cabe anotar que los contextos rurales y urbanos, al ser muy diferentes, implementan estrategias metodológicas que permiten a los estudiantes el desarrollo de diversas capacidades, teniendo en cuenta sus procesos y ritmos de aprendizaje, dependiendo de su contexto. No obstante, las pruebas están encaminadas a que todos los estudiantes tengan los mismos resultados de aprendizaje, proponen que la formación se mide de igual manera para todos, buscando en los educandos individuos homogéneos, sin tener en cuenta aspectos como la diversidad de contextos, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales.

Al mismo tiempo, al observar el tipo de prueba estandarizada que se realiza anualmente, en los grados 3° y 5° de básica primaria, se puede notar que lo más importante para ella es el resultado, calificándolo desde el nivel bajo hasta el superior. Con ello, no se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje, el contexto y los procesos que cada quien lleva dentro del aula.

No solo las pruebas saber que se realizan a nivel nacional ponen a pensar a la comunidad educativa del país, en cuanto al desempeño de los estudiantes; existen otro tipo de pruebas internacionales de educación, como son las

1 Un tipo de pruebas que se justifican desde la contribución al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, media y profesional, como seguimiento de calidad del sistema educativo.

Timms y las Pisa, las cuales hacen reflexionar a todo el país sobre qué hacer para mejorar la educación en Colombia. Estas preocupaciones han salido a la sociedad desde los expresidentes Santander y López Pumarejo, quienes crearon universidades y la Escuela Normal Superior, en los años 30 para mejorar la calidad de los docentes (Revista semana, 2014.)

En 1957, Alberto Lleras ofreció el 10% del PIB en educación y Cesar Gaviria convocó la “Misión de sabios”, en el año 1994. Se hace notar cómo varios gobiernos resaltaron la importancia de la educación, pero después de muchos años se evidencia que su calidad es preocupante, en el momento en que los estudiantes se ven enfrentados a pruebas nacionales e internacionales.

El objetivo general de este texto es comprender qué tipo de subjetividad desean alcanzar las pruebas Saber propuestas por el Ministerio de Educación Nacional. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar estrategias discursivas que subyacen a las pruebas Saber, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.
- Reconocer el interés social que se articula a este tipo de pruebas.
- Interpretar el proceso de subjetivación que actúa en la lógica de estas pruebas.

REFERENTE TEÓRICO

Educación

En la definición de esta categoría se tomaron diferentes posturas que permiten demostrar que la educación es un proceso cognitivo y afectivo desarrollado por el estudiante, guiado por su docente y compañeros, para construir su propio conocimiento; también se llevan a

cabo procesos como la experimentación, la manipulación de diferentes elementos que lo llevan desde momentos concretos, hasta llegar a las operaciones formales donde alcanza la capacidad de razonar y resolver problemas de manera lógica y abstracta:

La perspectiva vigotskiana presenta a las prácticas de enseñanza como principales generadoras de zona de desarrollo próximo, toda vez que consideran el nivel de desarrollo en que se encuentran los sujetos y les proporcionen participar en actividades en las que puedan ir más allá de ese nivel, apropiándose de nuevos significados en el marco de las interacciones con otros y haciendo un uso progresivamente descontextualizado de herramientas culturales y semióticas (Elichiry, 2004).

Con esta afirmación se puede decir que una de las principales funciones de la escuela, en cuanto a la construcción de conocimiento, es brindar diferentes estrategias para que los estudiantes puedan alcanzar distintos niveles de aprendizaje. Para lograrlo se hace necesario que los docentes generen espacios de construcción, de debate, experimentación y problematización, para que puedan potencializar diferentes elementos que contribuyan a su formación.

Con la implementación de diferentes estrategias educativas los estudiantes no solo construyen conocimiento, sino que también se les posibilita el desarrollo de procesos de pensamiento, ir conformando y consolidando su proyecto de vida, personal, social, académico y laboral. Es por esta razón que el docente se convierte en un actor principal dentro de la construcción e implementación de las diferentes metodologías educativas.

Dentro del que hacer pedagógico, las alternativas que tiene el docente para fortalecer dichas prácticas son limitadas y a su vez poco apoyadas por el sistema educativo, debido a que el docente debe preocuparse por el cumplimiento de formatos, demostrar más altos niveles académicos y de aprendizaje en que se encuentran sus estudiantes con la presentación de diversas pruebas externas, como son las pruebas Saber y las Pisa, también deben estar atentos con la retención de estudiantes para que no sean retirados o se conviertan en desertores de los establecimientos educativos sin tener en cuenta que el mismo sistema ha hecho que la educación sea poco llamativa y no encuentren un interés o motivación hacia su formación académica.

Evaluación

En vista que la categoría de evaluación es capital en este ejercicio investigativo, es importante poder ubicar conceptualmente algunos de los elementos que la definen, puesto que no hay un mirada única sobre la evaluación y las técnicas de examen que van sobre los sujetos. De este modo, se asume desde un primer momento que la evaluación es un tipo de dispositivo por el cual el sujeto debe atravesar y su paso por el mismo tiene unas implicaciones en el orden de su subjetividad. Puede afirmarse que

La evaluación ha hecho presencia mediante una amplia red de prácticas que de múltiples formas determinan sendas diferenciaciones entre la anormalidad y la normalidad, entre los aceptados y los rechazados, entre los buenos y los malos, entre la inclusión y la exclusión, entre aptos e ineptos, entre lo que sirve y lo que no sirve, entre lo que se debe aceptar y lo que se rechaza (Sánchez, 2012, p.757).

Esta afirmación hace referencia a lo que la evaluación pretende de una u otra manera con los estudiantes dentro y fuera de la escuela; sin dejar espacio para la reflexión de los procesos que se desarrollan en ella. Simplemente se clasifica a cada individuo como bueno o malo.

Ahora bien, hay decir que la evaluación como dispositivo y técnica específica para clasificar al otro no juega siempre con el mismo baremo clasificatorio, es decir, la evaluación se encuentra articulada a sistemas de poder más amplios. Por ello, puede afirmarse que en el momento contemporáneo donde la sociedad está marcada de manera profunda por la lógica del mercado-consumo en medio de un capitalismo neoliberal globalizado, los referente de la evaluación empiezan a emerger de ese mismo ámbito.

Entonces hoy cuando la sociedad se modula por la forma empresa, lo que se conoce como competencias, son el *modus operandi* de la evaluación, pero entonces evalúan competencias para estas maneras empresarizadas, donde el mismo sujeto, según lo plantea Foucault, se convierte en el empresario de sí mismo para poder devenir empleable en el sistema actual.

Esto lleva a que en el escenario educativo los estudiantes sean homogeneizados, ya que se pretende que tengan los mismos conocimientos y capacidades, dejando de lado sus avances individuales e intereses particulares. Este mecanismo evaluativo muestra cómo el sistema se convierte en obstáculo para el libre desarrollo de las individualidades, pero también de la construcción colectiva, que hoy se deja de lado en razón a la competencia entre individuos.

En consecuencia, el dispositivo de evaluación descubre, revela y describe completamente a los individuos, los expone ante su propia desnudez,

exhibe al sujeto “tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma” (Foucault, citado en Sánchez, 2012, p.196).

Los individuos son jerarquizados y medidos continuamente, en cada escenario y momento. La subjetividad se convierte en un objeto que puede ser medido y calificado en relación con otros, estableciendo parámetros de competitividad para alcanzar determinada cifra que lo hagan ver como “bueno o malo” para el sistema; y haciéndolo de forma estandarizada, sin tener en cuenta las diferencias personales y los contextos.

En esta medida, la evaluación se convierte en ese elemento que le dice al sujeto cómo debe actuar, responder y ser competente para no salir del juego que el sistema impone; le reclama el cumplimiento de reglas unitarias que desconocen la diferencia.

Subjetividad

Esta categoría permite tener una mirada más amplia acerca de la forma como el sujeto construye sus representaciones sociales, a partir de la interacción con otras personas. Para esto se tendrán en cuenta los postulados de Foucault (en Gil, 2004, p. 14)., quien propone que “la subjetividad se construye, además nunca de forma arbitraria, sino totalmente atravesada por las relaciones de poder; la relación entre poder y subjetividad es entonces constitutiva y constituyente”.

Esto quiere decir que las personas día a día en su interacción social constituyen determinado tipo de subjetividad, que surge a partir de las exigencias de cada sociedad, para establecer pactos de convivencia dentro de ellas, como una relación bidireccional en la cual cada quien

hace aportes para el desarrollo humano, tanto del individuo como de su grupo social. En estas interacciones surgen diversas relaciones de poder, dentro de las cuales se constituye la subjetividad.

Estas relaciones surgen en doble sentido, permitiendo al individuo formarse de tal o cual manera frente a la resistencia o a la sumisión hacia un poder. Las personas toman lo que requieren para su formación como ciudadanos miembros de un grupo social y dejan a un lado lo que para ellos no es relevante, es decir, el conocimiento que no les es significativo ni aplicable en su diario vivir.

Dentro del contexto escolar se ejercen estas relaciones, y aunque no es el único lugar donde emergen, se pueden ver reflejadas a través de la evaluación que lleva a cabo el estado sobre los estudiantes y el docente, quien debe cumplir con unos parámetros, como las notas numéricas que se le dan a los estudiantes en cada periodo. De igual manera, se le exige prepararlos para una evaluación externa que le demanda unos elementos de conocimiento y posiciones específicas ante el mismo; aquí se evidencia la exigencia de producir un tipo dado de subjetividad, punto en el cual Foucault da una clave importante cuando postula que en nuestra sociedad:

el sujeto debe convertirse en su propia empresa, en un empresario de sí mismo, donde “es necesario que la vida misma del individuo – incluida la relación, por ejemplo, con su propiedad privada, su familia, su pareja, la relación con sus seguros, su jubilación – lo convierta en una suerte de empresa permanente y múltiple (Foucault, 2008b, p. 277).

Así, una subjetividad que debe poder ser medida en cada momento, que debe generar competencias que hablen de su cualificación, que permitan su inserción en el mercado, no educa subjetividades para una vida digna, sino que reclama subjetividades para el trabajo. Este último debe ceñirse a las lógicas del capitalismo neoliberal globalizado, que requiere individuos aislados, que no actúen colectivamente, que puedan operar sin ningún pacto necesario con un estado benefactor en el cual no tengan espacio para el análisis y la crítica de los acontecimientos que surgen dentro de la sociedad. Una producción particular de sujetos que se encuentran en una lucha agonística con el otro por su posibilidad de devenir con mayores competencias y así más empleables, lo que les permitirá una mejor ubicación en la estructura del mercado-consumo.

Metodología

Esta investigación se ubica en el enfoque cualitativo con enfoque hermenéutico:

desde un punto de vista metodológico, Dilthey define la hermenéutica en el sentido de que para interpretar expresiones de la vida humana: una ley, un trabajo literario, o una sagrada escritura, se necesita un acto de entendimiento histórico, distinto de la metodología cuantitativa basada en las ciencias naturales. En este caso de entendimiento histórico, lo que es puesto en juego es un conocimiento personal de lo que los seres humanos quieren decir o significar (Mella, 1998: 65).

Esta labor implica, por lo tanto, considerar un juego de relaciones que se entraman históricamente, desde una óptica que toma en

cuenta los elementos contextuales en medio de los cuales se tejen los sentidos que surgen en los textos que tienen un interés social particular. En esta línea, se entiende que las producciones humanas tienen un sentido y este a su vez no es neutro, tiene una intencionalidad con objetivos en el orden social y lo que se quiere en esta investigación es poder develar los significados que subyacen a un conjunto específico de textos. De esta manera:

las interrogantes como el sentido de la existencia, las implicaciones de la historia y las tareas sociales de las personas junto con la totalidad social, constituyen el contexto donde se realiza el proceso hermenéutico, el cual en alguna medida se constituye como el entendimiento crítico de la sociedad y de nosotros mismos (Mella, 1999: 67).

En consecuencia, la apuesta retoma un conjunto de textos que orientan los parámetros en los cuales se sustentan las pruebas Saber (normas; decretos como el 1290, que habla de la evaluación tanto interna como externa; los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares²). Sobre estos textos se llevó a cabo un proceso de identificación, clasificación y categorización que permitió que emergieran desde una lectura comprensiva los significados de relevancia que sostienen el sentido e interés de estos textos en términos sociales y de producción de subjetividades. La finalidad fue aplicar sobre los textos una labor hermenéutica de entendimiento histórico, en tanto se les comprende como una producción humana temporal y contingente; un tipo de contingencia que también tiene implicaciones del orden social y cultural.

² Sobre estos textos se llevó a cabo un proceso de identificación, clasificación y categorización que permitió que emergieran desde una lectura comprensiva los significados de relevancia que sostienen el sentido e interés de estos textos en términos sociales y de producción de subjetividades.

Es decir, se asume que las pruebas saben nacen bajo un contexto y exigencias sociales y económicas particulares, lo cual se implica con la manera en que la evaluación impacta a la educación y a las subjetividades que evalúa desde miradas generales, cuando hoy la inclusión y lo singular de los contextos y las subjetividades deben ser apuestas fundamentales desde la pedagogía y el desarrollo humano; a partir de una evaluación que permita al individuo ser, no solo hacer en determinado contexto, sino tener en cuenta las diferencias tanto en lo individual como en lo social.

En las aulas de clase se tiene en cuenta la individualidad y el contexto. Con esta investigación se pretende realizar un análisis teórico que permita observar el tipo de subjetividad que pretenden las pruebas Saber 3° y 5°.

Resultados

A partir del decreto 1290 de la Ley General de Educación, se reglamenta toda la evaluación del sistema educativo nacional. En él se observan los principales objetivos que la evaluación tiene en las instituciones educativas, como un proceso que permite reconocer las habilidades y falencias del estudiante. En este decreto se afirma que la evaluación se desarrollará en tres ámbitos:

Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES–, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las

pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes (Decreto 1290 Ley General de educación, Art. 1°.)

Con esta afirmación es posible decir que la evaluación es importante en las instituciones educativas para observar el avance de los estudiantes en los procesos que llevan a cabo en las clases. El educando no pasa únicamente por la evaluación del aula, sino que también es evaluado por los ámbitos nacionales e internacionales; los cuales no tienen en cuenta los procesos que el estudiante desarrolla día a día, sino que únicamente se detienen a observar las competencias logradas; es decir, el resultado que obtiene en ella, sin conocer que fue lo que hizo para poder lograrlo o no, es decir el ritmo y estilo de aprendizaje que posee.

De esta manera, el examen se convierte así en el procedimiento que se halla en el centro del disciplinamiento, que no asume la ampliación de las libertades del sujeto desde una mirada del desarrollo humano para llevarlo a una vida más digna (Sen, 2000). De otro lado, toma “al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber” (Foucault, 1984, p.197). Estos elementos vienen a fortalecer las funciones de comparación, homogenización, distribución, jerarquización y exclusión, para generar una estrategia que permita conocer a tal grado los individuos que se les pueda extraer la mayor cantidad de utilidad posible y que, al tiempo, se pueda constituir en estos sujetos una verdad que les haga funcionales a las pretensiones

de la sociedad contemporánea, fuertemente marcada por el formato de empresarización de la educación.

Ahora bien, teniendo en cuenta los propósitos que dentro de este decreto se enuncian para la evaluación, es importante recalcar que son contrarios a lo que en realidad se realiza en las pruebas estandarizadas, ya que dentro de ellas se pretende buscar sujetos iguales, limitados a un esquema que no da espacio a las diferencias, sin tener en cuenta procesos y estilos de aprendizaje, los contextos y condiciones socioeconómicas de cada individuo:

Propósitos de la evaluación.

Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo. Determinar la promoción de estudiantes. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Ley general de educación, Art 3°).

Uno de los propósitos de la evaluación contemplados por ley es identificar las características de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje; lo que hacen día a día los docentes en el aula, pues en su diario vivir, conocen a cada

estudiante. Esto les permite plantear estrategias de enseñanza aprendizaje, de manera tal que puedan alcanzar las competencias planteadas en cada grado.

Este último elemento es difícil de identificar con una prueba escrita que se realiza anualmente por personas externas, ajenas al proceso que cada quien lleva en el aula. Sin tener en cuenta el primer propósito que plantea la ley general de la educación, allí lo único que se analiza es el conocimiento teórico de cada estudiante. Pero es un conocimiento que no se encuentra contextualizado y no da paso a las diferencias que cada individuo tiene.

En esta prueba escrita no se le permite a cada sujeto hacer una reflexión acerca de sus avances dentro del aula de clase, impidiendo que tanto estudiante como docente puedan tener una información clara acerca de los aspectos que debe mejorar cada uno. Además, impide que se cumplan otros de los propósitos de la evaluación que es generar diversas estrategias para contribuir al mejoramiento de la educación de sus estudiantes, y brindar la información necesaria para ayudar a los estudiantes que tengan un desempeño bajo.

Los resultados de estas pruebas se generan a nivel institucional, catalogando a los centros e instituciones educativas como de alta o baja calidad, sin tener en cuenta el trabajo que se realiza dentro de cada una; de esta manera, puede decirse que es una mirada enmarcada en:

El orden disciplinario que cae por entero dentro de un sistema de gratificación-sanción que hace penalizables los fragmentos más ínfimos del comportamiento... el principio por el que se rigen la sanciones disciplinarias no es el

dominio de *la Ley* (que establece un cuerpo de prohibiciones), sino el de *la Norma* (que establece toda una codificación de las costumbres). La operación general que lleva a cabo el poder disciplinario, es pues, una normalización de las conductas; una transformación técnica de los individuos para adecuarlos a una norma: *fabrica hombres normales*. (Morey, 1983, p.291).

En este sentido, el examen desde técnicas documentales insertas en las redes de los dispositivos de poder hacen de cada individuo un “caso”, pues el grado de individualización es tal que el individuo se objetiva a tal nivel que es un elemento que se puede, medir, observar, pesar, cuantificar, juzgar, comparar a otros en su individualidad misma y sobre todo en su grado de normalidad (Foucault, 1984). Esto llevará a hablar de su ser social, de sus buenas maneras, de sus habilidades sociales o de la decadencia de las mismas y la exigencia de ser intervenido bajo esquemas que refieren la posibilidad de readaptarlo socialmente y educativamente, de convertirlo en un buen chico útil y dócil, bajo los marcos de la normalidad que gratifica a sus miembros, haciéndolos sentir parte de la categoría del nosotros social bueno y competente.

En este orden de ideas, el enfoque de la evaluación estandarizada no posee los mismos propósitos que se plantean dentro de la Ley General de Educación. Estos se encuentran principalmente en la evaluación a nivel de aula, donde cada docente pueda tener claridad en los aspectos que debe mejorar o seguir implementando en el desarrollo de sus clases, de manera que los estudiantes puedan adquirir los logros y competencias esperados para su nivel formativo.

¿Subjetividades sujetadas?

Las pruebas Saber o estandarizadas no guardan mucha coherencia con lo que se busca en la educación actual, que es la formación integral de las personas, en la cual los individuos puedan alcanzar el desarrollo de todas sus potencialidades. Pretenden, en cambio, analizar los conceptos teóricos y prácticos que cada estudiante maneje, sin tener en cuenta que ellos y ellas poseen ritmos y estilos de aprendizaje que no son iguales, diferencia en contextos y formas de vida, buscando entonces que sean personas semejantes, que posean unas competencias laborales que le sirvan a la sociedad como los obreros que se requieren para la actualidad del país.

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2009) menciona que la educación constituye un proceso continuo de transformación, participación y cambio social que incrementa la libertad y el bienestar de las personas, en la medida en que contribuye al desarrollo de sus potencialidades, a la ampliación de sus capacidades y a la acumulación de capital humano.

Este análisis retoma la definición expuesta en la Ley General de Educación en su artículo 1°, que concibe “la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley General de Educación) Articulado a lo anterior y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal, no formal e informal, dirigida a la población en general. En este sentido, podría decirse con un acento crítico, en términos del profesor Martínez:

El sujeto que se produce aquí, tiene entonces, tres órdenes diferentes pero interconectados. Por un lado, se produce un sujeto de conocimiento (el cuerpo como objeto de saber), por otro, un sujeto moral (el cuerpo obedece desde el diseño de una “voluntad” de obediencia) y, finalmente, un sujeto político (cuando se considera al cuerpo en su potencia y su resistencia). La disciplina produce un sujeto al ocuparse del cuerpo en estos tres ámbitos (Martínez, 2010, p. 38).

Entonces la educación empieza a mostrarnos puntos particulares en medio de su despliegue, pues cuando habla de cultura y sociedad no lo hace en términos plurales y particularistas, y se entiende que la manera en que se enuncia sobre algo en términos tan generales y no específicos aparece como una invisibilización de las diferencias.

De esta manera, se espera que el sujeto sea sujeto de cierto saber, un saber que replica un tipo particular de orden social con sus discursos y posiciones oficiales, sujeto que igualmente tiene que aplicar a ciertos tipos de derechos y a ciertos tipos de deberes, es decir, esas cuestiones que habitan estos escenarios terminan fundando un tipo específico de moral en el sujeto.

Esa moral se extiende al ámbito de lo político, pues deberes y derechos habrán demarcado en gran medida las líneas de lo que implica ser ciudadano de un contexto particular, en lo que ya se quiere codificar formas particulares de ser y formas particulares de resistir, punto que empieza a mostrar un filón importante para otras apuestas investigativas.

Luego, se asume que las instituciones de educación son espacios fundantes de

subjetividades constituidas a partir de procesos regidos por prácticas discursivas. Allí se piensa que dichas prácticas discursivas, que se presume emanan únicamente del espacio académico, se encuentran imbricadas y atravesadas también por otros discursos institucionales con pretensiones estratégicas que buscan tener injerencia en el tipo de subjetividades que se constituyen en los mentados espacios, emergiendo así juegos y/o relaciones de poder (Jaramillo, 2011).

En esta medida, se trata de una educación de sujetos sujetados que no apuesta por una formación de sujetos críticos y reflexivos. La educación en el sujeto no debe de ser impuesta ni contribuir a que sea mecánica y memorística; se deben tener en cuenta los conocimientos previos con que llega cada estudiante a la escuela y las inteligencias múltiples con que se puede llegar a formarlos, al momento que dar cabida a la creatividad a los enfoques divergentes que los lleven a tomar posiciones más propias.

