

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Volumen 20 - Edición 35 - Enero - Junio 2020

ISSN: 0121-067X (Impreso) - ISSN: 2539-5122 (en línea)



Universidad[®]
Católica
de Manizales

**Acreditación de
Alta Calidad**
en el camino de la excelencia

Res. 013600 - 09 dic.2019- vig. 4 años

VIGILADA MINEDUCACIÓN



REVISTA No. 35

ISSN: 0121-067X (Impreso) · **ISSN:** 2539-5122 (en línea) | Vol. 20 · Edición 35 · Ene · Jun de 2020 · Manizales, Caldas - Colombia

Dirección general: Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz - *Vicerrectora Académica* · **Dirección ejecutiva:** Ph.D. Eduardo Javid Corpas Iguarán - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Ph.D. Pbro. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo - *Docente Facultad de Educación* · **Editor académico:** Carlos Dayro Botero Florez - *Centro Editorial UCM* · **Co-editor:** Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación y fotografía:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Publicista* · **Traducción:** Licenciada Adriana María Ramírez García - *Centro de Idiomas UCM* · **Canje:** Bibliotecóloga Grisela Ramos Pineda - *Biblioteca UCM*

Consejo de Rectoría: edición 35

Magistra Hermana María Elizabeth Caicedo Caicedo – Rectora · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** – Vicerrectora Académica · **Magistra Hermana Ana Beatriz Patiño García** – Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria · **Magistra Hermana Blanca del Tránsito Segura Rodríguez** – Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magistra Carolina Olaya Alzate** – Directora de Planeación · **Magistra Abogada Catalina Triana Navas** – Secretaria General · **Magíster Cristian Camilo Gutiérrez** – Director de Aseguramiento de la Calidad

Pares evaluadores: edición 35

Diana Carolina Ortiz Chalarca – Escuela Nacional Auxiliares de Enfermería · **Luis Enrique Vargas Prado** – Universidad del Quindío · **Mauricio Orozco Vallejo** – Universidad Católica de Manizales · **Tany Fernández** – Profesora universitaria de humanidades y educación · **Jhon Fredy Orrego Noreña** – Universidad de Caldas · **Diana Melisa Paredes Oviedo** – Universidad de Antioquia · **Natalia Paiba** – Universidad de Caldas · **Lainer Eraso** – Fundación Comprende · **Yorladis Álzate** – Universidad Católica de Manizales · **Padre Luis Guillermo Restrepo Jaramillo** – UCM · **Paula Andrea Pérez Reyes** – Universidad de Antioquia · **Héctor Giraldo** – Secretaría de Educación de Manizales · **Alejandra Franco** – Universidad del Quindío · **Olga Elena Restrepo** – Secretaría de educación Medellín · **Paula Andrea Duque** – UCM · **María Alejandra Henao** – Hospital de Caldas

Comité editorial UCM

Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo – Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Napoleón Murcia Peña** – Universidad de Caldas · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri** – Universidad del Cauca · **Ph.D. Ómar Iván Trejos Buriticá** – Universidad Tecnológica de Pereira · **Ph.D. Mario Alberto Álvarez López** – Universidad de San Buenaventura de Cali · **Ph.D Olga Patricia Bonilla Marquinez** – Universidad Católica de Pereira

Comité científico internacional

Ph.D. Emilio Roger Ciurana – Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** – Universidad de Granada, España · **Ph.D. Carlos Calvo** – Universidad de la Serena, Chile · **Ph.D. Carlos Skliar** – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina

CONTENIDO

- 01 SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS MUSICALES EN LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD**
Edwin García Ospina
Páginas No. 12-23
- 02 LA ACOGIDA EN EDUCACIÓN COMO PRINCIPIO ESENCIAL PARA EL ENCUENTRO CON EL OTRO**
Natalia Sánchez Rincón
Páginas No. 24-38
- 03 ENTRE EL LENGUAJE DICHO Y LO POR DECIR EN LA ESCUELA**
Dayla Helena Vasco · Lina María Castaño Patiño
Páginas No. 39-51
- 04 PRÁCTICAS DE CRIANZA EN LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN**
Mary L. Mazo Gutiérrez · Ana K. Sanmartín Blanco · Sandra M. Giraldo Uribe · María R. Palacios Mena
Páginas No. 52-63
- 05 ESCUELA, ALTERIDAD Y RETORNO AL CUERPO: UNA RESPUESTA A LAS DINÁMICAS DUALISTAS DE LA MODERNIDAD**
Miguel Ángel López Martínez
Páginas No. 65-78
- 06 ESTADO DEL ARTE DE TRABAJOS DE GRADO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE 2010-2017**
Claudia Liliana Sánchez Sánchez · Juan David Lalinde Sánchez
Páginas No. 80-93

EDITORIAL

BIENVENIDOS

María Ximena López Ramírez

Licenciada en matemáticas, estudiante Maestría en Pedagogía, UCM. Profesora Facultad de Educación, UCM. malopez@ucm.edu.co

La Educación es el eje central que nos reúne en torno a la investigación, pero ¿Por qué investigar sobre educación? ¿Porque es nuestra preocupación central? Simplemente porque desde cada uno de los roles que desempeñamos en el día a día, y desde nuestra profesión como docentes, somos conscientes del cambio en el que estamos inmersos, y de las grandes necesidades que nuestra bella profesión requiere. Estamos en una sociedad que evoluciona constantemente y de esta forma debemos hacerlo nosotros junto a la educación.

Desde hace varios años estamos sujetos a grandes cambios en la sociedad y la educación no se puede quedar atrás, debe evolucionar y generar experiencias de aprendizaje pensadas de

una forma totalmente diferente a como se venía dando. Se trata de pensar en la realidad de cada uno de los seres humanos que tenemos dentro del aula de clase, teniendo en cuenta que a pesar de que están en un mismo espacio, son seres diferentes que tienen en común problemáticas y dinámicas de vida que interfieren en sus procesos de aprendizaje y de socialización.

Educar no se trata simplemente de dictar contenidos de una asignatura en particular, se trata de provocar a los estudiantes al conocimiento, de llevarlos a un mundo de experiencias donde ellos puedan tener una total comprensión desde cada uno de los contextos en que se desenvuelven, pues la educación se debe adaptar a las múltiples realidades y no al contrario.

Es necesario no solamente pensar en una educación más diversa, sino también generar procesos de inclusión en donde todos los seres humanos puedan convivir como iguales dentro de unos espacios determinados, sin discriminar ningún tipo de diferencias: físicas, cognitivas, sociales o demás. La sociedad pide a gritos momentos de alteridad donde pensemos más en el otro que en nosotros mismos, ya que es desde ahí donde se genera el verdadero conocimiento y los procesos de formación y de transformación.

Cuando dejamos de pensar en los individualismos que la misma sociedad nos ha impuesto y nos detengamos a pensar en el otro y en cómo mis decisiones pueden afectarlo, estaremos aportando a un mundo más humano, más incluyente, más equitativo. Es por esto que los artículos que encontrarán en este número de la Revista son una provocación a las múltiples investigaciones que se están realizando alrededor de la educación, las cuales aspiran a llevar no solo conocimientos alcanzados, sino vidas humanas transformadas en el contacto con las investigaciones.

Los trabajos expuestos muestran maneras de mejorar los procesos educativos en cada una de las aulas de clase a las que tenemos acceso, cuestionándonos siempre si los procesos que estamos llevando a cabo son los adecuados o cómo podríamos mejorar aún más estos procesos, pues es evidente en una sociedad como la actual que, la educación debe ser una constante preocupación por el otro, un constante cuestionamiento de cómo puedo hacer para que el otro tenga mejores opciones de educación, de vida y de sociedad.

El punto en el que se encuentra el mundo requiere de un humanismo permanente que debe empezar por cada una de las personas que lo habitamos, y que debe ser transmitido desde todos los espacios posibles para poder generar eco e impacto, es por esto por lo que los invito a hacer una lectura detallada de cada uno de estos artículos y así seguir enriqueciendo no solamente nuestros conocimientos, sino también cada una de las prácticas que realizamos en nuestro diario vivir como Maestros y Maestras.

Pensamientos desde las orillas

Didier Andrés Ospina Osorio

Estudiante de Doctorado en Educación, Magister en Educación, Especialista en Gerencia Educativa y Licenciado en Ciencias sociales. Docente investigador Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. daospina@ucm.edu.co

Desafíos y realidades de la educación en la transformación social de Colombia

Al pensar acerca de cuáles son los retos que tiene la educación del presente en nuestra sociedad colombiana, es posible pensar en aspectos tan importantes como la construcción de la paz, la formación profesional de los estudiantes, el desarrollo de la investigación, la innovación y el emprendimiento. Todos estos asuntos de gran importancia se encuentran marcados en los planes de los gobiernos nacional y municipales, incluso hacen parte de las acciones de mejoramiento y afianzamiento de la calidad de la mayoría de las instituciones de educación superior en el país.

Es innegable pensar que durante muchos años la educación de nuestro país ha cumplido con importantes indicadores que han hecho del sistema educativo colombiano un referente latinoamericano en aspectos de medición y reconocimiento de la calidad en los que la Comisión Nacional de Acreditación, por ejemplo, se destaca.

No obstante, al reconocer las condiciones particulares del territorio colombiano, reconocido

como un país determinado por el vaivén de la política y los cambios de posición de los gobiernos de turno, la estrategia de planeación a 4 años ha resultado insuficiente ante la necesidad de demarcar una ruta de desarrollo en múltiples dimensiones, que propenda por la cohesión social, la transformación económica, el aprovechamiento y desarrollo del capital tecnológico y especialmente humano que apalanquen el futuro del país a largo plazo.

La perspectiva de futuro en el país se encuentra anclada a un marco histórico en el que el sistema capitalista imperante ya ha pasado por casi tres décadas en las que la privatización, la globalización a través de los marcos económicos, TLC y expansión comercial y lo que podría denominarse hoy, como la etapa de "flexibilización laboral" representan la herencia de una sucesión de gobiernos que han visto en la educación el "vehículo dinamizador" de la economía convirtiendo nuestra educación en una estadística dependiente de indicadores económicos globales que, en los que no se asocia la comprensión de la calidad en la educación a los problemas sociales, económicos y culturales al desarrollo de una educación que brinde respuesta oportuna y efectiva a la transformación social que

los colombianos menos favorecidos reclaman de manera permanente.

El panorama de realidad en Colombia, permite comprender en cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), que durante el año 2019 un aspecto tan importante como el desempleo no solo se encontraba en niveles muy altos frente al panorama deseado, sino también daba cuenta del porcentaje de informalidad en que se encuentra sumido nuestro país, el cual llegó a registrarse en áreas metropolitanas en un 46,5% para el trimestre octubre - diciembre 2019, siendo esta una cifra de tendencia al alza; lo que significa, como lo afirma la misma entidad, que 5,78 millones de personas se encuentran en esta condición.

Así mismo, la cifra de desempleo registrada por la entidad estadística refleja como en el mes de diciembre de 2019, el desempleo en Colombia representó un 9,5%, siendo finalmente el 2019, un año donde la tasa de desempleo fue 10,5%. Cifras que representan sin duda, las grandes e importantes carencias y ausencia de oportunidades que tiene la población, lo que es demostrado con la confirmación de la existencia de 9,69 millones de colombianos en pobreza multidimensional.

Según las cuentas del DANE, entre 2016 y 2018 ingresaron 1,1 millones de personas a este rango de pobreza multidimensional. Sin embargo también es preocupante el indicador de pobreza monetaria que tiene actualmente el país, como lo afirma el DANE (2019) casi tres de cada 10 colombianos ganan mensualmente menos del monto asociado a este indicador, el cual para 2018 se ubicó en tan solo \$257.433, dejando de considerarse pobres a quienes ganan más de esta pequeña cifra al mes, lo que dejó en el año 2019, 13,07 millones de colombianos bajo esta condición de pobreza monetaria.

Sin duda, las estadísticas dan cuenta de un panorama desfavorable, en el que presentar la educación como un escenario de calidad debería también implicar mucho más que destacarse en diferentes ranking el posicionamiento de las instituciones educativas, siendo esto en el propio concepto una posición selectiva y excluyente

hacia diferentes instituciones de educación superior y comunidades educativas que por años y con una trayectoria reconocida a costas se han destacado en el orden regional y nacional con su propio sello y valores agregados de calidad, dando cuenta de niveles de percepción de una calidad comprendida desde el papel trascendental que la educación, desplegada con pertinencia en dichos contextos ha impactado positivamente la transformación de las regiones, bien impulsando la economía, incidiendo en la dinámica social, pero en todo caso, impulsando el papel de muchos ciudadanos que desde la educación se han proyectado al servicio recurrente de esta nación.

El panorama obliga también a reconocer como durante el año 2018 el índice de cobertura de la educación superior alcanzó el 52,01% según cifras del SNIES, Ministerio de educación Nacional (MEN, 2018), dejando eso sí, como cifra total de graduados en programas de formación: Técnica profesional, Tecnológica y Universitaria, 377.686 graduados según OLE (MEN, 2018), muchos de los cuales hoy se encuentran desempleados, en la informalidad o incluso desarrollando actividades que no tienen relación con sus procesos de formación culminados. En cifras del DANE (2019), en el año 2019 se presentaron 12 millones de trabajadores ocupados. De ahí, 6,3 millones se ubicaron en la categoría de ocupados, siendo el resto informales.

Al indagar en la población joven de nuestro país acerca de la educación que tenemos y queremos tener en nuestro país, muchos son los testimonios y las opiniones que sin duda, se hacen presentes a la hora de hablar sobre el tema. No obstante, en su mayoría, las voces de nuestros jóvenes reconocen aún en la educación un escenario de transformación para sus vidas, implicados en la construcción de su futuro laboral, económico y familiar. Hasta allí, puede decirse que la educación en la mayoría de ellos los motiva para "salir adelante" lo que resulta ser promisorio para el futuro de una sociedad como la nuestra.

Por su parte, la inmersión, cada vez más avanzada de la tecnología, la incorporación de nuevas formas de comprensión del mundo, las nuevas lógicas de habitar e interrelacionarse permiten contemplar en la actualidad avances importantes que demuestran que el papel de la tecnología

en el escenario educativo apenas inicia su trascendencia y transformación en materia de innovación, aprendizajes y por supuesto, en el campo de la investigación y divulgación de conocimiento científico.

Si nos detenemos un poco a pensar cuál es el papel que debería cumplir la educación en la transformación de la actual realidad, es necesario afirmar que no se trata de recrear utópicamente la sociedad perfecta. Se trata de llegar a ser una sociedad en armonía, que construya desde la diversidad una comunidad compleja que abarque la diferencia, sin eliminar los antagonismos y dificultades de vivir a través del reconocimiento de la condición humana, llegando a ser mucho más sensibles, consientes, solidarios y responsables del poder que tienen nuestros actos. Se trata explícitamente de establecer acciones que garanticen la construcción de principios de paz y convivencia, en donde la educación está llamada a contribuir con un papel mediador y transformador de nuestra sociedad.

Por lo que siendo la escuela uno de los mejores espacios que permite promover transformaciones significativas en la sociedad, desde la relevancia que poseen los aprendizajes tanto cognitivos como experimentales, se hace necesario avanzar en el reconocimiento y respeto del otro, como principios de una vida democrática y la reconfiguración de una sociedad que puede avanzar desde su obligación moral y deber ético hacia la superación de los enormes niveles de intolerancia, polarización y violencia que vivimos en el presente.

También se hace urgente y necesario que la innovación educativa que se presenta como una alternativa importante de cambio, evidencie propuestas creativas de reforma al modelo escolar vigente para dar salidas útiles a los problemas que afectan la convivencia y la construcción de relaciones y entornos de paz, dentro y fuera de las instituciones educativas haciendo de estos espacios escenarios mucho más potentes e interrelacionados con la construcción del futuro económico, social, político y cultural de este país. De este modo:

La escuela está llamada a constituirse en el lugar material e institucional eje del sistema

educativo, comprometida con la construcción de la democracia y la prosperidad social por medio de la promoción de una educación integral al difundir conocimientos requeridos y generar ambientes sociales propicios para aprender vivencialmente la importancia y obligatoriedad de las normas sociales, el goce estético y el pensamiento crítico y creativo. Todo lo anterior en el marco de la equidad como principio fundamental, que trata de ofrecer las mejores oportunidades de aprender y desarrollar su potencial a quienes están presentes en los espacios de interacción social para la reconstrucción permanente de la cultura. (Boom, 2004, p.236).

Por lo anterior, maestros, padres de familia, estudiantes y escuela en general, en corresponsabilidad con el gobierno nacional, tendrán que ser consecuentes con los retos del presente y de la realidad que acontece para tratar de lograr la transformación que tanto se necesita en Colombia para construir el futuro que queremos, llevando consigo el reto para niños y jóvenes en contra de las distintas formas y expresiones de violencia, la desesperanza, la pobreza y la falta de oportunidades, de modo que podamos superar el panorama adverso y desesperanzador que hoy la sociedad colombiana presenta.

Referencias

- Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- DANE (2019). Pobreza monetaria y pobreza multidimensional en Colombia. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2018>
- MEN (2018). Resumen de indicadores de educación superior. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?_noredirect=1



ARTÍCULOS DE
INVESTIGACIÓN

Fecha recibido: 30 de septiembre de 2019 • Fecha aprobado: 31 de octubre de 2019

SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS MUSICALES EN LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD

Edwin García Ospina

Técnico en artes, músico del Instituto Popular de Cultura de Cali, Licenciado en Educación Artística de Unicatólica Cali, Magíster en Pedagogía de Universidad Católica de Manizales. Docente y director de procesos formativos y grupos musicales en Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, área de cultura de Bienestar Universitario. Correo electrónico: edgarcia@unicatolica.edu.co

Origen del artículo

Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado "Sentidos de las prácticas musicales en la formación integral en la universidad", realizado para optar el título de Magíster en Pedagogía, en la Universidad Católica de Manizales durante los años 2017 – 2018.

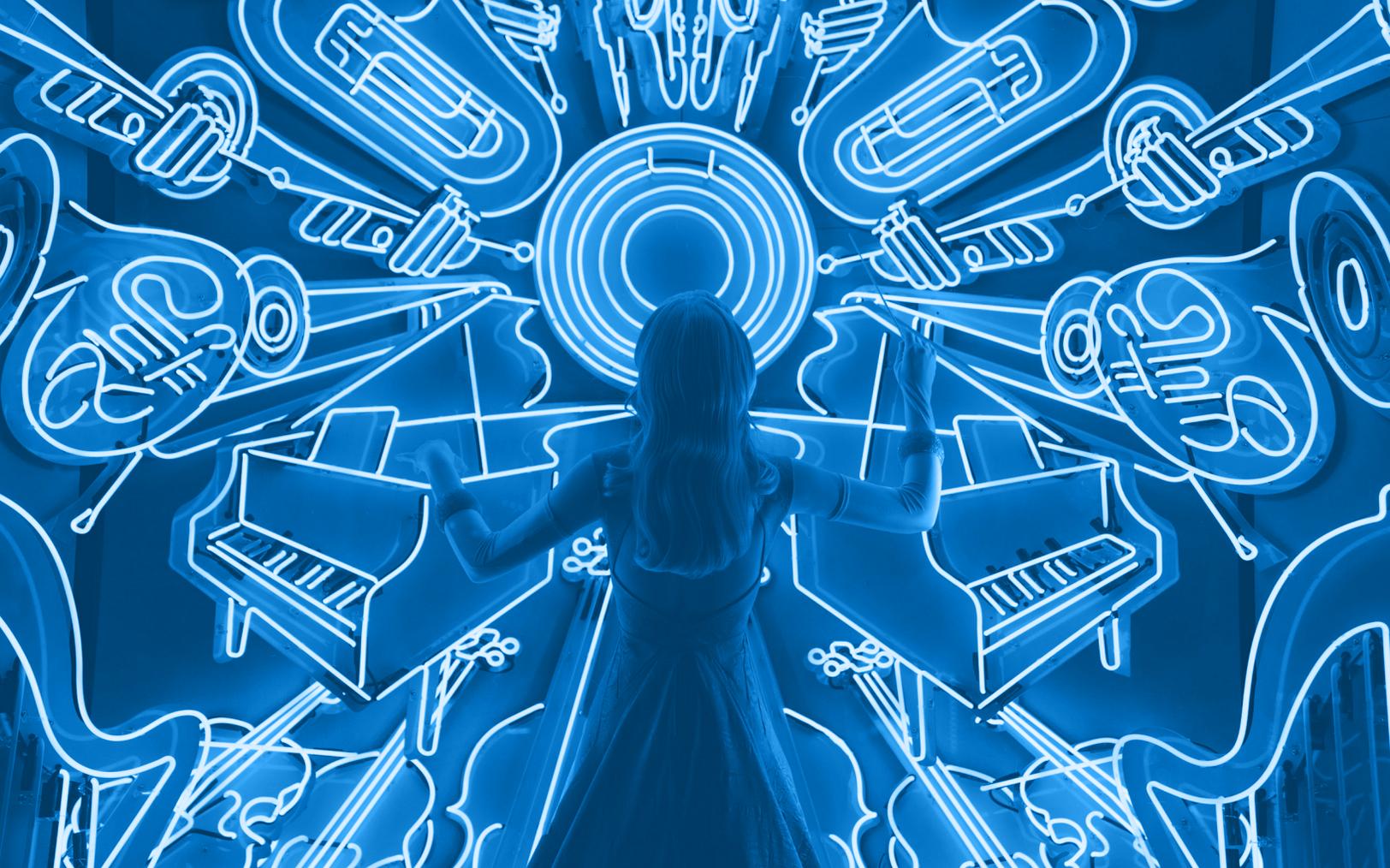
Cómo citar este artículo

García-Ospina, E. (2020). Sentidos de las prácticas musicales en la formación integral en la universidad. *Revista de Investigaciones UCM*, 20 (35), 12-23.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 ·



SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS MUSICALES EN LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD

Este artículo da cuenta de una investigación con enfoque cualitativo desarrollada en el contexto de la educación superior, a partir de experiencias narradas por actores sociales vinculados a prácticas musicales en Unicatólica Cali, historias de vida que permitieron la interpretación hermenéutica de su sentir en relación con la revisión documental del estado del arte y las teorías de apoyo a la conceptualización de temas de interés, como la relación formación integral y prácticas musicales. En este sentido, se obtuvieron y analizaron datos desde el enfoque emergente de la complementariedad como diseño metodológico y se acudió a la teoría fundamentada como estrategia para su organización. Como resultados relevantes, se destaca la importancia de estas prácticas artísticas para el desarrollo humano integral, como alternativa de formación que vincula las prácticas musicales con la identidad, la familiaridad y el bienestar, potencializando distintas dimensiones del ser y contrarrestando la unidimensionalidad que se prioriza en la educación profesional.

Palabras clave: Formación, formación integral, prácticas musicales, universidad.

THE MEANINGS OF MUSICAL PRACTICES WITHIN THE HOLISTIC EDUCATION AT THE UNIVERSITY

This paper reports on a research with a qualitative approach developed in the context of higher education, based on experiences narrated by social actors linked to musical practices in Unicatólica Cali, life stories that allowed the hermeneutic interpretation of their feelings, in relation to the documentary review of the state of the art and the theories supporting the conceptualization of topics of interest, such as the relationship between integral education and musical practices. In this sense, data were obtained and analyzed from the emerging approach of complementarity as a methodological design and based theory was used as a strategy for its organization. As

relevant results, the importance of these artistic practices for the integral human development is highlighted, as an alternative of formation that links the musical practices with the identity, the familiarity and the well-being, potentializing different dimensions of the self and counteracting the one-dimensionality that is prioritized in professional education.

Introducción

Lo útil es el gran ídolo de la época, al que deben someterse todas las fuerzas y tributar homenaje todos los talentos. Sobre esta balanza tosca, el mérito espiritual del arte no tiene peso alguno y, privado de todo aliento, desaparece del ruidoso mercado del siglo (Schiller, 2016, p. 57).

En el contexto de la educación superior es frecuente escuchar el concepto *formación integral* como un componente de gran relevancia en las prácticas educativas. Tanto en los proyectos educativos institucionales, como en los modelos pedagógicos y hasta en los discursos de docentes y directivos que hacen parte de la universidad se hace alusión a este concepto. Sin embargo, no es común acercarse a él desde la comprensión de los estudiantes, mucho menos desde la interpretación de una narrativa libre a partir de la cual ellos relatan sus experiencias formativas vinculadas a prácticas artísticas y a su sentir respecto al aporte de estas a su desarrollo integral.

Por tal razón, este documento recoge el desarrollo y las reflexiones del trabajo de grado homónimo de este artículo, presentado para optar al título de Magister en pedagogía, desde el cual se aborda dicha problemática a partir de reflexiones que se alimentan de las historias de vida de los actores sociales vinculados a prácticas musicales en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), con el objetivo de interpretar y comprender el sentido que sus estudiantes dan a estos espacios alternativos de formación ofertados por Bienestar Universitario, procesos en ocasiones asociados a simples dinámicas culturales o espacios de ocio de carácter extracurricular (Gamboa, 2017), pero que en estas realidades son prácticas que involucran

relaciones humanas que generan diversos desarrollos o potencializan múltiples dimensiones humanas, además de la cognitiva, esfera que se prioriza en el enfoque tradicionalmente predominante en el contexto de la educación superior, desde el cual se busca profesionalizar individuos capacitados para el mercado laboral (Castillo & Arias, 2016), en relación con otras esferas del ser que se potencializan con prácticas sociales vinculadas a la cultura, como las artes o específicamente la música, práctica artística que según la interpretación con sentido de sus narrativas, representa para ellos un gran aporte a la formación integral, tanto personal como colectiva de los estudiantes y por ende de la sociedad.

Metodología

Para resolver interrogantes que ayudaron a identificar las prácticas musicales realizadas por estudiantes en este contexto educativo, a describir la relación existente entre las prácticas musicales y la formación universitaria e interpretar los discursos referidos acerca de las prácticas musicales en la formación integral en Unicatólica, el diseño metodológico de este trabajo se basó en la complementariedad (Murcia & Jaramillo, 2008) como enfoque de investigación cualitativa emergente para la comprensión de fenómenos sociales, aprovechando diferentes estrategias e instrumentos para la obtención y análisis de los datos. De esta manera, el trazo del diseño metodológico se planteó en 3 momentos, las etapas de pre-configuración, configuración y reconfiguración fueron el camino metodológico que organizó el proceso.

Por otro lado, la organización y tratamiento de la información se desarrolló a partir de la propuesta de la teoría fundamentada como parte del diseño

para la codificación y categorización de las narrativas obtenidas de los actores sociales.

En este orden de ideas, a partir de un acercamiento hermenéutico a este contexto universitario particular, se realizó un ejercicio de *pre-configuración* de esta realidad, con el fin de identificar las prácticas musicales que allí se dan y su relación con la formación, partiendo de las narrativas espontáneas registradas en la cotidianidad del aula de clase y con el apoyo de las conceptualizaciones emergentes de las experiencias investigativas acopiadas en el estado del arte, elementos con los cuales se formularon una serie de preguntas guía, a manera de protocolo orientador, para la construcción de las historias de vida de 8 actores sociales que representarían la diversidad de integrantes de los grupos musicales representativos a los que se dirige este estudio, permitiendo con ello la *configuración* de sus realidades como segunda etapa de la indagación, desarrollada en el terreno desde un trabajo de campo a profundidad, a partir del cual se descubrieron relaciones entre la música y el contexto educativo universitario.

Posteriormente, el análisis de estos datos fue posible desde la codificación simple, axial y selectiva que propone la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) para la sugerencia de categorías y subcategorías que permitieron la construcción de matrices relacionales y redes semánticas que identificaron las ideas fuerza que surgieron desde las narrativas de los actores sociales, las cuales fueron articuladas desde la triangulación, con los discursos presentes en revisiones documentales, las teorías de apoyo de autores relacionados que ayudaron a su conceptualización y con las observaciones desde la perspectiva del docente investigador, quien se basó en su experiencia de campo y sus referentes para el análisis. Este tercer momento denominado *reconfiguración*, permitió la interpretación de los discursos emergentes de las historias de vida y su vinculación con otras voces presentes en la indagación, para la formulación de los hallazgos y las recomendaciones pertinentes para nuevos procesos investigativos y para la toma de decisiones al momento de mejorar prácticas educativas desde la perspectiva de la formación integral en su relación con las prácticas musicales y la universidad.

Primeros hallazgos y teorías de apoyo

Las prácticas musicales en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (FUCLG) referidas en este trabajo, se identificaron como espacios alternativos de formación integral ofertados por Bienestar Universitario desde el área de Cultura, asignaturas electivas de interpretación de instrumentos musicales y grupos musicales representativos en diferentes formatos. Desde allí, los estudiantes de los distintos programas académicos de la institución se vinculan a ejercicios pedagógicos en procesos de fundamentación o consolidación de técnicas artísticas, que si bien no se relacionan directamente con los contenidos temáticos de sus estudios profesionales, enriquecen significativamente otros aspectos que repercuten en el desarrollo integral de su personalidad, potencializando habilidades sociales, corporales, cognitivas, emocionales que aportan positivamente a procesos culturales de socialización y convivencia (FUCLG, 2013).

Lo anterior se infirió del acercamiento inicial a las narrativas de actores sociales de este contexto, desde las cuales se reconoció la opinión de los estudiantes con relación a su realidad educativa, desde la perspectiva de la formación humana, a partir de reflexiones registradas en dinámicas evaluativas propias de las prácticas educativas, en las cuales se valoraron las subjetividades y necesidades de los participantes, con miras a desarrollar un ejercicio investigativo que parte de la *pre-configuración* de sus realidades. Ejemplo de ello, la narrativa de un actor social, quien expresa que:

La práctica musical en la universidad nos enseña a trabajar en equipo, nos enseña a valorar el respeto y las opiniones ajenas en el trabajo en grupo. También es una forma de expresión, pues uno en la universidad está metido en los trabajos y todo eso, pero la música nos relaja y nos reduce el estrés diario. La música es cultura, y así nos formamos como profesionales íntegros, conscientes de la diversidad cultural de los compañeros, de la cual también aprendemos desde la cultura (SB).

De esta manera, las prácticas musicales inicialmente son entendidas por los estudiantes, desde un sentido más amplio, como ejercicios individuales y colectivos que potencializan relaciones sociales que se articulan en la consecución de fines comunes (Mosquera, 2016), resaltando valores culturales que se vinculan a su ser desde la integralidad.

Por otro lado, los discursos iniciales de estos actores sociales también proporcionaron un enfoque conceptual para la formulación de categorías fuerza, como la educación, la formación, las prácticas musicales, el desarrollo humano integral, la pedagogía y la cultura, desde las cuales se vincularon una serie de revisiones documentales que reúnen experiencias investigativas recientes en el ámbito local, nacional e internacional, investigaciones que se relacionaron con el interés propio del trabajo descrito en este artículo. De estas revisiones, se trae a colación a Cabrera & De la Herrán (2015) quienes afirman que:

La visión pedagógica que se pretende desde el nuevo paradigma transdisciplinar y complejo es que las instituciones educativas sean un espacio de transformación personal, institucional y social, tanto en lo cultural y científico, como en los valores humanos, éticos y espirituales basados en la confianza, en la cooperación, en la creatividad y en el reconocimiento. Un lugar donde se potencie lo mejor de cada persona desde su formación (p. 508).

Así pues, la interpretación de las narrativas iniciales y los documentos investigativos de los últimos 5 años, cuyo contenido se vinculó directo o indirectamente con las intenciones investigativas del trabajo aquí relacionado, tuvo continuidad en un trabajo de campo a profundidad, desde el cual se logró escudriñar en las realidades sociales de un contexto educativo en el cual se destacan las prácticas musicales como elemento que coadyuva a la formación y transformación personal y social.

Para la comprensión del sentido de estas prácticas musicales en el contexto universitario en relación con la formación humana integral, hubo la necesidad de entender los conceptos de formación e integralidad desde una mirada

teórica proporcionada por el acercamiento a autores que nutrieron el desarrollo de las cátedras del programa Maestría en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales, proceso formativo del cual se desprende esta producción escrita como síntesis del trabajo de grado. De igual manera, en la medida que surgieron categorías fuerza tanto de las narrativas de los actores sociales, como del estado del arte, diferentes teorías fueron configurando una conceptualización coherente con el rumbo que tomó la investigación.

En relación con lo anterior, la comprensión del término *formación* se asumió desde la postura de la tradición filosófica y pedagógica alemana, desde la cual se entiende este concepto de *bildung* como proceso de humanización que vincula la educación con el desarrollo de los valores éticos, estéticos y morales desde la perspectiva de un individuo autónomo en transformación continua e inacabada facilitada por una "disposición personal que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad" (Klaus & Garcés, 2011. p.17).

En concordancia, la integralidad como parte de un proceso formativo, se vinculó con teorías del desarrollo que reconocen al ser humano desde su complejidad, procurando potencializar las dimensiones constitutivas del individuo en su relación con la sociedad, estas son: su corporalidad, su espiritualidad, su pensamiento crítico, su sensibilidad estética, ética y afectiva, entre otras esferas que se reconocen en el desarrollo de la humanidad. En esta línea, Guerra, Mórtigo & Berdugo (2013) afirman que:

El "bien estar" de la persona debe ser entendido como un aporte en el proceso de formación, llevado a la práctica mediante diversas estrategias que permiten reconocer la integralidad del ser humano, desde el reconocimiento de sus dimensiones biológicas, socio afectivas, intelectuales, sociales, culturales, axiológica y políticas que generen elementos de identidad que contribuyan a resaltar las características del individuo y de la colectividad (p. 68).

Por otro lado, esta perspectiva también propició una mirada crítica al sistema educativo actual, particularmente a las dinámicas transmisionistas o de reproducción cultural (Bourdieu & Passeron, 1996) que asume la educación profesional, desde las cuales se privilegia una formación unidimensional, que se esmera sobremedida por el aprendizaje memorístico de contenidos disciplinares propios de las diferentes carreras demandadas por el mercado. Así se puede entender desde Orozco (2009), cuando expresa que:

La universidad ha sido funcional a los estilos de desarrollo; más que formación, ha hecho capacitación de la fuerza de trabajo requerida, en el marco de un mercado de trabajo conspicuo y diversificado que no siempre se pone en tela de juicio (p.166).

En este orden de ideas, las vinculaciones teóricas que apoyaron el ejercicio investigativo, propiciaron la conceptualización de los términos constitutivos de la problemática, delimitando las interrogantes y los objetivos del trabajo desarrollado, y facilitando la articulación de la fructífera tradición filosófica alemana con las propuestas pedagógicas que emergen en el contexto latinoamericano, con relación a la postura crítica frente al modelo o sistema educativo de la región, el cual responde a otros intereses ajenos al desarrollo del ser y su comunidad, como lo plantea Freire (2005) a partir de su postulado sobre la *educación bancaria* en la pedagogía del oprimido.

Resultados y conjeturas

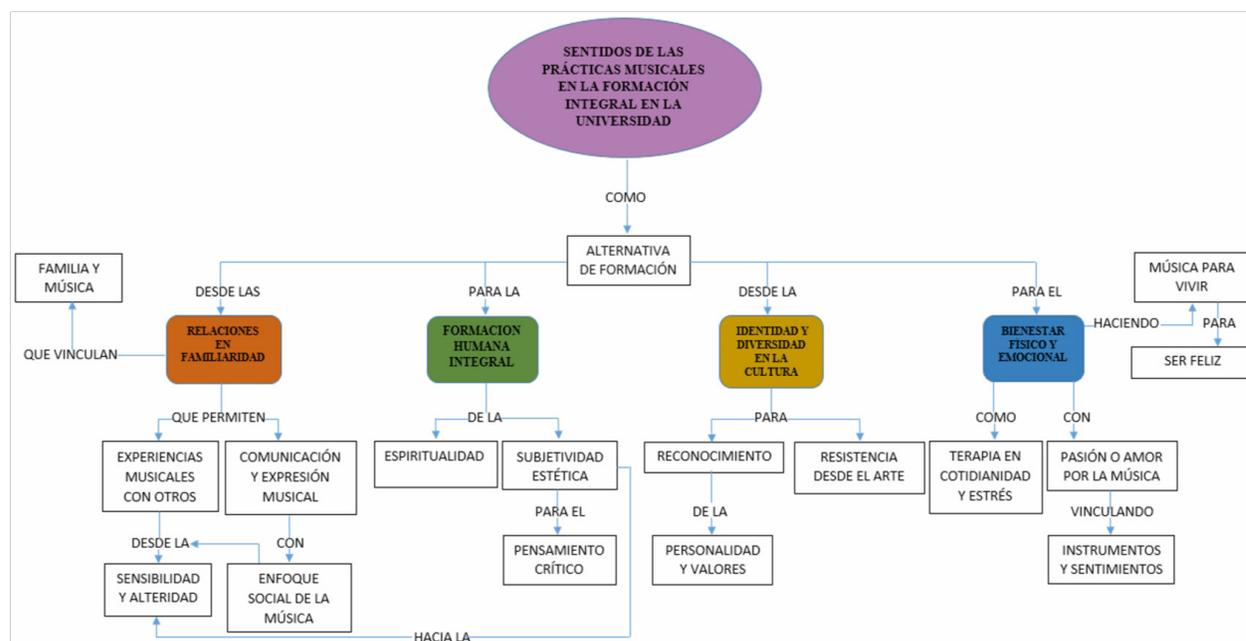


Figura 1: Redes semánticas sentidos de las prácticas musicales en la formación integral en la universidad.

Como resultado de un proceso organizado de selección, codificación, categorización y análisis de los datos emergentes de las historias de vida de los actores sociales involucrados en este trabajo, se visibilizó una serie de redes semánticas que evidenciaron las recurrencias y relaciones discursivas sobresalientes en las narrativas de los estudiantes. En este proceso de agrupación y reagrupación de ideas, uno de los ejes articuladores fue la concepción de las prácticas musicales en la universidad como una alternativa de formación que coadyuva al desarrollo integral de la persona del educando y de la sociedad en general,

en cuanto se asumieron estas desde diferentes perspectivas que surgen de la categorización selectiva.

Una de estas macro-categorías vinculó las prácticas musicales a las relaciones sociales en familiaridad, desde las cuales se permitieron experiencias formativas con *otros*, a partir de la comunicación y la expresión por medio de la música y desde la *sensibilidad* que en estos ejercicios se puede desarrollar (Jaramillo, 2014) como habilidad social asociada al arte. Respecto a estas experiencias, uno de los actores sociales en su historia de vida mencionó que:

Entonces vi gente en el grupo crecer musicalmente y eso me parece invaluable, me parece supremamente increíble haber podido participar y haber podido ver cómo adquieren nivel musical, y también ver que son personas integrales, que no solo trabajan en equipo, sino que hacen que los grupos se conviertan en una familia (A5).

De igual forma, diferentes actores sociales vincularon las prácticas musicales desarrolladas en el contexto educativo universitario con relaciones en familiaridad, tanto como experiencia de cercanía con sus compañeros, como con dinámicas de adquisición de saberes que permiten otros conocimientos que van más allá de lo disciplinar o lo intelectual propiamente dicho, en este caso, el aprender a vivir en comunidad con todas las relaciones que ello implica. Así se pudo entender esta narrativa con relación a Duch y Mélich (2009), quienes afirman que:

La relacionalidad propia de las comunidades se debería caracterizar por el énfasis puesto en la «moral de los afectos» más que en la «moral de los efectos», lo cual implicaría que los miembros de las agrupaciones comunitarias se comportan los unos con los otros como si fuesen miembros de una familia ampliada (p. 122).

Por lo anterior, la asociación del término familiaridad con las prácticas musicales desarrolladas en la universidad, corresponden a esa relación íntima de la educación como práctica social con las experiencias educativas forjadas en el primer círculo social conocido por

el individuo, este es, la familia y los amigos que desde la infancia han acompañado de manera continua su proceso de desarrollo. Entonces, no es sorprendente que las prácticas musicales desarrolladas en este contexto particular, se presten para esta analogía, en la medida en que los participantes de estos ejercicios artísticos construyen con sus compañeros vínculos afectivos y emocionales que van más allá de los compromisos intelectuales propios de la academia, por el contrario, los compromisos por hacer parte de este tipo de alternativas de formación, surgen espontáneamente como iniciativa propia de cada estudiante, otorgando una autoridad especial a los miembros de este colectivo como partícipes activos en su proceso formativo. Sobre esta situación, se lee a Duch y Mélich (2009), cuando afirman que:

Esta toma de posición implica necesariamente que no consideramos a la familia como una institución que exclusivamente se construye a partir de la biología, el derecho, la política o las costumbres más o menos consolidadas, sino especialmente desde el ejercicio de la responsabilidad, a partir de la aceptación de responsabilidades, que siempre son inherentes a cualquier tipo de respuesta ética (p. 72).

En este mismo sentido, las prácticas representativas de estos grupos musicales se entendieron como alternativa de formación dirigida al desarrollo de la integralidad humana, en la medida que se encontraron en las narrativas de los educandos, experiencias que hicieron alusión a la afectación sobre las diferentes dimensiones del ser, entre ellas la espiritual, la estética, la corporal, la emocional y el pensamiento crítico (Castillo y Arias, 2016), procurando una visión holística de la persona. De ello habla un actor social en sus narrativas cuando expresa que:

Con la música podemos desarrollarnos artísticamente, sacar a relucir dotes que muchas veces estaban escondidos, desarrollar la creatividad y la inspiración. Nos hace conectarnos con la naturaleza y con la espiritualidad en el ámbito educativo de la universidad (A4).

Se infiere entonces que los ejercicios artísticos en esta universidad, hacen parte de un proceso

formativo cuyo enfoque trasciende la adquisición de conocimientos externos propios de las disciplinas o profesiones estudiadas y aporta a la autoformación y transformación constante de su ser (Gadamer, 2000) a partir de las prácticas musicales referidas. Al respecto, otro actor social que hizo parte de este estudio manifestó que:

A mí me parece que la universidad, en especial en la que yo estoy, más allá de que uno va a las clases y el compromiso con la educación, es lo que uno puede empezar a formarse como persona a través de la música (A8).

Con relación a esta autoformación, surgen en los discursos referidos en las historias de vida, alusiones a dimensiones del ser que fundamentan su desarrollo o potencialización en la subjetividad, en las maneras particulares como entienden el mundo a partir de los sentidos y las reflexiones personales respecto a su relación con los otros. Sobre estas esferas, uno de los actores sociales nos dice que:

Esa dimensión estética, la pienso en el marco de lo sensible, y el arte musical me ha permitido a mí sensibilizarme, humanizarme un poco más, no creo que lo estético sea simplemente algo de lo atractivo o lo bonito, sino que puede ir más allá, pienso que tiene que ver con los sentidos que se abren para comprender, pero a la vez también afectan al ser humano y esto le permite crear algo (A2).

Por consiguiente, se identificó en las narrativas de los integrantes de estos grupos, que las prácticas musicales desarrolladas en el contexto de la educación superior, adquieren un carácter formativo integral que enriquece el proceso educativo con una mirada amplia del desarrollo del individuo, pensando en sus diferentes esferas y en procura de una formación humana completa, que no se enfoque prioritariamente en la dimensión cognitiva o intelectual (Vilanou, 2001), sino que permita un acercamiento a otras dimensiones constituyentes de su persona y que se vinculan a procesos de socialización. Con esta mirada, Orozco (2009) asegura que:

La educación que brinda la universidad es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y

que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional (p.180).

De esta manera, en el ejercicio interpretativo de las narrativas de los estudiantes y los discursos de los autores de apoyo, se reconoció al ser humano como un individuo complejo, cuyo proceso formativo en las instancias de la educación universitaria, entiende las prácticas musicales como alternativas pertinentes para aportar al desarrollo y fortalecimiento de habilidades personales y sociales que involucran todas sus dimensiones, valorando no solo el saber académico sino también el aprendizaje autónomo adquirido en las relaciones sociales presentes en estas prácticas.

Desde otro ángulo, la identidad en la diversidad fue una categoría reiterada en las narrativas de los actores sociales vinculados a este trabajo, en ellas se infirió una asociación de las prácticas musicales en la universidad, con alternativas de formación que propenden por el reconocimiento de la personalidad y los valores culturales representados en dichas manifestaciones artísticas, además de procurar una forma de resistencia cultural (Arango, 2017) que conserva los valores simbólicos que trascienden a través de la interculturalidad. Con relación a lo anterior, uno de los participantes de este ejercicio investigativo, expresó en sus narrativas respecto a la relación de estas prácticas artísticas con su identidad en la diversidad:

Yo creo que la afectación me ha llevado al rescate de lo nuestro, como mestizo, como perteneciente a la región andina colombiana y teniendo una historia familiar de unos ancestros provenientes de Caldas y de Antioquia (...) Esa diversidad cultural que hay dentro de la universidad, me obliga a rescatar lo ancestral y que compartimos en general con otros estudiantes, que no solamente es mío, sino que varios estudiantes también compartimos esos ancestros o esa tradición montañera (A2).

Desde esta perspectiva, se destaca de las narrativas de los actores sociales la necesidad de reconocerse y reconocer a los compañeros en prácticas culturales particulares en torno a la identidad (Mosquera & Beltrán, 2017),

valorando la diversidad presente en un contexto social enriquecido por migraciones regionales y articulado por dinámicas sociales culturalmente globalizantes, sin correr el riesgo de perder los valores simbólicos que trascienden con la tradición ancestral representada en manifestaciones artísticas musicales. Para tal fin, se asociaron a estas narrativas conceptualizaciones formales que proponen la interculturalidad como camino de encuentro en la diferencia, a partir de dinámicas de convivencia pertinentes en los escenarios formativos que involucran la cultura. En esta idea, se trae a colación el discurso de Freire (2005) cuando afirma que:

La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra (p.239).

Por consiguiente, la diversidad cultural que converge en el contexto de la educación superior, especialmente en escenarios alternativos para la formación desde las prácticas artísticas musicales, se interpretó como un factor social que aporta significativamente al desarrollo del individuo y la comunidad, en la medida que propone un diálogo intercultural (Bernabé, 2013) que articula las diferentes cosmovisiones del mundo, para la configuración y reconfiguración de las realidades personales o colectivas.

Por otro lado, estas alternativas de formación fueron asociadas a estados de bienestar que propician un equilibrio entre el desarrollo cognitivo, afectivo y psicosocial que se vincula a las prácticas musicales como hábitos saludables, en cuanto procuran la salud física, mental y emocional, dado que estos escenarios formativos mediados por la actividad musical generaron momentos de relajación y salida de la cotidianidad en ocasiones estresante de la vida académica en dinámicas de formación profesional. Así se entendió del relato de un actor social quien afirmó que:

Para un estudiante que está en otra realidad, las prácticas musicales son un espacio donde uno puede llegar y divertirse, des-estresarse, tener contacto con otras dinámicas, un refresco al quehacer cotidiano (A1).

En suma, gran parte de los actores sociales que participaron en este trabajo manifestaron la necesidad de salir de la cotidianidad de las dinámicas educativas propias de sus programas académicos, encontrando en los ejercicios artísticos musicales que se ofrecen desde Bienestar Universitario, una alternativa de formación terapéutica que se vincula a la salud mental y corporal (Herrada y González, 2015) afectada por el estrés de los diversos compromisos educativos o laborales y otras situaciones propias de sus realidades personales y sociales. En este orden de ideas, se entendió en los discursos de los educandos que el acercamiento a la música a partir de ejercicios pedagógicos vinculados a la formación integral, trasciende la dimensión cognitiva propia del ámbito académico, afectando positivamente otras dimensiones del ser, entre las cuales se destaca la corporal, la psicoafectiva, social y emocional. En palabras de Giménez (2017) se agrega que:

La música como terapia puede abarcar las antiguas actitudes que son vehículo para curar, mantener la salud y la medicina. La música puede ser contemplada, por el público en general, como una herramienta importante para la reducción del estrés, una escapatoria emocional y para estar concentrados (p.187).

En términos generales, desde un análisis macro-categorial, en las narrativas de los participantes de este estudio, se pudo reconocer que las prácticas musicales en el contexto de la educación superior son asumidas como alternativas para la formación humana, especialmente como aporte al desarrollo y fortalecimiento de habilidades y características personales y colectivas que se fundamentan desde las relaciones sociales en familiaridad y la diversidad presente en la cultura universitaria. Además, se entendió que estas alternativas están dirigidas a la transformación humana con un enfoque integral de la educación del ser, en procura de su bienestar físico y emocional.

Sintetizando los hallazgos relacionados en esta experiencia investigativa, a partir de los tejidos que articularon la triangulación de las diferentes posturas que emergen de las voces de los actores sociales en sus narrativas, los autores de la teoría de apoyo y la postura interpretativa del docente

investigador, se propusieron afirmaciones que permitieron comprender el sentido de las prácticas musicales en el contexto de la educación universitaria, desde los espacios alternativos de formación integral que promueve el área de Cultura de Bienestar Universitario en Unicatólica, con la conformación de grupos representativos de música integrados por miembros de esta comunidad educativa.

Inicialmente, se reconoció en las narrativas de los actores sociales, en las revisiones documentales y en las teorías de apoyo, una clara alusión a las prácticas musicales en este contexto educativo, como alternativa pertinente para la formación del ser humano en muchas de sus dimensiones. Por un lado, se vinculó el ejercicio musical con dinámicas relacionales en familiaridad, destacando el valor de esta analogía para el fortalecimiento de las potencialidades de carácter personal y social importantes para el desarrollo en la convivencia, que acercan al educando a procesos de socialización en el marco de los valores de la cultura familiar como la acogida y la alteridad. Además, se valoraron también estas prácticas como ejercicios sociales para el reconocimiento de la personalidad y la identidad en la diversidad presente en el contexto universitario, facilitando la apropiación de lenguajes simbólicos que permiten un diálogo intercultural a partir de manifestaciones artísticas generadoras de reflexiones estéticas y sociales.

Posteriormente, se identificó la relación entre las prácticas musicales y el desarrollo de las dimensiones espiritual, corporal, estética, ética, social, afectiva y cognitiva, entre otras, a partir de la conceptualización sobre la formación y la integralidad articuladas a las asociaciones espontáneas en las narrativas de los participantes respecto a su experiencia en los grupos musicales antes mencionados.

Finalmente, el estudio pudo asociar las prácticas musicales con estados de bienestar necesarios para el desarrollo equilibrado de las facultades cognitivas propias del contexto educativo, esto en relación con las narrativas de los estudiantes, quienes manifestaron mejoría en sus estados de ánimo y estados de salud física y mental, afectados por la cotidianidad de sus dinámicas formativas correspondientes a las disciplinas en

profesionalización. Con relación a lo anterior, el estudio también concluyó con la necesidad de incorporar en todas las prácticas pedagógicas de este contexto, un enfoque educativo dirigido a la formación integral donde se fortalezcan las potencialidades del ser en su totalidad, tanto a nivel personal como social, pensando en la trascendencia de este individuo y su humanidad ante la sociedad.

Referencias

- Arango Melo, A. (2017). Nuevas miradas, nuevas sonadas: propuesta diferencial en las pedagogías de iniciación musical, prácticas corales y orquesta sinfónica en las comunidades afro descendientes del chocó. Universidad tecnológica del chocó. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i3>
- Bernabé Villodre, M. (2013). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 107-127. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10357/10796>
- Bourdieu, P & Passeron, J. (1996). *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A. México.
- Cabrera Cuevas, J., & De la Herrán Gascón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense De Educación*, 26(3), 505-526. doi:10.5209/rev_R su contextoCED.2015.v26.n3.43876
- Castillo Pulido, L. Arias Campos, R. (2016). formación integral: hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia. Kimpres, Universidad de la Salle recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131043106/formacion.pdf>
- Duch, L. & Mèlich, J. (2009). *Ambigüedades del amor*, Antropología de la vida cotidiana 2/2. Trotta. Madrid.

- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. 2da edición. México. Siglo XXI
- Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, (2013). Proyecto Educativo Institucional. Santiago de Cali (2013) Recuperado de: <https://www.unicatolica.edu.co/documentos/institucional/politicas/PEIUNICATOLICA.pdf>
- Gadamer, H. G., *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Gamboa Suarez, A. (2017). Educación musical, Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 211-220, jan. 2017. ISSN 2382-3240. Disponible en: <https://doi.org/10.18041/1794-7154/scyl.1.719>
- Giménez Fajardo, Toni. (2017). Homo musicalis, somos seres musicales. Editorial independiente. Barcelona. Recuperado de: <http://www.tonigimenez.cat/homomusicalis.pdf>
- Guerra, Y., Mórtigo Rubio, A., & Berdugo Silva, N. (2013). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(1), 48-69. doi: <https://doi.org/10.18359/reds.585>
- Herrada, V., & González, F. (2015). El educador musical como agente de transformación social. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 0(10). Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/222>
- Jaramillo Rivera, E. (2014). Estructuras de sentido de la educación artística en la formación de maestros. *Historia de la Educación Colombiana*, 16(16), 301-322. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1748/2127>
- Klaus Runge Peña, A., & Garcés Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(2). doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.577>
- Mosquera M, V. (2016). Sentidos de la formación ciudadana en jóvenes participantes en el proyecto integrador RAP social en la Institución Educativa Oficial - IEO - INEM de Santiago de Cali. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. CINDE. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/284>
- Mosquera Ramírez, H. Beltrán García, H. (2017). Desde los rincones de mi piel: la construcción de la identidad cultural y las subjetividades en niños y niñas afro de 8-12 años, a partir de la tradición musical y oral presente en el currulao, música representativa del pacífico sur en la casa de derechos afro "margarita hurtado" de la localidad de bosa. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/6740>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Orozco Silva, L. (2009). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10), 161-186. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150829008>
- Schiller, Friedrich, (2016). *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas; De lo sublime; Sobre lo sublime*. . Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. 215 p.; Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/7709>

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacioncualitativa.pdf>

Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 0.

Fecha recibido: 30 de septiembre de 2019 • Fecha aprobado: 31 de octubre de 2019

LA ACOGIDA EN EDUCACIÓN COMO PRINCIPIO ESENCIAL PARA EL ENCUENTRO CON EL OTRO^a

^aEl artículo es resultado parcial de la investigación titulada *Sentidos de alteridad: una mirada desde las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa-Manizales*, realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas; Grupo Maestros y Contextos.

Natalia Sánchez Rincón

Magíster en Educación. Trabajadora Social. Docente orientadora. natalia.21717223709@ucaldas.edu.co

Origen del artículo

Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado *"Sentidos de alteridad: una mirada desde las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa-Manizales"*, realizado para optar el título de Magíster en Educación, en la Universidad de Caldas durante los años 2017 – 2018.

Cómo citar este artículo

Sánchez-Rincón, N. (2020). La acogida en educación como principio esencial para el encuentro con el otro. *Revista de Investigaciones UCM*, 20 (35), 24-38.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 ·



LA ACOGIDA EN EDUCACIÓN COMO PRINCIPIO ESENCIAL PARA EL ENCUENTRO CON EL OTRO

Objetivo: comprender los sentidos que las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa en Manizales otorgan a la acogida en educación como principio esencial para el encuentro con el Otro⁹. **Metodología:** es una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico hermenéutico propuesto por Ricoeur y cuya técnica de análisis es el análisis semántico estructural de contenido de Greimas; se emplearon como técnicas la entrevista en profundidad, la observación participante y el grupo focal. **Hallazgos:** para las docentes no es necesario ser un experto para poder acoger a la alteridad; para relacionarse con el Otro es indispensable que exista un encuentro fundamentado en la acogida, el amor y la bondad, preceptos basados en el bien y de los cuales no podemos escapar los seres humanos. **Conclusiones:** la acogida hacia el Otro debe considerarse a partir de una perspectiva ética, desde la cual se es responsable con el Otro sin esperar una reciprocidad; el encuentro con el Otro es una responsabilidad que no puede ser evadida, ya que nadie puede responder en mi lugar. La respuesta a ese llamado brinda al yo un sentido de libertad.

Palabras clave: alteridad, acogida, educación, encuentro.

THE ACCEPTANCE IN EDUCATION AS AN ESSENTIAL PRINCIPLE FOR ENCOUNTERING WITH OTHERS

Objective: to understand the meanings that the teachers of the Pelusa Child Development Center in Manizales give to the reception in education as an essential principle for the encounter with the Other. **Methodology:** it is a qualitative research, with a phenomenological and hermeneutic approach proposed by Ricoeur and whose analysis technique is the semantic structural analysis of Greimas' content; In-depth interviewing, participant observation and focus group techniques were used. **Findings:** for teachers it is not necessary to be an expert to be able to welcome

otherness; in order to relate to the Other it is indispensable that there be an encounter based on acceptance, love and goodness, precepts based on the Good and from which human beings cannot escape. **Conclusions:** welcoming the Other must be considered from an ethical perspective, from which one is responsible with the Other without expecting reciprocity; the encounter with the Other is a responsibility that cannot be avoided, since no one can respond in my place. The response to this call gives the "I" a sense of freedom.

^bA partir de ahora se encontrará a lo largo del trabajo, la palabra "Otro" con mayúscula, haciendo referencia al Otro de la alteridad.

Introducción

El artículo presenta una respuesta parcial acerca de la búsqueda del sentido que las docentes dan a la acogida en educación como principio esencial del encuentro con el Otro; corresponde a una investigación que surge a partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas al interior de un Centro de Desarrollo Infantil de Manizales. El principal interrogante que guió la investigación fue ¿cuáles son los sentidos que las docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa otorgan a la alteridad, en su acción pedagógica? A partir de este se abrió la oportunidad de acercarse a la realidad de las aulas desde otra perspectiva, la de la alteridad. Ampliar este horizonte permite observar mejor los diversos sentidos que subyacen en el discurso (Ricoeur, 2002) de las docentes y al interior de su institución.

En el presente artículo se incluye un rastreo teórico apoyado en diversos autores que orientan la complejidad del tema en cuestión, especialmente, se hará referencia a Lévinas (1987, 1993, 2000, 2006), Mèlich (2014), Bárcena y Mèlich (2003), Skliar (2005), Skliar y Larrosa (2009).

Además del mencionado rastreo teórico, se devela¹, de acuerdo con la información obtenida a partir de entrevistas, observaciones y grupos focales, la importancia que tiene la elección de la fenomenología hermenéutica para descubrir los *sentidos de alteridad*.

¹Entiéndase "develar" de aquí en adelante, como descubrir lo que está oculto.

Lo más llamativo de la *experiencia* investigativa, entendida como todo aquello que ocurre al investigador (Larrosa, 2006)², es quizás poder transformar y *transformarme*, reconfigurar y *reconfigurarme* para dar origen a un nuevo ser que pueda ver el mundo de manera diferente, en el que se puede sentir diferente, en el que se puede pensar diferente, en el que se puede amar incondicionalmente y en el que sin duda, debo alterarme ante el Otro.

Contexto conceptual

La alteridad

La alteridad es una condición humana. Lévinas propone la ética como la *filosofía primera*, es decir, algo que precede a la ontología, la cual ofrece la oportunidad de encontrarse con el Otro desde un lugar diferente al de la autonomía, el conocimiento, el saber y el poder.

La relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En ese sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca (...). La recíproca es asunto suyo. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy "sujeto" esencialmente en este sentido. Soy yo quien soporta todo. Conoce usted esta frase de Dostoievski: "Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros". No a causa de esta o de aquella culpabilidad efectivamente mía (...), sino porque soy responsable de/con una responsabilidad

²La experiencia es "eso que me pasa", no lo que pasa (Larrosa, 2006).

total, que responde de todos los otros y de todo en los otros, incluida su responsabilidad. El yo tiene siempre una responsabilidad de más que los otros. (Lévinas, 2000, pp. 82-83).

Esta relación no es recíproca, es asimétrica, ya que la responsabilidad por el Otro no depende de la preocupación que el Otro tenga por mí, de ser así, esta no existiría.

De acuerdo con lo anterior, el encuentro con el Otro es una responsabilidad del Yo³ que no puede ser evadida, lo que significa que nadie puede responder en mi lugar. La respuesta a ese llamado brinda al Yo un sentido de libertad. Así, la relación con el otro se manifiesta en términos de bondad, la cual es ajena al ser y a su historia, es la que le otorga a la subjetividad su rotunda significación. Dicha bondad no es una decisión personal, no se decide voluntariamente, sino que se apodera de yo. "El presente es comienzo en mi libertad, mientras que el Bien no se ofrece a la libertad, sino que me ha elegido antes de que yo lo elija" (Lévinas, 1987, p.55). El Yo no es bueno por su propia voluntad, no se puede prescindir del bien, el bien es inevitable.

Totalidad e infinito

Para Lévinas la *totalidad* es el esfuerzo filosófico que ha pretendido reducir el Otro al Mismo, un egoísmo adoptado por la razón que lo único que ha logrado es que solo se piense en el Yo, en el Mismo, sin tener en cuenta al Otro, que es diferente al Yo. El pensamiento levinasiano está enmarcado en la alteridad. La alteridad es lo que el Otro es y el Yo nunca podrá ser, es la diferencia radical del Otro.

Además de Lévinas, existen otros autores herederos de sus planteamientos teóricos como Joan-Carles Mèlich, quien configura una filosofía de la finitud y apuesta por una ética desde la compasión. Para Mèlich, las personas hemos perdido el sentido de humanidad, ya

³Se presenta el "Yo" con "Y" mayúscula porque denota una expresión que sobresale y con esta letra se logra tal objetivo. Al igual que la expresión Mismo con "M" mayúscula, son expresiones que corresponden a conceptos abordados por Lévinas y así están escritos en sus textos originales.

no se escucha al Otro ni se sufre con el Otro, pues existe un interés fundado en la moral por controlar al Otro, por conocer al Otro, por definir al Otro; debido a esto la moral totaliza: "La moral es una forma de entender (me) (en) el mundo y de organizar /mi vida. Heredamos un mundo preconstruido moralmente y no podemos dejar de vivir sin la tensión que la gramática moral heredada nos produce" (Mèlich, 2014, p. 137).

Según Mèlich, el ser humano, es un ser finito, un ser en constante transformación, que nunca podremos alcanzar, controlar o abarcar. Orrego (2017) explica la propuesta de Mèlich:

Nuestra condición de seres finitos nos genera el deseo de ir al Otro, de ir a lo infinito, de transgredir las reglas para alcanzarlo, siempre ir en busca del Otro, pero que nunca podremos alcanzarlo, pues no podríamos abarcarlo, pues alcanzarlo sería controlarlo y por principio la finitud es incontrolable (Orrego, 2017, p.41).

Otro concepto asociado con la alteridad es el de misterio. Lévinas lo define como la relación con los demás, es decir, el cara a cara con los Otros.

La relación con Otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con Otro es una relación con un Misterio (Lévinas, 1993, p. 116).

Es claro que la relación entre el Sí Mismo y el Otro no es igual a estar con Otros, considerando que en un espacio determinado pueden existir dos personas sin que se establezca en ellos un sentimiento de alteridad. Para Lévinas será necesario que se despliegue en ellos la responsabilidad hacia el Otro, desde la alteridad se genera una invitación para volver al hermano, bajo la cual el Yo logre amar con un sentido ético que no busque su propio bienestar, sino un amor basado en lo que Lévinas describe como Deseo; no referido al sentimiento de satisfacer una necesidad profunda personal; sino a la necesidad infinita de darse al Otro y hacerle bien. "(...) no como un deseo que calme la posesión de lo deseable, sino como el deseo de lo infinito que lo deseable suscita en vez de satisfacerlo. Deseo

perfectamente desinteresado: bondad" (Lévinas, 2006, p. 48).

La responsabilidad con el Otro

Lévinas denomina huella a la presencia del Otro.

El rostro (*visage*) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la huella del Otro. El rostro no remite a nada, es la presencia viva del Otro, pura significación. El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir que el Otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto...el rostro es, por sí solo, sentido. Tú eres tú. Por esta razón, el rostro no se ve, se oye, se lee. El rostro es la palabra del que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: ¡No matarás! (Lévinas, 2000, p.72).

En relación con lo anterior, el rostro no podrá ser conocido por lo ontológico, por la razón. El rostro se manifiesta por medio de una relación ética, en la cual se presenta la responsabilidad como forma de velar por las necesidades del Otro. "Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, así, pues como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro" (Lévinas, 2000, p.79).

Para Lévinas es imperioso actuar frente a ese Otro que se descubre delante del Yo, confiando en que ese Yo hará todo para que el Otro esté bien y el Yo jamás atentará contra su ser.

Desde que el Otro me mira, yo soy responsable de él, sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. Esto significa que soy responsable de su misma responsabilidad. (Lévinas, 2000, p. 90).

Desde el momento en que se establece el encuentro entre el Otro y el Yo, este último empieza a ser responsable del primero sin necesidad de que este se lo pida, incluso, aunque no tenga idea de cómo responder o sobre qué debe responder.

En la alteridad se concibe la responsabilidad por el Otro. El Otro no debe ser simplemente tolerado, sino que debe ser "solidariamente" respetado en su alteridad y en su diferencia.

La responsabilidad se expresa en un compromiso basado en una relación ética, de cercanía, en el sentido de que el Otro le afecta y le importa. "La idea central que uno encuentra en el fondo del pensamiento levinasiano es que antes de todo conocimiento, antes de todo saber, se halla la ética" (Mèlich, 2014, p.134).

Lévinas destaca la importancia del amor hacia el Otro como una condición vital para buscar la alteridad. Este es un amor que no posee egoísmo. Por ello, realiza una crítica a la filosofía propuesta por Sócrates quien la define como *amor a la sabiduría*, al respecto dice que esta es una significación errónea, pues "de otro modo que ser o más allá de la esencia" expone que La filosofía: "es sabiduría del amor al servicio del amor" (Lévinas, 1987, p.242), es decir que lo que define al ser humano no es el saber, sino el amor hacia el Otro, lo cual es posible en la medida en que el Yo se quite la mirada absoluta hacia el Mismo, hacia los intereses y proyectos individuales, e intente enfocarse también en los proyectos y deseos del Otro.

La acogida en el sistema escolar

La palabra acogida en educación tiene que ver con la bienvenida a una persona que no se conoce, como un extranjero, y que, a pesar de la incertidumbre que pueda generar, de entrada, se sabe que es un ser humano y precisamente por ello es que se le debe respetar, acoger y amar. Tiene que ver con la expresión que recalca Lévinas sobre "No matarás", por eso acoger al Otro es un asunto de la ética. Cuando se acoge al Otro se es responsable con él sin esperar una reciprocidad; el encuentro con el Otro es una responsabilidad que no puede ser evadida.

A continuación, se expone un acercamiento al pensamiento de Carlos Skliar, quien al igual que Lévinas, se aleja de toda pretensión de "saber" y de toda intención de "conocer" al otro. Skliar no está de acuerdo con revisar al diferente, diagnosticar al carente, señalar al Otro, o convertirlo en objeto de estudio.

Skliar (2005) considera que la escuela no se preocupa por la *cuestión del Otro* que se refiere a la responsabilidad ética que se asume por toda figura de alteridad, sino que se ha vuelto *obsesiva por el Otro*, es decir, se ha convertido en un asunto de diferencialismo, a partir de una noción peyorativa.

Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio (Skliar, 2005, p.20).

Para lograr la acogida en la escuela hace falta que el sistema y el docente vean más allá de los contenidos académicos. Esto se presenta en la labor docente, cuando se valora a los alumnos desde la alteridad, y no desde los intereses de los profesores, es decir, el docente se abre y acoge la alteridad de sus estudiantes:

De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe en términos de una *ética de la hospitalidad*, del acogimiento, de la *acogida*, del *recibimiento*. Y esta es una relación ética –cara a cara– inscrita también en una cierta textura ética de la donación (Bárcena y Mèlich, 2000, p.84).

En este fragmento se evidencia cómo Bárcena y Mèlich insisten en la acogida y hospitalidad como mediadoras en las relaciones de alteridad y, por lo tanto, afirman que son condición *sine qua non* para toda acción educativa, en la cual el docente construye con sus alumnos una relación basada en la ética.

Las herramientas que fortalecen la labor docente son el servicio, la entrega, el amor, desde una perspectiva ética de acogida:

En la pedagogía de la alteridad la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento,

guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por “el otro” (educando) que irrumpe en nuestra vida (educador) (Ortega, 2004, p.12).

Para que esto sea posible, el docente debe llegar a sus alumnos con una actitud de apertura que permita develar todo lo que ellos necesitan y desean ser o hacer, de esta manera el docente logra realmente cuidar de ellos, acogerlos, teniendo en cuenta su historia de vida y cómo esta permea su presente, ese presente en el que el docente influye constantemente directa o indirectamente a favor de su bienestar⁴.

Por el contrario, ese Otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de *alteridad*, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un Otro que reclama una relación de *hospitalidad* con él, una relación *desinteresada* y gratuita. Me pide una relación de donación y acogida. El Otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida (...). Esto es lo que significa hacerse cargo del Otro, cuidar del Otro. Me hago cargo del Otro cuando lo acoyo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al Otro y a su historia, a su pasado (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 146).

La educación, se convierte en el lugar del encuentro con el Otro (Skliar y Larrosa, 2009); en las relaciones de alteridad en educación, la escuela y los docentes deben recibir al Otro y dicha apertura se relaciona con la hospitalidad. El sustrato ético de la educación consiste en darse al Otro, pero eso implica, además, que los límites le pueden ofrecer al Otro condiciones para la superación del sufrimiento.

Lo anterior conlleva el concepto de estar disponibles, es decir, el docente no es el que explica todo el tiempo, sino el que está atento, disponible y que escucha para transmitir el mundo en el momento en que el Otro le da la entrada, en el que el Otro le da la palabra. Ser docente es decirle al alumno: “estoy disponible para cuando necesites que te escuche”.

⁴El bienestar entendido desde la perspectiva levinasiana tiene que ver con la superación del sufrimiento y de la injusticia.

En la escuela nunca vamos a estar totalmente preparados para recibir al Otro, pero sí debemos estar disponibles ya que solo la disponibilidad permite esa conversación con el Otro en un espacio de hospitalidad.

La acción pedagógica

Para van Manen, el amor pedagógico se basa en la vocación y la grandeza del educador. "El amor pedagógico del educador para con estos niños se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica". (van Manen, 1998, p.80). Además de dicho amor pedagógico, existe otra condición y es la esperanza, la cual se puede atribuir a los niños que el docente realmente ama, en el sentido del amor pedagógico y no en el sentido idealista o romántico.

Otra de las condiciones para la relación pedagógica es la responsabilidad que el docente tiene con el niño, que tiene que ver con la capacidad de dar respuesta en lo atinente al bienestar y el desarrollo de los niños.

Finalmente, la acción pedagógica se refiere a la forma como el docente logra mediatizar la influencia del mundo en el niño, el niño siempre vive bajo la influencia del mundo y de los adultos, en especial, la de sus padres y la del docente. La influencia pedagógica es autorreflexiva: la acción pedagógica estimula a reflexionar permanentemente sobre lo adecuado y correcto.

La pedagogía es el arte de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal. Enseñar es influir la influencia. El profesor utiliza la influencia del mundo de forma pedagógica, como un recurso para influir en el niño con tacto (van Manen, 1998, p.93).

Materiales y métodos

El estudio tuvo como objetivo principal comprender un fenómeno educativo a través de los sentidos producidos por las experiencias de las docentes y el estudio de elementos subjetivos, por lo tanto, esta investigación es eminentemente cualitativa.

Enfoque de investigación: fenomenológico-hermenéutico

El enfoque de investigación empleado es la fenomenología hermenéutica fundamentada por Ricoeur (1996, 2002, 2006). Ricoeur (2002) le da solución a una aporía: *explicación y comprensión*, conceptos en los que en realidad existe una relación recíproca de complementariedad.

La explicación se constituye como el primer momento, se configura como la parte objetiva de la investigación. En esta fase se realiza un *distanciamiento* que deja a un lado nuestra subjetividad, creencias, prejuicios, etc., para que, libre de esa subjetividad, el fenómeno se pueda expresar. Ese momento objetivo es llamado por Ricoeur *análisis estructural*.

Para el desarrollo del momento explicativo se emplea el análisis semántico estructural de contenido. El interés de la semántica estructural se concentra en la reconstrucción gradual de las relaciones que permiten dar cuenta de los efectos de sentido, según una complejidad creciente. Así, la semántica estructural intenta dar cuenta de la riqueza semántica de las palabras con un método que hace corresponder a las variantes de sentido con las clases de contextos para, de este modo, poder analizarlas según un núcleo fijo, que es común a todos los contextos (Ricoeur, 2003).

Para el desarrollo del momento explicativo se tiene en cuenta un autor referido por Ricoeur (2002): Greimas. Para Greimas (1976) el análisis estructural es el eslabón intermedio entre la interpretación superficial y la interpretación profunda. Cuando se tienen las estructuras del texto, se debe volver al mundo de la vida, se retoma la información de las entrevistas, los diarios de campo y el grupo focal, para ver cómo se justifica cada uno de los *semas* (unidad mínima de significación) en función de los discursos de las personas o de lo que el investigador pudo observar.

El segundo momento se refiere a la actitud interpretativa, de acuerdo con la cual "podemos levantar esa suspensión y acabar el texto como habla real, esta segunda actitud es el destino verdadero de la lectura, puesto que revela la

verdadera naturaleza del significado del texto” (Ricoeur, 2002, p.140).

Finalmente, es preciso resaltar que las estructuras por sí solas no dan cuenta del *sentido*, es necesario que ellas vuelvan al mundo de la vida, a las teorías y se cuente con una actitud creativa y rigurosa por parte del investigador, para que sea posible comprender el fenómeno de estudio.

Para aclarar esta idea es necesario decir que para Ricoeur lo que se debe comprender no es primeramente la intención del autor, ni la del lector, sino el mundo del texto: *La cosa del texto*. “Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la cosa del texto” (Ricoeur, 2002, p.155). Según el autor la cosa del texto es lo que resulta al interpretar una obra del pasado.

Ahora es preciso especificar qué es un texto. Según Ricoeur (2002) “el texto es un discurso fijado por la escritura” (p.127). “La escritura es un habla fijada. La escritura permite conservar el habla, asegurando su duración” (p.128).

Y ¿qué es un discurso? En este sentido, teniendo como base los planteamientos de la teoría del texto ricoeuriana, un discurso es la acción de los sujetos, pero también es el documento, lo que dice la gente, las imágenes y cuando se fija por la escritura se convierte en texto.

La acción se vuelve texto cuando el investigador utiliza como técnica, por ejemplo, la observación, donde va fijando en texto (diario de campo) la acción de los sujetos, convirtiéndose así en objeto de análisis. Por eso Ricoeur dice “la acción al igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de lectores posibles” (Ricoeur, 2002, p.162). Cuando el investigador realiza entrevistas a profundidad o grupos focales, brinda a las personas la posibilidad de hablar acerca del fenómeno, lo cual se constituye también como texto.

El sentido es pues para Ricoeur, la cosa del texto, la esencia, algo que está oculto y requiere ser desvelado. La presente investigación se enfocó en la comprensión de la cosa del texto, en este caso,

la cosa del texto la constituyeron los sentidos que otorgaron las docentes a su experiencia de alteridad.

La cuestión del sentido

La categoría sentido hace referencia a lo que se pudo desvelar a partir de los discursos narrados por las docentes, los cuales fueron fijados por la escritura y convertidos en textos.

El sentido visto desde esta perspectiva no tiene que ver con la sintaxis del texto, ni tampoco con la pragmática del discurso, mucho menos con la semiótica; el sentido tiene que ver estrictamente con los mensajes que intentan comunicar las personas, la indexación temática, es decir, la isotopía del discurso, el interés del estudio fue analizar semánticamente los discursos y a partir del análisis de las estructuras tematizar y hacer inferencias.

Es fundamental considerar que el sentido surge a partir de la experiencia vivida por las docentes y lo cual tiene valor para ellas, es lo que corresponde a la experiencia compartida, que no es solo un acontecimiento que ocurre, sino un acontecimiento con sentido que permite la comprensión de su mundo.

Con lo anterior es posible inferir que sin la realización de esta investigación no sería posible conocer los sentidos atribuidos a la experiencia por parte de las docentes en su acción pedagógica, teniendo en cuenta que se necesita, sin lugar a duda, de la interpretación a partir de la reflexión y del cuestionamiento de lo vivido.

Ahora bien, en este contexto particular donde se llevó a cabo la investigación, lo que se expresó alrededor del fenómeno no fue únicamente la voz de una docente, sino la de todas las docentes que participaron en el proyecto, teniendo en cuenta que el sentido del fenómeno se configura a partir de las relaciones establecidas entre todos los participantes. Es decir, el sentido que cada una otorgó al fenómeno se entrelazó con los sentidos que otorgaron las otras docentes, generando y configurando un sentido colectivo que ya no pertenece al plano individual sino al plano colectivo. Lo anterior es concebido por Ricoeur

como “flecha de sentido”, es decir, el poder de “(...) reunir todos los significados surgidos de los discursos parciales, y de abrir un horizonte que escapa a la clausura del discurso” (Ricoeur, 2002, p.120). Al principio no se puede vislumbrar dicha flecha cuando existe un acercamiento incipiente al fenómeno, es posible, entonces, a partir del ejercicio de interpretación profunda o crítica, lograr encontrar lo que se esconde detrás del texto, desenmascarar y desvelar el sentido intersubjetivo.