Así pues, cada sujeto cuenta con diferencias individuales, lo que hace que su manera de aprender también sea diferente, para lo cual es necesario que cada docente las reconozca y potencialice. No solo debe ser importante que los estudiantes sean competentes en matemáticas, lectura, escritura y ortografía; también se deben tener en cuenta factores como la imaginación, la expresión corporal y las relaciones sociales con que el estudiante crea conocimiento. Este saber no solo puede ser evidenciado dentro de un examen, sino implementándolo en su diario vivir.

En relación con lo expuesto:

Es indiscutible que los test de nivel han proporcionado en líneas generales, lo que de ellos se esperaba: una estimación rápida



y práctica del nivel global de un individuo. Pero no es menos evidente que ellos miden simplemente un “rendimiento”, sin relacionarlo con las operaciones de construcción (Piaget, 1948).

Es decir, la intención que tiene el abordaje de los diversos exámenes al que los estudiantes se enfrentan es de solo medir los conocimientos, destrezas, actitudes, comprensiones y disposiciones específicas del dominio sobre el cual se habla. Se miden las competencias y conceptos que manejan los alumnos, dejando a un lado la construcción y los métodos que realiza para adquirir significados, sin realizar seguimientos individuales a los procesos educativos en los cuales pueden lograr obtener resultados positivos.

La evaluación es uno de los temas más complejos del quehacer educativo, porque en el intervienen factores institucionales, históricos, ideológicos, metodológicos, contextuales y personales, que determinan el proceso. Esta no solo implica la utilización de técnicas novedosas, si no que invita a reflexionar sobre ella dentro de la práctica educativa, teniendo en cuenta el contexto en que se realiza.

En suma, el tipo de subjetividad que pretenden las pruebas Saber está encaminado a la formación de sujetos homogéneos que hayan desarrollado competencias que se encaminen fundamentalmente hacia lo laboral, para su desenvolvimiento dentro de la sociedad colombiana, espacio en el cual no se permiten las diferencias.

CONCLUSIONES

La prueba SABER se encuentra diseñada con la intención de evaluar personas homogéneas; ella no refleja la diferencia individual y contextual de los sujetos implicados. No existe coherencia entre la evaluación interna y la externa, ya que en la primera se tienen en cuenta los procesos desarrollados día a día por el individuo, mientras que la segunda únicamente observa el resultado final de una prueba.

Dicha prueba no permite espacios de reflexión dentro de los cuales cada uno pueda conocer en qué elementos falló y en cuales acertó, y realizar la retroalimentación que contribuya al mejoramiento de sus conocimientos. Tampoco es inclusiva y contextualizada, ya que es universal, buscando un tipo de sujeto que se desempeñe laboralmente dentro de la sociedad, que sea competente en relación a otros individuos que son evaluados en igualdad de condiciones, sin tener en cuenta las diferencias.

La evaluación que realizan los docentes en sus aulas debe ser flexible, dinámica, de acuerdo con el proceso de cada estudiante y su contexto, implementando estrategias que permitan que este demuestre las habilidades construidas dentro de la clase, teniendo en cuenta la diversidad que se da en este ambiente. También debe ser incluyente, generando espacios de participación dinámica y con herramientas suficientes para cada necesidad y forma de aprendizaje; en la actualidad los docentes tienen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes; durante la evaluación, ya no se hace tanto énfasis en el resultado que cada uno obtiene, sino en el proceso que realizó hasta llegar a él.



Es necesario realizar una revisión del formato en el que se encuentra diseñada la prueba Saber, ya que está descontextualizada y no da espacio a la diferencia, buscando homogenizar a los sujetos.

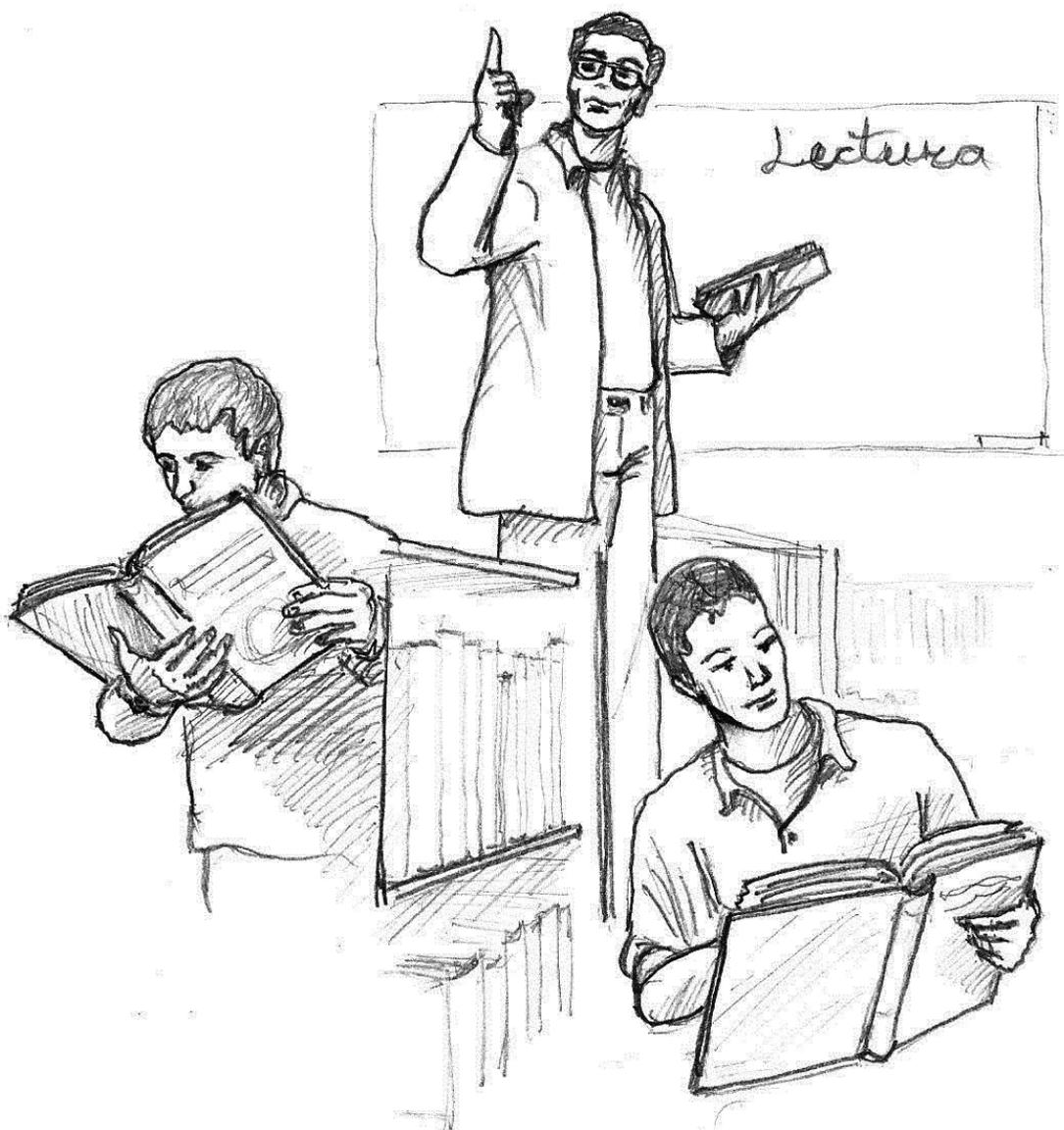
De igual modo, es importante que se generen espacios de investigación en los cuales se permita establecer una clara relación entre la prueba estandarizada y la que se realiza dentro del salón de clase. Asimismo, existe la necesidad de realizar una revisión de los planes de estudio para observar qué coherencia existe con las temáticas planteadas en la prueba. También sería importante revisar el tipo de evaluación

que se da actualmente en Colombia, teniendo en cuenta las diferentes subjetividades, tipos de contexto y procesos que se llevan dentro de las aulas de clase.

Finalmente, será importante emprender investigaciones comparadas que permitan identificar diferencias contextuales y necesidades pedagógicas de los diferentes escenarios (urbanos en su segmentación, rurales, etc.), pues esos esfuerzos llevarían a generar un diálogo con fundamentos de causa sobre la manera en que se estructuran las pruebas actuales.

REFERENCIAS

- Colombia (1995). *Ley General de Educación, Decreto 1290, Arts 1° y 3°*. Bogotá: Autor.
- Colombiaaprende.edu.co (2013). Evaluación de aula y pruebas comprender. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174379_archivo2.pdf
- Elichiry, N., Aizencang, N., Bendersky, B., Diment, E., Frigerio, G., Maddonni, P, et al (2004). *Aprendizajes escolares Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Bogotá. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. (2010). *De las pruebas por contenidos a las pruebas por competencias Informe general sobre evaluación del aprendizaje*. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490_archivo7.pdf
- Jaramillo, O. (2011). *Aproximación analítica al funcionamiento de los discursos interdisciplinarios en el programa de psicología del Universidad Católica de Pereira en relación a la producción biopolítica de subjetividades*. Tesis de maestría, Universidad de Caldas,,Manizales.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá. Ediciones Unisalle.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Disponible en <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/NATURALEZA-Y-ORIENTACIONES.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (1993). *Saber sistema nacional de la evaluación de la calidad de la educación: Primeros resultados matemáticas y lenguaje en la básica primaria*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá: Autor.
- Morey, M. (1.983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Porras, A. y Serna, E. (2012). *Fundamentos Básicos de gestión y calidad para instituciones educativas*. Bogotá: LIMUSA.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Madrid: Crítica.
- Revista Semana (2014). *Exigimos educación*. Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/exigimos-educacion/385793-3>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.



LA LECTURA COMO DERECHO EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA*

Reading as a right in citizenship formation

*María Consuelo Pineda Valencia***

*Ana Milena Castaño Aguirre****

* Este artículo es el producto de un ejercicio de investigación, asesorado por el docente investigador Álvaro Díaz Gómez.

** Licenciada en Educación Preescolar, Universidad del Quindío (Armenia, Quindío, Colombia). Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: maria.pineda@ucp.edu.co

*** Licenciada en Educación Básica con énfasis en orientación escolar, Universidad del Quindío (Armenia, Quindío, Colombia). Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: ana.castaño@ucp.edu.co

RESUMEN:

El artículo profundiza en la lectura como derecho en la formación de ciudadanía. El interés se centra en la formación de los procesos lectores en el aula y las concepciones que tienen los docentes en la enseñanza de la lectura, las acciones didácticas y las herramientas para la construcción del conocimiento. En los resultados se movilizan unos saberes teóricos para confrontarlos con esas concepciones descritas, lo que permite redimensionar las prácticas de enseñanza de la lectura y las situaciones didácticas que se pueden concebir y cuestionar, para transformar los procesos de enseñanza de la lectura por parte de los docentes.

PALABRAS CLAVES:

Prácticas lectoras, concepciones docentes, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT:

This article let us deepen about the act of Reading as a right in the construction of citizenship. The interest is the worry about the formation of reading processes in the classroom and the conceptions held by the teachers about the teaching of reading, the didactic actions and the tools for the construction of knowledge. In the results, theoretical knowledge are showed to be confronted with those teachers' conceptions that let us reflect and remodel the practices for the teaching of reading and the didactical situations that can be conceived and questioned so that the reading processes of the teachers may be transformed.

KEYWORDS:

Practice reading, law, education, citizenship

LA LECTURA COMO DERECHO EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

Para citar este artículo: Pineda Valencia, María C., Castaño Aguirre, Ana Milena (2014). "La lectura como derecho en la formación de ciudadanía".

En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 96: p. 147-162

Primera versión recibida el 29 de enero de 2015. Versión final aprobada el 19 de febrero de 2015

La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores)

Emilia Ferreiro

Este artículo tiene como antecedente la investigación "Discursos docentes sobre la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria", realizada en el año 2013, en el que se investigó sobre los procesos de lectura en el aula en la Institución Educativa Popular Diocesano, sede Jesús Maestro (IEPD-JM) de Dosquebradas y su incidencia en la formación de ciudadanía.

A partir de este proyecto pretendemos profundizar y avanzar sobre la lectura como derecho que permite transformar, aprender y generar condiciones en el aula, para desarrollar procesos de formación ciudadana.

Actualmente estamos interesadas en la calidad educativa que es posible desde la reflexión en torno de la enseñanza del lenguaje. La intención que tenemos es identificar desde los discursos de los docentes los procesos lectores que giran en torno a la enseñanza de la lectura en el aula en la educación básica primaria.

En una primera fase se efectuaron entrevistas a cinco docentes de básica primaria de IEPD-JM de Dosquebradas, para explorar las razones que subyacen a las prácticas docentes en cuanto a los procesos de lectura en las diferentes asignaturas. A partir de los discursos se hicieron los análisis, se identificaron y describieron las prácticas lectoras en el aula, no solamente en el área de español sino también en las otras áreas del conocimiento.

En este sentido, se identificó lo dicho por los docentes para promover la lectura en los estudiantes, qué tipos de textos utilizaron, para que los utilizaron, como llegaron estos al aula, quién decidió lo que se leyó en la clase y las posibilidades de acceso a los textos.

Se describieron, desde sus discursos, las prácticas pedagógicas con las cuales se orientaba la enseñanza de la lectura, si se hacían en forma improvisada o estructurada, si se leía en voz alta, en silencio, si compartían las interpretaciones, si comentaban, si abordaban distintos temas, en atención al horizonte de intereses y expectativas de los niños, si propiciaban situaciones en las que al leer, se reflexionaba sobre las características del lenguaje escrito y si se leía para interrogar los textos.

En esta segunda fase se profundiza sobre los procesos de lectura como derecho en el aula y su incidencia en los estudiantes en la formación

de ciudadanía. Para esto se toman los datos que se expresan los discursos de los docentes como base para reestructurar la información y buscar otras categorías emergentes.

Estos procesos de lectura en el aula permiten un trabajo conjunto integrado de las áreas del conocimiento de la básica primaria, porque allí está la base en la formación de ciudadanos activos y críticos, quienes son capaces de interactuar en el medio académico y social permitiéndoles dialogar, resolver los conflictos, opinar y compartir ideas.

Estos planteamientos nos llevan a formular la siguiente pregunta para la presente investigación: ¿Las prácticas lectoras implementadas por los maestros de básica primaria en el aula de clase desarrollan procesos de formación ciudadana?

Es importante saber que la lectura es un derecho ciudadano que permite la construcción permanente de sentido, lo que nos permite plantear como objetivo principal, identificar las prácticas lectoras que implementan los docentes en el aula para la formación ciudadana. De aquí se desprenden tres objetivos específicos:

- Describir las prácticas lectoras que realizan los docentes en el aula para la formación ciudadana.
- Analizar las prácticas lectoras que generan los docentes en el aula para la formación ciudadana.
- Interpretar las prácticas lectoras en el aula que permiten la formación ciudadana.

Se van a tener en cuenta dos categorías: la lectura como derecho y la lectura en la formación de ciudadanía.

La lectura como derecho

¿Por qué hablar de la lectura como derecho?, ¿cómo inciden las concepciones de lectura de los docentes en sus estudiantes?, ¿por qué es necesario expresar la importancia de la lectura en el aula si los niños, jóvenes y adultos ya saben leer y leen de acuerdo con tareas, necesidades de aprendizaje solicitadas por la escuela?, ¿por qué si pasan horas leyendo de internet es necesario hablar del derecho a la lectura?

De acuerdo con Ferreiro (citada por Castrillón, 2007, p.2):

La lectura es un derecho; no es lujo ni una obligación. No es un lujo de élites que pueda asociarse con el placer y la recreación, ni es una obligación impuesta por la escuela. Es un derecho que además permite un ejercicio mayor de la democracia y por consiguiente el cumplimiento de otros derechos.

Si los docentes en el aula ayudan en la formación, socialización y construcción de identidad, se están formando sujetos autónomos para que ejerzan sus derechos y asuman responsablemente sus deberes. Si además, el profesor utiliza la lectura en el aula permitiendo que el estudiante se apropie y vivencie procesos lectores asociados a la escritura como herramienta para comunicarse y construir conocimiento, se posibilita, “crear situaciones reales de lectura y escritura para que los diversos actores sociales se apropien de estas prácticas de manera particular” (Castrillón (2007, p. 10).

De la misma forma, si los estudiantes están motivados a buscar los textos, a disfrutarlos y gozarlos, y además se propician los espacios con proyectos que ellos proponen, estarían

mejorando su aprendizaje y a la par adquiriendo un conocimiento, porque están realizando un proceso formativo individual dentro de un contexto grupal, desarrollando capacidades y competencias que incidirán en el desarrollo de procesos de pensamiento y podrán tener la capacidad de resolver problemas de su cotidianidad, ser creativos y sensibles.

Leer no es solamente codificar y decodificar palabras, como práctica adquirida por repetición, como se expresa en los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), sino que es “comprender la relación dada entre el texto, el contexto y el lector” (p. 27), es llevar a los estudiantes que lean para que entiendan sus derechos y conozcan sus deberes, que poco a poco se formen como ciudadanos activos dentro del contexto educativo y desde allí asuman una postura crítica frente a la vida escolar y a la vida pública, y por tanto, despierten su interés y se preparen para una ciudadanía activa en constante cambio.

Además, se hace necesario que los docentes motiven a sus estudiantes para que expresen sus ideas, sean autónomos para dar opiniones de su entorno familiar, social y educativo, porque con el dialogo se construye conocimiento. Esta afirmación coincide con una tesis ya planteada por Freire (1997, p.2) en cuanto a que “no puede haber construcción del conocimiento colectivo, ni aprendizaje significativo sin dialogo”, porque es a partir de la relación con los otros donde se inicia el intercambio de ideas para argumentar, valorar la opinión y generar nuevas propuestas.

El docente en el aula debe permitir, por medio de proyectos, que sus estudiantes investiguen, busquen la información necesaria en diferentes textos, fortaleciendo desde la lectura la

construcción del conocimiento, apoyarlos para la formulación de preguntas, creando ambientes propicios donde los presaberes se utilicen como estrategia para la construcción de conocimiento en forma proactiva, generando aprendizajes significativos y formación de ciudadanía, asumida esta transversal al currículo, como lo es el lenguaje en su oralidad, escucha, escritura y lectura, porque es desde allí que se visibiliza al sujeto dentro de una sociedad.

Asimismo, como docentes resaltamos que la formación de lectores implica que sean capaces de seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio. Se espera que comprendan y extraigan conclusiones de un texto y tomen una posición frente a dicha información, relacionando lo que dice en otros textos, que los estudiantes construyan conocimiento desde su bagaje cultural, como lo expresan De Castro y Niño (2011) y Quintar (2012).

Sin embargo, no podemos pensar solamente la lectura como un instrumento de transformación social sino también como un pasatiempo, un momento de placer y recreación que nos lleve a otros mundos, como dice Castrillón (2007, p.81): “La clave está en que hay que leer para lograr algo: por curiosidad, para encontrar lo que necesitamos, por el simple gusto de hacerlo y recrearnos”, porque con la lectura logramos sentir y vivenciar al otro, al autor, haciéndolo más humano y cercano.

En tal sentido, la lectura tiene varios propósitos sociales: es necesario leer para resolver problemas sociales, para informarse sobre un tema de interés científico, político, cultural o para informaciones específicas, para escribir, para divertirse, por placer, para conversar sobre un tema con sus amigos, compartir ideas con



otros, situaciones cotidianas que permiten una interacción con el entorno que hace que la lectura tome otro nivel en las prácticas lectoras.

Entonces ¿Qué es la lectura como derecho?, ¿Qué entendemos con estos términos?, ¿Qué se pretende cuando se dice que la lectura es un derecho?, ¿Qué es leer? Según Jolibert, (1991, p.3), “Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas”.

De este modo, en la escuela se deben integrar las áreas del conocimiento, no solamente la literatura en español, la democracia en sociales, la ciudadanía en ética o religión, utilizando la lectura con el único propósito de evaluar el aprendizaje, es decir, propiciar situaciones en el aula donde los estudiantes propongan y presenten temas de su interés, expongan sus puntos de vista y se sientan involucrados en el aprendizaje. Esto último es un espacio de inclusión cultural, social y académico que les permite construir un conocimiento significativo.

El propósito del trabajo en el aula para el docente debe ser construir situaciones didácticas, con prácticas reales donde los estudiantes construyan su propio discurso, entiendan el propósito pedagógico de la lectura, donde se les escuche y oriente respecto a sus propuestas, que permitan la participación y la toma de decisiones en forma democrática, es decir, se formen sujetos activos que discutan, aporten, propongan y hagan de su práctica diaria una experiencia social del proceso lector, y al mismo tiempo, construyan saberes sobre dichas prácticas en contextos cercanos e inmediatos.

Estos contextos enmarcan un propósito pedagógico que acerca al estudiante y al docente

a un universo de leer y releer los textos con el compromiso de comprenderlos, reflexionarlos e interiorizarlos de acuerdo con la propia experiencia de lectura, como lo expresa Freire (1989, p.25): “el acto de leer está determinado no solo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también persigue asociar la experiencia escolar con la cotidianidad”.

Por esto, en la escuela debemos crear espacios que permitan pensar la formación en procesos lectores, porque allí se asocia la lectura de textos de conocimiento con lo obligatorios y lo aburrido, y la lectura lúdica con el placer y la recreación, de modo que la significación y sentido de la lectura en la educación nos lleva a la condición de ciudadanos que ejercen sus derechos y se forman como sujetos capaces de ver el mundo de otras maneras, que se interrogan y buscan respuestas.

La lectura en la formación de ciudadanía

¿Qué entendemos por formación ciudadana?

¿de qué manera los procesos lectores en el aula contribuyen en la formación de ciudadanos autónomos?, ¿qué tipo de ciudadano estamos formando?

Es necesario destacar la importancia de iniciar la formación de ciudadanos desde la infancia; “en Colombia hay diferentes instituciones que realizan este papel fundamental” (Díaz, 2000, p.1), compartiendo con los niños y las niñas la lectura, que puedan encontrar muchas maneras de leer, haciendo la lectura de rostros, del entorno, de imágenes, de su contexto familiar, que sientan el agrado de buscar un texto y leer con el contexto, porque fomentar en los niños y niñas el placer por la lectura, es irlos llevando para que adquieran su autonomía y ejerzan su derecho a convertirse en lectores autónomos, se formen y ejerzan como ciudadanos con derechos.