Técnicas de investigación

En el proceso de esta investigación contribuyeron nueve docentes del Centro de Desarrollo Infantil Pelusa que accedieron voluntariamente a participar del proyecto. Se emplearon tres técnicas de recolección de información: la observación participante, la entrevista en profundidad y el grupo focal.

La observación⁵ es una técnica que hace uso de la información que captan los sentidos para comprender los fenómenos estudiados. El tipo de observación puede variar en función de los objetivos y del proceso, por lo tanto, en esta investigación se llevó a cabo en primer lugar, una investigación directa, en la que la investigadora se puso en contacto personalmente con el fenómeno que quería investigar. En segundo lugar, se trató de una observación participante, la cual consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando, así, el investigador de una forma consciente y sistemática comparte las actividades que realizan los sujetos en el contexto objeto de la observación.

La segunda técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, se pensó en una técnica que ofreciera libertad en las personas entrevistadas y que las preguntas no generaran límites frente a las posibilidades de respuesta. Fueron, en consecuencia, preguntas abiertas que permitían retornar a preguntas anteriormente hechas y, de este modo, se generó un clima de confianza donde las preguntas hicieron parte de una conversación y no de un guion pregunta-respuesta.

⁵Durante el trabajo de campo de la investigación se realizó observación participante y el instrumento utilizado fue el diario de campo, para lo cual como referencia a Vasilachis (2006).

Esta técnica permite sobre todo desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables, es decir, las personas suelen desvelar más de lo que se puede detectar a partir de la observación.

El grupo focal al igual que la entrevista en profundidad y los registros de observación que se utilizaron en esta investigación, constituyó una técnica de recolección de información clave, en la que, mediante la discusión de un tema en común, se logró ampliar la comprensión de un fenómeno a partir del conocimiento no solo de la opinión, sino también de las experiencias de los participantes, en este caso, las docentes. Esta técnica se aplicó después de haber realizado los ejercicios de observación y entrevistas, con el fin de despejar las dudas que el investigador no logró concretar por medio de las otras técnicas. El uso de varias técnicas evidencia que el fenómeno se abordó desde diversas miradas.

Resultados y discusión: capacidad de acoger al otro

En la figura 1 se aprecia un sentido descubierto, asociado con la capacidad de acoger al Otro, expresión que evoca el correspondiente eje semántico. Mediante esta estructura y su tematización se busca mostrar la importancia que tiene la acogida/hospitalidad por parte del docente en su acción pedagógica en entornos marcados por la diversidad, la potencialidad, la dificultad, pero, ante todo, la diferencia.

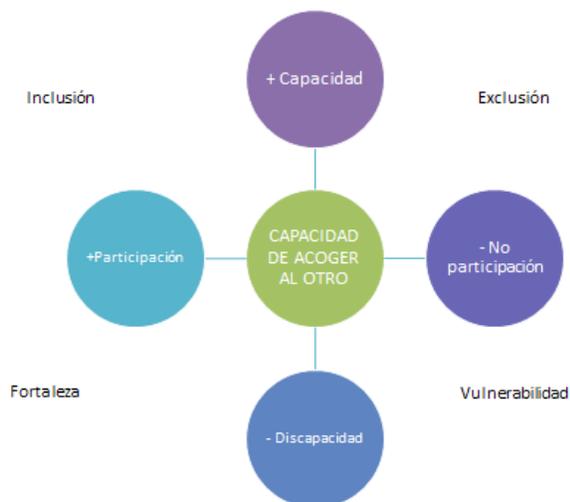


Figura 1. Capacidad de acoger al Otro

En esta figura se logran apreciar diferentes relaciones semánticas. La primera relación reúne los términos capacidad y discapacidad, la segunda relación enlaza la participación con la no participación, además de ello se identifican entre los cuadrantes, cuatro semas adicionales: inclusión, exclusión, fortaleza y vulnerabilidad. Se aclara que dichos semas también están vinculados entre sí. En las expresiones de las docentes, se aprecia cómo la capacidad de acoger al Otro se vincula el sentido de disponibilidad que tiene el docente cuando se encuentra con el alumno, cuando percibe su requerimiento y su solicitud y por medio de su acción logra dejar en este una huella invaluable. A continuación, se encuentran las palabras que una de las docentes expresaba en relación con este tópico:

(...) Pues casi siempre son con los niños con discapacidad, también fue en pre jardín que tuve una niña con parálisis, ella no caminaba pero se arrastraba en la colita, y al inicio la niña como muy tímida, como que no le gustaba desplazarse y al fin de año yo ya le decía, sin cargarla ni nada "María haga fila, nos vamos para la biblioteca" y ella se quedaba mirando y yo le decía "es para la biblioteca ¡rápido, rápido!", entonces ella ya empezaba como que "Hay me están acosando" y ya empezó como a moverse y yo ya le decía rápido y ella se arrastraba hasta que llegaba al lugar que íbamos. Terminó también alzando la mano para participar, no hablaba, pero ella ya con sus gestos y sus manos ya se hacía entender, entonces sí fue como chévere ver como el avance de ella, como tan tímida, tan quietecita y ya a lo último ya peleaba, jugaba, participaba, ella se hacía entender, eso fue chévere (...) (E2/152/M)⁶.

Es notable como la docente logra, por medio de su amor, ser ajena a toda indiferencia, a toda forma de exclusión que pudiera sentir la alumna en su momento. Por el contrario, logra establecer con ella una relación cercana, con una actitud de bienvenida y de acogida. La docente no identifica el diagnóstico médico como una limitación, sino como una posibilidad.

⁶Para facilitar la comprensión del lector, los códigos que remiten a discursos de las docentes están en cursiva.

En consecuencia, es consciente de su rol de cuidadora, pero ante todo de formadora, porque le preocupa el desarrollo de su alumna, no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel social, emocional y familiar. Claramente dicha docente tenía dos alternativas: a) "integrarla" al grupo para que hiciera acto de presencia sin hacer el más mínimo esfuerzo por su progreso, b) comprender que su alumna más allá de tener derechos, tiene una necesidad imperante, al igual que el resto de sus compañeros, de ser atendida, de ser escuchada, de ser protegida, cuidada y amada; según el discurso de la docente, la opción "b" fue su elección y lo hizo enganchada a la vocación.

La infancia sufre, un niño es un ser que constantemente está siendo vulnerado⁷, porque en ocasiones, dependiendo de su edad, no puede hablar, no puede expresarse como un adulto, no puede decir si algo le gusta o si no está de acuerdo, pero un docente con vocación y con tacto⁸, aprende a descubrir y a identificar lo que el niño está sintiendo, su forma de aprender y sus gustos e intereses y es capaz de responder a ello.

(...) Ahora tengo otra niña, ella tiene parálisis y la niña no me sostenía las manos, y ahora ya está más bien sentadita, ya me responde más a lo que yo le digo, ella con su sonrisa, me señala cuando yo le hablo a los niños, yo les digo "suban las manos" y ella las sube, ya está cogiendo las cosas porque tampoco cogía y esta niña si es persistente, esta niña si quiere, esta niña es muy inteligente, ya coge las cositas con la mano así mal, entonces yo qué estoy haciendo: le estoy dando las galletas, la comida, las frutas en la mano así se empegote y se vuelva nada, y ya coge la cuchara, así no coma pero la coge e intenta, entonces eso es

⁷En los discursos de las docentes es común que se destaque la vulnerabilidad de los niños. "Un niño es un ser que está a la expectativa de todo lo que uno le enseñe y le brinde, es un ser muy vulnerable y con muchas expectativas de aprendizaje". (E4/92/A).

⁸La vocación se entenderá como: sentir amor por lo que se hace, en lo que se hace (definición de la autora). El tacto pedagógico, basado en los postulados de van Manen (1998) tiene que ver con el modo de ser del docente en su forma de enseñar, que se evidencia tanto en su lenguaje verbal (palabras que utiliza y tono de voz) como en su lenguaje no verbal (mirada, gestos, movimiento), que caracteriza una forma de docencia.

satisfacción para uno, que la niña quiera dar, entonces entre los niños más piden, más les da uno, más se les exige. (E7/180/SU).

Estas apreciaciones, permiten entrever un sentido de intuición de las docentes, es decir, "intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer" (Manen, 1998, p.24), la cual se constituye en una de las cualidades esenciales para una buena pedagogía, según van Manen (1998).

Este planteamiento es apoyado por Skliar (2009), quien comparte lo siguiente:

Pero acaso: ¿Hace falta un discurso sobre la locura para una relación pedagógica con los "locos"? ¿Es imprescindible saber sobre la sordera para una relación pedagógica con los "sordos"? ¿Se vuelve un prerrequisito un dispositivo técnico sobre la deficiencia mental para una relación pedagógica con los "deficientes mentales"? ¿No podríamos tener una relación pedagógica con la infancia sino sabemos, primero, "todo" lo que hay que "saber" sobre ella? ¡He aquí la cuestión! (Skliar, 2009, p.145).

Larrosa (2009) también comparte esta perspectiva, aludiendo al concepto de alteridad, hace una fuerte crítica a la manera como en la educación se ha querido conocer al Otro, identificarlo para poder tratarlo, como si se tratara de una serie de pasos que se deben seguir para poder relacionarse con los Otros.

La dimensión de alteridad del Otro o, dicho de otra manera, lo que hace que el Otro sea Otro es, justamente, aquello en lo que desborda cualquier identificación, cualquier representación y cualquier comprensión (...) de lo que se trata quizá, es de pensar en qué es lo que nos pasa a nosotros cuando el Otro irrumpe en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas, pero no para reforzarlos o para mejorarlos, sino para socavarlos en su seguridad y en su estabilidad (Larrosa, 2009, p.191).

Se hace relevante reconocer que la atención brindada por parte de las docentes a sus alumnos, además de la vocación y el amor, también

requiere de experiencia, pero esta adquiere un valor secundario. Cuando una docente quiere y desea tener ese vínculo con su alumno y servirle con ahínco y, además de ello, posee una amplia experiencia en su rol formativo, es capaz de desarrollar la observación a tal punto, que ya no se convierte en una mera intuición, sino que se transforma en una conexión con el Otro en toda su alteridad. Desde esta perspectiva una docente opina lo siguiente:

(...) Entonces es no solo ver la dificultad que todos tenemos sino las capacidades que tiene porque pues todos somos diferentes, porque no todos tenemos las mismas destrezas ni las mismas habilidades porque somos personas y por eso existen las inteligencias múltiples, entonces es saber qué capacidad tiene un niño, unos tienen habilidades para dibujar, Otros tienen habilidades motoras más buenas que Otros, hay niños que se les dificulta saltar, mientras que ese niño dibuja, amasa, ralla, pica con mayor facilidad que Otro, hay niños con muy buen lenguaje, muy buena comprensión, hay Otros que se les dificulta eso pero que tienen otro tipo de habilidades, entonces es mirar como la capacidad que tiene cada uno y trabajar aparte esa capacidad para arrastrar y ayudarlo en las otras (E9/237/A).

Las docentes han visto las posibilidades y capacidades de sus alumnos, logrando así eliminar toda forma de exclusión que se haya cometido o se pudiere cometer hacia ellos. Existen muchas maneras en las que cada niño y niña puede participar, desde sus gustos, sus intereses y sus capacidades.

Es conveniente una aproximación al concepto de participación que nos ayude a orientar las prácticas educativas:

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con Otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo en relación con la educación que se está experimentando (Cuevas y Echeita, 2011 p.25).

He aquí un ejemplo de participación:

(...) Entonces salimos de acá a otras instituciones, escuelas a ancianatos y era la sensación, porque imagínese un niño Down bailando en un mapalé, y el feliz porque eso sonreía y feliz y la mamá pues iba y nos acompañaba y ella lloraba de la felicidad y del cambio que dio el niño acá, el niño salió prácticamente independiente y muy sociable, pues, totalmente diferente, entonces son cosas que a uno como que le llenan y uno dice qué rico que yo pude hacer esto tan chiquitico por este niño, pero que para él y su familia es algo tan grande y tan importante. (E1/14/M).

Algo similar pudo apreciarse en una observación registrada en un diario de campo, donde la docente confía en las capacidades de sus alumnos, les exige de acuerdo con ello y reconoce sus logros:

La profe le dice a xxxx que vaya donde yyyy para que le preste un babero, el niño va, lo pide y regresa nuevamente al salón, le dice también que va a comer solito y que nadie lo va a cucharear, le pide que por favor no se vaya a orinar y que avise cuando vaya a ir al baño. Luego xxxx se va con su amigo zzzz a desayunar, quien mantiene pendiente de él y viajan juntos en la ruta, algún día la profe le dijo que lo cuidara y el niño realiza tan bien su labor que la solidaridad y el amor hacia su amigo permiten que lo haga por convicción y no solo porque su profe se lo pidió. (DC3/O1AG)⁹.

Frente a ello se trae a relación la reflexión de la investigadora para dicho registro de observación:

La profe confía en las capacidades de todos sus niños, en especial de xxxx, le encarga misiones que él puede cumplir y le exige con el fin de que vaya logrando superarse a sí mismo, se evidencia que el niño se siente feliz frente a ello y la profesora lo tiene en cuenta en su toma de decisiones siempre. (DC3/O1AG).

Lo anterior, se manifiesta en una reflexión del diario de campo, que se trae a continuación:

⁹A diferencia de los discursos de las docentes, los discursos que hacen parte de la reflexión del investigador en el diario de campo aparecen sin cursiva.

Es importante estar atento a las necesidades del Otro, ese que necesita de mí y no sabe cómo pedir ayuda, pero que encuentra una docente que descubre su mundo y logra ayudarlo a resolver sus situaciones, por pequeñas que parezcan. Si un niño llora la docente se percata de por qué está llorando, no simplemente lo naturaliza, sino que trata de entender esas necesidades y de llenar todas esas carencias. La docente, aunque tenga que estar pendiente de tantos niños y sobre todo de una edad que requiere mayor tiempo y dedicación, demuestra mucha paciencia y amor hacia ellos, sin importar las dificultades que se presenten en el instante, ella las supera y los trata a todos por igual. (DC2-06 JUL).

Las docentes que participaron en esta investigación han naturalizado su experiencia pedagógica, comprenden que sus alumnos, sus niños, más allá de toda formación académica provista del docente, requieren de amorosidad¹⁰, porque el amor es una condición indispensable para que exista una relación pedagógica. Tal certeza concuerda con las reflexiones de Skliar (2009):

Se pasan muchísimos años, demasiados años escuchando, hablando, informándonos, opinando, leyendo y escribiendo acerca de los Otros "específicos" de la educación (los discapacitados, los pobres, los niños, los que parece que no aprenden, los extranjeros, los gitanos, los bolivianos, las niñas, los jóvenes, y tantos y tantas otras) como si de eso se tratara toda amorosidad educativa. Sin embargo, tal vez el único recuerdo que nos parece que vale la pena es pensar y sentir cada momento en que fuimos (y en que somos) incapaces de relacionarnos con ellos (pp.145-146).

La actitud de acogida del docente se traduce en un estar "disponible", es decir, ser solícito con sus alumnos, servirles en su máxima expresión. A continuación, se trae a relucir dos fragmentos donde dos docentes expresan lo que para ellas significa *Acogida*:

¹⁰Este interés y preocupación por el alumno, por el Otro se manifiesta a través del amor. Esto es común en toda acción pedagógica en la que hay vocación. De ello da cuenta van Manen (1998, p. 79).

(...) Bueno. Acogida. Yo pienso que es lo que hacemos con los niños todos los días, acogerlos en el grupo porque aparte de las profesoras, nosotros nos vamos convirtiendo como en las segundas mamás de ellos, entonces eso es acogerlos, yo poder saber qué tiene el niño, si está enfermo, o hay días que vienen más lloroncitos, o vienen tristes, entonces es mirar qué pasa en todo su entorno y acogerlos con amor y una buena educación (...). (E3/75/SE).

(...) Acogida, pues, que uno les llega a los niños, como que les brinda lo que ellos necesitan, como los acogió, les brindó, los protegió, está como dispuesto a estar con ellos en todo momento, a brindarles todo lo que ellos necesitan y ante todo como la protección (...). (E4/99/SE).

En suma, cuando una persona siente el llamado¹¹ de la docencia, puede sentir a su vez el Deseo por ser responsable con dicho llamado y disfruta de esa responsabilidad. En esa medida logra acoger al Otro, independientemente de sus diferencias físicas, sociales, emocionales, culturales y económicas porque esas diferencias son las que constituyen toda forma de alteridad.

Como ha podido apreciarse, las relaciones en tensión que se manifiestan en el discurso de las docentes, capacidad y discapacidad, aparecen en una relación que no tiene fronteras. Para las docentes los alumnos no son iguales, son alteridades que requieren amor, acogida y responsabilidad.

Conclusiones

El "acoger", si se pudiera describir, se acercaría a las palabras abrazar, mimar, amar, acompañar, apoyar, ayudar, servir o, en términos de Lévinas, acoger es "acariciar", es empoderarse de la necesidad del Otro y responder a ella.

Para las docentes participantes del estudio, esa acogida se realiza con todos los niños, teniendo en cuenta su individualidad. Se acoge a todos porque todos necesitan ser acogidos, porque el docente acoge tanto sus necesidades emocionales como las sociales y familiares, por ello en esta

¹¹La vocación es, en términos de van Manen (1998), un llamado y dicho llamado no lo sienten todas las personas que se desempeñan como docentes.

institución las docentes refieren sentirse como una segunda mamá, dado que, precisamente, ellas abrazan, con bondad escuchan y con amor educan y forman.

Es necesario fortalecer las habilidades emocionales en los niños, ya que lo cognitivo pasa ineludiblemente por lo emocional, por tanto, si un niño se siente triste no es justo que el docente continúe su clase sin darle importancia a este evento. Esto se pudo evidenciar en las narrativas y acciones de las docentes, quienes dan sentido a su enseñanza por medio de lo emocional.

A partir de la investigación se pudo desvelar que, para las docentes, sus alumnos son ante todo personas, son seres humanos grandes en amor, inocencia y bondad, personas dignas de afecto, respeto, por quienes tienen un gran sentido de responsabilidad para que estén siempre bien, tanto dentro del jardín como fuera de él, en el presente y en el futuro.

De acuerdo con lo anterior, las docentes fomentan prácticas basadas en el amor y el respeto por el Otro para que, al egresar de este lugar, continúen su vida escolar con unas bases que les permitan progresar y formarse integralmente, no solo para la escuela, sino también para la vida.

Las docentes, al igual que Skliar, colocan en tela de juicio la normalidad y es que ¿qué es anormal?¹², ¿qué o quién puede definir lo que alguien es o no es, lo que alguien es capaz de hacer o no? Existen distintos tipos de barreras físicas y sociales que no permiten que Otros tengan acceso libre a todo lo que se encuentra en la sociedad o en la escuela, pero para las docentes, todos los niños se constituyen en alteridad porque, aunque se ejecuten algunas variaciones en su proceso de enseñanza, su trato no es diferencial, el afecto y también la norma las brindan igual a todos los niños, las docentes confían en sus posibilidades, en sus capacidades, en todo lo que son como personas. Están seguras de que pueden salir adelante, siempre y cuando ese niño o niña se sienta protegido, acompañado y apoyado.

¹²Skliar le dedica un intenso trabajo que puede verse reflejado en su ensayo documental "La escena está servida", así como también en su artículo *poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad*.

En este lugar hay un sentido compartido de igualdad en los derechos, pero diferencia en las necesidades. Esto quiere decir que las docentes piensan que todos los niños y niñas sin excepción tienen derecho a disfrutar de su primera infancia en armonía y con buen trato, sin embargo, aceptan que cada uno de los niños y niñas necesita una atención diferente, no quiere decir una educación personalizada, pero las docentes comprenden que cada niño es un mundo diferente y eso lo hace especial; un niño puede tener a sus padres en la cárcel, otro puede no tenerlos vivos, otro puede que no los conozca y otro puede tenerlos pero no le brindan amor.

Así las cosas, las docentes entienden la historia de vida de cada uno y saben que esto influye notablemente en su motivación y en su proceso de aprendizaje, si alguno de los niños en algún momento llega triste o desmotivado al aula, la docente puede intuir o dialogar con él para darse cuenta de que su llanto o su apatía no obedecen siempre a eventos de rebeldía, sencillamente, el niño puede tener en su interior un sinnúmero de emociones que no puede soportar, en otro caso, puede tratarse de un niño que está enfermo, que tenía mucho sueño al despertar o que perdió su muñeco favorito y cualquiera de estas situaciones amerita la misma atención y responsabilidad.

Finalmente, para las docentes no es necesario ser un experto para poder acoger a la alteridad; para relacionarse con el Otro es indispensable que exista un encuentro fundado en la acogida, el amor y la bondad, preceptos basados en el bien y de los cuales no podemos escapar los seres humanos.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Cuevas, I. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-27), Barcelona: Graó/MEC.
- Greimas, A. J. (1976). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Jaramillo, D. A., Jaramillo, L. G., y Orrego, J. F. (2017). *Ética, moral y derechos humanos. En La finitud incierta: Ética y alteridad en el pensamiento filosófico de Joan-Carles Mèlich Sangra* (pp. 39-61). Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología*, (19), 87-112.
- Larrosa, J. (2009). Capítulo 8, Palabras para una educación otra. En C. Skliar y J. Larrosa. (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 1189-203). Argentina: Homo Sapiens.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia* (A. Pintor Trad.) Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Lévinas, E. (2006). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder Editorial.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 5-30.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVH(41), 11-22.
- Skliar, C. (2009). Capítulo 6, Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa. (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Argentina: Homo Sapiens.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Fecha recibido: 30 de septiembre de 2019 • Fecha aprobado: 31 de octubre de 2019

ENTRE EL LENGUAJE DICHO Y LO POR DECIR EN LA ESCUELA^a

^aTrabajo de grado: *Lenguajes y alteridad: una apuesta pedagógica en la escuela. Maestría en Pedagogía. Universidad Católica de Manizales 2018-2019.*

Dayla Helena Vasco

Licenciada en educación preescolar. Especialista en Gerencia educativa. Magister en Pedagogía. Universidad Católica de Manizales. daylavas@yahoo.es
ORCID: 0000-0002-3908-4905

Lina María Castaño Patiño

Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Especialista en Gerencia Educativa. Magister en Pedagogía. Universidad Católica de Manizales. limar2819@hotmail.com.
ORCID: 0000-0003-0925-275X

Origen del artículo

Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado "Lenguajes y alteridad: una apuesta pedagógica en la escuela", realizado para optar el título de Magister en Pedagogía, en la Universidad Católica de Manizales durante los años 2018 – 2019.

Cómo citar este artículo

Vasco, D. y Castaño-Patiño, L. (2020). Entre el lenguaje Dicho y lo por Decir en la Escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 20 (35), 39-51.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 ·



ENTRE EL LENGUAJE DICHO Y LO POR DECIR EN LA ESCUELA

El presente artículo investigativo tiene como finalidad presentar la distinción y comprensión de los lenguajes que se generan en la escuela desde la perspectiva teórica del "decir" y lo "dicho" del filósofo Emanuel de Lévinas. El enfoque y diseño se desarrolló desde la complementariedad, apoyándose en el análisis crítico del discurso y en la teoría fundamentada, propuesta que permitió abordar los lenguajes desde la realidad social, realizando un trabajo profundo con los actores educativos: docente y alumno. El trabajo investigativo muestra las tensiones entre los lenguajes Dichos y por Decir, que están suscritos en la escuela y que de alguna manera influyen en la transformación del ser. Es así, como esta investigación recoge evidencias que dan a conocer lenguajes en su mayoría de corte tradicional.

Palabras claves: lenguaje, lenguaje de lo Dicho y del Decir, escuela.

WHAT IS BEING SAID AND WHAT IS MEANT IN THE SCHOOL

This research paper aims to present the distinction and understanding of the languages generated in the school from the theoretical perspective of "what is being said" and "what was said" by the philosopher Emanuel de Lévinas. The approach and design were developed from the complementarity, based on the critical analysis of the discourse and on the founded theory; a proposal that allowed to approach the languages from the social reality, carrying out a deep work with the educational actors: teacher and student. The research work shows the tensions between the languages Say and by Say, which are subscribed in the school and that somehow influence the transformation of the being. Thus, this research gathers evidence that reveals languages that are mostly traditional.

Introducción

El lenguaje, inmerso en diferentes concepciones en los escenarios sociales, está regulado en la manera como debe transmitir un mensaje verbal o no verbal, de sentimientos, pensamientos y emociones que resguarda el ser humano en sus diferentes manifestaciones.

El sistema educativo, protagonista en los diferentes escenarios sociales, no es ajeno a la concepción anterior, por el contrario recrea situaciones de los actores sociales donde se percibe un lenguaje palabreado por la tradición y cotidianidad que albergan la mayoría de las instituciones educativas. Es por ello; que con la investigación desarrollada, nos enfocamos en el tema del lenguaje, comprendiéndolo desde dos formas expresivas¹ del "Decir" y lo "Dicho" de la teoría de Emmanuel de Lévinas (Levinas, 1987), que da apertura a reconocer unos lenguajes que han estado silentes en la cotidianidad de la escuela, en particular en las relaciones entre los actores sociales educativos. Un lenguaje desde la subjetividad del sujeto, de un "Decir" que avala la existencia del otro y de un "Dicho" enfocado a estereotipos y normatividad.

En consecuencia, consideramos tomar el tema del lenguaje en la escuela, pero no solo el que esta simplemente ligado al emisor y al receptor; sino a ese lenguaje que trasciende lo convencional y va más allá, alcanzando planos más significativos en la interacción docente- alumno como lo plantea Urgiles (2016): "Entre lenguaje y ser humano hay una relación íntima, el ser humano es lenguaje, es lenguaje de inicio a fin, el ser humano vive en el lenguaje" (p.232). En consecuencia; pretendemos con dicha investigación descubrir esos lenguajes emergentes que están implícitos en la práctica pedagógica y que carecen de protagonismo en la relación entre los actores educativos.