Cabe decir que la lectura es un derecho ciudadano que permite la construcción permanente de sentido, como lo expresa Castrillón (2006, p.7):

La formación de un lector es también la formación de un ciudadano. Entendiendo que ésta no es una formación unidireccional en la que el ciudadano se adapte de manera pasiva a las imposiciones externas, sino la de un individuo político que encuentra en la lectura un instrumento de reflexión que le permite tener mayor injerencia en su destino y en el destino de su barrio, de su lugar de trabajo, de la comunidad en la que viven su familia y sus amigos, y en última instancia de su país y del mundo.

Como lo expresa e MEN (2014, p.28), “La formación de los estudiantes de educación básica primaria como ciudadanos activos y críticos es un propósito de enseñanza que no es exclusivo del área de sociales, sino que se comparte con todas las asignaturas del currículo”, porque si se aprende a leer analizando, discutiendo, opinando sobre diferentes asuntos de la vida escolar y pública se puede llegar a ser sujetos que relacionan el texto con el contexto.

De este modo, se constituyen los argumentos en torno a la lectura como derecho ciudadano por estar involucrado en la colectividad de familia, escuela y sociedad, porque se están formando ciudadanos respetuosos de la diferencia, defensores del bien común, participes en construcción de normas y pactos de convivencia, permitiendo que se puedan hacer unas lecturas interpretativas y críticas del entorno, que resuelvan conflictos y diferencien las acciones reparadoras necesarias para mejorar su convivencia ciudadana.

Precisamente se busca una transformación social que encuentre en la lectura, un profundo y sentido valor, que ayude al debate y a la reflexión para formar ciudadanos conscientes del papel ético, político y de estar bien informados. En este mismo orden, Pérez (2001, p.9) expresa que con la lectura se busca:

Formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros.

¿Qué es entonces la lectura como derecho en la formación de ciudadanía?

Este tema es pertinente en educación porque se busca que se ejerza una ciudadanía desde los primeros años de escolaridad; se habla de unos derechos, de unas competencias ciudadanas, ¿pero cómo se ejercen esos derechos desde la formación en ciudadanía? Tomando como base los planteamientos de Castrillón (2008, p.4),

Una educación para el descubrimiento de las potencialidades de cada individuo, y que desarrolle estas potencialidades. Una educación que forme y respete la autonomía. Que permita descubrirnos como ciudadanos de un país sin renunciar a ser ciudadanos del mundo. Una educación apasionada por la ciencia y no por eso menos alegre. Una educación que retome sus principios humanísticos. Que coloque al ser humano en el centro de las preocupaciones y que lo trate como sujeto. Y en todo esto la lectura y la escritura tendrán que ser protagonistas.



La lectura desempeña un papel muy importante porque le permite al ciudadano ser sujeto lector y autor de su propio mundo. Apartir de sus vivencias, el sujeto experimenta una forma de leerlo, de crear identidad, una nueva cultura de igualdad y de diferencia que incluye a todos los ciudadanos con derechos y deberes y les permite ser auténticos y autónomos.

Se requieren entonces docentes dispuestos a transformar las concepciones que se tienen acerca de la lectura, comprometidos en la innovación de las prácticas lectoras, capaces de interrogar el quehacer pedagógico, diseñando actividades que permitan el avance de procesos lectores con sentido, la importancia de saber leer desde perspectivas teóricas y críticas. Por esto se hace indispensable que los maestros se alejen de sus prácticas y las miren con otros lentes para develar y resignificar su trabajo en el aula, como lo expresa el MEN (2014, p.29):

Cuando un profesor de cualquier área permite que sus estudiantes formulen temas y preguntas sobre los cuales quieren investigar, cuando tiene en cuenta sus presaberes y acuerda con ellos una estrategia que permita usar la lectura para construir conocimiento y cuando lo apoya durante el proceso entendiendo que todos tiene algo que aportar está creando un ambiente propicio para la formación ciudadana.

Se habla de un maestro que cambie en la escuela la concepción de la lectura, que tenga claridad en la finalidad de lo que se lee en el aula, que busque la relación entre contexto e intencionalidad formativa de la ciudadanía en sus estudiantes, por lo que estas prácticas deben ser direccionadas a la construcción del desarrollo humano, político y social desde posturas críticas, ajustando las propuestas y opiniones en la formación de

ciudadanía y por ende en la búsqueda de la transformación de su contexto.

Es importante anotar que desde la escuela se debe formar al estudiante para que asuma una postura crítica frente a la vida escolar y a la vida pública, que despierten su interés y los prepare para una ciudadanía activa en constante cambio, así como lo afirma Pérez (2001, p.5):

Si bien la lectura es un derecho y es necesario trabajar en esa vía, consideramos importante preguntarnos por la lectura desde la perspectiva política. Formulémoslo a modo de afirmación: la lectura, además de constituirse en derecho, es una condición de la vida ciudadana y del funcionamiento de la democracia.

Aquí la escuela está enmarcada en un enfoque sociocultural, porque se tienen en cuenta los procesos de lenguaje aprendidos desde el contexto familiar y el saber cotidiano de los estudiantes. Las prácticas de lenguaje están asociadas a una dimensión política y social que se piensa y se convierte en un saber con una proyección comunicativa, donde el sujeto se propone una intención de comunicación con el otro, una escucha y un diálogo entre pares.

Metodología

Esta investigación es cualitativa y busca interpretar las concepciones que subyacen las realidades que tienen los docentes de básica primaria de IEPD-JM de Dosquebradas con las prácticas de lectura en el aula, en los procesos de formación ciudadana.

La indagación se da en dos momentos: el heurístico en su primera fase, donde se realizó la recopilación de la información con el objetivo

de analizar los discursos de los docentes, describirlos y contrastarlos para visualizar si se propician situaciones en las que al leer, se reflexionen sobre las características del lenguaje escrito y si se lee para interrogar los textos.

En el segundo momento, el análisis de la interpretación de la información, se analizan los discursos de los docentes pero con una perspectiva diferente, vistos desde el contexto y las prácticas sociales de los procesos lectores en el aula, que permiten los espacios de escucha y diálogo en las diferentes áreas del conocimiento; aquí se cruzan las categorías: la lectura como derecho y la lectura en la formación de ciudadanía.

Se construyó un cuestionario de 25 a 30 preguntas para la recopilación de la información. Estos instrumentos fueron validados por tres expertos académicos¹, quienes le hicieron los ajustes necesarios para aplicarlos a los docentes seleccionados. Se seleccionaron doce preguntas para la entrevista semiestructurada, que fueran pertinentes al contexto académico de la institución; se organizó cada objetivo con tres preguntas para clasificarlas de acuerdo a las categorías.

La unidad de análisis de la investigación son las entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco docentes de básica primaria (IEPD-JM) de Dosquebradas. Los criterios de selección de la muestra se dieron por el acercamiento laboral de una de las investigadoras a la institución, la facilidad para aplicar el instrumento y la disposición voluntaria de los compañeros para responder al mismo.

Para evidenciar la recopilación de la información, se grabaron en video las entrevistas y se

clasificaron en las respectivas categorías para cada uno de los momentos de la investigación. En la primera fase se tuvieron en cuenta las categorías: la lectura como hábito y la lectura como derecho; para la segunda fase: la lectura como derecho y la lectura en la formación de ciudadanía. Las entrevistas realizadas se escucharon y transcribieron en un cuadro categorial

Para identificar la información y relacionar los objetivos con las preguntas, las respuestas de los docentes, la interpretación de las investigadoras y el soporte teórico de los autores referenciados, se compiló la información en un cuadro categorial compuesto por 5 columnas con los encabezados expuestos anteriormente. A cada respuesta se le hizo el respectivo comentario asociado a la teoría, para darle validez al instrumento. Las filas se organizaron por objetivos, uno general y tres específicos; a cada uno se le escribió tres preguntas, para un total de doce. Cada pregunta tiene la respuesta textual de los cinco docentes. Para la aplicación del instrumento se convocó a los profesores seleccionados, uno por cada grado de básica primaria. Se les presentó la investigación, los objetivos y se les pidió autorización para publicar los resultados extractados de la entrevista. La inquietud inicial era explorar las razones que subyacen a las prácticas docentes en cuanto a los procesos de lectura en la formación ciudadana.

La unidad de trabajo de la investigación son las interpretaciones de los datos que se hacen a las entrevistas. Se retoma el cuadro categorial y se procede a hacer una intervención con base en las categorías definidas para el estudio: la lectura como derecho y la lectura en la formación de ciudadanía. Se identifican en las respuestas de los docentes las herramientas que

¹ Rosa María Niño Gutiérrez, José Olmedo Castaño López, Carlos Ariel Corrales Tabarquino.

utilizan para que la lectura sea una estrategia de reflexión y participación en la vida escolar y por consiguiente una puerta de entrada a la participación ciudadana.

La información recopilada se describió haciendo un contraste de los discursos de los docentes asociados a su quehacer pedagógico y a las situaciones creadas en el aula; comparando el tipo de sujetos que se están formando y la sociedad para la que se están formando; e interpretando si desde el aula se les permite el ingreso a la cultura escrita, como se hace este proceso.

Con el análisis de las entrevistas se puede ilustrar la práctica transdisciplinar que generan las concepciones de los procesos lectores en el aula, se relacionan los conocimientos con los contextos de cultura y en tal sentido se visualizan las prácticas pertinentes con el ejercicio de los derechos de los estudiantes como ciudadanos activos y constructores de su conocimiento.

Resultados

Se realizó el análisis de la interpretación de los datos que arroja la entrevista semiestructurada a los docentes de Básica Primaria de IEPD-JM de Dosquebradas, con respecto a las categorías la lectura como derecho y la lectura en la formación de ciudadanía. Se identificaron las respuestas de los docentes para describirlas, analizarlas e interpretarlas, si se da en el aula la formación en ciudadanía a través de la lectura, de qué tipos de lectura y si se dan en las diferentes áreas del conocimiento.

La lectura como derecho

Algunos docentes tienen la intención de transformar sus prácticas pedagógicas, porque

quieren acercar a sus estudiantes a la lectura de forma diferente, permitiéndoles interrogar los textos con una voz propia, dialogada con los autores y su entorno, pensando que la educación es construcción de ciudadanía justa e incluyente. Así lo expresan los Docentes:

- “Es permitir un espacio para que el estudiante comprenda qué va a hacer, qué quiere hacer, para dónde va y qué desea. Yo veo la lectura no solamente para pegarse a transcribir y leer y sacar información, sino la relación que tiene con su entorno, es leer al otro desde su forma de comportarse e interpretar lo que el autor le quiere decir en la lectura”.

Esta respuesta nos refiere al lector activo, “hace cosas con el texto y su contexto”. Con estos planteamientos se expresa que la lectura no se reduce a la asimilación de información solamente; es una continua construcción de significados que implica comprender, extraer conclusiones que no están explícitas en el texto, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y con otros textos, y en esta medida, asumir una postura frente a lo que lee.

Jolibert (1991, p.3) afirma que “No se trata de un educador haciendo ‘preguntas de comprensión’ sobre un texto, son los niños que “interrogan” a un texto para elaborar su significado”. Con la lectura se debe buscar una mejor comprensión lectora, que los estudiantes lean y sean ellos mismos los que construyan sus opiniones, aportándole al texto en forma creativa, profundizando más sin quedarse en las ideas generales del mismo.

Los docentes expresan sobre la importancia de la comprensión lectora y la interpretación de los textos para un mejor desempeño, como se consigna a continuación:



- “Más que todo es la comprensión, para que ellos tengan un grado alto de comprensión, que no lean por leer sino para alcanzar algo, que lean lo que ellos quieran, pero entendiendo lo que leen para inducirlos a la vida futura para que le cojan amor a la lectura”
- “Desarrollar la capacidad interpretativa, que el niño entienda lo que está leyendo... no solamente leer por leer, sino que comprenda el contexto en que se desarrolla la lectura, personajes, tiempo, una cantidad de elementos que se encuentran inmersos ahí. Incentivar el amor por la lectura y la comprensión lectora. Con la lectura van a entender cualquier área del conocimiento, desde las matemáticas, en varias áreas, si el niño interpreta lo que lee es capaz de desempeñarse en cualquier lugar”
- “La lectura es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que a través de ella el niño desarrolla habilidades comunicativas en todas las áreas del conocimiento, porque interpretan lo que leen y así les va mejor”
- “Unos buenos estudiantes con competencias lectoras a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo podrían defenderse en diferentes situaciones comunicativas y contextos, si leen bien, comprenden mejor, esperando que la lectura sirva para que comprendan mejor y a la larga mejoren en las pruebas saber.

Se hace alusión a la lectura dentro de un contexto, para construir conocimiento y estar en capacidad de hacer algo con esos conocimientos. Se hace una interrogación textual a partir de diferentes textos, donde el estudiante se motive a producir y a intercambiar opiniones, en el cual la lectura cobra sentido desde todas sus dimensiones.

La intención de la lectura debe ser la reflexión para incentivar a los estudiantes a que expresen críticamente lo que piensan de un texto, que intercambien puntos de vista con sus compañeros, propongan ideas nuevas o construyan textos a través de lo que leen, como expresan los docentes:

- “Leer es un arma indispensable para que un muchacho aprenda. Si un muchacho no tiene una buena lectura imposible que alcance los objetivos que se propone, un profesional cuando se desempeña bien en su

Habría que decir también que no es solamente aplicar en el aula procesos lectores en todas las asignaturas. Es saber usar dichas lecturas para que los estudiantes confronten sus argumentos con otros, con diversidad de textos porque estos contribuyen al desarrollo del pensamiento. La utilización de textos narrativos ubica temporalmente al estudiante, con los textos argumentativos se les permiten adoptar una postura hacia el texto, expresar sus opiniones y construir el conocimiento, los textos literarios utilizados generalmente son narrativos e igualmente complementarios al plan académico, según los Estándares de lenguaje (2006, p.26):

Se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición

necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee.

Se interpreta que en el aula si se crean ambientes para que los estudiantes interactúen con los textos y compartan con sus compañeros diferentes vivencias y con la lectura de textos literarios se pueda mejorar las competencias comunicativas, a la vez que se adquieren otros procesos lectores como lo expresan los docentes:

- “Incentivar el amor por la lectura, les cuento historias, por filas semanalmente leen lecturas que ellos buscan, que les agrade, especialmente fábulas, leyendas y mitos” (...) “Comentan a nivel individual de que se trata la lectura y qué papel desempeña cada uno de los personajes en la historia, lo mismo que la enseñanza que dejan”.
- “Desarrollar la capacidad interpretativa que el niño entienda lo que está leyendo...no solamente leer por leer, sino que comprenda el contexto en que se desarrolla la lectura, personajes, tiempo, una cantidad de elementos que se encuentran inmersos ahí.
- “Se hacen preguntas sobre lo que les queda de la lectura, reflexionan y comparten con sus compañeros”.

Castrillón (2007, p.13) afirma que:

La socialización de la actividad de leer trae consigo beneficios que multiplican los que, de por sí, acompañan a la lectura. La puesta en común de un texto, mediante la discusión, es una de las maneras más eficientes de lograr mejores y más profundos acercamientos a los

materiales escritos y, por consiguiente, de despertar el interés por otras lecturas.

Con estos planteamientos se confirma que la lectura ayuda a comprender el mundo de una manera diferente porque los libros contribuyen a entender que somos sujetos de derechos con responsabilidades y deberes. Desde el aula se deben potenciar no solamente los conocimientos sino también los valores, actitudes y habilidades para el ejercicio activo de la ciudadanía.

La lectura en la formación de ciudadanía

Es importante reconocer el papel que tiene la institución educativa y los docentes desde una perspectiva crítica y transformadora, para la construcción de los procesos de lectura como condición de vida ciudadana y participación activa en la democracia, en la constitución de unos derechos que permiten hacer cambios en las concepciones de la formación lectora y reconocer el papel político y social que tiene dentro del contexto escolar.

La lectura es un elemento que desarrolla la capacidad crítica de cada ser humano, que es un aspecto fundamental en cada sujeto en la percepción del medio donde adquiere las habilidades para la participación en la sociedad. Se crean espacios de reflexión acerca de lo que leen en los textos, profundizando en las ideas de los estudiantes donde las producciones tengan gran valor en el intercambio de ideas con sus pares tratando de dar coherencia a lo que lee dando sus aportes personales y se vean acompañados en los retos que la sociedad exige. Para Castrillón (2008, p.12):

El problema de la escuela es que casi todos los aprendizajes han perdido el sentido,



por lo menos en Colombia. El sentido ahora es la evaluación, los estándares educativos, las pruebas. Son políticas educativas impuestas por el Banco Mundial que responden a un modelo de educación donde lo que se quiere es que la escuela forme trabajadores que puedan tener un desempeño laboral con éxito individual.

Esta afirmación es confirmada con las respuestas de los docentes sobre la relación que hay entre la lectura y el rendimiento académico:

- “Hay mucha correlación entre la lectura y el rendimiento académico porque si los estudiantes comprenden bien les va mejor en las pruebas saber”.
- “Si, tiene mucho que ver la lectura con el rendimiento académico porque el niño que lee bien puede interpretar las evaluaciones que se hacen y resolver problemas matemáticos”.

Estas concepciones son las que se deben modificar en las prácticas educativas, ya que la lectura está en todos los ámbitos sociales y es desde la escuela donde se construyen los aprendizajes sociales y políticos que ayudan a la formación de ciudadanos emancipados y pensantes, pero dentro de la institución se dificultan estos procesos lectores por la cantidad de logros que se deben cumplir en cada una de las áreas, como lo expresa Castrillón (2007, p.9) “Algo que también ha sido materia de discusión es el manejo del tiempo dentro de la escuela, que cada vez ofrece menos posibilidades para la lectura, la reflexión y el pensamiento”.

El MEN da unas pautas para los planes de lectura, pero institucionalmente hay una exigencia para cumplir con unos logros programados por áreas.

Esta es la preocupación de los docentes para realizar actividades relacionadas con la lectura; por eso expresan:

- “Se lee para estudiar, pero los viernes se saca una hora y media para hacer lecturas, a veces no hay tiempo porque se debe cumplir con los contenidos de las áreas y el grupo es muy numeroso”.
- “Se realizan cuatro veces a la semana, en la mañana o a la última, siempre y cuando no esté atrasada con la planeación”

Desafortunadamente los espacios de lectura son pocos, aunque ellos expresan que tienen unas rutinas para disponer de unos tiempos, los compromisos con el plan curricular les impide dedicarle más tiempo a la lectura, los estudiantes tienen poca oportunidad de buscar entre la realidad y la fantasía de la literatura, el desarrollo del pensamiento, la imaginación y la estética de la escritura.

Al hablar de literatura en el aula se permite a los estudiantes que adquieran unos aprendizajes para ingresar más fácilmente al campo de la lectura y la escritura, porque es desde allí que se formalizan las competencias en la vida ciudadana. No solamente es leer, sino también que se adquieren las herramientas para producir sus propios textos y leerlos en las distintas áreas de estudio para modificarlos, reflexionarlos y socializarlos con sus pares y llegar a transformar su contexto.

La puesta en común de un texto permite profundizar y acercar de manera más eficiente a los lectores con otros tipos de texto, como se expresa desde los Estándares de lenguaje (MEN, 2006, p.26):

Se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

Lo que lleva a pensar que las prácticas de lectura y escritura en las concepciones pedagógicas de los maestros en formación profesional deben cambiarse desde las aulas universitarias, porque está replicado de igual forma en la educación básica y media. Desde allí se transmite la enseñanza como un saber tradicional y no como uno en continuo aprendizaje, relacionando los saberes de los estudiantes con la cultura, la comunidad y la familia.

Lo anterior solo se logra fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente, dejar de temer al cambio, romper con los paradigmas impuestos en la educación, como lo expresa González (2014, p.13):

Es la educación un sistema, una forma de poder, una manera de comprender y hacer comprender el mundo; por tanto, si en la educación los encargados de ser docentes tenemos tantos miedos y, a su vez, los replicamos, ¿qué tipo de sujeto estamos formando?; es una muestra más de la crisis, de la crisis educativa, donde se abordan temas, se escriben currículos, se disponen normas, pero los grandes temas de la humanidad no se abordan porque no se quiere o porque simplemente no se conocen.

CONCLUSIONES

Después de confrontar las respuestas de los docentes con los teóricos expertos se encontró que la mayoría de los primeros dedican poco tiempo a propiciar en sus estudiantes espacios de lectura que permitan profundizar en unos conocimientos, acceder a una mejor comprensión lectora, y por consiguiente, a realizar una mejor lectura, para poner en juego estructuras de pensamiento más profundas e incidir en la formación de la vida ciudadana.

Las lecturas están basadas en textos académicos primordialmente, se habla de unas lecturas literarias, pero se aplican fundamentalmente los cánones literarios exigidos por el MEN, que se necesitan para complementar el trabajo en el aula.

El estudiante debe saber para qué, cómo, acerca de qué, cuándo y dónde leer de manera provechosa y grata, así como relacionar los libros con la consecución real de información, placer y entretenimiento y de tener dominio de saberes en los procesos de lectura.

Actualmente, el municipio de Dosquebradas no cuenta con un plan de lectura que proponga una formación docente para reflexionar sus prácticas en el aula y que se generen espacios con sus estudiantes para formarlos como lectores y productores de texto. Por esto se hace necesario capacitar a los docentes para cambiar paradigmas, transformar las formas de leer y escribir, logrando así que los estudiantes sean activos y partícipes en la construcción del conocimiento.

Se requiere crear las condiciones para ingresar al mundo de la cultura mediante la lectura, buscar espacios para el aprendizaje pertinentes para la vida y para la sociedad, porque la lectura es un



medio de conocimiento e integración, además de servir para adquirir valores y principios.

Es conveniente construir los espacios sociales para el ejercicio de la participación ciudadana, concebir el aula como formadora de sujetos autónomos que estén en condiciones de plantear sus puntos de vista en forma clara y segura, respetando al otro con sus límites y derechos, permitiéndole comprender e interpretar propuestas que transformen su propia realidad y las transmita a su entorno.

Como docentes reflexivos y con deseos de transformar las prácticas en el aula, se deben implementar estrategias que ayuden poco a poco a la transformación de lectores que ejerzan su derecho de leer, y por tanto, de escribir para que sean sujetos formados en una vida ciudadana, es así como las concepciones pedagógicas determinan el saber.

REFERENCIAS

- Castaño, A. y Pineda, M. C (2013). *Discursos docentes sobre la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria*. Disponible en <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/1829/Art%20final%20Milena%20y%20Consuelo%20Cohorte%20XXIII.pdf?sequence=1>
- Castrillón S, (2007). *Alfabetización, ciudadanía y toma de conciencia*. Disponible en http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/2304/10/5_SILVIA.pdf
- Castrillón, S. (2008). *Lectura: Educación y Democracia: La necesidad de una mirada Externa*. Disponible en <http://www.redacademica.edu.co/index.php/preescolar-y-basica/lectura-y-escritura/item/162-escuela-lectura-y-escritura-la-necesidad-de-una-mirada-externa>
- De Castro, D. y Niño, R. (2011) *El poder de las palabras en los ámbitos educativos*. Disponible en <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/view/1563/1472>
- Díaz, Á.(s.f). *Desarrollo humano, socialización Política y formación de ciudadanía desde el preescolar*. Disponible en http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/perspectivas_psicologia/html/revistas_contenido/revista6/Desarrollo%20humano.pdf
- Ferreiro, E. (2013). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire P. (1969) *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- González, M. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 17-34.
- Jolibert, J (1991) *Formar niños lectores de textos*. Valparaíso: Ediciones Dolmen.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). *Leer para comprender, Escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Serie río de letras. Libro de Maestros. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Prácticas de lectura en el Aula. Orientaciones didácticas para docentes* No. 1. Serie Río de Letras. Manuales y cartillas Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá.
- Pérez, M. (2001) *Análisis de hábitos de lectura en Colombia*. FUNDALECTURA. Bogotá.
- Quintar, E. (2012). Entrevista realizada a Estela Quintar. *Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle*. Disponible en <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>



DE LA PAZ Y DEL DIÁLOGO SOCIAL*

Peace and social dialogue

Francisco, papa

* Texto preliminar del primer capítulo del trabajo de grado de Maestría en Teología (UPB).



DE LA PAZ Y DEL DIÁLOGO SOCIAL

Para citar este artículo: Francisco, papa. (2014). "De la paz y del diálogo social". En: *Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCP, N° 96, (Julio - Diciembre 2014); p. 163-175*

En el número anterior de Páginas (95), nos dijo el papa Francisco que procuraría concentrarse en dos grandes cuestiones "que me parecen fundamentales en este momento de la historia, y que considero determinarán el futuro de la humanidad: la inclusión social de los pobres y, luego, la paz y el diálogo social".

Dice el papa en el No.217 de la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, "hemos hablado mucho sobre la alegría y sobre el amor, pero la palabra de Dios menciona también el fruto de la paz (cfr. Gálatas 122)"

(No.218) La paz social no puede entenderse como un irenismo o como una mera ausencia de violencia lograda por la imposición de un sector sobre los otros. También sería una falsa paz aquella que sirva como excusa para justificar una organización social que silencie o tranquilice a los más pobres, de manera que aquellos que gozan de los mayores beneficios puedan sostener su estilo de vida sin sobresaltos mientras los demás sobreviven como pueden. Las reivindicaciones sociales, que tienen que ver con la distribución del ingreso, la inclusión social de los pobres y los derechos humanos, no pueden ser sofocadas con el pretexto de construir un consenso de escritorio o una efímera paz para una minoría feliz. La dignidad de la persona humana y el bien común están por encima de la tranquilidad de algunos que no quieren renunciar a sus privilegios. Cuando estos valores se ven afectados, es necesaria una voz profética.

219. La paz tampoco «se reduce a una ausencia de guerra, fruto del equilibrio siempre precario de las fuerzas. La paz se construye día a día, en la instauración de un orden querido por Dios, que comporta una justicia más perfecta entre los hombres»[179]. En definitiva, una paz que no surja como fruto del desarrollo integral de todos, tampoco tendrá futuro y siempre será semilla de nuevos conflictos y de variadas formas de violencia.

220. En cada nación, los habitantes desarrollan la dimensión social de sus vidas configurándose como ciudadanos responsables en el seno de un pueblo, no como masa arrastrada por las fuerzas dominantes. Recordemos que «el ser ciudadano fiel es una virtud y la participación en la vida política es una obligación moral»[180]. Pero convertirse en *pueblo* es todavía más, y requiere un proceso constante en el cual cada nueva generación se ve involucrada. Es un trabajo lento y arduo que exige querer integrarse y aprender a hacerlo hasta desarrollar una cultura del encuentro en una pluriforme armonía.

221. Para avanzar en esta construcción de un pueblo en paz, justicia y fraternidad, hay cuatro principios relacionados con tensiones bipolares propias de toda realidad social. Brotan de los grandes postulados de la Doctrina Social de la Iglesia, los cuales constituyen «el primer y fundamental parámetro de referencia para la interpretación y la valoración de los fenómenos sociales»[181]. A la luz de ellos, quiero proponer ahora estos cuatro principios que orientan



específicamente el desarrollo de la convivencia social y la construcción de un pueblo donde las diferencias se armonicen en un proyecto común. Lo hago con la convicción de que su aplicación puede ser un genuino camino hacia la paz dentro de cada nación y en el mundo entero.

El tiempo es superior al espacio

222. Hay una tensión bipolar entre la plenitud y el límite. La plenitud provoca la voluntad de poseerlo todo, y el límite es la pared que se nos pone delante. El «tiempo», ampliamente considerado, hace referencia a la plenitud como expresión del horizonte que se nos abre, y el momento es expresión del límite que se vive en un espacio acotado. Los ciudadanos viven en tensión entre la coyuntura del momento y la luz del tiempo, del horizonte mayor, de la utopía que nos abre al futuro como causa final que atrae. De aquí surge un primer principio para avanzar en la construcción de un pueblo: el tiempo es superior al espacio.

223. Este principio permite trabajar a largo plazo, sin obsesionarse por resultados inmediatos. Ayuda a soportar con paciencia situaciones difíciles y adversas, o los cambios de planes que impone el dinamismo de la realidad. Es una invitación a asumir la tensión entre plenitud y límite, otorgando prioridad al tiempo. Uno de los pecados que a veces se advierten en la actividad sociopolítica consiste en privilegiar los espacios de poder en lugar de los tiempos de los procesos. Darle prioridad al espacio lleva a enloquecerse para tener todo resuelto en el presente, para intentar tomar posesión de todos los espacios de poder y autoafirmación. Es cristalizar los procesos y pretender detenerlos. Darle prioridad al tiempo es ocuparse de *iniciar procesos más que de poseer espacios*. El tiempo rige los espacios, los ilumina y los transforma en eslabones de una cadena en constante crecimiento, sin caminos

de retorno. Se trata de privilegiar las acciones que generan dinamismos nuevos en la sociedad e involucran a otras personas y grupos que las desarrollarán, hasta que fructifiquen en importantes acontecimientos históricos. Nada de ansiedad, pero sí convicciones claras y tenacidad.

224. A veces me pregunto quiénes son los que en el mundo actual se preocupan realmente por generar procesos que construyan pueblo, más que por obtener resultados inmediatos que producen un rédito político fácil, rápido y efímero, pero que no construyen la plenitud humana. La historia los juzgará quizás con aquel criterio que enunciaba Romano Guardini: «El único patrón para valorar con acierto una época es preguntar hasta qué punto se desarrolla en ella y alcanza una auténtica razón de ser *la plenitud de la existencia humana*, de acuerdo con el carácter peculiar y las *posibilidades* de dicha época»[182].

225. Este criterio también es muy propio de la evangelización, que requiere tener presente el horizonte, asumir los procesos posibles y el camino largo. El Señor mismo en su vida mortal dio a entender muchas veces a sus discípulos que había cosas que no podían comprender todavía y que era necesario esperar al Espíritu Santo (cf. *Jn* 16,12-13). La parábola del trigo y la cizaña (cf. *Mt* 13,24-30) grafica un aspecto importante de la evangelización que consiste en mostrar cómo el enemigo puede ocupar el espacio del Reino y causar daño con la cizaña, pero es vencido por la bondad del trigo que se manifiesta con el tiempo.

La unidad prevalece sobre el conflicto

226. El conflicto no puede ser ignorado o disimulado. Ha de ser asumido. Pero si quedamos atrapados en él, perdemos perspectivas, los horizontes se limitan y la realidad misma queda

fragmentada. Cuando nos detenemos en la coyuntura conflictiva, perdemos el sentido de la unidad profunda de la realidad.

227. Ante el conflicto, algunos simplemente lo miran y siguen adelante como si nada pasara, se lavan las manos para poder continuar con su vida. Otros entran de tal manera en el conflicto que quedan prisioneros, pierden horizontes, proyectan en las instituciones las propias confusiones e insatisfacciones y así la unidad se vuelve imposible. Pero hay una tercera manera, la más adecuada, de situarse ante el conflicto. Es aceptar sufrir el conflicto, resolverlo y transformarlo en el eslabón de un nuevo proceso. «¡Felices los que trabajan por la paz!» (Mt 5,9).

228. De este modo, se hace posible desarrollar una comunión en las diferencias, que sólo pueden facilitar esas grandes personas que se animan a ir más allá de la superficie conflictiva y miran a los demás en su dignidad más profunda. Por eso hace falta postular un principio que es indispensable para construir la amistad social: la unidad es superior al conflicto. La solidaridad, entendida en su sentido más hondo y desafiante, se convierte así en un modo de hacer la historia, en un ámbito viviente donde los conflictos, las tensiones y los opuestos pueden alcanzar una unidad pluriforme que engendra nueva vida. No es apostar por un sincretismo ni por la absorción de uno en el otro, sino por la resolución en un plano superior que conserva en sí las virtualidades valiosas de las polaridades en pugna.

229. Este criterio evangélico nos recuerda que Cristo ha unificado todo en sí: cielo y tierra, Dios y hombre, tiempo y eternidad, carne y espíritu, persona y sociedad. La señal de esta unidad y reconciliación de todo en sí es la paz. Cristo «es nuestra paz» (Ef 2,14). El anuncio

evangélico comienza siempre con el saludo de paz, y la paz corona y cohesiona en cada momento las relaciones entre los discípulos. La paz es posible porque el Señor ha vencido al mundo y a su conflictividad permanente «haciendo la paz mediante la sangre de su cruz» (Col 1,20). Pero si vamos al fondo de estos textos bíblicos, tenemos que llegar a descubrir que el primer ámbito donde estamos llamados a lograr esta pacificación en las diferencias es la propia interioridad, la propia vida siempre amenazada por la dispersión dialéctica.[183] Con corazones rotos en miles de fragmentos será difícil construir una auténtica paz social.

230. El anuncio de paz no es el de una paz negociada, sino la convicción de que la unidad del Espíritu armoniza todas las diversidades. Supera cualquier conflicto en una nueva y prometedora síntesis. La diversidad es bella cuando acepta entrar constantemente en un proceso de reconciliación, hasta sellar una especie de pacto cultural que haga emerger una «diversidad reconciliada», como bien enseñaron los Obispos del Congo: «La diversidad de nuestras etnias es una riqueza [...] Sólo con la unidad, con la conversión de los corazones y con la reconciliación podremos hacer avanzar nuestro país»[184].

La realidad es más importante que la idea

231. Existe también una tensión bipolar entre la idea y la realidad. La realidad simplemente es, la idea se elabora. Entre las dos se debe instaurar un diálogo constante, evitando que la idea termine separándose de la realidad. Es peligroso vivir en el reino de la sola palabra, de la imagen, del sofisma. De ahí que haya que postular un tercer principio: la realidad es superior a la idea. Esto supone evitar diversas formas de ocultar la realidad: los purismos angélicos, los totalitarismos de lo relativo, los nominalismos

declaracionistas, los proyectos más formales que reales, los fundamentalismos ahistóricos, los eticismos sin bondad, los intelectualismos sin sabiduría.

232. La idea —las elaboraciones conceptuales— está en función de la captación, la comprensión y la conducción de la realidad. La idea desconectada de la realidad origina idealismos y nominalismos ineficaces, que a lo sumo clasifican o definen, pero no convocan. Lo que convoca es la realidad iluminada por el razonamiento. Hay que pasar del nominalismo formal a la objetividad armoniosa. De otro modo, se manipula la verdad, así como se suplanta la gimnasia por la cosmética[185]. Hay políticos —e incluso dirigentes religiosos— que se preguntan por qué el pueblo no los comprende y no los sigue, si sus propuestas son tan lógicas y claras. Posiblemente sea porque se instalaron en el reino de la pura idea y redujeron la política o la fe a la retórica. Otros olvidaron la sencillez e importaron desde fuera una racionalidad ajena a la gente.

233. La realidad es superior a la idea. Este criterio hace a la encarnación de la Palabra y a su puesta en práctica: «En esto conoceréis el Espíritu de Dios: todo espíritu que confiesa que Jesucristo ha venido en carne es de Dios» (1 Jn 4,2). El criterio de realidad, de una Palabra ya encarnada y siempre buscando encarnarse, es esencial a la evangelización. Nos lleva, por un lado, a valorar la historia de la Iglesia como historia de salvación, a recordar a nuestros santos que inculturaron el Evangelio en la vida de nuestros pueblos, a recoger la rica tradición bimilenaria de la Iglesia, sin pretender elaborar un pensamiento desconectado de ese tesoro, como si quisiéramos inventar el Evangelio. Por otro lado, este criterio nos impulsa a poner en práctica la Palabra, a realizar obras de justicia y caridad en las que esa Palabra sea fecunda. No poner en práctica, no llevar a la realidad la Palabra, es edificar sobre

arena, permanecer en la pura idea y degenerar en intimismos y gnosticismos que no dan fruto, que esterilizan su dinamismo.

El todo es superior a la parte

234. Entre la globalización y la localización también se produce una tensión. Hace falta prestar atención a lo global para no caer en una mezquindad cotidiana. Al mismo tiempo, no conviene perder de vista lo local, que nos hace caminar con los pies sobre la tierra. Las dos cosas unidas impiden caer en alguno de estos dos extremos: uno, que los ciudadanos vivan en un universalismo abstracto y globalizante, miméticos pasajeros del furgón de cola, admirando los fuegos artificiales del mundo, que es de otros, con la boca abierta y aplausos programados; otro, que se conviertan en un museo folklórico de ermitaños localistas, condenados a repetir siempre lo mismo, incapaces de dejarse interpelar por el diferente y de valorar la belleza que Dios derrama fuera de sus límites.

235. El todo es más que la parte, y también es más que la mera suma de ellas. Entonces, no hay que obsesionarse demasiado por cuestiones limitadas y particulares. Siempre hay que ampliar la mirada para reconocer un bien mayor que nos beneficiará a todos. Pero hay que hacerlo sin evadirse, sin desarraigos. Es necesario hundir las raíces en la tierra fértil y en la historia del propio lugar, que es un don de Dios. Se trabaja en lo pequeño, en lo cercano, pero con una perspectiva más amplia. Del mismo modo, una persona que conserva su peculiaridad personal y no esconde su identidad, cuando integra cordialmente una comunidad, no se anula sino que recibe siempre nuevos estímulos para su propio desarrollo. No es ni la esfera global que anula ni la parcialidad aislada que esteriliza.



236. El modelo no es la esfera, que no es superior a las partes, donde cada punto es equidistante del centro y no hay diferencias entre unos y otros. El modelo es el poliedro, que refleja la confluencia de todas las parcialidades que en él conservan su originalidad. Tanto la acción pastoral como la acción política procuran recoger en ese poliedro lo mejor de cada uno. Allí entran los pobres con su cultura, sus proyectos y sus propias potencialidades. Aun las personas que puedan ser cuestionadas por sus errores, tienen algo que aportar que no debe perderse. Es la conjunción de los pueblos que, en el orden universal, conservan su propia peculiaridad; es la totalidad de las personas en una sociedad que busca un bien común que verdaderamente incorpora a todos.

237. A los cristianos, este principio nos habla también de la totalidad o integridad del Evangelio que la Iglesia nos transmite y nos envía a predicar. Su riqueza plena incorpora a los académicos y a los obreros, a los empresarios y a los artistas, a todos. La mística popular acoge a su modo el Evangelio entero, y lo encarna en expresiones de oración, de fraternidad, de justicia, de lucha y de fiesta. La Buena Noticia es la alegría de un Padre que no quiere que se pierda ninguno de sus pequeñitos. Así brota la alegría en el Buen Pastor que encuentra la oveja perdida y la reintegra a su rebaño. El Evangelio es levadura que fermenta toda la masa y ciudad que brilla en lo alto del monte iluminando a todos los pueblos. El Evangelio tiene un criterio de totalidad que le es inherente: no termina de ser Buena Noticia hasta que no es anunciado a todos, hasta que no fecunda y sana todas las dimensiones del hombre, y hasta que no integra a todos los hombres en la mesa del Reino. El todo es superior a la parte.

El diálogo social como contribución a la paz

238. La evangelización también implica un camino de diálogo. Para la Iglesia, en este tiempo hay particularmente tres campos de diálogo en los cuales debe estar presente, para cumplir un servicio a favor del pleno desarrollo del ser humano y procurar el bien común: el diálogo con los Estados, con la sociedad — que incluye el diálogo con las culturas y con las ciencias— y con otros creyentes que no forman parte de la Iglesia católica. En todos los casos «la Iglesia habla desde la luz que le ofrece la fe»,^[186] aporta su experiencia de dos mil años y conserva siempre en la memoria las vidas y sufrimientos de los seres humanos. Esto va más allá de la razón humana, pero también tiene un significado que puede enriquecer a los que no creen e invita a la razón a ampliar sus perspectivas.

239. La Iglesia proclama «el evangelio de la paz» (*Ef*6,15) y está abierta a la colaboración con todas las autoridades nacionales e internacionales para cuidar este bien universal tan grande. Al anunciar a Jesucristo, que es la paz en persona (cf. *Ef*2,14), la nueva evangelización anima a todo bautizado a ser instrumento de pacificación y testimonio creíble de una vida reconciliada^[187]. Es hora de saber cómo diseñar, en una cultura que privilegie el diálogo como forma de encuentro, la búsqueda de consensos y acuerdos, pero sin separarla de la preocupación por una sociedad justa, memoriosa y sin exclusiones. El autor principal, el sujeto histórico de este proceso, es la gente y su cultura, no es una clase, una fracción, un grupo, una élite. No necesitamos un proyecto de unos pocos para unos pocos, o una minoría ilustrada o testimonial que se apropie de un sentimiento colectivo. Se trata de un acuerdo para vivir juntos, de un pacto social y cultural.



240. Al Estado compete el cuidado y la promoción del bien común de la sociedad[188]. Sobre la base de los principios de subsidiariedad y solidaridad, y con un gran esfuerzo de diálogo político y creación de consensos, desempeña un papel fundamental, que no puede ser delegado, en la búsqueda del desarrollo integral de todos. Este papel, en las circunstancias actuales, exige una profunda humildad social.

241. En el diálogo con el Estado y con la sociedad, la Iglesia no tiene soluciones para todas las cuestiones particulares. Pero junto con las diversas fuerzas sociales, acompaña las propuestas que mejor respondan a la dignidad de la persona humana y al bien común. Al hacerlo, siempre propone con claridad los valores fundamentales de la existencia humana, para transmitir convicciones que luego puedan traducirse en acciones políticas.

El diálogo entre la fe, la razón y las ciencias

242. El diálogo entre ciencia y fe también es parte de la acción evangelizadora que pacifica.[189] El cientismo y el positivismo se rehúsan a «admitir como válidas las formas de conocimiento diversas de las propias de las ciencias positivas»[190]. La Iglesia propone otro camino, que exige una síntesis entre un uso responsable de las metodologías propias de las ciencias empíricas y otros saberes como la filosofía, la teología, y la misma fe, que eleva al ser humano hasta el misterio que trasciende la naturaleza y la inteligencia humana. La fe no le tiene miedo a la razón; al contrario, la busca y confía en ella, porque «la luz de la razón y la de la fe provienen ambas de Dios»[191], y no pueden contradecirse entre sí. La evangelización está atenta a los avances científicos para iluminarlos con la luz de la fe y de la ley natural, en orden a procurar que respeten siempre la centralidad y el valor supremo de la persona humana en todas

las fases de su existencia. Toda la sociedad puede verse enriquecida gracias a este diálogo que abre nuevos horizontes al pensamiento y amplía las posibilidades de la razón. También éste es un camino de armonía y de pacificación.

243. La Iglesia no pretende detener el admirable progreso de las ciencias. Al contrario, se alegra e incluso disfruta reconociendo el enorme potencial que Dios ha dado a la mente humana. Cuando el desarrollo de las ciencias, manteniéndose con rigor académico en el campo de su objeto específico, vuelve evidente una determinada conclusión que la razón no puede negar, la fe no la contradice. Los creyentes tampoco pueden pretender que una opinión científica que les agrada, y que ni siquiera ha sido suficientemente comprobada, adquiera el peso de un dogma de fe. Pero, en ocasiones, algunos científicos van más allá del objeto formal de su disciplina y se extralimitan con afirmaciones o conclusiones que exceden el campo de la propia ciencia. En ese caso, no es la razón lo que se propone, sino una determinada ideología que cierra el camino a un diálogo auténtico, pacífico y fructífero.

El diálogo ecuménico

244. El empeño ecuménico responde a la oración del Señor Jesús que pide «que todos sean uno» (Jn 17,21). La credibilidad del anuncio cristiano sería mucho mayor si los cristianos superaran sus divisiones y la Iglesia realizara «la plenitud de catolicidad que le es propia, en aquellos hijos que, incorporados a ella ciertamente por el Bautismo, están, sin embargo, separados de su plena comunión»[192]. Tenemos que recordar siempre que somos peregrinos, y peregrinamos juntos. Para eso, hay que confiar el corazón al compañero de camino sin recelos, sin desconfianzas, y mirar ante todo lo que buscamos: la paz en el rostro del único Dios.



Confiarse al otro es algo artesanal, la paz es artesanal. Jesús nos dijo: «¡Felices los que trabajan por la paz!» (Mt 5,9). En este empeño, también entre nosotros, se cumple la antigua profecía: «De sus espadas forjarán arados» (Is 2,4).

245. Bajo esta luz, el ecumenismo es un aporte a la unidad de la familia humana. La presencia, en el Sínodo, del Patriarca de Constantinopla, Su Santidad Bartolomé I, y del Arzobispo de Canterbury, Su Gracia Rowan Douglas Williams, fue un verdadero don de Dios y un precioso testimonio cristiano[193].