¹Nuestra habla se aproxima más a lo meramente dicho cuando más transita a una mera reproducción de lo ya dicho, es decir, cuando más se limite a repetir modelos dados y a aplicar reglas ya existentes, hasta la formación de estereotipos y automatismos. A la inversa el habla se aproxima más al decir puro cuanto más deja espacio para hallazgos de lo aun no dicho y para las correspondientes desviaciones de la regla. (Waldenfels, 2005).

En la escuela se observa constantemente como el lenguaje entre el docente y el alumno se basa en hechos conceptuales y temáticos de estándares curriculares y normativas estatales; diálogos que en la interacción no permiten reconocerse y aproximarse al otro.

Por consiguiente; el lenguaje en la escuela podría proyectarse como referente que da significancia a la relación docente- alumno, desde un reconocimiento por el otro, con un compromiso ético y transformador de vidas, experimentado en las prácticas pedagógicas².

Las dos fórmulas expresivas del "Decir" y lo "Dicho", de Emmanuel de Lévinas se abordarán teóricamente, sin dejar de lado las diferentes apreciaciones y postulados de otros autores que hablan del lenguaje, como herramienta fundamental en las relaciones de todos los seres humanos, participes activos en los diferentes contextos sociales.

Luego, es oportuno conocer la metodología de la complementariedad, la cual permitió un trabajo a profundidad en el campo pedagógico, ya que fue posible comprender de cerca las realidades culturales y sociales de los actores. Además; en los hallazgos se reconocerán los lenguajes dominantes (Dicho) y los emergentes (Decir) en el aula de clase; mostrando en ellos las tensiones existentes que prevalecen en ambos, pues es a partir de estos que se perciben las relaciones humanas educativas; tradicionales y distantes, cercanas y fraternas.

Por último, como no referirnos a las conclusiones que dejan al descubierto el tipo de relación que manejan los actores, desde sus percepciones y acciones; y como se manifiestan los lenguajes del Decir y lo Dicho en la interacción pedagógica y personal.

Comprendiendo los lenguajes...

El lenguaje, encargado de posibilitar encuentros entre sujetos es llamado a manifestar

²Las prácticas pedagógicas, asumidas como el espacio desde donde se pueden develar las dinámicas que acontecen en una determinada época y contexto, los discursos que las influyen, y que constituyen la experiencia educativa (Leal y Urbina 2014)

pensamientos y emociones; transmitiéndolos de forma verbal y no verbal, logrando tejer asimismo relaciones interpersonales, el desarrollo de su autonomía a partir de las experiencias de vida compartidas en diferentes entornos sociales. Esto coincide con Saavedra (2015) quien afirma: "para que exista un diálogo real tiene que darse entre sujetos que liberándose a partir de este vayan desarrollando su autonomía" (p.18).

Por consiguiente; la escuela es un espacio social al que haremos referencia y es precisamente donde los sujetos se reconocen, acceden al aprendizaje y se transforma al ser humano.

Es así, como el lenguaje asume la condición de todas las cosas, es el horizonte, y permanece arraigado a la condición humana ya que en él está representada la comunicación como quiera que esta se exprese a fin de transmitir el mensaje (Larrosa, 2001).

En educación los docentes de aula como facilitadores de encuentros están perfilados a ser los mediadores en los encuentros dialógicos, deben ser los artífices que propicien espacios de confianza, donde el estudiante exponga sus pensamientos, emociones y se pueda ver reflejado en su voz, rostro y cuerpo. Para Jaramillo y Orrego (2018) el lenguaje enseña, es una coincidencia entre un rostro que revela y lo revelado, con el lenguaje el Otro da a conocer una idea inicial de él y obliga a la contemplación de su ser y de lo infinito, por lo cual se establece una relación que queda en enseñanza.

La escuela³ es una comunidad, es social por naturaleza, allí se ponen en escena historias de vida protagonizadas por sujetos llamados docente y alumno; quienes son los encargados de manifestar a través del lenguaje los encuentros que se vivencian en la cotidianidad escolar.

Es entonces, el lenguaje en la escuela el encargado de crear y construir diferentes formas de pensar, sentir y hacer, y es por esto que la comunicación en el aula no solo puede estar sometida a recibir información, es necesario conocer historias de vida, necesidades, intereses y emociones. "Que yo

³La escuela es un espacio social donde se proyectan todas las manifestaciones de la comunidad (Pérez y Alfonzo, 2008, p.457).

hable significa que puedo trascenderme; es por medio del lenguaje que establezco una relación con aquello que está fuera o más allá de mí" (Ale, 2014, p.24).

En consecuencia, se requiere en las aulas de clase que el diálogo no solo sea quien posibilite reconocimiento entre los actores educativos, se necesita también de un lenguaje que ponga en manifiesto todo tipo de expresión, desde un ser que solicita, llama y aclama ser escuchado y de otro ser que escuche, observe un rostro y un cuerpo deseoso de ser reconocido y avalado por su presencia.

Es así como Emanuel de Lévinas, habla de unos lenguajes que viven en el ser humano, pero que pocas veces son comprendidos en las relaciones intersubjetivas. "Lenguaje de lo Dicho y lo por Decir", dos fórmulas expresivas con las cuales pretende significar "lo otro del ser". Pinar di (2010), desde el pensamiento de Lévinas afirma que:

Lo Dicho es esa fórmula del lenguaje que da cuenta del ente en tanto que esencia, y que nos informa primordialmente sobre su identificación, su incorporación y recuperación al interior de un sistema de conocimiento, de una conciencia: afirmando lo que algo es, y determinándolo en ese nombre que es ya, desde siempre, un significado realizado, una presencia ideal y la develación de un ordenamiento ontológico conceptual, de un cierto logos (p,38).

A partir de este planteamiento, cabe reconocer que lo Dicho es aquello que ya está determinado, que se presenta desde lo convencional y que en un encuentro dialógico las palabras están mediadas por logos establecidos, por lo evidente y predecible.

Podría decirse entonces, que en el aula de clase este lenguaje de *lo Dicho*, es inseparable de las palabras que impera en los discursos tradicionales del docente, quien se limita a impartir un saber sin dar presencia a la voz del estudiante deseoso de brindar un lenguaje que es más que palabrería y ruido, un lenguaje que podría irrumpir la cotidianidad en el aula de clase, fomentando de esta manera encuentros de aprendizaje y de transformación humana.

En este sentido, Paredes en Jaramillo y Orrego (2017) asevera entonces, que “lo Dicho corresponde al lenguaje ontológico, o a aquel que se ocupa del ser y de las esencias. Incapaz de comunicar o expresar esa experiencia ética básica que es el cara-a-cara con el rostro del Otro” (p.31).

El lenguaje sugiere otro tipo de hablarse y de escucharse, que implique cercanía y reconocimiento del Otro, donde se haga posible un lenguaje amoroso en las relaciones humanas y trascienda en el ser de quien se me presenta y se anuncia en sus diversas manifestaciones lingüísticas, por ello es preciso enfatizar y reflexionar en el pensamiento de Lévinas:

El Decir es la pasividad inasumible de Sí mismo. En esta pasividad ningún acto viene a doblar, a comprometer ni a multiplicar el uno. La pasividad del sujeto en el Decir no es la pasividad de un ‘lenguaje’ que habla sin sujeto (*Die Sprache Spricht*): es un ofrecerse que ni siquiera es asumido por su propia generosidad, un ofrecerse que es sufrimiento, una bondad a su pesar. Ese ‘a su pesar’ no se descompone en voluntad contrariada por el obstáculo, sino que es vida, envejecimiento de la vida e irrecusable responsabilidad: Decir (Pinardi, 2010, p.39).

El lenguaje del Decir, da apertura al acercamiento y responsabilidad con el Otro, permitiendo de esta forma que se exponga toda manifestación de corporeidad y proximidad, es un lenguaje no ontológico que muestra la suprema pasividad de la exposición al otro.

Si se lleva este lenguaje al aula de clase, se puede esperar que la relación docente estudiante se exprese en términos del sentir, del ofrecimiento, de la acogida y de la responsabilidad por ese otro, que implica en esencia tocar su mundo, su ser desde el momento que este se me presenta como un ser vulnerable, frágil al cual debo ir a su encuentro en virtud a su llamado. Contacto que se hace inevitable desde que el otro se anuncia desde su humanidad y sin esperar algo a cambio.

Paredes, en Jaramillo y Orrego (2017) evoca la relación educativa que se da del lenguaje Dicho y por Decir, que está ligada a la imagen de hombre que plantea Lévinas, una relación ética fundamentada entre el Yo y el Otro que confluye

en un encuentro con lo extraño del lenguaje. El docente en términos Levinasianos es el sufriente, que desde su dolor enseña a quien le responde. De este modo el docente y el estudiante emergen en una relación donde el lenguaje se torna fraterno, amoroso y hospitalario donde el sentir conlleva al reconocimiento, a brindarse a ese otro que lo acoge desde su humanización y donde la enseñanza acontece desde lo desconocido. “La enseñanza...es una experiencia radical que pone al sujeto aprendiz en relación con la libertad de otro...la condición de extranjero del maestro y su exterioridad son los que dan piso a la posibilidad del aprendizaje en el otro” (Paredes 2017, p.36).

El lenguaje del “Decir” anuncia todo aquello que procede en las palabras, y va más allá de lo acordado, o establecido; el “Decir” acoge el sentir humano y lo dignifica a través del gesto y la escucha, es ahí donde se abraza y se legitima la presencia del otro dando paso al reconocimiento y a la proximidad con ese otro que se descubre en medio sus sentimientos.

Metodología

El trabajo investigativo estuvo fundamentado bajo el enfoque y diseño metodológico de la complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008), el cual precisa los elementos necesarios para el estudio y comprensión de los contextos sociales, desde su complejidad y naturaleza misma.

Esta propuesta metodológica nos permite acercarnos a una mirada más holística del mundo y de todos los seres humanos que lo habitan. Para esta investigación es importante retomar este diseño dado que su intencionalidad emerge en comprender y ahondar los contextos propios y cotidianos de los actores sociales. En este caso en particular, el interés se hace manifiesto al comprender los lenguajes en la escuela y el tipo de relaciones de alteridad que expresan desde una apuesta pedagógica.

Por consiguiente, la complementariedad es la herramienta que se ajusta a esta investigación, ya que a partir de sus elementos y técnicas es posible vislumbrar y comprender los entornos sociales, razón por la cual es pertinente abordar a Murcia y Jaramillo (2008):

La complementariedad como enfoque parte de la fuente de vivencia real para construir desde ahí y un ahora lo observable, entiende que es la vida cotidiana donde ebullición los acuerdos sobre lo que es real para las sociedades (p.96).

La complementariedad es un diseño metodológico que consta de tres momentos elementales: La pre-configuración, la configuración y la reconfiguración. Cada uno de estos momentos permite al investigador aproximarse a la realidad de una forma pertinente clara y veraz, que ayude a la interpretación de las diferentes situaciones cotidianas y experiencias de los actores sociales; por lo tanto, es necesario involucrar la observación como escenario de trabajo de campo, como base primordial para la construcción de teorías "sustantivas" que faciliten el entendimiento de las acciones de los sujetos en su medio natural y sociocultural. De ahí que, el primer acercamiento se da en el contacto con la realidad social a través de la observación y el registro en los diarios de campo; luego, se acceden a las narrativas para profundizar lo observado y, finalmente, se teje el sentido. A continuación, se muestra cada recorrido por los momentos de la investigación.

Preconfiguración

Para el desarrollo de este primer momento se contó con la técnica de observación y con el acopio de los diarios de campo como instrumento fundamental, con el cual se logra captar la "esencia" de esa realidad. Con el propósito de registrar acontecimientos "facticos" y vivencias de los actores a investigar, en este caso se tomó como referente los quehaceres cotidianos dentro de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en grado preescolar, tercero y cuarto (primaria), los cuales fueron observados en sus contextos escolares para registrar e interpretar sus experiencias, acciones e interacciones en el espacio educativo en el marco de las relaciones con los otros y su entorno.

De manera conjunta el trabajo se completó con la búsqueda, revisión y reflexión documental consignadas en las matrices como instrumento y respaldo; se hizo la indagación correspondiente no solo para demostrar la pertinencia de este trabajo de investigación, sino que, además se dio paso a la construcción de los estados de arte

y teorías de apoyo; permitiendo así, un primer acercamiento a la realidad de esta propuesta investigativa donde posteriormente surgieron las categorías iniciales producto de la interacción con los contextos socio culturales de los educandos.

Seguidamente, se comienza con la construcción de la teoría formal con base en las realidades observadas en los diferentes escenarios escolares, teniendo en cuenta las categorías que de allí se encontraron y se enriquecieron a partir de los teóricos desde los diferentes ámbitos a saber: internacional, nacional y local, que a su vez, permitió el diligenciamiento de la matriz en la cual se ubicaban aspectos como: identificación bibliográfica (autor, título de la obra, fecha de publicación y edición), la identificación de contenidos y metodologías (temática abordada, propósito, perspectiva teórica y hallazgo).

Una vez aproximadas a la realidad no solo como investigadoras sino también como parte del contexto educativo, fue posible la comprensión de lo "fenomenológico" desde algunas de las experiencias vividas, las cuales nos invitaban a tener una percepción más natural y holística del contexto y objeto de estudio, ya que era necesario precisar las diferentes problemáticas que se mostraban en la cotidianidad para cumplir con un verdadero propósito en una investigación social.

Configuración

En este segundo momento, se efectúa un trabajo de campo a profundidad, donde se seleccionan seis actores sociales, representados de la siguiente manera: dos docentes de educación básica primaria y cuatro estudiantes (dos de preescolar y dos de educación básica primaria, pertenecientes a dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín), para realizar con ellos entrevistas a profundidad, dinamizadas a su vez por un protocolo de preguntas abiertas orientadas en este caso, al reconocimiento del Otro y a los lenguajes empleados en la interacción con ese Otro. Las entrevistas se realizan con previo consentimiento informado por parte de los actores sociales.

Para dar inicio a las entrevistas a profundidad, se pide a los actores sociales que realicen dibujos

como herramienta introductoria de la entrevista, con el fin de ejemplificar y dar respuestas a algunas de las preguntas. El proceso de las entrevistas fue orientado hacia las siguientes dimensiones del discurso; en primer lugar la dimensión referencial: en la cual se identificaron las prácticas establecidas en lo cotidiano del contexto educativo; es decir, aquellas situaciones donde los actores sociales interactúan desde lo normativo; en segundo lugar, la dimensión expresiva: que reconoce en el actor social los sentimientos y pensamientos frente a su relación, al encuentro y responsabilidad con el otro en la escuela; por último, la dimensión pragmática: esta apunta a los sueños, anhelos y proyecciones de los actores sociales.

Las entrevistas se analizaron mediante el método de procesamiento categorial simple, axial y selectivo, soportado en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), que permite construir teoría desde los datos y no desde lo supuestos, por ello resulta útil en investigaciones como ésta, donde se abordan temas desde la conducta humana dentro de organizaciones sociales como la escuela.

La categorización simple se relaciona con la narrativa textual del actor social, cuando en sus diálogos expresa acontecimientos que le son propios; la axial es la interpretación del relato del actor social, donde se buscan las categorías; y por último la selectiva, considerado como el producto de saturación, pues acá se desprenden las categorías macro.

La reconfiguración

En este tercer momento se desarrolla el ejercicio de la triangulación de la información, donde se articulan los elementos que brindaron los actores sociales desde la teoría sustantiva (la realidad social), la perspectiva de los diferentes autores constituyendo así la teoría formal y la perspectiva de los investigadores (la interpretación). Es importante resaltar, que para realizar dicha interpretación se toma como eje de análisis los lenguajes dichos y por decir que se vislumbran en la escuela a partir de las acciones de los actores sociales; constituyéndose como cimiento de esta investigación.

Con los elementos anteriores es posible dar sentido a la investigación, en la medida que estos dan la posibilidad de interpretar, comprender y explicar la realidad de un contexto social, como lo plantean Murcia & Jaramillo (2008):

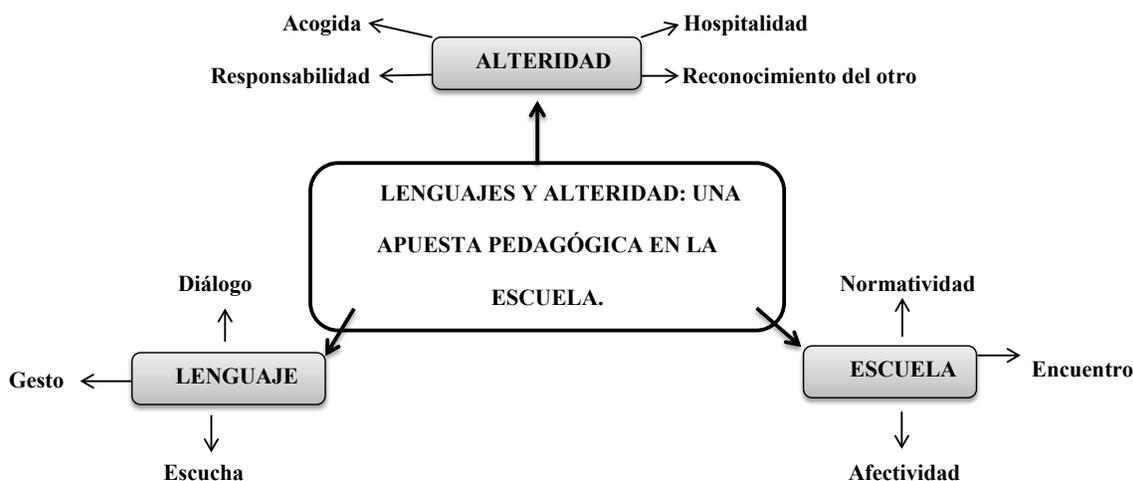
Es importante aclarar que tanto la teoría formal, la sustantiva y la explicación en la representación de los hallazgos, se mimetiza en un todo; pues, así como los datos culturales se interpretan, la teoría formal también se debe interpretar en la ayuda comprensiva del fenómeno estudiado (p.157).

En consecuencia, el diseño y enfoque de la complementariedad nos permite hacer un análisis profundo desde una totalidad; es decir, darle sentido y significado a la realidad observada.

Es por ello que la aplicabilidad de la complementariedad nos permite aproximarnos a la comprensión de los lenguajes que experimentan los actores sociales (docentes y estudiantes) en la escuela como contexto social, al igual que el reconocimiento del otro a través de la alteridad como eje constructor de relaciones más humanizadas.

Hallazgos

A continuación, se dan a conocer los hallazgos encontrados en el trabajo a profundidad realizado en el contexto educativo. En primera instancia la categoría macro "Lenguaje" se contextualiza en tres subcategorías: diálogo, gesto y escucha, las cuales son arrojadas por los relatos de los actores sociales; docentes – alumnos. Con estos hallazgos se da a conocer el tipo de lenguaje, si es "Decir" o si es "Dicho" y cómo lo exponen los actores sociales.



Esquema de resultados: Lenguajes y alteridad una apuesta pedagógica en la escuela. Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Hallazgos

Diálogo

El lenguaje que prevalece en la escuela es el diálogo lineal y discursivo, emitido por el docente; y un diálogo entre pares (alumnos) basado en ocasiones por sus experiencias e historias de vida. En una de las entrevistas realizadas a un actor social, se le pregunta: ¿Cómo le hablas a los estudiantes? Responde:

En el descanso yo me acerco a ellos, y les trato de establecer un diálogo desde la confianza con el chico y voy preguntándole situaciones de su vida, como vive en casa, preguntas muy desde la confianza como con quien duerme, cuantos hermanitos tiene, y así voy descubriendo y me voy acercando a los chicos (E1).

Se evidencia como el diálogo en la escuela está enmarcado desde componentes tradicionales, como el hacer una pregunta y responder a dicho cuestionamiento y desde dos actores llamados emisor y receptor, quienes a través de sus respectivos roles trazan una conversación enfatizada en el lenguaje de las palabras. En la

escuela el diálogo propicia encuentros entre el docente y estudiante limitados en su mayoría a responder lo que el docente pregunta, ya sea desde lo académico y/o lo personal. Skliar (2015) afirma al respecto:

La información que entorpece todo el tiempo lo que quisiéramos decir y decirnos, la información como coyuntura y como moralidad, donde las palabras suelen perder su transparencia, su forma perceptiva y dan vueltas y se revuelcan, se esconden y naufragan, la información que nos obliga a una conversación inanimada y sin voz sobre la propia información (p.19).

El autor es claro al afirmar que la conversación desde la óptica de la información solo se puede percibir desde un diálogo seco y plano, donde la información brota sobre la pregunta y respuesta que se pretenden escuchar, más no desde lo que realmente quiere decir o dar a conocer ese otro. Al parecer, la información que prima entre dos personas, es aquella limitada a esos diálogos de pregunta respuesta que en ocasiones no permiten ver la realidad humana. Desde el lenguaje de lo

Dicho en la perspectiva levinasiana, el dialogo al cual hace referencia esta investigación, estaría enfocado a aquellos lenguajes tradicionales mediados por lo convencional, aquel dialogo donde interpelan las preguntas y respuestas que no permite reconocer, ni escuchar con sentido a ese otro que está al frente acucioso de hablar desde su sentir. Con el siguiente relato se puede observar que el dialogo que prevalece en la escuela es el que propicia el docente:

Con ellos cotidianamente, hablo de las actividades que vamos a realizar, les propongo temas y ellos escogen el tema, me encanta la actividad que es construcción de las normas, entonces cuando hay una dificultad en el aula ponemos a todos a participar para que entre todo el grupo construyamos la norma, eso es de las cosas que más hago con frecuencia (E1).

Es entonces este tipo de dialogo tradicional el encargado de regular las conversaciones entre los docentes y los estudiantes, un diálogo que a su vez poco permite reconocer al otro que llega con sus particularidades y está ansioso de ser reconocido por su ser y que además requiere hablar desde sus necesidades e intereses.

El gesto

El gesto está concebido como aquella manifestación no verbal que transmite el ser humano al recibir un estímulo de otro o de algo en particular, como lo afirma Riso en Naranjo (2008): "El gesto es la entonación del cuerpo. Acompaña físicamente al lenguaje y completa su sentido. Es lenguaje no verbal. Es en el rostro donde más se manifiesta lo que la persona es" (p.7). En el aula de clase estos gestos se representan a través de las diferentes experiencias de los actores sociales.

A la siguiente pregunta de una entrevista, ¿y cómo te sientes cuando la profe regaña? el actor social responde: "*Como que muy... no se me da como un escalofrío porque me da miedo que me regañe es a mí, me siento triste cuando la profe los regaña y hay veces ellos se ponen a llorar*" (E2).

Se evidencia como a través de las experiencias vividas en el aula de clase, los estudiantes reaccionan con su expresión gestual y corporal

a dicho estímulo; gestos acompañados de sentimientos que reflejan el sentir y el llamado silencioso que busca dar respuesta sin mencionar palabras. Jaramillo y Orrego (2018) plantea al respecto:

El Otro, la humanidad, el infinito (para Lévinas), es quien nos llama y exige nuestra atención, escucha, contemplación; y su rostro trasciende las características nombrables de la cara y se presenta como lenguaje, como epifanía, revela su dolor, su pasión, su emoción, su demanda, su alegría y sufrimiento (p.21).

El autor manifiesta que estos gestos se contemplan como ese lenguaje sin palabras que exige ser escuchado, que reclama toda su atención, pues pretende de alguna manera ser comprendido; pues con ellos el ser humano está revelando sus sentimientos, emociones y estados de ánimo. En otro relato de las entrevistas uno de los actores sociales manifiesta que:

Hay veces mi compañerito se pone triste conmigo porque hay veces jugamos a los dinosaurios y hay veces él, hay veces lo cogemos muy duro y empieza... como que se le pone la cara roja, que está muy triste y ahí mismo la primita lo ayuda a quitarse el mal humor llevándolo a la tienda (E2).

Este tipo de situaciones demuestran que el gesto es un lenguaje que se hace presente con la mirada, y que está sujeto a las diferentes situaciones que se presentan; los actores sociales en ocasiones dan respuesta a estos llamados como se observa en el relato anterior, uno de ellos ve como su cara se transforma y pretende dar solución a eso que ella considera un llamado; por consiguiente ese encuentro de miradas entre ambos constituye esa forma de hablarse y de dar respuesta a esa petición del otro, sintiéndose privilegiado y valorado por ese otro que se dio a la tarea de acogerlo brindándole la atención que solicitaba. Es así como la cara, es más que la manifestación de lo corpóreo como lo sustenta Lévinas (1977):

El rostro no se reduce a su "cara" ni se limita a "tener una cara", sino que se asume como señal de alteridad e infinitud; esto es, que en el rostro se manifiesta todo lo que la persona es, él está expresando su sentimiento derivado de

la experiencia pero también su proyección como ser posible, como ser de finitud y esperanza; "la presentación del rostro me pone en relación con el ser" (p.225).

Por tanto, la cara, pero no aquella limitada a formar parte del cuerpo humano, sino aquella que trasciende la piel, es la que finalmente se presenta como el lenguaje que manifiesta la existencia y presencia del otro y que reclama ser valorada, atendida y escuchada.

En consecuencia, el lenguaje del "Decir" desde Lévinas, se contempla como el que da apertura al reconocimiento del Otro, ese Otro que desde su silencio puede expresar diferentes sentimientos. Las situaciones antes presentadas evidencian que no solo el lenguaje verbal transmite un mensaje; el no verbal, en este caso "el Decir", "el gesto" es manifestación clara del sentir, del anhelo y del llamado, que sin palabrear permiten acoger y responder a ese otro en su presencia.

Finalmente, se puede ilustrar en este relato el lenguaje del gesto, desde una situación particular marcada por dos actores sociales que en la cotidianidad del aula de clase se hablan con las miradas:

A una distancia prudente observo como se saludan entre ellos; se dan la mano, conversan, se miran. (A1) busca a (A2) y le dice ¡hola! (ellas dos siempre permanecen juntas; juegan en los descansos, se les ve conversando, comparten alimentos y material didáctico), (A2) se acerca y con una sonrisa en su rostro la abraza, la coge de su mano y se van a su puesto (D1).

La escucha

La escucha constituye esa forma de crear contacto con el otro en el acto comunicativo, donde se valora su presencia, su voz, sus palabras y que apela por tener un lugar privilegiado en la relación del "yo" con el "otro". En el lenguaje, la escucha se incorpora como aquella necesidad latente entre dos actores que pretenden ser reconocidos por sus anhelos, necesidades y deseos, o sea, "En el contexto de aula, escuchar hace referencia a una disposición de los sujetos de la conversación pedagógica (maestro-estudiante y estudiante-estudiante) para poner en circulación su sentir,

su pensar y su actuar, en beneficio de su propio desarrollo humano" (Motta, 2017, p.155). Al respecto uno de los siguientes actores se expresa:

Me encantaría escuchar que son felices, me encantaría escuchar que no hay nunca un maltrato, que se sienten felices como niños, que quieren la escuela, que quieren sus padres, que quieren su profe, todo lo positivo es siempre lo que quisiera escuchar (E1).

Este actor se hace presente con una escucha donde permea su sentir, esos deseos que en ocasiones suelen estar ausentes porque prima en la cotidianidad del aula los mandatos institucionales donde imperan los discursos académicos y ponen en segundo plano la humanidad del otro que también está presente. A pesar de esta situación, un actor manifiesta que le gusta escuchar: "*Palabras hermosas como... Que no peleen, que se amen los unos a los otros*" (E2).

En línea con los relatos anteriores, la escucha es un lenguaje que despierta sentimientos, que expresa significativamente que es posible estar dispuesto para el otro, que constituye esa forma de comprender el espíritu de las palabras y la presencia del otro. Así mismo lo afirman los autores Solla y Graterol (2013), al citar el pensamiento de Gadamer (1998): "Con el lenguaje se aprende a salvar los diferentes horizontes y a superar los antagonismos frente a los demás. De la convivencia, el ser humano aprende a respetar y amar a ese otro que le escucha su palabra" (p.410).

De igual manera, la escucha se manifiesta a través de la donación de tiempo y la atención que media en ese encuentro dialógico entre el yo y el otro, siendo estos fundamentales para la comprensión de la voz y el sonido de las palabras.

Se reafirma entonces, que la escucha le permite al otro sentirse valorado por lo que es, por lo que dice su voz, sus palabras y por lo que expresa su cuerpo, siendo así un acto de atención que me solicita el otro.

Por otro lado, hay una escucha en el aula de clase que esta instituida por la normatividad, lo demuestra el siguiente relato: "*se les pide a los*

estudiantes que hagan silencio, para que me puedan escuchar y comenzar la clase" (D2).

Una gran mayoría de docentes, con el afán de iniciar la jornada escolar olvidan que sus estudiantes llegan cargados de emociones y que traen consigo sentimientos que desean sean abordados con sus compañeros. Es por ello que la atención y escucha solicitada suele ser obligada y estática, condicionada por un otro que regula y no permite que fluya un acto comunicativo donde el yo y el otro actúen espontáneamente.

Para el docente la escucha condiciona de alguna forma su quehacer pedagógico, esto lo indica el siguiente relato: *"si estoy en el aula de clase y veo*

o percibo que los chicos me están escuchando yo sé que voy por el mejor de los caminos" (E1)

Es claro y pertinente que en el aula de clase el docente sea escuchado, pues de alguna manera él es quien aborda en primera instancia muchos de los diálogos que se vivencian en el aula de clase, sin embargo, este debe también tener una actitud de escucha significativa donde sea posible mostrar que ambos actores son participantes activos de una escucha que genera acercamiento, reconocimiento y valoración por el otro. El siguiente es un relato de un actor social: *"Estamos sentados escuchando a la profe haber que nos enseña, si aprendemos nuevas cosas" (E2).*



Figura 2. Actitud de escucha por parte de un actor social (estudiante). Elaboración del actor social.

Por lo expuesto anteriormente, en la presente categoría se resaltan las dos formas expresivas: "el lenguaje del Decir y el lenguaje de lo Dicho". Hay un lenguaje del Decir que representa unos actores ávidos de escuchar desde los sentimientos, desde los deseos, de querer comprender e interpretar el espíritu de las palabras, de escuchar un silencio mediado por el actuar y por la presencia del otro. Donde el yo dona su tiempo como gesto de reconocimiento y acogida por otro que solicita de su atención.

Además, un lenguaje de lo Dicho, condicionado por una escucha normatizada por parámetros institucionales, donde impera la voz del maestro; una escucha represiva que pone en segundo lugar la presencia del estudiante.

Conclusiones

El lenguaje es sin duda, el medio por el cual nos comunicamos los seres humanos, este lenguaje puede ser verbal o no verbal y con características específicas cada uno. Al respecto Urgilés (2016) expresa que:

Los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que vivimos en el lenguaje: en él somos, nos movemos, existimos, pero a su vez lo construimos, lo pastoreamos, lo acomodamos a nuestras exigencias. El lenguaje es una condición para la humanización, pero también no puede haber lenguaje sin este ser (p.11).

Por ello, este trabajo investigativo permitió comprender los diferentes lenguajes que

predominan en la escuela, en particular en el aula de clase; reconocer que estos lenguajes están presentes, vigentes y que se cultivan con la cotidianidad escolar.

La escuela siempre será el eje articulador entre lenguaje y sujetos, por consiguiente se consolida como cultivadora y formadora de sujetos, donde permean la cultura, los valores y las características sociales como ejes fundamentales en la construcción del ser humano.

La realización de este ejercicio permitió reconocer el valor de los lenguajes "Dichos" y por "Decir". Donde el lenguaje "Dicho", predomina en las relaciones humanas como un lenguaje común, dominante y hegemónico de pregunta y respuesta, de emisor y receptor. En tanto el "Decir" se vislumbra como el lenguaje emergente que se queda atrapado en el del rostro, y cuerpo, en los gritos y voces, y queda anclado en la punta de la lengua de quien se me presenta. Un lenguaje que ha permanecido silente e incomprensible ante el dominio de un lenguaje tradicional que permea constantemente las relaciones en la escuela.

En razón, los lenguajes emergentes constituyen encuentros cercanos fraternos y hospitalarios que dan pie al reconocimiento del otro en su infinita humanidad, por ello la relación docente-estudiante debe propiciarse desde un lenguaje amoroso que permita resignificar la presencia del otro y salir a su encuentro en un acto de responsabilidad, de entrega que demanda el acto pedagógico.

Esta propuesta invita a los docentes a construir un lenguaje en la escuela que de paso a la escucha, al gesto, al diálogo, a un lenguaje del "Decir"; que permita "ver" al otro como un ser vulnerable a la espera de ser acogido desde su humanidad, y no solo como el estudiante que está a la espera de recibir un saber. Además, un lenguaje que fortalezca los encuentros cercanos mediados por la afectividad, el reconocimiento y la responsabilidad por el otro, donde el valor de las relaciones permita el aprendizaje conjunto en el aula y con ello se multipliquen los espacios armónicos en la escuela.

Es preciso transformar y cautivar la escuela con un lenguaje de proximidad, hospitalidad y afecto,

un lenguaje que de apertura al reconocimiento del otro, que busque la significación del otro y su entorno, en aras de establecer encuentros y relaciones humanas más cercanas y se haga posible emancipar las relaciones desde un lenguaje del "Decir" que permita atender el llamado de ese otro. En este sentir, Vargas (2016) en Freire (1984), plantea: "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (p.212).

En consecuencia, la escuela además de propender por la elocuencia del diálogo entre sus educandos y demás actores sociales a de constituir en ellos la comprensión y el valor de los lenguajes como lo expresa Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2018) : La escuela es: "responsable de enseñar el valor de los lenguajes, de la historia, la profundidad de las ideas, la diversidad de las culturas, la multiplicidad de los pensamientos, tiene una responsabilidad ineludible de trazar procesos de formación emergente en la vida cotidiana" (p.5). Lo que significa que los lenguajes son el punto de partida para transformar la escuela y dar apertura a las relaciones humanas fraternas y el saber para la vida.

Referencias

- Ale, M. (2014). Sobre la dimensión ética-metafísica del lenguaje en Emmanuel Lévinas; Ediciones Universidad de Salamanca; Scientia Helmantica. (4)17-31.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.
- Jaramillo Ocampo, D y Orrego Noreña, J. (2017). *Cuadernos de Educación y Alteridad 1. Ética y Responsabilidad en las Humanidades*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo Ocampo, D y Orrego Noreña, J. (2018). *Cuadernos De Educación y Alteridad 2. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.

- Jaramillo Ocampo, D., Jaramillo Echeverri, L., Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Lévinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 18.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 68-80.
- Leal Leal, K., & Urbina Cárdenas, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10 (2), 11-33.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, A. Machado Libros, S.A.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Motta Ávila, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169.
- Murcia Peña, N & Jaramillo Echeverri, L. (2008). Investigación cualitativa "La complementariedad". Armenia, Quindío: *Editorial Kinesis*.
- Murcia Peña, N. y Jaramillo Ocampo, D. (2017). La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Naranjo P, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (1), 1-27.
- Pérez Luna, E., & Alfonzo Moya, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12 (42), 455-460.
- Pinardi, S. (2010). Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Lévinas. *Episteme NS*, 30(2), 33-47.
- Ríos Saavedra, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11 (2), 16-46.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje: alteridad, escritura, lectura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Solla, R., & Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *Telos*, 15 (3), 400-413
- Urgilés Campos, Guillermo (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1) pp. 219-242.
- Vargas Manrique, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica "General José María Córdova"*, 14 (17), 205-228.
- Waldenfels, B. (2005). El decir y lo dicho en Emmanuel de Lévinas. *Revista de filosofía*. Vol. 61.

Fecha recibido: 30 de septiembre de 2019 • Fecha aprobado: 31 de octubre de 2019

PRÁCTICAS DE CRIANZA EN LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN

Mary Luz Mazo Gutiérrez

Estudiante Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia, Corporación Universitaria Americana Medellín
mazomary4386@americana.edu.co

Ana Karina San Martín Blanco

Estudiante Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia, Corporación Universitaria Americana Medellín
sanmartinana8058@americana.edu.co

Sandra Milena Giraldo Uribe

Estudiante Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia, Corporación Universitaria Americana Medellín
giraldosandra4352@americana.edu.co

María Romelia Palacios Mena

Estudiante Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia, Corporación Universitaria Americana Medellín
palaciosmaria6073@americana.edu.co

Natalia Alejandra Gallego Ramírez

Licenciada en Pedagogía Infantil y Magister en Psicopedagogía, docente de Corporación Universitaria Americana Medellín. agallego@americana.edu.co

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación denominada "Prácticas de crianza en los hábitos de alimentación", realizado en la ciudad de Medellín, Colombia.

Cómo citar este artículo

Mazo-Gutiérrez, M., San Martín-Blanco, A., Giraldo-Uribe, S., Palacios-Mena, M. y Gallego-ramírez, N. (2020). Prácticas de crianza en los hábitos de alimentación. *Revista de Investigaciones UCM*, 20 (35), 52-63.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 ·



PRÁCTICAS DE CRIANZA EN LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN

Objetivos: Determinar cómo se transforman los hábitos alimenticios de los niños de 3 y 4 años, basados en una estrategia pedagógica centrada en las prácticas de crianza de las familias del Centro infantil Alegres Personitas del municipio de Medellín. Específicos Establecer la relación entre las prácticas de crianza y los hábitos de alimentación; Identificar las causas de los malos hábitos de la alimentación; Establecer la relación entre las prácticas de crianza y los hábitos alimentarios e Implementar una estrategia pedagógica centrada en las prácticas de crianza para contribuir a la transformación de los hábitos alimenticios. **Metodología:** Investigación con enfoque cualitativo, realizada a 6 niñas y 11 niños, con un diseño investigación-acción que nos permitió interactuar con las familias para informar y detallar las necesidades alimenticias observadas. Todo esto a través de diferentes técnicas; como: observación participante, técnica Delphi y grupo de discusión. **Hallazgos:** La propuesta de intervención fue significativa para los niños, transfiriendo las experiencias vividas al hogar y así los padres de familia aceptaron formar equipo con la comunidad educativa frente a los procesos alimenticios. **Conclusiones:** Se evidenció la relevancia de la vinculación familiar, para obtener mejores resultados, sin embargo, a pesar que estos conocen la importancia de los hábitos alimenticios no los practican, en ocasiones por falta de tiempo y por una crianza permisiva y de pocas normas. De igual forma la apertura fue positiva, en cuanto a la necesidad del tema de la alimentación.

Palabras clave: hábitos alimenticios, prácticas de crianza, práctica pedagógica

PARENTING PRACTICES IN EATING HABITS

Objectives: To determine how the eating habits of 3- and 4-year-old children are transformed, based on a pedagogical strategy centered on the parenting practices of the families of the Alegres Personitas Children's Center

in the municipality of Medellín. Specific To establish the relationship between parenting practices and eating habits; To identify the causes of bad eating habits; To establish the relationship between breeding practices and eating habits and To implement a pedagogical strategy focused on breeding practices to contribute to the transformation of eating habits. **Methodology:** Research with a qualitative approach, carried out on 6 girls and 11 boys, with an action-research design that allowed us to interact with the families to inform and detail the food needs observed. All this through different techniques; such as: participant observation, Delphi technique and discussion group. **Findings:** The proposal of an intervention was significant for the children, transferring the experiences lived at home and so the parents accepted to form a team with the educational community in front of the food processes. **Conclusions:** The relevance of family bonding was evidenced, in order to obtain better results, however, even though they know the importance of eating habits they do not practice them, sometimes due to lack of time and a permissive upbringing with few rules. Similarly, the opening was positive, as to the need of the subject of food.

Introducción

Este trabajo de investigación, está enfocado en las prácticas de crianza en relación con los hábitos de alimentación, de los niños y niñas del Centro Infantil Alegres Personitas de edades comprendidas entre los 3 y 4 años del grado de Prejardín y Jardín, el interés de realizar la exploración de dicho tema, surgió durante las diferentes prácticas pedagógicas que se ejecutaron mediante el proceso de formación profesional.

Desde el inicio de la historia de la sociedad, se ha observado que las prácticas de alimentación de los niños y las niñas han sido costumbres arraigadas a cada familia, pasando de generación a generación hasta el día de hoy, por lo cual, se entiende que la alimentación es fundamental en el desarrollo y crecimiento, preparación y formación de los niños y niñas por parte de los padres o cuidadores en condiciones adecuadas.

En otras palabras, esta investigación radica su importancia en ejecutar el desarrollo de prácticas de alimentación oportunas en los padres o cuidadores de los niños y niñas que se encuentran en la primera infancia, logrando así determinar la relación entre las pautas de crianza y los hábitos de alimentación.

En relación a la validez que tiene esta investigación, se toma como referencia lo estipulado en

lo establecido de Cero a Siempre en donde expresan que los niños y las niñas tienen derecho a la alimentación, la seguridad alimentaria y nutrición, los beneficios de los alimentos, pautas estratégicas para la alimentación y la nutrición en la primera infancia.

Diseño metodológico

Este trabajo de investigación buscó determinar cómo se van transformando los hábitos alimenticios de los niños de 3 y 4 años, a partir de una estrategia pedagógica centrada en las prácticas de crianza de las familias, la propuesta de investigación se fundamenta una metodología cualitativa con enfoque investigación acción, debido a que tiene como objetivo, observar, analizar, describir e interpretar las diferentes situaciones a las que se enfrenta el ser humano en su diario vivir, también comprender y resolver una problemática de un grupo en específico.

En cuanto a lo cualitativo Hernández, Fernández & Baptista (2010), afirman que, "se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones, busca interpretar lo que va captando activamente" (p.9). Por otra parte, Sandín (citado en Hernández, Fernández y Baptista 2014), "señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social,

educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación" (p.496).

Esta investigación se llevó a cabo en el centro infantil Alegres Personitas del municipio de Medellín en el barrio Conquistadores, fundado desde el año 2008, donde se trabajó con niños y padres de familia, con una muestra de 6 niñas y 11 niños de estrato socioeconómico 5 y 6. En cuanto a las técnicas utilizadas se tuvo en cuenta observación participante, técnica Delphi y grupo de discusión, desarrollado por Pantoja (2009). Donde la técnica Delphi fue utilizada para conocer las costumbres, estrategias y rutina implementada por las familias con sus hijos a la hora de la alimentación, la cual se llevó a cabo por medio de entrevista semiestructurada. Por otra parte, la observación participante, se utilizó con el fin de mirar los hábitos alimenticios de los niños y su evolución en el proceso, también para contrastar la información brindada por los padres a través actividades realizadas con los niños y alguna con los padres. Otra de las técnicas que se tuvo en cuenta fue la de grupo de discusión para saber las pautas de crianza y las características familiares.

Resultados

Antes de realizar la intervención

Con base en los objetivos planteados se realizó una serie de intervenciones basadas en actividades con los niños y en las que, por supuesto también se evidenció la participación de los padres de familia como principales generadores de las prácticas alimenticias y pautas de crianza, a partir de una propuesta pedagógica. De esta forma con entrevistas realizadas a los padres para indagar los alimentos que se consumen con mayor frecuencia y rutinas, una tarea enviada a casa con unos muñecos viajeros las cuales sirvieron como evidencia para la validación y confrontación con las observaciones realizadas a los niños, durante las clases y en los momentos de la alimentación junto con lo recolectado en las evidencias de las actividades realizadas en el Centro Infantil en donde se logró recoger la información que posteriormente se utilizó para la validación de los resultados.

Dentro de los resultados obtenidos los papás afirman que algunos procuran establecer horarios para el momento de la alimentación, tratando de incluir todos los alimentos, aunque dentro de sus comidas incluyen alimentos que no son tan nutritivos, en contraste con lo que expresan los niños en las actividades, se logra evidenciar que muchas de las respuestas dadas por los padres coinciden con lo dicho por los niños y en donde uno de los factores que más llama la atención es que por lo menos el 17% de los niños (3) manifiesta que come en compañía de aparatos electrónicos y que ninguno señala la fruta al momento de elegir los alimentos que sus padres les proporcionan en casa, esto se evidencia a través de una actividad que se realiza con los ellos, en la que escogen por medio de imágenes que objetos hacen parte de su entorno cuando consumen sus alimentos en casa. De este modo, es indispensable mencionar que "la distribución y el consumo de alimentos es una forma muy expresiva para valorar el funcionamiento de la organización familiar, laboral y escolar, así como las propias relaciones sociales que se genera en relación con los alimentos" (Timón, Hormigo y Arraez, 2010 p.33).

Por otra parte, se evidencia con actividades como el Fruti-drama y el Picnic saludable que la mayoría de los niños manifiesta que comen frutas, con excepción de un niño que no come ningún tipo de fruta ni en el Centro Infantil ni en la casa, por el contrario que ante la presencia de fruta en las actividades las rechaza y hasta llora, además todos los niños del grupo lograron participar. De la actividad donde les ofrecían comer un pincho de frutas y algunos mecatos solo el 57% comen a gusto y disfrutan de los alimentos el resto prefiere los mecatos, expresando que también los consumen en casa, esto contrastado con las observaciones va en desacuerdo con lo que se evidencia en la mayoría de loncheras, debido a que así los niños manifiestan que les gusta la fruta, entre sus loncheras la fruta es muy escasa y el mecato termina siendo la mayoría.

De acuerdo a lo anterior cada uno de los instrumentos utilizados fue claves para diseñar una estrategia pedagógica que lograra responder a cada uno de los objetivos y contribuir a la transformación de los hábitos alimenticios de

los niños y niñas del Centro Infantil Alegres Personitas.

Resultados después de la intervención

Después de haber realizado las intervenciones se pudo observar que los niños y las niñas tienen ciertos saberes previos relativos a la alimentación. De igual forma se pudo apreciar a la hora de lonchera y almuerzo que antes de comenzar las actividades; algunos de los niños mostraban cierto rechazo por determinadas frutas o verduras. Es por lo anterior que cuando hablamos de pautas de crianza en cuanto a alimentación de los niños Salas & Ivon (2015) indican que los padres son los encargados sobre el proceso alimenticio de los niños, y de su formación en los hábitos desde pequeños.

Las actividades planteadas para los niños fueron prácticas y llamativas para ellos; estas resultaron significativas, puesto que compartieron sus experiencias personales a la hora de comer, expresando lo que ellos comían o lo que les gustaba y así mostraron naturalidad y espontaneidad sobre sus conocimientos. De esta forma se logró ver una apertura positiva por los niños en cuanto a las actividades y por los padres de familia al ver sus reacciones también en el hogar; permitiendo un diálogo enriquecedor para todos. Es así como la comunidad educativa creó equipo con las familias, en la búsqueda de creación de buenos hábitos alimenticios. De allí la importancia de las prácticas pedagógicas significativas, tal como lo menciona el documento del Ministerio de Educación Nacional (2016) el cual habla de las prácticas pedagógicas, considerándose estas como un acto reflexivo en donde el docente puede investigar, conceptualizar, sistematizar y experimentar desde la acción cotidiana dentro del aula, implementando nuevas estrategias y confrontando saberes lo que le permite apoderarse de su práctica pedagógica de tal manera que logra reconocerse, aceptarse y aprender de todo aquello que lo rodea, de lo anterior es evidente la importancia y el peso de lo que significa, este acto reflexivo de realizar la práctica pedagógica, con la intención de ese constante análisis, preparación, estudio pero sobre todo retroalimentación de los saberes adquiridos.

Así mismo, el maestro debe: comunicarse con eficacia preparando el mensaje a ofrecer; utilizando canales eficaces; siendo positivo y motivador; creando el clima que facilite el diálogo y, por ende, el aprendizaje; programando la acción didáctica con los recursos y estrategias pertinentes, suficientes y oportunas; interactuando procesualmente (Vásquez, 2010)

Por otra parte, la escuela también requiere un diálogo permanente con la familia, demostrando la importancia de la relación escuela-familia puesto que al trabajar en conjunto el resultado es más positivo y significativo para los niños ya que estos hacen parte importante de la formación de ellos, tanto en el nivel académico como en los comportamientos, y en la adquisición de hábitos que estos reflejan en su forma de ser. Además, siendo la familia el principal responsable de educar a los niños en hábitos y valores que los ayudan en su formación como seres integrales como lo afirma Bolívar (2006) cuando dice: "El ámbito afectivo de la familia es el nivel privilegiado para la primera socialización (criterios, actitudes y valores, constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo, esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, etc." (p.121). Así mismo cuando se van creando hábitos con disciplina y amor en casa, logran un significado distinto, tal como lo menciona Restrepo (2007) "La estructuración de los hábitos alimentarios en la niñez no responde a un simple acto reflejo, estos comienzan a tener significación a través de una estructura integrada de necesidades, ideas, recuerdos y afectos" (p.26).

Discusión y análisis en relación a los objetivos

El presente artículo, es derivado de una investigación que tuvo como objetivo principal la contribución a la transformación de los hábitos alimenticios de un grupo de niños de edad preescolar a través de una estrategia pedagógica. Para cumplir este objetivo, se tuvieron en cuenta unos objetivos específicos que apuntarían a dicha transformación.

Inicialmente, como primer objetivo específico se estableció la relación entre las prácticas de crianza y los hábitos de alimentación. Para ello, se desarrolla la actividad "Nuestra historia" donde

los acudientes debieron escribir la historia de cada uno de sus hijos y cómo actúan y participan a la hora de la alimentación, con sus reflexiones y opiniones, observándose que las prácticas de crianza y los hábitos de alimentación de estos son llevados a una praxis cotidiana y personal de cada familia, pero que, al mismo tiempo están dispuestas a ir incorporando y transformando en la medida de lo posible, una concepción y forma de mejoras, en algunas prácticas alimentarias, y así ir introduciendo algunos hábitos de alimentación en su familia; esto se logró detectar en las actividades de: grupo de enfoque y Nutribuffet, que se realizaron con los padres de familia, donde ellos expresaron y aceptaron, que es difícil cambiar de manera apresurada algunos hábitos de alimentación, costumbres y prácticas, que han estado con ellos por períodos extensos; por otra parte, para la mayoría de familias es difícil el factor tiempo en las horas de compartir los diferentes momentos del consumo de alimentos del día, pero que, están dispuestos en tratar de mejorar la situación en relación a los hábitos de alimentación y al tiempo en las prácticas de crianza, esto con un porcentaje del 88% de las familias (15) del jardín. Es así como el tiempo no les permite crear estrategias para fomentar el consumo de alimentos saludables desde la participación colectiva en familia, tal como le proponen Moreno & Galianos dicen que, "una conducta positiva y proactiva por parte de los padres, (...) preparando la comida juntos en estas edades se asocia al establecimiento de hábitos de vida saludables" (p.270).

Continuando con la relación de las prácticas de crianza y los hábitos de alimentación, se observó en la actividad realizada "Nutribuffet" la cual consistió, que los niños, niñas y adultos (padres de familia) degustaran de una variedad de alimentos que se habían llevado al centro infantil, los cuales estaban expuestos en una mesa, tipo buffet; al inicio algunos de los niños y niñas sin compañía de los padres llegaron a la mesa y tomaron todo lo que les gustaba y les atraían, de lo cual se estudió, que los padres no hacían nada referente a esa situación; los niños y niñas sin platos en mano, se acercaban y tomaban lo que deseaban, por lo cual, se pudo reflexionar que, los padres de familia tienen un estilo de crianza permisivo, esto de acuerdo con lo que dicen: Jorge & González (2017), "Los padres son tolerantes, llegando a

autorizar casi todo. No exigen mucho a sus hijos o hijas, y les permiten que sean ellos mismos quienes controlen sus propias acciones" (p.47). Es así como la imitación de modelos, los simbolismos afectivos, el estatus social y las tradiciones culturales inciden en formas de responder a determinados alimentos, sin dejar de lado la influencia del ambiente familiar compartido, la disponibilidad de los alimentos y los factores genéticos (Olivares, 2008).