246. Dada la gravedad del antitestimonio de la división entre cristianos, particularmente en Asia y en África, la búsqueda de caminos de unidad se vuelve urgente. Los misioneros en esos continentes mencionan reiteradamente las críticas, quejas y burlas que reciben debido al escándalo de los cristianos divididos. Si nos concentramos en las convicciones que nos unen y recordamos el principio de la jerarquía de verdades, podremos caminar decididamente hacia expresiones comunes de anuncio, de servicio y de testimonio. La inmensa multitud que no ha acogido el anuncio de Jesucristo no puede dejarnos indiferentes. Por lo tanto, el empeño por una unidad que facilite la acogida de Jesucristo deja de ser mera diplomacia o cumplimiento forzado, para convertirse en un camino ineludible de la evangelización. Los signos de división entre los cristianos en países que ya están destrozados por la violencia agregan más motivos de conflicto por parte de quienes deberíamos ser un atractivo fermento de paz. ¡Son tantas y tan valiosas las cosas que nos unen! Y si realmente creemos en la libre y generosa acción del Espíritu, ¡cuántas cosas podemos aprender unos de otros! No se trata sólo de recibir información sobre los demás para conocerlos mejor, sino de recoger lo que el Espíritu ha sembrado en ellos como

un don también para nosotros. Sólo para dar un ejemplo, en el diálogo con los hermanos ortodoxos, los católicos tenemos la posibilidad de aprender algo más sobre el sentido de la colegialidad episcopal y sobre su experiencia de la sinodalidad. A través de un intercambio de dones, el Espíritu puede llevarnos cada vez más a la verdad y al bien.

Las relaciones con el Judaísmo

247. Una mirada muy especial se dirige al pueblo judío, cuya Alianza con Dios jamás ha sido revocada, porque «los dones y el llamado de Dios son irrevocables» (Rm 11,29). La Iglesia, que comparte con el Judaísmo una parte importante de las Sagradas Escrituras, considera al pueblo de la Alianza y su fe como una raíz sagrada de la propia identidad cristiana (cf. Rm 11,16-18). Los cristianos no podemos considerar al Judaísmo como una religión ajena, ni incluimos a los judíos entre aquellos llamados a dejar los ídolos para convertirse al verdadero Dios (cf. 1 Ts 1,9). Creemos junto con ellos en el único Dios que actúa en la historia, y acogemos con ellos la común Palabra revelada.

248. El diálogo y la amistad con los hijos de Israel son parte de la vida de los discípulos de Jesús. El afecto que se ha desarrollado nos lleva a lamentar sincera y amargamente las terribles persecuciones de las que fueron y son objeto, particularmente aquellas que involucran o involucraron a cristianos.

249. Dios sigue obrando en el pueblo de la Antigua Alianza y provoca tesoros de sabiduría que brotan de su encuentro con la Palabra divina. Por eso, la Iglesia también se enriquece cuando recoge los valores del Judaísmo. Si bien algunas convicciones cristianas son inaceptables para el Judaísmo, y la Iglesia no puede dejar de anunciar a Jesús como Señor y Mesías, existe

una rica complementación que nos permite leer juntos los textos de la Biblia hebrea y ayudarnos mutuamente a desentrañar las riquezas de la Palabra, así como compartir muchas convicciones éticas y la común preocupación por la justicia y el desarrollo de los pueblos.

El diálogo interreligioso

250. Una actitud de apertura en la verdad y en el amor debe caracterizar el diálogo con los creyentes de las religiones no cristianas, a pesar de los varios obstáculos y dificultades, particularmente los fundamentalismos de ambas partes. Este diálogo interreligioso es una condición necesaria para la paz en el mundo, y por lo tanto es un deber para los cristianos, así como para otras comunidades religiosas. Este diálogo es, en primer lugar, una conversación sobre la vida humana o simplemente, como proponen los Obispos de la India, «estar abiertos a ellos, compartiendo sus alegrías y penas»[194]. Así aprendemos a aceptar a los otros en su modo diferente de ser, de pensar y de expresarse. De esta forma, podremos asumir juntos el deber de servir a la justicia y la paz, que deberá convertirse en un criterio básico de todo intercambio. Un diálogo en el que se busquen la paz social y la justicia es en sí mismo, más allá de lo meramente pragmático, un compromiso ético que crea nuevas condiciones sociales. Los esfuerzos en torno a un tema específico pueden convertirse en un proceso en el que, a través de la escucha del otro, ambas partes encuentren purificación y enriquecimiento. Por lo tanto, estos esfuerzos también pueden tener el significado del amor a la verdad.

251. En este diálogo, siempre amable y cordial, nunca se debe descuidar el vínculo esencial entre diálogo y anuncio, que lleva a la Iglesia a mantener y a intensificar las relaciones con los no cristianos[195]. Un sincretismo conciliador sería en el fondo un totalitarismo de quienes

pretenden conciliar prescindiendo de valores que los trascienden y de los cuales no son dueños. La verdadera apertura implica mantenerse firme en las propias convicciones más hondas, con una identidad clara y gozosa, pero «abierto a comprender las del otro» y «sabiendo que el diálogo realmente puede enriquecer a cada uno»[196]. No nos sirve una apertura diplomática, que dice que sí a todo para evitar problemas, porque sería un modo de engañar al otro y de negarle el bien que uno ha recibido como un don para compartir generosamente. La evangelización y el diálogo interreligioso, lejos de oponerse, se sostienen y se alimentan recíprocamente[197].

252. En esta época adquiere gran importancia la relación con los creyentes del Islam, hoy particularmente presentes en muchos países de tradición cristiana donde pueden celebrar libremente su culto y vivir integrados en la sociedad. Nunca hay que olvidar que ellos, «confesando adherirse a la fe de Abraham, adoran con nosotros a un Dios único, misericordioso, que juzgará a los hombres en el día final»[198]. Los escritos sagrados del Islam conservan parte de las enseñanzas cristianas; Jesucristo y María son objeto de profunda veneración, y es admirable ver cómo jóvenes y ancianos, mujeres y varones del Islam son capaces de dedicar tiempo diariamente a la oración y de participar fielmente de sus ritos religiosos. Al mismo tiempo, muchos de ellos tienen una profunda convicción de que la propia vida, en su totalidad, es de Dios y para Él. También reconocen la necesidad de responderle con un compromiso ético y con la misericordia hacia los más pobres.

253. Para sostener el diálogo con el Islam es indispensable la adecuada formación de los interlocutores, no sólo para que estén sólida y gozosamente radicados en su propia identidad, sino para que sean capaces de reconocer



los valores de los demás, de comprender las inquietudes que subyacen a sus reclamos y de sacar a luz las convicciones comunes. Los cristianos deberíamos acoger con afecto y respeto a los inmigrantes del Islam que llegan a nuestros países, del mismo modo que esperamos y rogamos ser acogidos y respetados en los países de tradición islámica. ¡Ruego, imploro humildemente a esos países que den libertad a los cristianos para poder celebrar su culto y vivir su fe, teniendo en cuenta la libertad que los creyentes del Islam gozan en los países occidentales! Frente a episodios de fundamentalismo violento que nos inquietan, el afecto hacia los verdaderos creyentes del Islam debe llevarnos a evitar odiosas generalizaciones, porque el verdadero Islam y una adecuada interpretación del Corán se oponen a toda violencia.

254. Los no cristianos, por la gratuita iniciativa divina, y fieles a su conciencia, pueden vivir «justificados mediante la gracia de Dios»[199], y así «asociados al misterio pascual de Jesucristo»[200]. Pero, debido a la dimensión sacramental de la gracia santificante, la acción divina en ellos tiende a producir signos, ritos, expresiones sagradas que a su vez acercan a otros a una experiencia comunitaria de camino hacia Dios[201]. No tienen el sentido y la eficacia de los Sacramentos instituidos por Cristo, pero pueden ser cauces que el mismo Espíritu suscite para liberar a los no cristianos del inmanentismo ateo o de experiencias religiosas meramente individuales. El mismo Espíritu suscita en todas partes diversas formas de sabiduría práctica que ayudan a sobrellevar las penurias de la existencia y a vivir con más paz y armonía. Los cristianos también podemos aprovechar esa riqueza consolidada a lo largo de los siglos, que puede ayudarnos a vivir mejor nuestras propias convicciones.

El diálogo social en un contexto de libertad religiosa

255. Los Padres sinodales recordaron la importancia del respeto a la libertad religiosa, considerada como un derecho humano fundamental[202]. Incluye «la libertad de elegir la religión que se estima verdadera y de manifestar públicamente la propia creencia»[203]. Un sano pluralismo, que de verdad respete a los diferentes y los valore como tales, no implica una privatización de las religiones, con la pretensión de reducir las al silencio y la oscuridad de la conciencia de cada uno, o a la marginalidad del recinto cerrado de los templos, sinagogas o mezquitas. Se trataría, en definitiva, de una nueva forma de discriminación y de autoritarismo. El debido respeto a las minorías de agnósticos o no creyentes no debe imponerse de un modo arbitrario que silencie las convicciones de mayorías creyentes o ignore la riqueza de las tradiciones religiosas. Eso a la larga fomentaría más el resentimiento que la tolerancia y la paz.

256. A la hora de preguntarse por la incidencia pública de la religión, hay que distinguir diversas formas de vivirla. Tanto los intelectuales como las notas periodísticas frecuentemente caen en groseras y poco académicas generalizaciones cuando hablan de los defectos de las religiones y muchas veces no son capaces de distinguir que no todos los creyentes —ni todas las autoridades religiosas— son iguales. Algunos políticos aprovechan esta confusión para justificar acciones discriminatorias. Otras veces se desprecian los escritos que han surgido en el ámbito de una convicción creyente, olvidando que los textos religiosos clásicos pueden ofrecer un significado para todas las épocas, tienen una fuerza motivadora que abre siempre nuevos horizontes, estimula el pensamiento, amplía la mente y la sensibilidad. Son despreciados por la cortedad de vista de los racionalismos. ¿Es

razonable y culto relegarlos a la oscuridad, sólo por haber surgido en el contexto de una creencia religiosa? Incluyen principios profundamente humanistas que tienen un valor racional aunque estén teñidos por símbolos y doctrinas religiosas.

257. Los creyentes nos sentimos cerca también de quienes, no reconociéndose parte de alguna tradición religiosa, buscan sinceramente la verdad, la bondad y la belleza, que para nosotros tienen su máxima expresión y su fuente en Dios. Los percibimos como preciosos aliados en el empeño por la defensa de la dignidad humana, en la construcción de una convivencia pacífica entre los pueblos y en la custodia de lo creado. Un espacio peculiar es el de los llamados nuevos *Areópagos*, como el «Atrio de los Gentiles», donde «creyentes y no creyentes pueden dialogar sobre los temas fundamentales de la ética, del arte y de la ciencia, y sobre la búsqueda de la trascendencia»^[204]. Éste también es un camino de paz para nuestro mundo herido.

258. A partir de algunos temas sociales, importantes en orden al futuro de la humanidad, procuré explicitar una vez más la ineludible dimensión social del anuncio del Evangelio, para alentar a todos los cristianos a manifestarla siempre en sus palabras, actitudes y acciones.

[179] Pablo VI, Carta enc. *Populorum progressio* (26 marzo 1967), 76: *AAS* 59 (1967), 294-295.

[180] United States Conference of Catholic Bishops, Carta pastoral *Forming Consciences for Faithful Citizenship* (2007), 13.

[181] Pontificio Consejo «Justicia y Paz», *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, 161.

[182] *Das Ende der Neuzeit*, Würzburg 1965, 30-31.

[183] Cf. I. Quiles, S.I., *Filosofía de la educación personalista*, Buenos Aires 1981, 46-53.

[184] Comité permanent de la Conférence Episcopale Nationale du Congo, *Message sur la situation sécuritaire dans le pays* (5 diciembre 2012), 11.

[185] Cf. Platón, *Gorgias*, 465.

[186] Benedicto XVI, *Discurso a la Curia Romana* (21 diciembre 2012): *AAS* 105 (2013), 51.

[187] Cf. *Propositio* 14.

[188] Cf. *Catecismo de la Iglesia Católica*, 1910; Pontificio Consejo «Justicia y Paz», *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, 168.

[189] Cf. *Propositio* 54.

[190] Juan Pablo II, Carta enc. *Fides et ratio* (14 septiembre 1998), 88: *AAS* 91 (1999), 74.

[191] Santo Tomás de Aquino, *Summa contra Gentiles*, I, VII; cf. Juan Pablo II, Carta enc. *Fides et ratio* (14 septiembre 1998), 43: *AAS* 91 (1999), 39.

[192] Conc. Ecum. Vat. II, Decreto *Unitatis redintegratio*, sobre el ecumenismo, 4.

[193] Cf. *Propositio* 52.

[194] Catholic Bishops' Conference of India, Declaración final de la XXX Asamblea general, *The Church's Role for a Better India* (8 marzo 2012), 8.9.

[195] Cf. *Propositio* 53.

[196] Juan Pablo II, Carta enc. *Redemptoris missio* (7 diciembre 1990), 56: *AAS* 83 (1991), 304.

[197] Cf. Benedicto XVI, *Discurso a la Curia Romana* (21 diciembre 2012): *AAS* 105 (2013), 51; Conc. Ecum. Vat. II, Decreto *Ad gentes*, sobre la actividad misionera de la Iglesia, 9; *Catecismo de la Iglesia Católica*, 856.

[198] Conc. Ecum. Vat. II, Const. dogm. *Lumen gentium*, sobre la Iglesia, 16.

[199] Comisión Teológica Internacional, *El cristianismo y las religiones* (1996), 72.

[200] *Ibíd.*

[201] Cf. *ibíd.*, 81-87.

[202] Cf. *Propositio* 16.

[203] Benedicto XVI, Exhort. ap. postsinodal *Ecclesia in Medio Oriente* (14 septiembre 2012), 26: *AAS* 104 (2012), 762.

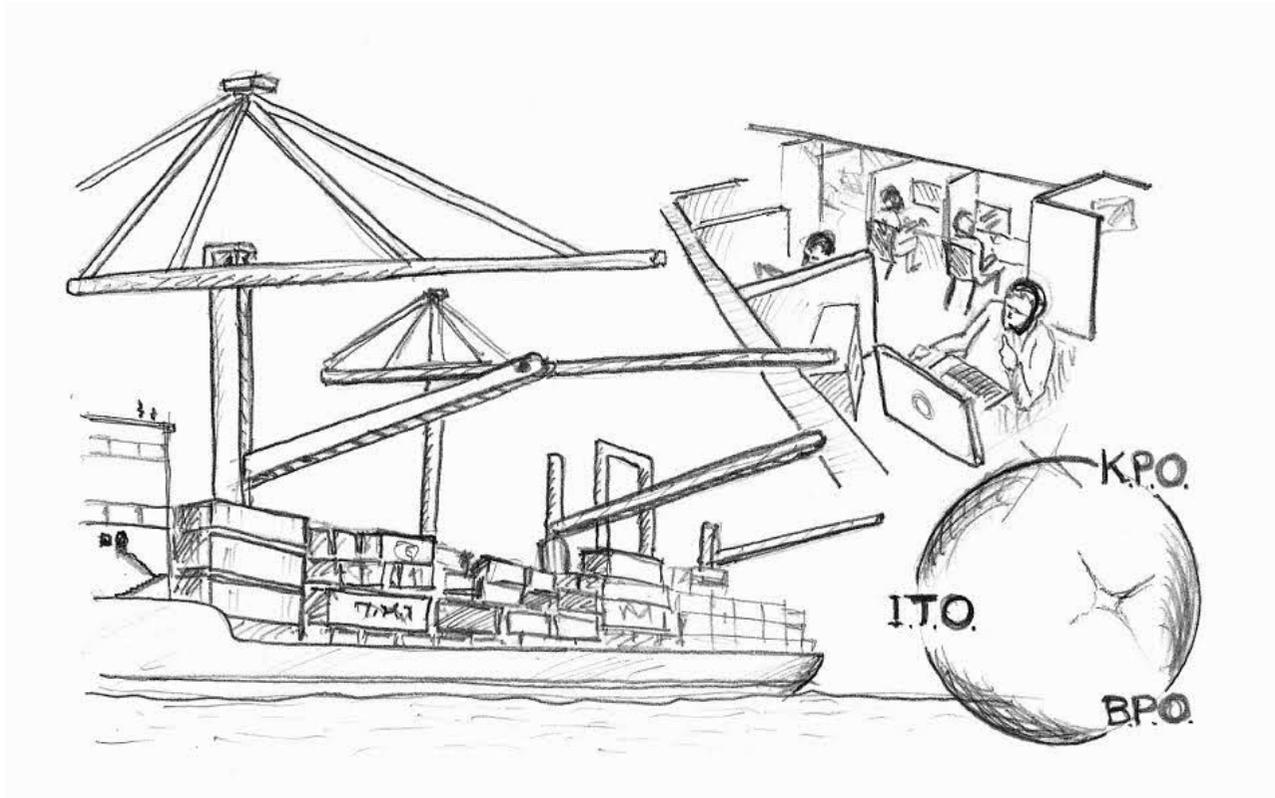
Nota: Los subrayados son del editor de la revista.

Tomado de:

Francisco, Papa.

Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium / S.S. Papa Francisco - - Bogotá : Paulinas, 2014 p.202-231.





EXTERNALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN TECNOLÓGICA, EXTERNALIZACIÓN DEL PROCESO DE NEGOCIACIÓN, Y EXTERNALIZACIÓN DEL PROCESO DEL CONOCIMIENTO*

Information technology outsourcing (ITO), Business process outsourcing (BPO) y Knowledge process outsourcing (KPO)

*Armando Antonio Gil Ospina***

*Carlos Alberto Osorio Duque****

* Documento de reflexión no derivado de investigación.

** Profesor Titular del Programa de Economía. Universidad Católica de Pereira. Contacto: armando.gil@ucp.edu.co

*** Profesor Catedrático del Programa de Economía. Universidad Católica de Pereira. Contacto: caosorioid@gmail.com

RESUMEN:

El artículo presenta elementos teórico-conceptuales que sustentan la estrategia gerencial de tercerización, algunas evidencias empíricas regionales de externalización y, principalmente, los aspectos relevantes de la caracterización del sector, en el marco del Programa de Transformación Productiva, del gobierno colombiano. La teoría de la agencia y las cadenas de valor, fundamentan la decisión empresarial de externalización (outsourcing) como una estrategia efectiva para alcanzar beneficio contable. El Eje Cafetero evidencia cierto grado potencial para realizar actividades de outsourcing; las áreas metropolitanas de Pereira y Manizales, se empiezan a reconocer como sedes principales para la ubicación de empresas internacionales de importante desarrollo en la externalización de sus negocios.

PALABRAS CLAVES:

ITO, BPO, KPO, tercerización, estrategia gerencial.

ABSTRACT:

The article presents two components theoretical and conceptual elements that support the management strategy of outsourcing some regional empirical evidence of outsourcing and, mainly, the relevant aspects of the characterization of the sector, under the Productive Transformation Program, the Colombian government. The agency theory and value chains, base the business decision of outsourcing as an effective strategy to achieve one of the purposes of equity--benefit in the company. The Eje Cafetero evidence degree to engage in outsourcing (BPO); for example, the metropolitan areas of Pereira and Manizales, are beginning to recognize as the main headquarters for the location of major international companies developing outsourcing business.

KEYWORDS:

ITO, BPO, KPO, outsourcing, management strategy.

EXTERNALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN TECNOLÓGICA, EXTERNALIZACIÓN DEL PROCESO DE NEGOCIACIÓN, Y EXTERNALIZACIÓN DEL PROCESO DEL CONOCIMIENTO

Para citar este artículo: Gil Ospina, Armando A. (2014). "Externalización de la información tecnológica, externalización del proceso de negociación, y externalización del proceso del conocimiento". En: *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, N° 96: p. 177-192

Primera versión recibida el 2 de octubre de 2014. Versión final aprobada el 29 de enero de 2015

El *outsourcing*¹ formó parte del ideario y la noción de la "ventaja comparativa" smithiana, como una oportunidad de beneficios que obtendría un país determinado por su participación en los mercados interno -doméstico- y externo. En su concepción, el comercio entre naciones se convertiría en un juego de beneficios recíprocos, hecho que se explicaba por la división internacional del trabajo y la correspondiente especialización de la actividad económica de los países participantes en el mercado mundial; de esta manera, las empresas serían más eficientes. Este es, en cierto sentido, el antecedente histórico que se empezó a asumir en el mundo empresarial durante el decenio de los 70 del siglo pasado (United System Services, 2010).

A mediados de los años 80, ya se vislumbraba como una tendencia de las grandes empresas la opción de contratar servicios externos de algunas operaciones y procedimientos (David y Galvis, 2012). En este periodo de referencia se empezaron a priorizar la flexibilidad en los procesos productivos, la innovación tecnológica y la rapidez de respuesta ante las cambiantes condiciones de los mercados, en el marco de una nueva estrategia centrada en los *core business* y en la decisión estratégica de externalizar los procesos críticos (Handfield, 2006).

Actualmente, son comunes en el mundo de los negocios los términos externalización,

subcontratación, tercerización y las expresiones ITO, BPO, KPO, entre otras, debido al desarrollo de los sistemas de información empresarial y la transferencia a sus proveedores, con el propósito de aumentar la competitividad en los mercados globales. En este sentido, la apertura y los procesos de internacionalización, como preparación de la globalización económica de los años 90, propiciaron un contexto favorable para los negocios competitivos y las apremiantes demandas productivas derivadas de la mayor facilidad de acceso a la información y la transferencia tecnológica. Las grandes empresas e industrias internacionales impulsaron procesos estratégicos de fusiones, colusiones y alianzas a fin de reducir costos, lograr niveles superiores de especialización, aumentar la competitividad y permanecer en los mercados.

Antecedentes teóricos del outsourcing

El análisis económico aporta diferentes teorías que constituyen la base de los modernos desarrollos del mundo de los negocios, caracterizados por altos niveles de información, conocimiento, tecnología y creación de valor, así como la permanente búsqueda de mejores estándares de eficiencia, calidad y diferenciación de los bienes y servicios. De manera específica, uno de tales desarrollos se refiere a la estrategia empresarial de *outsourcing* (externalización o tercerización), concebida como un proceso

1 La traducción literal del término Outsourcing es: "Out" fuera y "source" fuente: "de fuente externa".

económico en el cual una empresa decide aprovechar las diferentes ventajas competitivas de otras empresas, ya sea en el mismo país o en otro²:

1. Teoría de la ventaja comparativa (Ricardo, 1817), que explica las ventajas de la división del trabajo y la especialización de las empresas y/o países para maximizar beneficios.
2. Teoría de los distritos industriales (Marshall, 1890), referida a la especialización del trabajo, en las economías de intermediación y en el ambiente industrial.
3. Teoría de las empresas (Coase, 1937), que analiza el alcance de ellas, sus ventajas de la diversificación productiva y de la asunción del comportamiento estratégico, para obtener su nivel óptimo.
4. La teoría de la agencia (Ross, 1973), concebida como un método de desarrollo empresarial mediante un sistema de subcontratación de diversas funciones para conseguir una eficiente asignación de recursos: “Una relación que surge entre dos (o más) partes, cuando una, denominada el agente, actúa para, en nombre de, o como representante para la otra parte denominada el principal, en un dominio particular de problemas de decisión” (Huerta, Contreras, Durán y Salazar, 2013, 33-34).

Teoría de la cadena de valor (Porter, 1985), que sintetiza las distintas opciones de *outsourcing* en relación con la elección sobre las actividades empresariales propicias para externalizar, de acuerdo con la estructura de costes y las ventajas de diferenciación productiva. Respecto a la tercerización, las empresas deciden sus

actividades productivas sobre la base de la racionalidad económica; en este sentido, suelen enfrentar las opciones de internalizar o externalizar sus procesos derivados de su propia organización operativa *-insourcing-* o el aprovisionamiento de proveedores externos *-outsourcing-*.

White y Barry (2001, p. 5) lo conciben en términos similares como “una relación contractual entre un vendedor externo y una empresa, en la que el vendedor asume la responsabilidad de una o más funciones que pertenecen a la empresa”. Según Schneider (2004, en Ortiz, 2010, p.8) es una herramienta de gestión empresarial que implica “la delegación total o parcial de un proceso interno a un especialista contratado”. En tanto que Martínez y Varela (2007) perciben la externalización como uno de los mecanismos que utilizan las empresas para obtener, entre otros beneficios, la flexibilidad en el trabajo que necesitan para ajustarse a la incertidumbre del entorno y mejorar sus resultados. La externalización puede utilizarse de forma complementaria o sustitutiva con otras dimensiones, para mejorar los resultados de la empresa. Álvarez (2007) considera al *outsourcing* como la cesión a un tercero ajeno a la organización del cliente del desempeño de una o varias funciones, ya sean estas el desarrollo e implantación de aplicaciones o el mantenimiento, funcionamiento y gestión de las misma.

En general, el término *outsourcing* se refiere a la subcontratación total o parcial de las actividades de una empresa, buscando el beneficio de las economías de escala que generan la especialización funcional de las

2 La subcontratación difiere del *outsourcing*; la primera, de origen clásico, es por regla general, la relación comercial entre dos empresas de la misma naturaleza en su actividad económica: una empresa subcontratista más pequeña y menos dotada que la contratante; el segundo, es una relación contractual entre una empresa consultora especializada y dotada con más recursos, medios y sistemas de innovación en comparación con los que posee la empresa cliente. Es decir, el aprovechamiento que hace una empresa de las mejoras derivadas del tejido empresarial, en la búsqueda de reducción de costos y de niveles superiores de beneficios.

mismas (menores costos, calidad del producto o servicio, confiabilidad, velocidad de entrega, entre otros). Para llevar a cabo la estrategia, se contratan servicios que se encuentran fuera de la empresa. El proceso puede buscar ventajas competitivas de primer orden (I+D+I), o bien de segundo orden, buscando menores costos salariales (Quevedo, 2011).

Las empresas pueden contratar la realización de estas actividades con proveedores externos del mismo territorio o país (*outsourcing on-shore*), o del exterior (*outsourcing off-shore*/fronteriza, deslocalización)³. Esta teoría distingue entre tres tipos de procesos en los negocios: procesos originadores, habilitadores o diferenciadores de valor.

Mientras que la presencia de los tres tipos de procesos es necesaria para la creación de valor, la fase más importante es la tercera. De acuerdo con Aron (2006), los procesos diferenciadores son los que realmente generan valor. Los procesos habilitadores prestan soporte a los otros dos; se trata de procesos genéricos, *commodities*, que se caracterizan por economías de escala y que son los primeros opcionados para externalizar, debido a que son los que menos valor generan para la empresa, aunque constituyen un porcentaje importante sobre el total de procesos (Figura 1).

Los factores originadores de valor reflejan el esfuerzo de la compañía por crear valor para sus clientes; se benefician de economías de

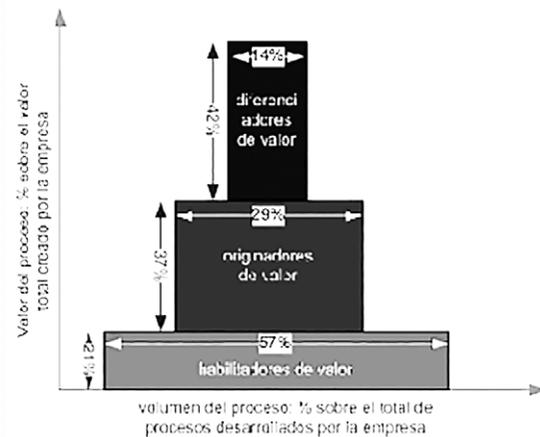


Figura 1. Medición del valor de jerarquía (Aron, 2006, p. 5)

profundización y pueden ser externalizados en ciertas ocasiones. Los factores diferenciadores tienen un significado estratégico clave y son críticos para la generación de valor, necesitan de los dos anteriores y afectan a las competencias nucleares de la compañía, por lo que -de acuerdo con esta teoría- siempre deben ser retenidos internamente.

Cambios del *outsourcing* hacia la creación de valor

La concepción moderna del *outsourcing* está relacionada con el concepto de una forma desarrollada de división de trabajo originada en la teoría económica de la división del trabajo propuesta, por Adam Smith (RN, 1776); sin embargo, su notable avance se presentó con la teoría de los distritos industriales *marshallianos*, y se corona en el período de posguerra (II GM), especialmente, en los años 70 y 80 del siglo pasado, con los fundamentos teóricos de la agencia y de la cadena de valor.

3 *Offshoring o subcontratación internacional*: Referido a un proceso de negocios entre países, que tiene entre otros, el objetivo de lograr costos más bajos o mano de obra. Incluye actividades de producción, manufactura, servicios e incluso innovación o investigación y desarrollo (I+D).
Captive Offshoring: Una empresa desde su casa matriz localiza una operación de centralización de actividades en otro país (offshore) a través de una empresa filial.
Outsourced Offshoring: Una empresa decide, desde su casa matriz, localizar una operación de centralización de actividades en otro país (offshore), subcontratando o tercerizando (Outsourcing) la función en otra empresa radicada en el país en el cual se va a desarrollar la operación (Opertti, 2011).

La evolución de los mercados mundiales (globales), sustentada por el avance de las tecnologías de la información y el conocimiento (TIC), permitió los procesos de reorganización empresarial que impulsaron prácticas de tercerización, concentración de las empresas alrededor de sus respectivos *core business* y reestructuración de las distintas corporaciones en divisiones especializadas y eficientes. Todo ello derivó en unidades productivas idóneas en la prestación de servicios en sustitución de las convencionales dinámicas internas, cuya actividad principal estaba diseminada en otros rubros. Esta evolución del modelo empresarial se debe en buena medida al avance de las tecnologías y sus impactos en las distintas cadenas de valor, tanto de producción como de distribución; por lo anterior, se reconfiguraron las estructuras de competencia en el mercado.

En su proceso evolutivo, el *outsourcing* ha pasado del enfoque táctico al estratégico; ello significa que las empresas, desde una base filosófica que sustenta la decisión crucial de “hacer o comprar”, integran en su análisis decisor sobre su *core* (visión estratégica central), la visión, la misión y la cadena de valor (Figura 2).



Figura 2. Evolución del concepto de outsourcing (Ortiz, 2010, p.9)

De esta forma, las empresas concentran sus esfuerzos en aquellas actividades consideradas cardinales en el giro del negocio, que reditúan en mejores relaciones con los clientes, superior calidad de los bienes y servicios, disminución de tiempos de procesamiento, reducción de costos y de personal, especialización del talento humano, adaptabilidad a los permanentes cambios de los mercados, optimización de los recursos y mayor valor agregado, entre otros.

Además, el proceso de tercerización puede llegar a incidir de manera esencial sobre el estado de la naturaleza de la organización y propiciar cambios sustanciales que terminan por transformar su “razón de ser”. En la Figura 3 se aprecia en la evolución del *outsourcing* táctico y el estratégico hacia el transformacional, que implica la implementación de nuevas tecnologías que logran un proceso efectivo con agregación de un valor diferencial a la organización. Este es el caso de la reelaboración eficaz de una parte del negocio con orientación experta y recursos que potencian su calidad; la tercerización de multiprocesos que permiten alcanzar las metas financieras y el cumplimiento de la expectativa relacionada con la percepción de valor por parte del cliente por el producto y/o servicio recibido; el cambio de BPO hacia actividades en internet -aplicaciones en la web que permiten al cliente estar a la vanguardia del manejo de procesos-, entre otros (David y Galvis, 2012).



Figura 3. Evolución del concepto de outsourcing (ASSENDA, 2010, p. 7)

Bastos y Marques (2006) consideran que el término *outsourcing*, como proceso de *tercerización*, requiere dos factores: 1. Que la tercera parte esté fuera de las condiciones normales de relaciones de trabajo de la organización, es decir, que se trate de una entidad distinta que la empresa cliente; 2. Que las actividades tercerizadas hayan sido previamente realizadas en la empresa cliente (*in house*). De aquí surge que, por ejemplo, un contrato puntual para desarrollar una cierta actividad -por ejemplo, el diseño de un portal de internet- no constituye *per se* una operación de *outsourcing*, ya que no reúne las características recién mencionadas.

En este sentido, el *outsourcing* comprende dos categorías que se corresponden con dos niveles de complejidad: 1. Information Technology Outsourcing (ITO) y 2. Business Process Outsourcing (BPO).

En el primer caso, la empresa proveedora proporciona un servicio puntual (gestión o mantenimiento de aplicativos o sistemas, entre otros). Los costos suelen ser una de las variables más relevantes. En el segundo, el contrato establece que la proveedora asume la responsabilidad de proveer un proceso de negocio, lo cual implica una relación colaborativa y flexible. En este caso, el dominio del negocio pasa a ser el principal aspecto evaluado a la hora de seleccionar a la empresa proveedora del *outsourcing* (López y Ramos, 2007).

Los más recientes desarrollos de estas herramientas gerenciales de las empresas se relacionan con la denominada computación en la nube “*cloud computing*”:

un modelo para habilitar el acceso a un conjunto de servicios computacionales (por ejemplo: Redes, servidores, almacenamiento, aplicaciones y servicios)

de manera conveniente y por demanda, que pueden ser rápidamente provisionados y liberados con un esfuerzo administrativo y una interacción con el proveedor del servicio mínimos (Mesa Sectorial sobre Cloud Computing, 2010, p.7).

Se caracteriza por: 1. Autoservicio por demanda: Los usuarios acceden a internet en el momento que lo estima conveniente y pagan de acuerdo con el tiempo de uso; 2. Ubicuidad: Uso de los servicios en el lugar de acceso a la red, desplegados en la nube (internet, intranet o extranet); 3. Participación conjunta de recursos: Acceso de múltiples usuarios a los servicios que brinda la nube bajo el modelo multiarrendatario -independencia en uso de servicios que ofrece internet-; 4. Flexibilidad: La cantidad o calidad de los servicios en la nube se adaptan con facilidad y rapidez a las demandas de los usuarios; y 5. Medición del servicio: Necesidad de medir cada servicio para realizar el control y la facturación

Campos de aplicación del *outsourcing*

El KPO implica actividades prácticas basadas en el dominio de saberes, habilidades y destrezas, capacidad de análisis y experiencia aplicada en las empresas tipo (Figura 4); puede contemplarse efectivamente como una evolución necesaria de ITO y de BPO, pero su origen va más allá. El coste que tiene para las empresas internalizar y centralizar su conocimiento es enorme, y por tanto, optimizable, empleando estrategias de externalización como KPO (Garma, 2008). El proceso de conocimiento está referido a la generación de una cadena de valor agregado que implica importantes niveles de talento humano, competencias cognoscitivas y trayectoria práctica.

Las empresas que aplican KPO integran componentes de *Business Processing Outsourcing*

(BPO), de *Analysis Proves Outsourcing* (APO) y de *Research Process Outsourcing* (RPO) e implementan procesos con el dominio de conocimientos avanzados, capacidades analíticas y experiencia de negocio; además, demandan trabajo de cualificación superior, en relación con las del BPO. Por tanto, el KPO es la evolución y madurez del sector BPO en el escenario del outsourcing global (Singhal, 2008).

La diferencia clave entre BPO y KPO radica en los niveles del conocimiento y la experiencia, principalmente; el primero se relaciona con el tamaño, el volumen y la eficacia; el segundo se hace evidente en los procesos de alto valor agregado, como ingeniería y diseño, investigación y desarrollo, farmacéutico, biotecnología, contenidos médicos, *e-learning*, animación y edición y turismo médico.

En la actualidad, existen diferentes servicios susceptibles de tercerizar por medio de la gerencia de la cadena de suministros y de la implementación de múltiples modalidades orientadas a reducir el riesgo de la globalización; como resultado, se aumenta la productividad en la cadena de valor y se incrementa en nivel de servicio para los *stakeholders* (Figura 4).

Con esta estrategia gerencial, la empresa encuentra mejoras en áreas o procesos de la cadena de valor, en ahorro de costos de operación, en los estándares de calidad, en la negociación cliente-proveedor, en la adquisición de talentos. Además, es una manera de compartir riesgos, depurar la estrategia corporativa, reducir el tiempo de requerimiento del cliente, flexibilizar el plan de negocios e implementar la responsabilidad social para toda la cadena de valor (Ocampo y Velásquez, 2011).



Figura 4. Opciones de integración y cadena de valor (Bermeo y Bermeo, 2005, p. 92)

La Figura 5 ilustra los distintos subsectores y los correspondientes servicios que se prestan en cada uno de ellos; sin embargo, no es una clasificación exhaustiva de todos los desarrollos alcanzados por el *outsourcing* o externalización empresarial en el contexto global, pues solo indica los de mayor frecuencia en demanda.



Figura 5. Modalidades de *outsourcing* (Opertti, 2011 , p.7)

Evidencias en Colombia y la regional

Las dinámicas de los negocios frecuentes en el mundo actual se hacen evidentes en Colombia durante el último decenio, como

un promisorio desarrollo de las estrategias empresariales de BPO -*call centers* y *contact centers*- y recientes avances de KPO, situación que empieza a configurar un papel de liderazgo nacional en el ámbito latinoamericano. Entre las fortalezas del país en este subsector económico se destacan la infraestructura de comunicaciones, la ubicación geográfica, el apoyo gubernamental e institucional, el capital humano con la formación básica requerida y la estandarización de procesos. Aunque esta industria es relativamente reciente en el país, su evolución permite indicar su posicionamiento y solidez; prueba de ello es que en los últimos 10 años se ha registrado un crecimiento promedio anual del 15% (ColCapital, 2014).

El programa de transformación productiva (PTP) propició la caracterización y formulación estratégica del sector BPO, KPO e ITO en Colombia, con un enfoque regional; de este modo, la investigación permitió identificar las potencialidades y logros de las distintas regiones en el sector y, específicamente, los alcances de las diferentes ciudades en los subsectores y aplicaciones específicas en los negocios tercerizados:

Las cifras de Barranquilla, Bucaramanga, Manizales y Pereira, especialmente, permiten intuir que tienen aún una alta capacidad de apalancamiento en capital humano e institucional, para las empresas multinacionales que pretendan instalarse allí (IDC, 2013, p.22).

El PTP, a través de IDC Colombia (2013), realizó una caracterización de BPO, KPO e ITO con el objetivo de ofrecer una visión actualizada a nivel nacional y regional y aportar la formulación estratégica del sector en línea con mejores prácticas internacionales. Dicha

formulación se debería convertir en hoja de ruta e insumo por los *stakeholders* privados y públicos comprometidos con el fortalecimiento y desarrollo del sector.

El estudio describe, de manera general, el contexto macro del sector y la metodología usada en la caracterización y formulación de la estrategia nacional y regional (Villate-Granados, 2013). Entre los aspectos más destacados se indican los siguientes:

- Estructura actual del sector a nivel nacional.
- Formulación de diez focos que configuran la estrategia nacional del sector BPO, KPO e ITO en Colombia.
- Definición formal de la taxonomía de las actividades BPO, KPO e ITO del sector.
- Aproximación al pensamiento estratégico de los *stakeholders* que configuran la asociatividad del sector y a su comunidad empresarial.
- Levantamiento de la base empresarial del sector (Tabla 1):
 - 24 subsectores:

7	8	9
ITO	BPO	KPO
Servicio de software	Servicio al cliente - <i>contact center</i> en español-	Investigación y desarrollo (I&D)
Servicio de plataformas tecnológicas	Servicio al cliente - <i>contact center</i> bilingüe	Telemedicina y salud
Servicio de infraestructura	Gestión de recursos humanos	Ingenierías
<i>Cloud computing</i>	Facturación, cartera/cobranzas	Diseño de video y juegos
Gerencia	Finanzas, contabilidad	Servicios legales
Manejo de centros de datos - <i>data center</i> -	Gestión de compras	Diseño gráfico
<i>Testing de software</i>	Logística	Análisis financiero y de riesgos
	Analítica de negocios, análisis de información	Investigación de mercados
		Educación remota

Tabla 1. Elaboración propia. Adaptado de Principales servicios de outsourcing (Villate y Granados, 2013)

Tamaño de empresa	Ingresos tercerización 2012	% Part.	Proyección tercerización 2015	% part.	% Crecimiento anual proyectado
1 Grande: >= 30.000 millones	7.409.700	76,4 %	13.183.327	72,8%	21%
2. Mediana Mayor: 10.000 a 30.000 millones	1.334.930	13,8%	2.259.165	12,5%	19%
3. Mediana: entre 3.000 a 10.000 millones	614.748	6,3%	1.576.385	8,7%	37%
4. Pequeña: entre 1.200 y 3.000 millones	178.457	1,8%	469.745	2,6%	38%
5. Pequeña menor: menos de 1.200 millones	163.107	1,7%	609.104	3,4%	55%
Gran total	9.700.942		18.097.772	100%	23,1%

Tabla 2. Proyección de crecimiento a 2015 por tamaño de empresa (Estudio de caracterización BPO, ITO, KPO PTP-IDC, 2013)

La Tabla 2 resume la percepción de los empresarios en relación con el desarrollo de las operaciones estratégicas de tercerización para el período 2012-2015, incluyendo en sus presupuestos una tasa ponderada de crecimiento anual en ingresos del 23,1%, superior a la de 19,6% observada entre los años 2011 y 2012, optimismo explicado por el comportamiento de las grandes empresas del sector.

Exportaciones (millones de pesos)	No. Empresas	Ingresos Tercerización	Exporta	% part.	% Export.	Exp. BPO	Exp. ITO	Exp. KPO
1 Grande: >= 30.000 millones	57	4.493.365	1.846.974	85,7%	41%	1.234.927	384.223	227.825
2. Mediana Mayor: 10.000 a 30.000 millones	85	587.164	187.961	8,7%	32%	91.439	82.005	14.517
3. Mediana: entre 3.000 a 10.000 millones	96	224.076	96.605	4,5%	43%	35.232	41.523	19.850
4. Pequeña: entre 1.200 y 3.000 millones	35	42.511	17.603	0,8%	41%	1.344	11.308	4.961
5. Pequeña menor: menos de 1.200 millones	228	42.511	17.603	0,8%	41%	1.344	11.308	4.951
Gran total	501	5.375.072	2.155.771	100%	40%	1.364.482	523.956	267.333

Tabla 3. Participación en las exportaciones BPO, KPO e ITO por tamaño de empresa (Estudio de caracterización BPO, ITO, KPO PTP-IDC, 2013)

La Tabla 3 muestra la concentración del potencial exportador de 57 grandes empresas, que representan el 85,7% de las exportaciones del sector. El total de las empresas exportadoras (501) factura el 40% de sus ingresos por

tercerización; ello significa la aplicación del pensamiento estratégico orientado a la diversificación de los ingresos empresariales del sector.

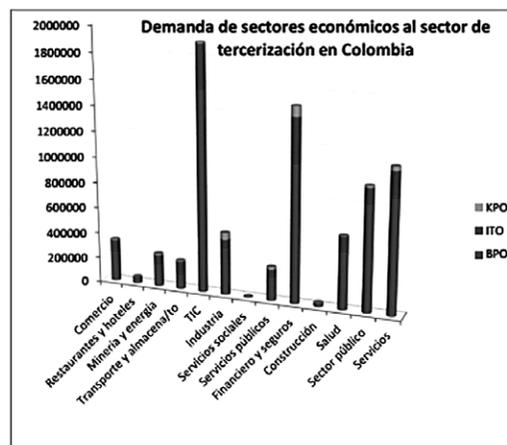


Figura 6. Sectores más demandantes de servicios de tercerización BPO, ITO y KPO en Colombia (Villate y Granados, 2013, p. 26)

En el contexto nacional, se destacan los servicios de TIC y financiero como los de mayor capacidad de demanda de tercerización. A nivel de sectores, sobresalen el de servicios y de industria, el subsector de la salud y el ámbito público; en menor medida se ubica el comercio (Granados y Villate, 2013, 25). En la Figura 6 se observa que los TIC y financieros/seguros representan los servicios de mayor demanda y desarrollo del conjunto de los trece analizados, seguidos por los subsectores servicios (comunicaciones, televisión por suscripción y educación), público, salud e industria:

Colombia tiene especialidades marcadas y múltiples casos de éxito en los servicios BPO a los sectores TIC, financiero, servicios, sector público, salud, industria y comercio; en los servicios ITO a los sectores TIC, financiero, servicios, sector público y salud; en los servicios KPO a los sectores financiero, industria, servicios y servicios públicos (PTP-IDC, 2013, pp.24-25).

En el ámbito regional, el estudio caracterizó el sector de tercerización de servicios BPO, KPO e ITO, los cuales fueron ordenados y considerados insumos válidos para la formulación de la estrategia. Para ello, se definieron tres perspectivas básicas de análisis para comprender la potencialidad regional y los elementos utilizados en cada una de ellas (Figura 7).