Continuando con el segundo objetivo específico, se identificaron las causas de los malos hábitos de la alimentación, en las cuales una de las más predominantes fue el tiempo de los padres para dedicarlo a sus hijos, debido a que todos ellos fueron los primeros en reconocer que por múltiples factores no le pueden dedicar el tiempo adecuado al acto de comer, lo que frecuentemente se convierte en una dificultad al momento de establecer rutinas y hábitos adecuados con sus hijos. Esto afecta la tradición familiar, puesto que los niños van perdiendo esa identidad y empiezan a consumir lo que ellos desean ya que sus padres por cuestiones de tiempo y practicidad se los permiten, por esto mismo, Rojas (2011) menciona en sus investigaciones como "Los hábitos alimentarios son la selección y elección de la cantidad, calidad y forma de preparación de los alimentos que consume un individuo, como respuesta de sus gustos, disponibilidad de alimentos, poder adquisitivo, tradiciones familiares y socioculturales" (p.10).

Resulta relevante mencionar que dentro de las causas de los malos hábitos se encontró que el ejemplo que logran brindar los padres a sus hijos, que según lo expresan los padres tiene un peso representativo sobre las acciones posteriores de los mismos, se convierte en otra de las causas debido a que tiene que ver con cuales son los alimentos que consumen y ofrecen, frente a los que les dan de comer a sus hijos, aspecto que se logra contrastar en las observaciones, encuestas, tareas o encuentros realizados en las intervenciones en donde en muchas de las ocasiones así la totalidad de los padres argumentan expresando, darle de comer a sus hijos una alimentación variada y saludable según lo que se logra ver con los alimentos que los niños llevan en sus loncheras y lo que ellos mismos dicen consumir en donde aparecen

(dulces, mecatos, o comida no tan saludable), con respecto a lo anterior en una de las actividades planeadas, exactamente en el buffet se logró evidenciar que el 85% se inclinaba por los dulces, fritos, harinas, o comida no saludables y muy pocos prefieren la fruta, esto incluye a los padres de familia que también manifestaron su preferencia por los dulces y fritos. Respecto a esto, Arismendi 2009 manifiesta que "De la misma manera que la independencia puede ser un factor a favor de la alimentación, también puede constituir un elemento negativo, volviendo a los niños caprichosos y que quieren resolver sus necesidades calóricas con golosinas, bebidas azucaradas, caramelos" (p.61)

Por otra parte, otra de las causas, es que muchos de los padres no tienen unas normas claras y establecidas para practicarlas con sus hijos, debido a que como se logró evidenciar en las actividades en las que se involucraron los padres de familia la tendencia, es que la totalidad de los padres son de un estilo de crianza permisivo, que por lo general según lo afirma Jorge & González (2017) "el problema estilo permisivo es que los padres no siempre son capaces de establecer límites a la permisividad, pudiendo llegar a producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a las conductas agresivas y el logro de la independencia personal" (p.47). Es decir son padres muy tolerantes, que pueden llegar a aceptar casi todo de sus hijos, pero que además casi no aplican ningún tipo de sanción, por lo que los hijos pueden actuar como desean, y elegir de la misma forma lo que desean, son padres flexibles que logran ceder muy fácil y a los que además siempre será muy rápido de convencer, lo anterior comparado con el estilo de crianza democrático que alejado un poco del permisivo, tal como lo afirma Jorge & González (2017) "se caracteriza por estar asociado con la disciplina inductiva, promoviendo la comunicación y al razonamiento detrás de sus conductas" (p.47). Es decir que los padres de este estilo por lo general logran establecer valores, deberes y derechos que se acuerdan entre familias, y deben ser cumplidos de manera recíproca, existiendo buenas relaciones, autonomía, e independencia.

Según lo mencionado anteriormente, cabe mencionar la transformación que han sufrido las

familias y cómo ello ha afectado las dinámicas de las mismas, tal como lo afirma Aguirre (2000)

En el pasado, los padres no veían de buena manera que el niño dedicara parte de su tiempo a actividades diferentes a las labores encomendadas por los adultos o la escuela, con lo cual se creaban condiciones en las cuales al niño no le quedaba otro camino que el de obedecer y someter el empleo de su tiempo libre a los oficios del hogar o a las labores escolares. La posibilidad que los niños tenían de contraponer sus necesidades a las exigencias de los adultos se reducía a su mínima expresión (p.8).

Así mismo, es importante reconocer que la primera infancia es la etapa en la cual los niños establecen las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades y si la fuente de la alimentación se ve deteriorada, estos procesos también lo estarán (Ogden, 2014). Las prácticas de crianza corresponden a construcciones sociales e individuales, ellas evidencian el medio donde se vive, las relaciones construidas y el sentido que los padres y las madres, o los cuidadores dan a los niños. Es decir, el tema de la crianza pasa por el sentido de la familia y las formas relacionadas que se establecen en los diferentes espacios de socialización (Milagrosa, 2013).

En consecuencia, se lleva a cabo el último objetivo específico: Implementar una estrategia pedagógica centrada en las prácticas de crianza para contribuir a la transformación de los hábitos alimenticios. En la cual se realizaron diferentes actividades relacionando las prácticas de crianza con los hábitos alimenticios. Entre ellas *Comicreando* en la cual se inició motivando los niños con una canción del pepino enamorado, luego se dispusieron imágenes relacionadas con las rutinas y los alimentos utilizados en casa, posteriormente se les preguntó: ¿Qué alimentos te dan en casa? ¿Qué objetos te rodean mientras estás comiendo? Y ellos deberán seleccionarlo en las imágenes, luego se continuó dándole a cada uno una imagen con un plato de comida vacío y deberían construir los alimentos que consumen en casa con plastilina y de esta forma evidenciar las diferentes respuestas con las que dieron sus padres en una encuesta enviada con anterioridad

a estos; otra de ellas *Lily y Pepe*. La cual consistió en presentarles dos nuevos integrantes del grupo, llamados Lily y Pepe; los cuales tuvieron como objetivo, reconocer las prácticas de crianza y los hábitos de alimentación que utilizan los padres de familia, a través de la interacción con estos muñecos y las actividades que realicen con ellos en casa, las cuales expresarían por medio de la escritura en una libreta, un video, fotos o mensajes vía WhatsApp, además de las anécdotas contadas por los niños en la clase sobre lo vivido con ese integrante durante su visita a casa; otra de las actividades *Frustridrama*, para la cual se realizó una dramatización con dos personajes; quienes mostraron diferentes situaciones presentadas en el hogar referentes a la hora de comer, como (el lugar de comer, tipo de alimentos y comportamientos). *Picnic*, para el que se tuvo en cuenta un picnic donde se sentaron a compartir un pincho con diferentes alimentos saludables y alrededor snacks para reconocer los alimentos de su preferencia. *Divertisabores*, para la cual se ambientó el espacio como una tienda y se entregaron billetes didácticos, luego se les invitó a comprar los alimentos en la tienda; de acuerdo a lo que ellos han aprendido en actividades anteriores; *Montisabores*, en la que se realizaron frutas y verduras con material reciclable, al tiempo que se entonaron canciones alusivas a estas y sus propiedades; *Grupo de discusión con los padres de familia*, en la que se realizaron preguntas para debatir las prácticas de crianza respecto a los hábitos alimenticios (¿Se preocupan porque sus hijos sientan confianza y tranquilidad en los momentos de la alimentación? Si, No, ¿cómo lo hacen?, ¿Qué tan flexible eres con tus hijos al momento de elegir los alimentos que ellos quieren consumir?), el cual según Pantoja (2009) "permite intercambiar ideas sobre un tema de interés para los participantes, a fin de resolver un problema o tratar un tema específico, además esta técnica se caracteriza por realizarse de manera ordenada, planificada y siguiendo una determinada estructura (p.294).

Finalmente, *Nutribuffet* también con padres de familia y sus hijos en la que se leyó el cuento "Secretos de Super Héroe" de Adriana María Jaramillo Villegas sobre la alimentación saludable y sus beneficios, luego se les invitó a participar de un buffet donde encontrarán diferentes alimentos para degustar tanto saludables como

insanos para observar los comportamientos al momento de comer (prácticas de crianza y alimentación saludable), al finalizar se entregó un plegable con información del proyecto y foto de recuerdo de los niños en las actividades.

Finalizada la propuesta pedagógica se evidenció en medio de las actividades una gran apertura y disposición tanto de los niños en las clases como de los padres de familia. Esto se observó en diferentes expresiones receptivas donde manifestaban reconocer la importancia de los alimentos saludables y hasta incentivando a los compañeros a comer frutas y verduras en los momentos de lonchera, esto por parte de los niños. Y es de este modo como según Cabezuelo y Frontera (2007) se habla de la importancia de inculcarla alimentación saludable tanto en la familia como en la escuela, pues estas dos instituciones ayudan a que el niño a través de la imitación pueda aprender hábitos saludables que disminuyan el riesgo de las enfermedades cardiovasculares y de obesidad; así mismo, la función de la escuela como espacio de interacción se vuelve indispensable puesto que como lo dice Jaramillo (2004) "El proceso de planificación se requiere que el maestro tenga en cuenta la manera como distribuye los espacios al interior del salón de clase, por lo que esta actividad debe ser prevista antes de comenzar el período escolar" (p.2).

Por parte de los padres de familia ocurría algo muy similar donde en uno de los instrumentos aplicados como lo fue la entrevista resalta el conocer la importancia de comer saludable, sin embargo, a la hora de poder observar este proceso y poner esta importancia de la alimentación en práctica se halló una discordancia; puesto que el imaginario era que al observar una problemática en los hábitos alimenticios de los niños al rechazar ciertos alimentos y ciertos comportamientos al momento de comer, se pensaba que pasaban por alto la relevancia que tiene el comer de una u otra manera, pero después de realizar algunas indagaciones se percató que como familia el 100% de estas, tienen ciertos conocimientos frente al tema y hasta lo han conversado. Pero aun así solo se queda en "palabras", debido a que las acciones del 90% son contrarias al manejar cierta flexibilidad y dejar que muchas veces sean los niños los que escogen los alimentos y de esta manera están pasando por alto lo que

en algún momento han llegado a conversar en búsqueda de un beneficio alimenticio. Todo esto se evidencia en lo observado en las loncheras de los estudiantes, en los comportamientos a la hora de comer y en las respuestas de estos frente a diferentes hábitos alimenticios que utilizan en casa.

Lo anterior, se sustenta bajo la cultura en la que están inmersas las familias que según el discurso de Castaño manifiesta que

La cultura alimentaria determina un comportamiento relacionada con los hábitos de alimentación de las personas, este comportamiento se conoce como conducta alimentaria que está definida por una serie de prácticas alimentarias que a su vez formarán los hábitos alimentarios de cada persona (2013, p.7).

De esta manera se comenzaron a realizar las intervenciones que tuvieron un impacto llamativo y positivo, gracias al dinamismo, color y creatividad manejada para llamar la atención y así de una manera muy espontánea y tranquila, poco a poco se fue logrando avances en el cambio de comportamiento y hasta de lenguaje en los niños. Esto a través de llegar a probar un alimento totalmente nuevo (uchuvas, uvas, melones, entre otros) y poder comprender que cada persona puede tener sus gustos y para eso hay una variedad de alimentos, que se pueden disfrutar para así obtener todos los nutrientes necesarios en diferentes presentaciones y empezar a jugar un poco en el buen sentido de la palabra con lo que se come y poder cambiar la rutina tediosa de alimentos repetidos cada día. Pérez y Ramírez (2015) manifiesta al respecto que los maestros deben ser conscientes de que todo en el aula tiene que ser pensado, planificado, organizado y direccionado hacia su proceso de aprendizaje.

De este modo, los padres empezaron a variar las loncheras con alimentos saludables que antes los niños no consumían y ya sentían agrado por ellos, además manifestaron la importancia de ampliar el proyecto porque veían a sus hijos inquisitivos por la temática y pidiendo nuevos alimentos en el mercado.

De lo anterior cabe resaltar que después de realizar dicha intervención permanecieron dos casos sin resultados positivos ni avances, puesto que en uno el estudiante no se atreve a probar fruta o verdura, simplemente la rechaza aun sin conocer su sabor, sin embargo se está trabajando en conjunto con la familia la cual reconoce la problemática y manifiesta ser constante en el manejo de dicha situación, incentivando con variedad y hasta presentación de estos alimentos para llegar a lograr un cambio. Con el otro estudiante es un poco complejo, pues con tan solo ofrecer el alimento genera llanto inmediato y la familia se encuentra totalmente desligada a querer un hábito diferente, debido a que no asistieron a las reuniones planteadas en las intervenciones para conversar sobre el tema y además se ve la evidencia en la lonchera donde siempre es lo mismo (preferencia de gusto del niño, mas no de nutritivo).

Es por esto, que es importante continuar convocando los padres con diversas estrategias que permitan la participación de los mismos en el proceso de sus hijos que tal como lo indica Gonzalo (2010), las prácticas de crianza se deben ir transformando de autoritarias a democráticas, entendiendo esto como una concientización que se realiza con los niños desde casa sobre el comportamiento y no simplemente dejándolos elegir alimentos o situaciones. Todo desde el diálogo y la reflexión constante, además, como lo menciona Triana (2010) en las prácticas de crianza uno de los aspectos más importantes es la alimentación y nutrición en los primeros años, puesto que esto afecta no solo el aspecto físico, sino también lo emocional, social y cultural.

Finalmente, se puede decir que la familia es uno de los ejes fundamentales en la vida de los niños y son los encargados de orientar respecto a una vida saludable y de esta manera poder utilizar diferentes estrategias como: análisis, diálogo, creatividad, motivación y autocuidado; además de los valores adecuados para formarlos como un estilo de vida que aporte al desarrollo integral de los hijos. Así se busca permitir que estas acciones positivas se pongan en práctica durante el trayecto de vida (Montesinos, 2014).

Conclusiones

Frente a la información recaudada se evidenció la importancia de realizar este tipo de actividades vinculando a los padres de familia, puesto que estos son los encargados de impartir los primeros hábitos y costumbres que se adquieren desde la infancia y que los acompañarán por el resto de la vida, además son los responsables en orientar o guiar los procesos de alimentación de los niños y niñas en el hogar. También debido, a que cuando se trabaja en conjunto escuela-familia el resultado tiende a ser más significativo y eficiente en los aprendizajes de los infantes.

No obstante cuando la familia no se vincula en las actividades llevada a cabo y el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, los resultados suelen ser menos eficientes como se pudo demostrar en dos de los niños que no se obtuvo ningún tipo de cambio en sus hábitos alimenticios, puesto a que la familia no estuvo relacionada en ninguna de las actividades propuestas; por este motivo es importante que al realizar este tipo de actividades la familia esté vinculada en el proceso de su desarrollo, con el fin de lograr obtener mejores resultados, como se comprobó con los niños y niñas de las familias que participaron en las diferentes actividades, notándose cambios significativos en sus hábitos alimenticios.

La creatividad de las actividades generó un impacto positivo en los niños y las niñas del Centro Infantil Alegres Personitas, permitiendo que ellos se expresaran libremente sobre el tema de la alimentación en la familia, dijeran con confianza y certeza que alimentos les ofrecían diariamente y hasta quienes eran las personas encargadas de estar con ellos a la hora de las comidas, a través de las actividades se evidenció que los niños y niñas del Centro Infantil son la imitación de los hábitos y costumbres que les han transmitido sus padres desde el hogar, además, se pudo denotar que los niños y las niñas disfrutaron de ellas.

Todos los padres de familia reconocen los hábitos alimenticios saludables, es decir son conscientes de qué son los hábitos, como deben practicarse, el tiempo y la constancia que necesitan; sin embargo, sus ocupaciones laborales, actividades diarias y las jornadas extensas de trabajo a los

que están habituados no les permiten establecer hábitos y rutinas saludables, debido a que no es mucho el tiempo en el que logran coincidir con sus hijos en los momentos de la alimentación y cuando logran tener algún espacio este no es lo suficiente significativo para que la rutina se logre establecer.

El factor tiempo, combinado con el estilo de crianza permisivo de la mayoría de los padres de familia, durante la intervención en toda la información obtenida por parte de los padres, se logró evidenciar, pues cuando no se determinan o logran establecer tiempos específicos para los momentos de la alimentación, es cuando empiezan a aparecer dificultades con el consumo de algunos alimentos.

Los padres de familia se toman el tema de la alimentación con afección, deciden a la ligera los alimentos que les dan a sus hijos, o no le dan la importancia respecto a lo que comen o no; lo anterior ligado a que todos los padres de familia practican con sus hijos un estilo de crianza permisivo que por sus características generalmente muestra que los son padres que se inclinan por establecer pocas normas, los padres además no determinan unos límites claros para sus hijos y por lo general dejan que sean los mismos niños quienes toman las decisiones y los que muchas veces elijan lo que quieren hacer, esto relacionado con el tema de la alimentación, hábitos y rutinas saludables es un factor importante debido a que se logró evidenciar que la mayoría de los niños tienen estas características lo que dificulta el proceso de la alimentación.

En general se tuvo una buena apertura por parte de los padres de familia y de los estudiantes; expresando necesidad en tratar el tema de la alimentación, puesto que manifestaban conocer la importancia en trabajar este proceso con los niños y las niñas y los estudiantes se mostraron alegres, mostrando expresiones de entusiasmo y curiosidad por las actividades propuestas. De esta manera se logró tener resultados positivos que se mencionaron anteriormente, sin embargo, hubo dos casos especiales donde no se logró cambio en sus hábitos y comportamientos a la hora de comer, debido a que ni siquiera intentaron probar ciertos alimentos (ninguna fruta) y por parte de

las familias tampoco se muestra compromiso para asistir a los eventos relacionados, ni persistir en las exigencias de sus hijos.

El tiempo de ejecución de la propuesta pedagógica fue muy corto y no logra impactar a todas las familias, debido a que las mismas manifestaban querer continuar con las experiencias vividas durante el mismo, pues las consideraron muy llamativas y pertinentes en el proceso de los hábitos alimenticios y se identificó entusiasmo al observar algunos resultados en casa. Teniendo en cuenta esto, si se hubiese tenido la oportunidad de realizar una propuesta más extensa y con mayor impacto; hubiéramos podido enfocarnos y trabajar más precisamente en estos casos y poder tener un mayor resultado positivo del 100% de la población trabajada.

Es importante resaltar que el apoyo por parte de un experto hubiera tenido mayor impacto y brindado experiencias más significativas a la propuesta pedagógica implementada. Debido a que dentro de los asesores de grados no hay personal profesional en el área de la salud o nutrición; referente al tema de investigación. Por lo tanto, toda la información recolectada y utilizada para desarrollar dicha propuesta fue buscada en bases de datos, tesis, libros y artículos de revistas que fortalecieron dicha investigación y que fue de gran aporte para tener una base informativa. Aun así, se considera que, teniendo este experto, hubiéramos podido brindar una propuesta más enriquecedora y hasta poder generar más confiabilidad a los padres de familia y lograr mayor conciencia de la importancia de los buenos hábitos alimenticios en edad preescolar.

Referencias

- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia–Centro de Estudios Sociales, 1, 211–226.
- Arismendi, J. (2009) *Nutrición infantil tomo I comer bien y sano*. Bogotá: ediciones Gamma S.A
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119–146.
- Cabezuelo, G., Frontera, P. (2007) *Enséñame a comer hábitos, pautas y recetas para evitar la obesidad infantil*. México: editorial Edaf, S.L
- Castaño E. M. (2013). *Identificación de las conductas y prácticas alimentarias de los preescolares de 3 a 5 años que asisten al CDI (Centro de Desarrollo Integral) Arobi de la localidad de Suba* (Bachelor's thesis, Facultad de Ciencias).
- Díaz, Á. P., Ramírez, J. F. G., & Gómez, H. R. (2005). *El niño sano*. Ed. Médica Panamericana.
- Gonzalo, C. (2010). *Anuario de investigaciones*. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100065
- Hernández, Fernández & Baptista (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México: Mcgraw-Hill
- Jaramillo, L. (2004) *Planta Física a Nivel Interno y Externo*. Disposición del ambiente en el aula. Universidad del Norte, Instituto de Estudios Superiores en educación, unidad de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Recuperado <http://ylangylang.uninorte.edu.co:8080/drupal%20/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>
- Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39–66.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá. De Cero a Siempre (2016). Lineamiento Técnico de Alimentación y Nutrición para la primera infancia. Bogotá
- Milagrosa, M. C. (2013). *Universidad La Salle*. Obtenido de Tendencias y retos: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/2487/2172>
- Montesinos, R. (2014) *Guía para las familias: Cómo promover hábitos saludables y el desarrollo socioeducativo en niños y niñas*

- a través del ocio y el tiempo libre*. Madrid: CEAPA
- Moreno, J. M., & Galiano, M. J. (2015). Alimentación del niño preescolar, escolar y del adolescente. *Pediatría integral*, 19(4), 268-276.
- Ogden, J. (2014). *Revista de psicología - Universidad de Antioquia*. Obtenido de Prácticas de alimentación de los padres y conductas alimentarias en niños: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2641/1/CastrillonIsabel_practicasalimentacionpadres%20.pdf
- Olivares, D. y. (2008). *Revista de psicología - Universidad de Antioquia*. Obtenido de Prácticas de alimentación de los padres y conductas alimentarias en niños: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2641/1/CastrillonIsabel_practicasalimentacionpadres%20.pdf
- Pantoja, V. A. (2009) *Manual Básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS
- Pérez, M. C., & Ramírez, M. E. M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 9.
- Restrepo, M., & Lucía, S. (2007). Percepciones frente a la alimentación y nutrición del escolar. *Perspect. nutr. hum*, 9(1), 23-35.
- Rojas I. D. M. (2011). *Percepción de alimentación saludable, hábitos alimentarios estado nutricional y práctica de actividad física en población de 9-11 años del colegio Cedit Ciudad Bolívar, Bogotá* (Bachelor's thesis, Facultad de Ciencias).
- Triana, A. N., Ávila, L., & Malagón, A. (2010). *Sistema de información científica*. Obtenido de UAEM : <http://www.redalyc.org/html/773/77315155012/>
- Salas, M., & Ivon, D. (2015). Efecto de intervención educativa en los conocimientos de alimentación saludable y prácticas alimentarias de las madres de preescolares, institución educativa.
- Timón, Hormigón & Arráez. (2010). *Colección Educación Física en Educación Secundaria: La Salud en la Escuela, Actividades Educativas para el Fomento de la Salud*.
- Vásquez, F. (2010) *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá: Kimpres Universidad de la Salle



ARTÍCULOS DE
REFLEXIÓN

Fecha recibido: 30 de septiembre de 2019 • Fecha aprobado: 31 de octubre de 2019

ESCUELA, ALTERIDAD Y RETORNO AL CUERPO: UNA RESPUESTA A LAS DINÁMICAS DUALISTAS DE LA MODERNIDAD

Miguel Ángel López Martínez

Licenciado en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica. Especialista en Educación Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Magister en Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Docente orientador de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. miguelangelsofia@gmail.com

Origen del artículo

El artículo expone de manera reflexiva los avances de la investigación realizada como tesis doctoral titulada "Prácticas discursivas cuerpo y escuela. Institución, disciplina y subjetividad", adelantada en el Doctorado Interinstitucional de Educación en la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

Cómo citar este artículo

López-Martínez, M. (2020). Escuela, alteridad y retorno al cuerpo: una respuesta a las dinámicas dualistas de la modernidad. *Revista de Investigaciones UCM*, 20 (35), 65-78.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 ·



ESCUELA, ALTERIDAD Y RETORNO AL CUERPO: UNA RESPUESTA A LAS DINÁMICAS DUALISTAS DE LA MODERNIDAD

El presente artículo tiene por objetivos: disertar teóricamente sobre la implicación de la escuela en la vida de los sujetos y cómo su labor institucionalizadora se mantuvo gracias a las dinámicas de la modernidad; además, problematizar desde una perspectiva fenomenológica los discursos dualistas, que desde un tratamiento reduccionista del cuerpo, han mediado la gramática pedagógica; también, analizar algunas prácticas escolares consideradas icónicas que nacen de esta discursividad; por último, presentar una posibilidad pedagógica que se asuma desde la alteridad y desde el reconocimiento del sujeto encarnado. Metodológicamente, el trabajo está orientado por la revisión documental y la observación etnográfica, como técnicas propias en la reflexión de los acontecimientos pedagógicos. Como conclusiones, se presenta la relación propia, entre las concepciones del sujeto encarnado y de la alteridad, así como las posibilidades de una escuela abocada a reconstruir las prácticas y las percepciones sobre el cuerpo.

Palabras clave: Escuela, dualismo, cuerpo, práctica escolar y alteridad.

SCHOOL, OTHERNESS AND RETURN TO THE BODY: A RESPONSE TO THE DUALISTIC DYNAMICS OF MODERNITY

This paper aims to: discuss theoretically the involvement of the school in the life of the subjects and how its institutionalizing work was maintained thanks to the dynamics of modernity; Furthermore, problematizing from a phenomenological perspective the dualistic discourses, which from a reductionist treatment of the body, have mediated the pedagogical grammar; also, to analyze some school practices considered as iconic that are born from this discursiveness; finally, to present a pedagogical possibility that is assumed from the otherness and

from the recognition of the incarnated subject. Methodologically, the work is guided by documentary review and ethnographic observation, as proper techniques in the reflection of pedagogical events. As conclusions, we present our own relationship between the conceptions of the incarnated subject and otherness, as well as the possibilities of a school devoted to reconstructing practices and perceptions of the body.