Figura 7. Perspectivas del análisis regional. (Villate y Granados, 2013, p. 15)

La Figura 7 permite apreciar las perspectivas del análisis regional. La primera corresponde a la legitimidad y consistencia, referida al enfoque mesoeconómico: Comprensión del contexto institucional y competitivo que ha apoyado al sector en los últimos años, por la vía de los acuerdos, planes, proyecciones y ordenamientos en los ámbitos nacional y regional.

La segunda, comprende el potencial y el orden de magnitud del sector BPO, KPO e ITO en la región, visualizados por el lado de la demanda como factores potenciales: a) capacidad de ingreso o demanda potencial de servicios; b) capacidad de generación de empleo e inversión de dichos sectores; c) escala propuesta de valor realizable; d) capacidad exportadora y e) orden de magnitud del capital humano calificado disponible.

La tercera, de posicionamiento competitivo, está relacionada con la capacidad regional percibida internacionalmente para impulsar negocios de tercerización desde su infraestructura como

ciudad, en los ámbitos económico, tecnológico, humano, normativo e institucional.

Ciudad	Exportaciones	%partic
Medellín	270.467	12,5%
Cali	211.022	9,8%
Bucaramanga	24.829	1,2%
Barranquilla	255.087	11,8%
Bogotá	1.165.968	54,1%
Manizales	162.656	7,5%
Popayán	29	0,0%
Armenia	582	0,0%
Pereira	58.212	2,7%
Subtotal ciudades	2.136.036	99,1%
Otras ciudades	19.735	1%
Otras ciudades	2.155.771	

Tabla 4. Participación de las ciudades en las exportaciones del sector 2012 (millones de pesos) (Estudio sector BPO, KPO e ITO en Colombia. IDC, 2013, p. 23)

La tabla 4 indica que 54,1% del total de las exportaciones se concentra en Bogotá, seguidas en menor proporción por Medellín, Cali, Barranquilla y Manizales. En estas dos últimas ciudades, tal actividad se encuentra concentrada en pocas empresas globales y otras con sede principal en Bogotá, pero con operaciones intensivas en ellas. Los datos de Barranquilla, Bucaramanga, Manizales y Pereira, especialmente, permiten intuir que tienen aún una alta capacidad de apalancamiento en capital humano e institucional, para las empresas multinacionales que pretendan instalarse allí (IDC, 2013, p.22).

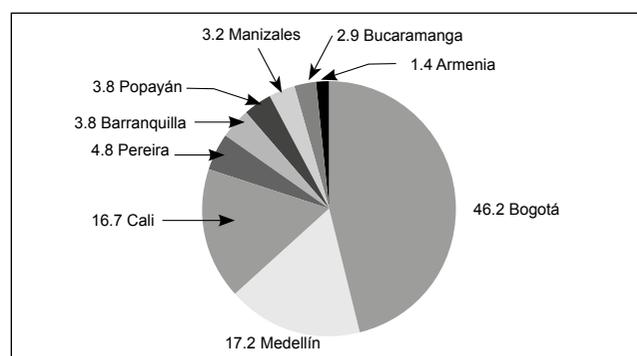


Figura 8. Participación de las ciudades como sedes principales de empresas del sector. Compilación (Granados-Villate, 2013, p. 31)

Finalmente, la Figura 8 permite observar la participación de las ciudades consideradas sedes principales de las empresas del sector; es así como 80,1% de ellas se establecen en Bogotá, Medellín y Cali; cerca de 18,5% se encuentran en Pereira, Barranquilla, Popayán, Manizales y Bucaramanga.

Una segunda evidencia empírica regional/local fue realizada por Osorio, Marín, Gil y Gutiérrez (2013), quienes elaboraron un estudio sobre “Perfiles Ocupacionales del Sector BPO en Pereira-Dosquebradas” enfocando el análisis por el lado de la demanda (Tabla 5) Los datos más sobresalientes de la encuesta de perfiles ocupacionales de BPO aplicada en este trabajo, se especifican en la Tabla 5.

Servicios de BPO	Servicios de BPO	Servicios de BPO
Sociedades Limitadas 53.57% aseo y servicios generales: 6.66% seguridad/vigilancia: 73.34%	Sociedades Anónimas 21.43% aseo y servicios generales: 49.97% <i>call center</i> : 33.31% seguridad y vigilancia: 16.65%	Sociedades Anónimas Simplificadas 17.86% aseo y servicios generales: 39.97% <i>call center</i> : 59.96%
Empresa Grande 57.14% aseo y servicios generales: 7.14% <i>call center</i> : 14.29% seguridad y vigilancia: 35.71%	Empresa Mediana 32.14% aseo y servicios generales: 7.14% <i>call center</i> : 14.29% seguridad y vigilancia: 35.71%	Empresa Pequeña 7.14% aseo y servicios generales: 3.57% <i>call center</i> : 3.57% *Micro: aseo y servicios generales: 3.57%
Estructura Laboral Proprietarios directivos: 0.70% aseo y servicios generales: 32.35% <i>call center</i> : 30.05% seguridad y vigilancia: 37.60%	Estructura Laboral Permanentes directivos: 2.87% aseo y servicios generales: 0.49% <i>call center</i> : 1.28% seguridad y vigilancia: 1.10% técnicos: 5.17% aseo y servicios generales: 0.26% <i>call center</i> : 3.37% seguridad y vigilancia: 1.54% obreros: 66.17% aseo y servicios generales: 8.36% <i>call center</i> : 23.26% seguridad y vigilancia: 34.55%	Estructura Laboral Temporales directivos: 0.17% aseo y servicios generales: - <i>call center</i> : - seguridad y vigilancia: 0.17% técnicos: 0.06% aseo y servicios generales: - <i>call center</i> : - seguridad y vigilancia: 0.06% obreros: 24.85% aseo y servicios generales: 22.82% <i>call center</i> : 2.03% seguridad y vigilancia: -

Tabla 5. Elaboración propia. Resumen de los aspectos axiales del estudio (Osorio et al., 2013)

La tercera investigación regional del sector fue realizada por los investigadores Cardona, Soto, Serna, Castro, Celis y Botero (2013). El trabajo,

análogo al anterior, se tituló “Estudio de perfiles ocupacionales del sector BPO en Manizales”, con énfasis en análisis de la demanda.

Se destacaron los siguientes aspectos: las empresas que fueron objeto del análisis emplean un total de 6572 personas (66% mujeres); 86% de los empleos generados por el sector BPO corresponde a cargos operativos y 14% a administrativos; 45% de los empleos está desempeñado por profesionales, 24% por técnicos/tecnólogos y 31% por personas con educación de nivel secundario.

Otros datos relevantes que generó la encuesta a empresarios, se relacionan con el tipo de vinculación laboral: el 57% de empleados tienen vinculación fija (todos los cargos administrativos pertenecen a esta modalidad contractual) y 43% temporal.

Perspectivas nacional y regional del *outsourcing* en el ámbito internacional

El *outsourcing* es una de las tendencias globales más claras, sustentada en la necesidad que tiene la organización de concentrar todos sus esfuerzos y recursos en su *core business* y procurar que sus procesos de soporte sean manejados por especialistas comprometidos con los lineamientos estratégicos del negocio. De este modo, las TIC potencian esta tendencia por medio de las estrategias de servicios compartidos, la “deslocalización” del trabajo, las ventajas de economías de escala y la especialización; así, actividades que son secundarias para una organización, pasan a ser el centro de negocio para otras (tejido empresarial):

- Mercado con potencial de crecimiento competitivo (Figura 9).

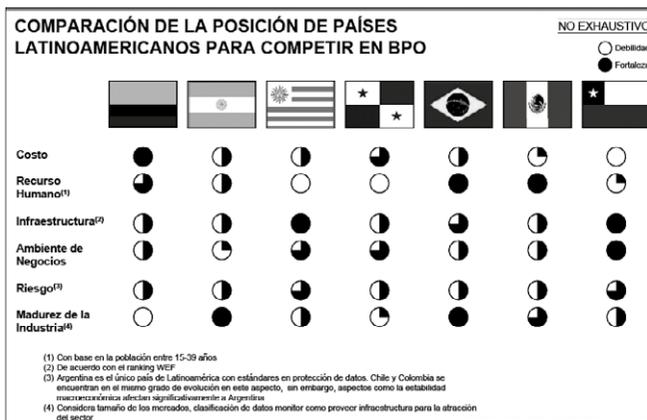


Figura 9. Colombia en el mercado latinoamericano de BPO (Ranking WEF. Base de datos LRI de McKinsey. CIA. World Fact Book. USAID Programa MIDAS. MinCIT)

- Terreno fértil para la innovación, la asociatividad, la creación de empleos y la competitividad a partir de la “deslocalización” (Figura 10).



Figura 10. Integración a nivel global de las empresas que aplican outsourcing (IBM, 2008, p.8)

- Tendencia al *nearshoring* -mercados vecinos por proximidad, reducción de costos y factores culturales-.
- Colombia definió y posicionó el mercado de *contac centers* como sector estratégico: planes de negocios, desarrollo del recurso humano, generación de normativas apropiadas y mejoramiento de la infraestructura pensada a 2032 (Figura 11).



Figura 11. Estrategias al 2032 (IBM, 2008) (Cifras plan de negocios del sector BPO&O. PTP, 2008, p. 21)

- *Offshoring* con actividades en todos los niveles de la cadena de valor en concordancia con la heterogeneidad regional.
- El *outsourcing* se ha establecido como estrategia de comercio de los distintos países; en particular, podría contribuir con el proceso de integración regional de ALyC.

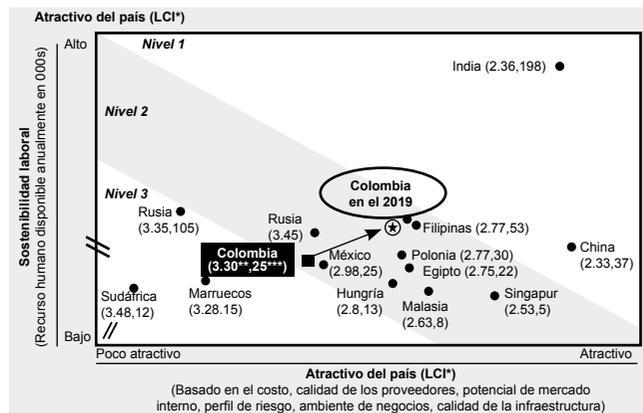


Figura 12. Elementos potenciales y oportunidades para Colombia (McKinsey Global Institute, 2008, 15)

- * Location Cost Index
- ** Índice del RLI para Colombia
- *** Solo incluye egresados de Educación Superior
- Por esta vía se diversificaría la oferta exportable hacia nichos de mayor valor agregado (Figura 13).

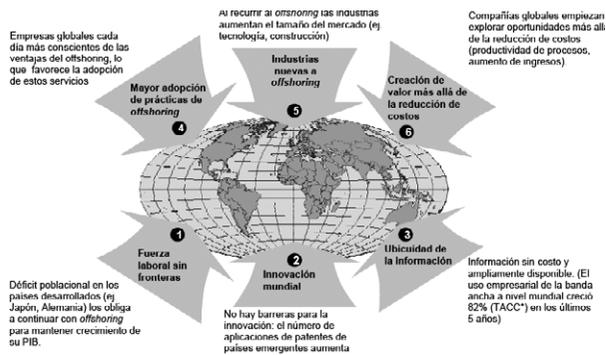


Figura 13. Tendencias del *outsourcing* y el *offshoring*
(McKinsey Global Institute, 2008, 4)

- Las ciudades intermedias de la región poseen potencialidades y debilidades que deben ser referentes para asumir retos de desarrollo sectorial (Figura 14).

A NIVEL REGIONAL HAY DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LAS CONDICIONES EN LOS FACTORES CLAVE PARA DESARROLLAR LA INDUSTRIA
Comparación relativa entre ciudades

Ciudad	Costo	Recurso humano	Infraestructura	Ambiente de negocios	Riesgo	Madurez de la industria
Bogotá	○	●	●	●	○	●
Medellín	○	●	●	●	○	●
Cali	○	●	●	●	○	●
Barranquilla	○	●	●	●	○	●
Bucaramanga	○	●	●	●	○	●
Ibaque	○	●	●	●	○	●
Pereira	○	●	●	●	○	●
Santa Marta	○	○	●	●	○	○
Manizales	○	●	●	●	○	○
Armenia	○	○	●	●	○	○
Popayán	○	○	●	●	○	○
Tunja	○	○	●	●	○	○
San Andrés	○	○	○	●	○	○

● Fortalezas
○ Debilidades
○ Ciudad con mejor condición de factores

Figura 14. Factores claves para el desarrollo del outsourcing. USAID. Programa MIDAS. MINCIT de Colombia (DANE, 2008, p. 25.)

CONCLUSIONES

Con el capitalismo se crearon los argumentos que justificaban con suficiencia la división del trabajo: especialización de la producción, economías de alcance y de escala, ampliación de los mercados y consolidación de la libre

competencia como fundamentos del sistema. Este pensamiento derivó en la teoría de las ventajas comparativas, que señalaron la conveniencia de la especialización para alcanzar los mejores resultados de la actividad productiva.

En el decurso de los siglos XIX y XX, el capitalismo se expandió al socaire del cambio técnico (revoluciones tecno-científicas) y la incorporación de las innovaciones tecnológicas en el sistema productivo; logros que coronaban el pensamiento moderno de las ventajas competitivas (teoría de la cadena de valor). Estos hechos han impulsado la consolidación del modelo de economía de mercado en el presente siglo.

En la actualidad, las economías desarrolladas cada vez incorporan en sus planes y pensamientos estratégicos la implementación de la tercerización de servicios, como producto evidente de la fase de madurez del capitalismo. De este modo, es común que las empresas externalicen aquellas operaciones que no corresponden al *core business* y apliquen cursos de acción de mercado, motivadas entre otros propósitos, por diversificar los ingresos, disminuir los costos e incrementar los beneficios. Por ello, el *outsourcing* es reconocido en los distintos contextos mundial, nacional y local, como una de las herramientas de gestión más importantes del nuevo siglo.

En consecuencia, la tendencia globalizada de tercerización de los servicios responde a la implementación de la estrategia de *Stakeholder Relationship Management*, la cual implica a los distintos estamentos sociales, desde el nivel micro-ciudadanos, clientes, proveedores, unidades de negocios- hasta el nivel macro -gobierno, institucionalidad, convenios internacionales-.

Colombia posicionó el mercado de *contact centers*, y definió el sector como estratégico,

identificando planes de negocios que incluyeron el desarrollo del recurso humano, la generación de las normativas apropiadas y el mejoramiento de la infraestructura. Se fijaron prioridades de desarrollo de ingresos en servicios de voz (*call centers* en forma integral -español e inglés-) a nivel regional y local (BPO); sin embargo, las tendencias del sector dan cuenta de la evolución de los servicios que incorporan conocimientos especializados (KPO).

En las ciudades consideradas sedes principales, han alcanzado notable desarrollo las actividades asociadas a los servicios de innovación en ventas y mercadeo, gestión de recursos humanos, finanzas y contabilidad, administración, salud, ingeniería, entre otros.

Finalmente, aunque las tendencias de desarrollo del *outsourcing* insinúen la ruta de navegación del mundo empresarial colombiano y regional-local, solo se han alcanzado niveles modestos de crecimiento. Los datos que presentan algunos estudios relacionados y no relacionados en el presente artículo, permiten afirmar que el sector está todavía en ciernes, no obstante el potencial y las externalidades positivas impulsadas de forma institucional.

REFERENCIAS

Álvarez, E. (2007). Decisiones de “hacer o comprar” en el ámbito de los sistemas de información: una aproximación desde la teoría de recursos y capacidades. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 31,

Aron, R. (2006). *Rightsourcing: Global Sourcing Of Services Make, Migrate or Outsource?* Disponible en www.webex.com/m/Outsourcing_06.29.06.pdf

ASSEENDA (2010). *Festival Emprendedor, Tendencias BPO*. Disponible en http://www.bogotaemprende.com/documentos/3874_tendencias_bpo.pdf

Bastos, P. y Márquez, F. (2006). *Conceitos, Tendências Internacionais E Aspectos Económicos Do Software*. Universidad Federal de Río de Janeiro, mimeo preparado para el proyecto “Oportunidades y Desafíos de la Industria de Software en América Latina”.

Bermeo, J. y Bermeo, E. (2004). Las directrices del costo como fuentes de ventajas competitivas. *Estudios Gerenciales. Journal of Managements and Economics for Iberoamericana*,

Cardona, M., Soto, I., Serna, H., Castro, E., Celis, M. y Botero, A. (2013). *Sector BPO. Estudio de perfiles ocupacionales del sector Business Process Outsourcing en la ciudad de Manizales*. PNUD. DPS. Proyecto Red ORMET. Manizales:

ColCapital (2014). *Asociación Colombiana de Fondos de Capital Privado. Informe Sectorial. Servicios: tercerización, software & hotelería*. Disponible en olcapital.org/.../Informe-Q3-Version-Web.pdf

David, N. y Galvis, D. (2012). *Análisis del estado actual del business Process outsourcing (BPO) y outsourcing (Tercerización) en Colombia*. Cali: Universidad ICESI.

Garma, L. (2008). KPO: ¿una extensión del ‘outsourcing’ de procesos? Disponible en: www.idg.es/computerworld/Articulo.aspx?ida=189970

Huerta, P.; Contreras, S.; Durán, K y Salazar, J. (2013). Análisis de la influencia de los

propietarios y los directivos sobre los resultados empresariales: Un estudio empírico a través de la teoría de agencia. *Multidisciplinary Business Review. Un Journal de ASFAE*. Chile. Consultado en www.asfae.cl

IBM (2008). *La decisión de externalizar para las empresas integradas a nivel global: del outsourcing a la creación de valor*. Disponible en ibm.com/services/uk/gts/outsourcing.html

López, A. y Ramos, D. (2007). *Oportunidades y desafíos para la industria del software en Argentina*, Santiago de Chile. Informe para la CEPAL.

Martínez, Á. y Vela, M., Carnicer, P. y Pérez, M. (2007). Externalización, flexibilidad del trabajo y resultados empresariales. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 33,127-156

McKinsey & Company (2008). *Desarrollando el sector de BPO&O como uno de clase mundial*. Bogotá: USAID, Programa MIDAS y MinCIT.

Mesa Sectorial sobre *Cloud Computing* (2010) *Cloud Computing. Una perspectiva para Colombia*. Versión 1.0.0; en: Riberos (2011).

Ocampo, P. y Velásquez, Á. (2011). *Gerencia de la cadena de suministro y BPO&O*. Bogotá: Universidad EAN.

Opertti, J. (2011). *Offshoring & outsourcing desde ZZFF de LATAM. Servicios & operaciones globales*. Medición del valor de jerarquía (Opertti, 2011XV Conferencia Latinoamericana de zonas francas. Guatemala.

Orcasitas, A. & Sahibzada, Z. (2010). *The role of Emotional factors in Outsourcing of SMEs*. Trabajo de grado, Umeå School of Business, Suecia.

Ortiz, L. (2010). *Prestación de servicios contables bajo el esquema del outsourcing*. Trabajo de grado, Universidad Veracruzana. Venezuela.

Osorio, C., Marín, J., Gil, A. y Gutiérrez, B. (2013). *El Sector BPO. Perfiles ocupacionales Sector BPO Pereira-Dosquebradas*. PNUD. DPS. Proyecto Red ORMET. Pereira: editorial n.d.

Programa de Transformación Productiva (2013). *Caracterización y formulación estratégica del sector BPO, KPO e ITO en Colombia. Entregable I. Caracterización General*. Disponible en https://www.ptp.com.co/.../2%20IDC_PTP_1_E...

Quevedo, P. (2011). *Outsourcing*. Disponible en www.slideshare.net/twago_GmbH_es/outsourcing-7600551

Ross, S. (1973). The Economic Theory of Agency: The Principal's Problem. *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 63, 134-139.

Schneider, B. (2004). *Outsourcing*. Citado en: *Prestación de servicios contables bajo el esquema del outsourcing* (Ortiz, 2010).

Singhal, T. (2008). *KPO, la 3a generación en la evolución del outsourcing*. Editorial MKM.

United System Services (2010). *Historia del outsourcing*. Disponible en <http://goo.gl/MC23m>

Villate, C. y Granados, R. (2013). *Caracterización y formulación estratégica del sector BPO, KPO e ITO en Colombia*. PTP. IDC, Analiza de future.

White, R. y James, B. (2001). *Manual del Outsourcing: Guía completa de externalización de actividades empresariales para ganar competitividad*. Barcelona: Gestión 2000.



NUESTROS COLABORADORES

ÁLVARO EDUARDO BETANCUR JIMÉNEZ

Sacerdote Diócesis de Pereira
alebetanji@ucp.edu.co

FÉLIX AUGUSTO CARDONA OLAYA

augusto.olaya@gmail.com
Estudiante de Maestría en Diseño y Creación Interactiva Universidad de Caldas

GUSTAVO ADOLFO PEÑA MARÍN

Diseñador Industrial, Universidad Católica Popular del Risaralda
Magister en Comunicación Educativa
Universidad Tecnológica de Pereira
Tecnólogo en construcción, SENA
Docente auxiliar Programa de Diseño Industrial Universidad Católica de Pereira
gustavo.pena@ucp.edu.co

FABIAN F. VILLOTA GALEANO

Antropólogo. Magister en Antropología, Universidad de Antioquia.
Estudiante de doctorado en Anthropologie sociale et ethnologie en l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) en Paris.
Docente Departamento de Humanidades Universidad Católica de Pereira
fabian.villota@ucp.edu.co

ERIKA JOHANNA SERNA JARAMILLO

Administradora de Empresas, Universidad Católica de Pereira.
Estudiante de la Maestría en finanzas EAFIT

ANDRÉS ALBERTO ARIAS PINEDA

Administrador de Empresas y Magíster Científico en Administración, Universidad Nacional de Colombia.
andres.arias@ucp.edu.co

VÍCTOR MANUEL JURADO MEJÍA

Ingeniero Industrial. Universidad Tecnológica de Pereira
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira
Candidato a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira
opirama@hotmail.com

GERMÁN OBANDO SÁNCHEZ

Licenciado en Filosofía. Universidad Tecnológica de Pereira.
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira
Candidato a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira
gerbacco@gmail.com

YOLANDA PELÁEZ PARRA

Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Universidad Desarrollo Luis Amigó, (Valle, Colombia).
Especialista en Pedagogía y Humano, Universidad Católica de Pereira.
Candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira.
yolandapelaezparra@gmail.com.