Introducción

Una de tantas lecturas que se puede realizar en torno a la cultura occidental, es que esta, pertenece a una sociedad escolarizada, la cual exige la permanencia de sus sujetos dentro de la institución llamada escuela, desde su más temprana niñez hasta su prematura adultez. Esto implica que el paso por ella, es una de las experiencias que más puede condicionar la construcción de subjetividad. No en vano, es uno de los lugares por excelencia, en los que el sujeto socializa; es en definitiva una “poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales” (Fanfani, 1999, p.102), al ser un complejo instituyente que se sitúa en las vivencias y en las culturas de sus estudiantes, que sostiene permanentemente relaciones de sentido con otros elementos socializadores: la familia, los medios masivos de comunicación, la iglesia, etc. A su vez, la escuela es el lugar donde se planean, administran y ejecutan las reglas de la educación, que, según un determinado grupo, son las ideales para una sociedad. De esta manera, la escuela se visiona como un proyecto perteneciente a un sistema, que actúa sobre la construcción de subjetividades y la implementación de la educación. La escuela en cualquier cultura y bajo cualquier modo, tiene unas consecuencias en las vidas y experiencias de los seres que interactúan en ella (Bruner, 1999), consecuencias que son instrumentales tanto para el individuo como para la cultura y las instituciones sociales.

Dichas instrumentalizaciones, forjaron el proyecto de la modernidad, el cual direccionó unas tareas, aún vigentes para la escuela, consolidándola como una “construcción moderna constructora de modernidad” (Pineau, 2007, p.1) y como uno de sus motores principales para su estamento,

sostenimiento y perpetuación. A través de ciertos dispositivos, prácticas, discursos y rituales, la escuela moderna promovió subjetividades que coincidieran con sus cosmovisiones, ya que, a través de la enseñanza, condicionaba el actuar en el mundo de acuerdo con ciertos ideales que se relacionaban con otros complejos instituyentes de la modernidad, como la familia, el Estado, la fábrica, el hospital etc.

Dichos ideales se pueden plantear como pilares que enarbolaron las máximas del pensamiento moderno: el progreso a través de la ciencia, el desarrollo de un sujeto autónomo, la universalidad del conocimiento, la libertad y la emancipación, el fortalecimiento de la ciudadanía, la justicia y la equidad social y política; aunque paradójicamente, también la pretensión de verdad, la generalidad universal, la competencia, la predominancia de la razón sobre otros tipos de conocimiento, la jerarquización del saber y el control institucional de los sujetos (Foucault, 2002). Es así como la escuela se vuelve la institución que, se supone, no solo resume esos principios, sino que, asimismo, ha sido la encargada de “transmitirlos y generalizarlos”, haciendo que formen parte “del sentido común y de la sensibilidad popular” (Tadeu da Silva, 1997, p.274).

Para que estos principios calaran en la memoria histórica de los sujetos, la escuela, como el resto de las instituciones, ha recurrido a una de las operaciones más importantes en la consolidación de lo instituyente, los ritos, que a través de su capacidad realizadora, establecen actos, convicciones y creencias por medio de la repetición en lo habitual (Bourdieu, 1993). Con referencia a lo anterior, Van Leeuwen (2008), llama a estos actos repetitivos “prácticas sociales recontextualizadas”, las cuales se integran en el

sentido común y en los hábitos de los sujetos, (el acto de saludar a la bandera, al profesor, a Dios, se vuelve algo necesario para tener un ambiente de respeto, de orden). Es gracias a los ritos o prácticas sociales recontextualizadas, que la escuela ha mantenido su poder social.

Ahora bien, si la escuela nació en la modernidad y se ha mantenido como una de las instituciones más importantes hasta nuestros días, no quiere decir que esta sea inmutable y, por ende, haya permanecido intacta desde su surgimiento, por el contrario, ha pasado por distintos cambios pragmáticos, pero no sustanciales. Ha transformado sus maneras de operar y algunas de sus prácticas, porque evidentemente los sujetos han cambiado, pero, así como hay elementos que han mutado, hay otros que se han mantenido, y lo han hecho, debido a que algunos principios y necesidades sociales aún existen, resumiendo una forma de concebir la realidad y al sujeto que en ella habita. Estos principios direccionaron los modos de entender y de enseñar en la escuela: la llamada dualidad.

La dualidad¹: elemento heredado de la modernidad en la escuela

Frente a las dinámicas que se han mantenido, es necesario entender que la escuela moderna a diferencia de la medieval, se desligó de las doctrinas clericales y se cimentó sobre un proyecto racional del conocimiento. El pensamiento racional, en su esfuerzo por construir un modelo de entendimiento de la realidad que sustituyera la fe por la razón y la ciencia, partió de la posición paradigmática de la filosofía que se basó en la perspectiva dualista de la cuestión ontológica: la relación entre el pensamiento y el ser (Gadotti, 2011).

¹El término dualidad responderá al concepto de dualismo, el cual se cree, fue acuñado por primera vez por Thomas Hyde (1700), del latín dualistas o dualiste, que hacían referencia a la filosofía de Zoroastro que admitía dos principios divinos, uno del bien y otro del mal, los cuales entraban constantemente en contradicción. Por su parte el diccionario filosófico de Abbagnano, (1986), concibe la dualidad filosófica como una pareja de términos entre los cuales hay una relación esencial, como lo son la materia o la forma, el cuerpo o el pensamiento. Entre tanto el dualismo es referido como el reconocimiento que se hace de la existencia de dos diferentes especies de sustancias, la corpórea y la espiritual, pero además entre la apariencia y la realidad.

La expresión *cogito ergo sum*², que traduce pienso luego soy, se consolidó como el primer principio filosófico de la tradición cartesiana ante la constante duda de lo que es falso o verdadero, que la única cosa cierta e irrefutable es que se piensa y que por tanto se es, lo que por defecto, conjura una relación ontológica en donde para “pensar es preciso ser” (Descartes, 2011, p.124). En este punto, es importante entender que para el racionalismo el pensamiento será el centro de las ideas y a su vez de la sensibilidad y, por ende, el elemento clave en la búsqueda de la verdad (Descartes, 1995). Se constituye así, la primera experiencia de certeza a saber: *yo pienso y si pienso tengo alma* (p.26).

Esta postura plantea la división de la presencia del ser en dos planos; en el primero, se encuentra el pensamiento y/o el espíritu como fuente que llena, y en el segundo, al cuerpo como el receptáculo habitable, resultado de una suma de partes sin interior, con un alma, como un ser totalmente intrascendente por sí mismo, sin distancia que, a su vez, concreta físicamente el “nosotros y el fuera de nosotros” (Merleau-Ponty, 1984, p.215), siendo el cuerpo la frontera entre el que percibe y lo percibido.

Siguiendo a Najmanovich (2001) la dualidad cartesiana, dará forma a una filosofía de la escisión que descuartiza en aparatos y sistemas los distintos componentes sociales. Se separó al hombre de la comunidad, la persona del organismo, la humanidad del cosmos; aislado de su medio nutriente, el cuerpo se volvió antónimo del alma. El punto es, que el dualismo se configuró como una de las principales manifestaciones y pilares de la cultura occidental que sigue permeando los discursos y prácticas de la actualidad. La escuela entonces, ha mantenido al dualismo como un precepto filosófico en sus elaboraciones administrativas y pedagógicas hacía la educación, generando así, toda una serie de acciones y discursos que la identifican y definen como una institución que tiene gran injerencia en la construcción de subjetividad de sus sujetos.

Estas prácticas y discursos se han dirigido de diversas maneras hacia los estudiantes,

²Locución latina de la expresión original francesa *Je pense, donc je suis*.

traduciéndose en distintos dispositivos, rituales, espacios, libretos, disposiciones y actitudes que actúan de múltiples maneras y hacia múltiples objetos. Uno de estos objetos es el cuerpo, y la forma como la escuela lo visiona y lo vivencia configura una de sus principales resonancias con los preceptos de la modernidad, la dualidad mente cuerpo.

La forma en que la escuela entiende al cuerpo

La escuela que heredó la dualidad como sustento filosófico, ve en el cuerpo, explícita e implícitamente, todo un objeto en el cual trabajar activamente. En ella se da la existencia de los cuerpos postmodernos, los cuales ya no son "(...) simplemente el producto de una totalidad homogénea de discursos sino más bien un lugar de lucha, de conflicto y de contradicciones" (McLaren, 1994, p.96). Estos subsisten en contradicción del encarnamiento de la subjetividad, es decir cuando el sujeto es ubicado como el reproductor de significados de las relaciones hegemónicas predominantes, configurándose como campo de enunciación y de inscripción cultural, no solo por las instauraciones de lo institucional, sino por las vivencias que ocurren en su interior (McLaren, 1969).

La escuela vive del cuerpo y en él, sin embargo, ejerce una presión dicotómica que lo encasilla como un ente a domesticar. Para esta, el cuerpo es un mero receptáculo que, sin conciencia alguna, está al constante servicio de la mente. Es una fuerza, una pulsión que debe ser domesticada a través de la imposición de prácticas repetitivas, entrenamientos, normas y rituales como: el silencio, el estar sentado, la ubicación en el aula, los lugares en los que se puede estar, las formaciones, los uniformes, los ejercicios de gimnasia etc. Bruner (1999, p.45) dimensiona esta fijación de la escuela por una cierta selectividad sobre los usos de la "mente" que desean cultivar, a través de la previa determinación de a quienes van dirigidos. De esta manera, los alcances básicos del conocimiento, las prácticas, los espacios, los valores, etc., se presentan diferentes, dependiendo su receptor; sean niños o niñas, clase obrera o clase dominante, la escuela opera según las prerrogativas del poder social.

El cuerpo es desde esta perspectiva, lo que Foucault (2002, p.169) va a denominar como "maquina multisegmentaria", siendo un elemento que se puede mover y articular con otros, definiéndose no por lo que es, sino, por el lugar que ocupa, cómo se desplaza o la regularidad que sigue para una determinada tarea. La domesticación corporal es un proceso que se basa en castigos, los cuales no van dirigidos violentamente sobre el cuerpo, pero sí sutilmente, con un trabajo especializado llamado disciplina. Para Foucault, lo escolar toma como objeto de poder al cuerpo, lo manipula y domina, con el objetivo de producir seres de utilidad con cuerpos sumisos y dóciles (p.139). En la referencia que Foucault hace del *homme machina* de La Mettrie, se puede ver como la aplicación específica de la disciplina conduce a la vivencia de un organismo técnico político basado en la consolidación de un individuo con un (...) "cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado". La disciplina es entonces "una anatomía política del detalle la cual, en el ámbito escolar pone su atención en la minucia y se centra en el encauzamiento de la conducta, los reglamentos, las inspecciones y las observaciones" (2002, p.140-143).

La escuela moderna entonces, abarca los planos del ser dual al tomar el pensamiento como entidad que razona, mueve, decide y es consciente; y al cuerpo como objeto que obedece, se mueve, es inconsciente y debe ser controlado. De ahí, que se desligue una especie de comunicación silenciosa y desterritorializada con lo corpóreo, objetivando al cuerpo mediante la repetición, la observación, el señalamiento, dejando como única acción del ser hacia su cuerpo, la dominación de la expresión corpórea: los impulsos. No se pretende que los sujetos entiendan el cuerpo, se pretende controlarlo.

Contradictoriamente, el sistema escolar aunque mantiene una vigilancia constante sobre el cuerpo, lo relega como objeto de enseñanza, pues al partir de la dualidad mente-cuerpo, este último es concebido como la parte del ser sin trascendencia, como simple objeto que es síntoma de lo mental, por lo que el trabajo escolar, específicamente académico, se centra

en el desarrollo cognitivo, cualquiera que sea la forma, y produce como resultado lógico, el desplazamiento del cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que, se parte del supuesto que lo único que aprende del sujeto es su mente.

Así pues, bien se puede ver en de la escuela, como lo señala Denis (1980), la omnipresencia de la palabra en el cuerpo que es asediado por la palabra, que es sabio y no habla su lenguaje sino el lenguaje. Según esta dinámica, el cuerpo es aprehendido por las disciplinas, ya que se supone carece de lenguaje, por lo que debe ser representado por él; esto implica que para la escuela este no tenga poder constitutivo alguno, sino, el deber conductual de demostrar que el pensamiento aprende. Y es que por mucho tiempo se mantuvo en la institución escolar, la tendencia a que la pedagogía fuese "sumisa a la tradición del signo, como vehículo conceptual de la objetividad, la verdad, la realidad" (Cárdenas & Ardila, 2009, p.47). Estos últimos como conceptos inamovibles y determinantes en los procesos que impulsaron la modernidad. Radford (2017) analiza la postura moderna del lenguaje como un sistema estable de formas lingüísticas que son definidos por leyes generales que funcionan como normas en la enunciación y que hacen del lenguaje una entidad dependiente del mundo objetivo³. Estas formas estables, validan una sola clase de lenguaje, el verbal.

Lo anterior, irremediablemente conduce a la anulación de gran parte del cuerpo, en donde solo se tendrían en cuenta los sentidos del oído y de la vista. Al respecto, Restrepo (1994) explica que:

La escuela, auténtica heredera de tradición viso-auditiva, funciona de tal manera que el niño, para asistir al aula, se bastaría con tener un par de ojos, sus oídos y sus manos, excluyendo para su comodidad los otros sentidos y el resto del cuerpo. Si pudiera hacer cumplir una orden semejante, la escuela pediría a los niños que vinieran a clase solo con sus ojos y oídos, acaso acompañados por la mano en actitud de agarrar un lápiz, dejando el resto del cuerpo en su casa a buen recaudo (p.50).

³A este modo de ver el lenguaje, Radford lo denominará objetivismo abstracto.

El cuerpo queda sentenciado por defecto, a la anulación de sus otras posibilidades, de sus otras formas estar y de comunicar; al momento de basar sus estrategias pedagógicas en la comunicación verbal y escritural, así como en un imaginario de aprendizaje únicamente logrado a través de la quietud. En ese sentido, se analizan a continuación, algunas de las prácticas que la escuela ha mantenido desde la modernidad y desde su percepción dualista de la realidad, que son consideradas las más icónicas con respecto al elemento esencial en su labor subjetivante, el cuerpo.

Las prácticas que traducen la dualidad en la escuela

Las premisas y actitudes escolares que se cimentaron sobre el dualismo filosófico y que están dirigidas hacia el control y dominio del cuerpo en su diario quehacer, son elementos que se traducen en múltiples y diversas prácticas, las cuales, suman gran parte de la identidad a las dinámicas de la escuela. Entre estas se destacan cuatro, que son representativas de la dualidad.

La primera, es una práctica muy marcada en las escuelas de hoy, la cual es conocida como *hacer la formación*. Es una actividad realizada a manera de ritual, el cual es entendido, desde los textos de McLaren (2003), como un hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas (normas, sistemas de significados actitudes y preferencias). Los rituales son parte importante de la cultura escolar, la cual se da como una práctica y escenario, manifestándose entre la competencia y el conflicto: es una colectividad compuesta por concursos entre ideologías y disyunciones, entre condiciones de clase, culturales y simbólicas. El ritual funge como transportador de códigos culturales, que se graban en la estructura de la superficie y en la gramática profunda de la cultura escolar. Volviendo al ritual de *hacer la formación* o *izar la bandera*, este se presenta como una *rutina* de refuerzo, por la cual se estructuran y representan las formas de clasificación social, resaltando la posición de cada uno en la sociedad (Guillén, 2008).

Esta se da de diversas maneras y en diversos escenarios y tiempos; casi siempre funciona

en intervalos de una semana, un mes o una fecha conmemorativa (formaciones o izadas de bandera), en donde asemejando una estructura militar, se entonan los himnos, se hacen representaciones, se dan informaciones, se hacen correctivos y llamados de atención, se premian a los "mejores estudiantes", etc. Siempre exigiendo de todos, silencio, atención y quietud. Muchas veces el maestro atenúa su papel policivo y vigilante, dando rondas, observando que la buena conducta sea el ambiente reinante. El cuerpo es interpelado como una parte de un todo, parte de la formación, el cual, si se sale del orden, afecta todo el sistema. Se deshumaniza a la persona, cosificándola como parte de un todo, en la que la forma es lo único que importa. Siguiendo a Amuchástegui, (2002) los rituales cívicos, entre los que destaca las izadas de bandera, fungieron como elementos nacionalizadores que siempre estaban asociados a figuraciones militares. En la actualidad se puede ver en la investigación de Guillén, como los escolares, muchas veces manifiestan un descontento o desinterés por estas prácticas, traduciéndose en sensaciones de aburrimiento o vergüenza, produciendo un efecto contrario al orgullo o la identidad institucional que se quiere afianzar (p.146-147). Se da una especie de relación de aprestamiento pasivo del cuerpo a una causa ajena y extemporánea, que genera la desconexión entre la escuela y los sujetos y por defecto una actitud apática frente a la labor política que esta institución puede tener.

La segunda, es una de las prácticas más comunes y representativas de la esencia escolar, que radica en la posición de los sujetos y su ubicación en las aulas. Es un prerrequisito demandado para generar la enseñanza, por lo que la mayoría del tiempo en el que el estudiante habita en el colegio, se le pide mantenerse en posición; este se conoce como la permanente demanda del *estar sentados*. En esta práctica, el docente exige a los estudiantes estar en un espacio y una postura corporal determinadas, así como en una actitud específica. Lo importante es la facilidad para la vigilancia del maestro a sus estudiantes y la rápida corrección de una mala conducta, con un breve movimiento o un gesto. Al respecto Foucault propone:

Entre el maestro que impone la disciplina y aquél que le está sometido, la relación es de

señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano (Foucault, 2003, p.170).

¡Sentados mirando al frente!, es una de las expresiones más comunes en el aula; esta se ha convertido en una cábala de la enseñanza, que casi todos han escuchado alguna vez, puesto que asegura el constante monitoreo de los cuerpos. Se hizo del salón de clases un panóptico y un espacio en el que la anulación del movimiento estaba al orden del día. Es tan importante esta práctica que, en varias ocasiones, se felicita a un grupo y/o a su docente por la capacidad que ambos tienen para mantener la dinámica. El aula, con sus asientos, tableros, paredes, ubicaciones etc., se configura como una estructura de comunicación entre sujetos, la cual se concreta además de los aspectos materiales, por las relaciones de autoridad, jerarquía y comunicación, que son naturalizadas por todos sus actores (Dussel, y Caruso, 1999). Esta lógica se traduce en una labor titánica en el momento en que el estudiante intenta anular su movimiento y por ende una de sus maneras de existir, premiando o castigando si se cumple o no. Lo anterior produce enfáticamente un desarraigamiento entre la gramática pedagógica y las formas de ser y por supuesto de aprender. Por otro lado, la implementación del aula como mecanismo de poder, impide que se dé una relación humana entre maestro y estudiante y en cambio, impulsa una relación de poder que no favorece el reconocimiento del otro, sino el reconocimiento de un rol y de una posición en el sistema de relaciones de poder. Se naturalizan las formas de opresión por el que tiene el control.

La tercera práctica, es un proceso que deviene de la preponderancia del signo en la pedagogía y que reduce el papel del cuerpo en el aprendizaje a su más mínimo nivel. Esta práctica es la llamada *evaluación* escrita y estandarizada que, en su intento por medir, ha convertido a lo escolar, en vez de un escenario de formación, en un taller de preparación para la adecuada contestación del examen⁴. Cuando se mira el examen

⁴Cabe resaltar que, en el caso de Colombia, todas las instituciones de educación formal miden su conocimiento con las pruebas *Saber*, las cuales obligan a sus estudiantes a presentarlas como requisito de

estandarizado de una manera crítica, se pueden hallar varias problemáticas, pero una de las más marcadas es que se basan casi en su totalidad en la matemática y la lectoescritura y estas, por supuesto, no son las únicas habilidades que los sujetos obtienen en su aprendizaje. Gardner (1983) sostiene con respecto a la inteligencia, que es lo que se supone miden las pruebas, que pueden surgir nuevos tipos de inteligencia, ya que, la inteligencia deja de ser un concepto estático para convertirse en un modelo dinámico. Pero la evaluación con una perspectiva medidora y calificativa solo puede mirar lo que el sujeto escribe, mas no lo que habla y mucho menos como se mueve.

La cuarta y última práctica, es la del *uso del uniforme*. Aunque sus orígenes no nacieron en la modernidad, si es una característica de la escuela que marca los intereses modernos. Se sabe que se originaron en las escuelas públicas de Inglaterra en el siglo XVIII, en los centros educativos de orden religioso católico, para entre otras cosas, fomentar la disciplina y el orden, y por demás, evitar las distracciones de los estudiantes. En la actualidad y para el contexto colombiano, el uniforme es establecido como obligatorio⁵ en la mayoría de instituciones, tanto públicas como privadas, fungiendo como un mecanismo para la "presentación social del cuerpo". Ya que la sociedad solicita constantemente saber en todo momento quiénes son los sujetos dentro de la comunidad. (Martí, 2012). Pero es indudable que también la persona se imposibilita para verse como tal, ya que el uniforme lo descontextualiza y lo pone en representación de un rol. Así la

grado y de acceso a la educación superior. Además, dichas evaluaciones son moldeadas según las pruebas PISA, las cuales son de carácter mundial y miden el conocimiento matemático y la lectoescritura. Para mayor información, el lector puede indagar la Ley 115 de 1994 de la Constitución de Colombia de 1991 y los estándares de las pruebas saber, en la página virtual del ICFES www.icefes.gov.co.

⁵Los motivos de la obligatoriedad del uniforme pueden ser variados y dependen del contexto socioeconómico en el que la institución esté: hace referencia al compromiso asumido por los padres, también a la equidad en el grupo, identificación de la institución dentro y fuera de ella, una concordancia estética, un símbolo al cumplimiento de la normatividad institucional, razones de higiene, practicidad y seguridad.

estructura social ejerce un control sobre el individuo, no solo por observación del otro, sino, porque el mismo se empodera de su papel social (Martí, 2012a). El uniforme en el aula asume una postura de disciplinamiento del cuerpo, además de una delimitación de los imaginarios del género (hombre-mujer) (Suárez, 2001). La falda y el pantalón hacen que los sujetos se representen a sí mismos categorialmente y permite una adecuación actitudinal y corporal frente a la vestimenta. No es lo mismo sentarse, moverse o disponerse con una falda que, con un pantalón, por ejemplo.

La alteridad y el retorno al cuerpo. Otra forma de ver la escuela

Sin querer presentar una idea a modo de solución frente a los discursos y prácticas escolares que devienen de la dualidad, ni mucho menos dejar de lado sus logros y aciertos (porque los ha tenido), es importante reconocer en la alteridad y el retorno al cuerpo, potenciales sustentos en un modelo de escuela, la cual pueda visibilizar la posibilidad de una formación más cercana y contextual al estudiante; una alteridad que necesariamente debe contar con el cuerpo como constituyente de la enseñanza y el aprendizaje. Inicialmente se debe considerar que la alteridad es un concepto procedente del latín que significa *alter*: el *otro*. Lévinas, (2002), a partir de su idea del infinito en nosotros como condición de la alteridad, considera que se tiene la necesidad de existir separado, sosteniendo una correlación que restauraría la totalidad, puesto que yo y otro son complemento, es lo que se reconoce como heterogeneidad radical, que no es otra cosa que la influencia del Otro siempre que sea otro en relación con el ser Yo. De modo que, el ser yo se establece a partir de un sistema de referencias que hacen del yo un cambiante, dado que su existencia consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece. Sousa (2011) lo define como:

(...) el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible (p.27).

Entonces la alteridad es una forma de ver la relación del sujeto con el mundo, en donde a través de la experiencia del individuo con otros, de sus relaciones en la cotidianidad, (el trabajo, la escuela, la familia, la iglesia, la ciudad, etc.) surge la vivencia de uno a partir de la visión del Otro. El Yo y el Tú logran identificarse mutuamente al compartir sus experiencias, compartiendo sus ideas, experiencias y vivencias, estas serán complementadas con la información y la relación de ese compartir. Si ese otro comparte sus ideas, le complementará con información, sea en la concordancia o en la discrepancia, dándose una experiencia en la cual emerge la alteridad (Solla y Graterol, 2013).

Una pedagogía basada en la alteridad, puede ser sustentada por la perspectiva filosófica y ética que Bajtín asume desde una *prima philosophia* o filosofía de la vida (1997). Aquí el acto ético opera bajo una arquitectónica del mundo real, cotidiano y no teorizado, tomando como base la triple óptica: “yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro” (Bubnova, 1997, p.260). A partir de esta triada, acontece otra actividad clave para la alteridad, el dialogismo; entendido este, como una construcción intralingüística que funciona como imagen de una forma del habla y no de una sociedad o de la relación interpersonal. Dialogismo encontrado en la palabra concreta o el *enunciado*, condicionado y orientado por la experiencia de la vida, haciéndolo perteneciente a un contexto histórico y cultural, que responde a un referente propio axiológico, solo posibilitado por la unicidad del momento. En ese entretanto, el dialogismo se produce como un intercambio de enunciados que permiten la acción del otro alterno. Así se puede entender como la vida es dialógica por naturaleza, por lo que el sujeto le pertenece por completo a través de la palabra, haciéndolo parte del tejido infinito de la vida humana (Llovet, 2005).

La escuela que parta de estos principios, es exhortada a trabajar con estrategias incluyentes, emergentes del dialogo y que contemplen en el conflicto, lo alterno y lo alterante⁶, una

⁶Se trata de plantear una práctica que conciba desde la relación con el otro, la posibilidad de que exista una verdadera experiencia que suscite la alteración del momento, es decir el cuestionamiento del continuo presente.

oportunidad y una excusa pedagógica. Por esta razón, la alteridad necesariamente debe replantear el concepto de lenguaje como un sistema histórico cultural, el cual