FERNEY ROSERO HERNÁNDEZ

Licenciado en Matemáticas y Física. Universidad Tecnológica de Pereira.
Especialista en Edumática. Universidad Católica de Pereira.
Candidato a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.
ferneyrosero@hotmail.com.

YAZBEK PAULIN SILVA TAIBEL

Psicóloga Universidad Santiago de Cali.
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.
Candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira.
yazpau28@hotmail.com



GLORIA ELENA PULGARÍN ARIAS

Psicóloga

Candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira.

gloria.elena.pulgarin@hotmail.com

ELIANA ABADÍA MUÑOZ

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Universidad de Pamplona.

Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

Candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

elianabadia73@gmail.com

LADY JOHANA FEO MEJÍA

Licenciada en Matemáticas y Computación, Universidad Antonio Nariño.

Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano., Universidad Católica de Pereira.

Candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. johanafeo@hotmail.com

MARTÍN ANDRÉS MÁPURA GIRALDO

Licenciado en Pedagogía Infantil. Universidad del Tolima.

Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

Candidato a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. martinandres1530@gmail.com

LUIS CARLOS ORTEGA CORREAL

Licenciado en educación, especialidad en Matemáticas. Universidad Católica de Manizales Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

Candidato a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. luisortegatutor@gmail.com

OSCAR EDUARDO MONTOYA RAMÍREZ

Licenciado en educación, especialidad en Matemáticas. Universidad Católica de Manizales

Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

Candidato a Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. oscarmontoya625@gmail.com.

MARÍA VICTORIA CASTRO MUÑOZ

Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad Tecnológica de Pereira.

Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

Candidata a Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. mavictoriacastro@hotmail.com

JENNY PATRICIA GRAJALES GRANADA

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Tecnológica de Pereira.

Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

Candidata a Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. patricia8527@hotmail.com

MARÍA CONSUELO PINEDA VALENCIA

Licenciada en Educación Preescolar. Universidad del Quindío.

Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

Candidata a Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

maria.pineda@ucp.edu.co

ANA MILENA CASTAÑO AGUIRRE

Licenciada en Educación Básica con énfasis en orientación escolar. Universidad del Quindío. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

Candidata a Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. ana.castaño@ucp.edu.co

ARMANDO GIL OSPINA

Docente Universidad Católica de Pereira

armando.gil@ucp.edu.co

CARLOS ALBERTO OSORIO DUQUE

Economista Universidad Católica de Pereira

Catedrático Programa de Economía Universidad Católica de Pereira

caosoriod@gmail.com



INSTRUCCIONES PARA EL AUTOR

1. POLÍTICAS GENERALES

- El autor debe garantizar que su artículo no ha sido publicado en otro medio.
- El envío de un artículo supone el compromiso del autor o autores de escribir su texto en forma clara, precisa y concisa, además, ser riguroso en el planteamiento y argumentación de sus ideas.
- Los juicios emitidos por los autores de los artículos son de su entera responsabilidad. Por eso, no comprometen los principios y las políticas de la Universidad ni las del Comité Editorial.
- El Comité Editorial se reserva el derecho de someter a revisión los artículos y recomendar los cambios que considere pertinentes o devolver aquellos que no reúnan las condiciones exigidas.
- Todos los artículos serán revisados con rigor por dos lectores: uno que dará su concepto académico y otro que evaluará su aspecto formal.
- Los autores no conocerán la identidad de los evaluadores y viceversa, pero de común acuerdo podrán reconocerse con el fin de enriquecer el proceso de evaluación.
- El Comité Editorial, con base en el dictamen de los lectores, determinará si se publica el artículo, pero, solo si cumple con las normas de presentación exigidas por la revista.
- El hecho de recibir un artículo y de ser sometido a proceso de evaluación no asegura su publicación inmediata y tampoco implica un plazo específico para su inclusión en un número determinado.
- En caso de presentarse varios artículos de un mismo autor, todos serán sometidos a selección, pero sólo podrá ser publicado un artículo por edición. Si uno de estos artículos estuviera firmado por varios autores, éste tendrá prelación para ser publicado por sobre los demás.
- Los autores cuyos textos sean seleccionados para la publicación se comprometen a presentarlos en forma sintética y pertinente durante el acto de lanzamiento de la revista. En el caso de que el autor resida fuera de Pereira, podrá delegar a otra persona para la presentación del artículo.

2. REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Los artículos deben presentarse en Word y enviarse en medio digital, a la dirección de la revista; si el artículo incluye fotografías, gráficos o similares se debe incluir archivos suficientemente claros para facilitar la edición.

2.1 EXTENSIÓN

La extensión máxima es de 18 páginas y la mínima de 15, escritas a doble espacio y en tamaño carta (fuente Times New Roman 12), debidamente numeradas. En casos especiales y según la trascendencia del tema, el Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar trabajos de diferente extensión.

NOTA: Si se considera que en la extensión de un artículo no se agota todo lo que se quiere decir, el autor puede optar por hacer varias entregas para diferentes ediciones, tratando el tema en forma progresiva.

2.2 ESTRUCTURA

Todo artículo debe contener las siguientes partes básicas:

- Título (subtítulo, si lo requiere), en español y en inglés.
- Una síntesis en español y en inglés (abstract). Esta síntesis debe ir en letra cursiva y no exceder las 120 palabras.
- Palabras clave (en español y en inglés).
- Para la construcción de los descriptores el autor puede ayudarse consultando herramientas como las LEMB (Listas de encabezamientos de materia para bibliotecas) o tesauros especializados; también puede utilizar lenguaje natural, atendiendo a la construcción semántica y sintáctica que permita la forma gramaticalmente correcta. Si lo prefiere, puede solicitar ayuda a los profesionales de la Biblioteca.
- Estructura interna (sin especificar con subtítulos): introducción, disertación, conclusiones.
- Bibliografía. Listado en orden alfabético de las fuentes bibliográficas utilizadas en la construcción del documento y que han sido citadas dentro del mismo.



NOTA: Como las ponencias superan esta estructura, también serán aceptadas.

2.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las normas para referencias bibliográficas son las siguientes:

- Para **citas** dentro del texto se incluye ésta entre paréntesis en el lugar de la citación, con la indicación de primer apellido del autor, con mayúscula inicial, año, página (Echrager, 2003, 59); por lo tanto, se eliminan los pies de página tipo cita, y se utilizarán sólo los tipo notas aclaratorias.
Ejemplo: ...“Evidentemente, ya no queda nada por lo que merezca la pena apostar hasta el límite de la existencia” (Baier, 1996, 103).
- Para citas en las cuales se necesite utilizar los nombres de los autores, se colocarán dentro del paréntesis sólo el año y el número de la página.
Ejemplo: ...Así lo manifiestan Bedoya y Velásquez (1998, 90) cuando se refieren a ese momento histórico: “la filosofía fue entonces, desde ese instante, occidental.”
- Al final del artículo se listan en orden alfabético todas las referencias bibliográficas utilizadas.
- Las referencias bibliográficas se citan de acuerdo con el sistema autor, fecha, técnica utilizada en revistas internacionales. Para citación de artículos de revistas, el nombre de la revista va en letra cursiva y el número en negrilla.

Libro: Autor (Apellidos en mayúscula sostenida, nombres). Título (cursiva): subtítulo (si lo tuviese). Edición (cuando ésta es diferente a la primera). Traductor (en caso de que lo haya). Ciudad o país: Editorial, año de publicación. Paginación.

Ejemplo: BAIER, Lothar. *¿Qué va a ser de la literatura?* Trad. Carlos Fortea. Madrid: Editorial debate, 1996. 137 p.

Ponencias o conferencias: Autor de la ponencia. Título de la ponencia (cursiva). Preposición En: Nombre del seminario, congreso o conferencia (Mayúscula). (Número de la conferencia: año de realización: ciudad donde se realiza). Título que se identifica con memorias o actas. Ciudad de publicación: editor, año de publicación de las memorias. Páginas.

Ejemplo: CHARUM, Alfonso. *La educación como una de las bases para la sociedad informatizada del año 2000*. En: CONGRESO DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (6º: 1987: Bogotá. Ponencias del VI Congreso del Sistema de Información y Documentación para la Educación Superior. Bogotá: Colciencias, 1987. 302 p.

Parte de un libro o texto de un autor en una obra colectiva: Autor del capítulo o parte. Título del capítulo o parte (cursiva). En: Autor que compila. Título de la obra completa. Ciudad: Editor, año de publicación. Páginas del capítulo o parte.

Ejemplo: BRUNGARDT, Maurice P. *Mitos históricos y literarios: La casa grande*. En: PINEDA BOTERO, Álvaro y WILLIAMS, Raimond L. *De Ficciones y Realidades: Perspectivas sobre literatura e historia colombianas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1989. pp. 63-72.

Revista o publicación seriada: Autor del artículo (año). “Título del artículo: subtítulo del artículo”. En: *título de la publicación (en cursiva)*: subtítulo de la publicación. Número del volumen, número de la entrega en negrilla, (mes, año); paginación.

Ejemplo: ZAID, Gabriel (1998). “Organizados para no leer”. En: *El Malpensante*. **No. 17**, (agosto - septiembre 1999); pp. 24-29.

Recurso electrónico: Autor del artículo. (Fecha de registro en internet). Título del artículo (cursiva): subtítulo del artículo. Dirección electrónica / (fecha de la consulta).

Ejemplo: ESCOBAR O., Mauricio. (2011). El greenmail y el tunnelling: entre la ética y el crecimiento económico. <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/gestionregion/article/view/1463> (8 may. 2012)

2.4 NOMENCLATURA

Cuando el artículo propuesto requiere del uso de nomencladores, se recomienda el empleo del sistema decimal.

2.5 PRESENTACIÓN DEL AUTOR

Los artículos deberán venir acompañados (en un archivo independiente) de la siguiente información:

Páginas No. 96

El título del trabajo, el nombre completo del autor, afiliación institucional, dirección electrónica, preparación académica pre y postgradual.

3. PROCESO DE SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

Para seleccionar los artículos a publicar en cada número de la REVISTA PÁGINAS se procede de la siguiente manera:

Previa convocatoria o invitación¹ a todos los docentes de la UCP para presentar sus artículos, se hace la recepción de ellos hasta el día señalado.

1. Posteriormente el Comité Editorial de la Revista se reúne para asignar a cada artículo un lector evaluador disciplinar quien lo valorará desde el punto de vista formal, tanto a nivel de estructura como de redacción; y otro que lo valorará desde el punto de vista académico y disciplinar. Respecto a la CLARIDAD, ATRACCIÓN, PRECISIÓN, ESPECIFICIDAD Y EXTENSIÓN (120 palabras), de la **SÍNTESIS**.
2. Respecto a la PERTINENCIA de los **DESCRIPTORES** o palabras clave utilizados.
3. Respecto al FUNDAMENTO CONCEPTUAL, CALIDAD Y RIGOR, ACTUALIDAD Y PERTINENCIA, CON RESPECTO AL TRATAMIENTO DEL **TEMA**.
4. La **BIBLIOGRAFÍA**, debe corresponder a la citada dentro del texto.

Nota: Los artículos que no contienen todas las partes básicas estipuladas en el numeral 2.2, y/o que excedan el número de páginas, se devuelven a los autores para que sean ajustados al formato exigido y lo devuelvan al Comité.

A los lectores evaluadores se les da una fecha límite para que devuelvan los textos con los respectivos conceptos de valoración, luego de la cual el Comité Editorial estudia los conceptos de los artículos ya valorados, selecciona los artículos que van a ser publicados con base en los criterios establecidos por la Revista y procede a hacer la devolución de estos artículos a sus respectivos autores para que realicen los ajustes necesarios, pero ya con la confirmación por escrito de que su artículo ha sido seleccionado para hacer parte de la edición actual.

NOTA: Los artículos no seleccionados para hacer parte de la revista próxima a editarse, también se devuelven a sus respectivos autores para que sean ajustados y si desean los presenten como candidatos para un número posterior, para lo cual se deberán cumplir todos los pasos de selección. Esta notificación también se hace por escrito.

4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

4.1 SOBRE LOS LECTORES EVALUADORES

Cada artículo se somete a dos valoraciones así:

Estilo (Forma): El lector evaluador debe ser un docente u otro académico competente con respecto a los procesos y los productos de lectura y escritura, pues él valorará la construcción del texto, esto es, redacción, ortografía, corrección, cohesión, coherencia y condiciones generales de intratextualidad y de intertextualidad.

Disciplinar (Contenido): El lector evaluador será un par académico que, teniendo la misma formación académica del autor del artículo u otra análoga, evaluará fundamentación conceptual, calidad, rigor y pertinencia del artículo.

Los lectores evaluadores podrán ser internos o externos. En la página legal de la revista aparecerán los nombres de los lectores que han evaluado los artículos publicados en la actual edición, como miembros del Comité Revisor.

4.2 SOBRE LOS CONCEPTOS DE EVALUACIÓN

El lector evaluador deberá entregar un concepto del artículo asignado, donde expresará si considera que es apto para publicarse o no. El concepto se formulará en el formato previsto por el comité Editorial, en el cual se presentan cuatro alternativas:

4.2.1 El artículo es evaluado como apto para ser publicado en las condiciones actuales.

¹ Mediante carteles, cartas a los comités básicos de cada facultad y mensajes personalizados por la red internet.



4.2.2 El artículo es apto, pero requiere de correcciones menores. El autor podrá realizarlas para publicar en la presente edición.

4.2.3 El artículo requiere de correcciones de fondo que implican una revisión importante y en consecuencia sólo podrá ser presentado para una próxima edición, una vez haya sido mejorado.

4.2.4 El artículo no reúne las condiciones de calidad que exige la Revista, y en consecuencia no es apto para ser publicado.

En el caso en que el lector haya recomendado correcciones, el artículo se publicará una vez se haya verificado la realización de las mismas por parte del lector evaluador.

El único criterio que se tendrá en cuenta para la selección de artículos es la apreciación o el concepto de los lectores evaluadores. Si hay contradicción entre los dos conceptos emitidos para un mismo artículo, se buscará un tercer lector evaluador.

COMITÉ EDITORIAL

REVISTA PÁGINAS DE LA UCP

OBJETIVO

Proponer a la discusión de la comunidad académica y proyectar hacia la región y la nación los estudios, reflexiones y discusiones multidisciplinares que, como resultado de su actividad investigativa y académica, produce la Universidad Católica de Pereira, con el fin de aportar al conocimiento y desarrollo de la sociedad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contribuir al cumplimiento de la misión de la Universidad Católica de Pereira mediante la promoción de la producción intelectual de la comunidad universitaria, en particular de sus maestros e investigadores.

Propiciar el intercambio de producción académica de los maestros e investigadores de la Universidad Católica de Pereira, entre sí y con otras comunidades académicas, con el fin de contribuir a la cualificación del trabajo intelectual y docente de la institución y al desarrollo del conocimiento.

Estimular la creación intelectual de la comunidad universitaria y promover la cultura de la producción escrita mediante el desarrollo de competencias escriturales.

Contribuir a la consolidación de comunidad académica en la Universidad mediante la creación de ambientes propicios para el conocimiento del entorno, el desarrollo de las disciplinas y la discusión y confrontación de las diferentes percepciones que se tienen del mundo.

Divulgar la producción intelectual de la Universidad Católica de Pereira entre las comunidades académicas y profesionales y en los distintos sectores de la comunidad, con el fin de proyectar la imagen de la institución y servir a la sociedad en conformidad con la misión institucional.

PERIODICIDAD

Revista semestral.

NUESTROS REPOSITARIOS INSTITUCIONALES

1. RIBUC: Repositorio Institucional Biblioteca Universidad Católica de Pereira
2. OJS: Open Journal System (Sistema de Publicaciones Periódicas de la UCP)

Los repositorios institucionales (RIBUC/OJS) son un conjunto de servicios que pretenden proporcionar el almacenamiento y hacer accesible en formato digital, el material producto del quehacer académico de la UCP y su comunidad.

La Universidad Católica de Pereira, por medio de su biblioteca, viene trabajando en su construcción desde el año 2009 y desde el año 2011 fueron puestos a disposición de los usuarios.

¿Qué es el Repositorio RIBUC y/o OJS?

Es la plataforma orientada a la web, que permite almacenar, gestionar, buscar y recuperar la producción académica y científica de la Universidad Católica de Pereira.

La importancia de los repositorios RIBUC y/o OJS:

- Aumentan la visibilidad de la producción académica y científica de la Universidad
- Reúnen en un solo sitio el conocimiento producido en la Universidad
- Permiten el acceso abierto
- Preservan la producción institucional

En nuestros repositorios se podrán encontrar productos como:

- Informes de investigación
- Objetos de aprendizaje
- Las revistas institucionales UCP en texto completo
- Ponencias
- Tesis de maestría
- Artículos de investigación y otros
- RIBUC y/o OJS: Una estrategia para la visibilidad y gestión del conocimiento
<http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/>

<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/>

Videos educativos

- Poster
- Producción bibliográfica de la Universidad
- Monografías de grado
- Informes de prácticas académica

LA VICERRECTORÍA ACADÉMICA

En la Universidad Católica de Pereira, el estudiante encontrará un ambiente educativo orientado a propiciar y apoyar oportunidades formativas en la construcción de su proyecto de vida en sus múltiples dimensiones humanas. Un proyecto de vida conducente a la participación responsable como ciudadanos, la construcción de la familia con valores éticos, con la formación de principios morales, que les permita comprender la diferencia entre el bien y el mal. El proyecto educativo institucional se fundamenta en el desarrollo integral de las dimensiones humanas y en el reconocimiento del potencial de la educación para el crecimiento y desarrollo de las personas.

Entendemos que nuestra misión educativa consiste en propiciar las condiciones y los apoyos necesarios para que los estudiantes se autoconstruyan y sean más humanos, al reconocer su dignidad y la de los demás. Para la Universidad, el acto educativo tiene como finalidad la formación humana.

La vicerrectoría académica comprende que su función está inspirada en la filosofía educativa institucional de servir como apoyo para que el estudiante desarrolle su proyecto de vida, elevando sus potencialidades y capacidades humanas, de modo que siga aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. Este proyecto educativo institucional promueve la formación integral, que consiste en fomentar que los integrantes de la universidad lleguen a ser gente de bien y profesionalmente capaces. Esperamos que los graduados se destaquen como profesionales, inteligentes, creativos y comprometidos con el desarrollo humano y regional.

En la vicerrectoría académica se promueve y estimula también la investigación y proyección social, como el medio para lograr la construcción y búsqueda de conocimientos que permitan estructurar ofertas de programas de pregrado y posgrado pertinentes. Así, se logra establecer la proyección y extensión con la comunidad, con el fin de consolidar los procesos de desarrollo humano y social.



EDITORIAL	3
AUTOR INVITADO	
Foro sobre la justicia transicional	5
<i>Forum about transitional justice</i>	
<i>Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez</i>	
TEMAS GENERALES	
Implementación del prototipaje rápido en la Universidad Católica de Pereira	13
<i>Rapid prototyping implementation in the Catholic University of Pereira</i>	
<i>Félix Augusto Cardona Olaya, Gustavo Adolfo Peña Marín</i>	
Digresiones ético-políticas de asuntos conceptuales: el caso "cultura"	25
<i>Ethical-political digressions of conceptual issues: the case "culture"</i>	
<i>Fabián F. Villota Galeano</i>	
Aproximaciones teóricas a la relación entre Responsabilidad Social Empresarial y Competitividad. Trayectos iniciales	39
<i>Theoretical approaches to the relationship between CSR and competitiveness: initial paths</i>	
<i>Andrés Arias Pineda</i>	
Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la institución educativa Juan Manuel González	53
<i>(Colombia)</i>	
<i>An approach to the educational relationships mediated by the technologies at the school Juan Manuel González (Colombia)</i>	
<i>Víctor Manuel Jurado Mejía, Germán Obando Sánchez</i>	
Jugando con los fraccionarios" en la institución educativa José Antonio Galán	69
<i>Playing with fractions" at Jose Antonio Galan school</i>	
<i>Yolanda Peláez Parra, Ferny Rosero Hernández, Yazbek Paulín Silva Taibél</i>	
Concepciones y prácticas de socialización política de un grupo de personas con identidad transgénero en Pereira	83
<i>Conceptions and practices of political socialization of a group with transgender identity in Pereira</i>	
<i>Gloria Elena Pulgarín Arias</i>	
Constitución de subjetividades en jóvenes a partir de las prácticas pedagógicas de educación sexual	99
<i>Constitution of subjectivities in young people from the educational practices of sex education</i>	
<i>Eliana Abadía Muñoz, Lady Johana Feo Mejía, Martín Andrés Mápura Giraldo</i>	
Influencia de las representaciones sociales sobre evaluación matemática en el desarrollo de competencias. La voz de los estudiantes	117
<i>Influence of social representations about mathematics assessments in the development of abilities. The voice of students</i>	
<i>Luis Carlos Ortega Correal, Oscar Eduardo Montoya Ramírez</i>	
La evaluación como productora de subjetividades	133
<i>Assessment as producer of subjectivities</i>	
<i>María Victoria Castro Muñoz, Jenny Patricia Grajales Granada</i>	
La lectura como derecho en la formación de ciudadanía	147
<i>Reading as a right in citizenship formation</i>	
<i>María Consuelo Pineda Valencia, Ana Milena Castaño Aguirre</i>	
CATOLICIDAD Y DISCIPLINAS-PROFESIONES	
De la paz y del diálogo social	163
<i>About the peace and social dialogue</i>	
<i>Francisco, papa.</i>	
ESTUDIOS REGIONALES	
Externalización de la información tecnológica, externalización del proceso de negociación, y externalización del proceso del conocimiento. Marco conceptual - teórico. Evidencias nacional/regional	177
<i>Information technology outsourcing (ITO), Business process outsourcing (BPO) and Knowledge process outsourcing (KPO)</i>	
<i>Armando Antonio Gil Ospina, Carlos Alberto Osorio Duque</i>	
NUESTROS COLABORADORES	193
INSTRUCCIONES PARA EL AUTOR	195
NUESTROS REPOSITORIOS INSTITUCIONALES	199

Páginas



**Universidad
CATÓLICA
de Pereira**

Avenida de las Américas
PBX. (57) (6) 3124000
FAX. (57) (6) 3127613
A.A. 2435
e-mail: ucp@ucp.edu.co
<http://www.ucp.edu.co>
Pereira - Risaralda

Somos apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz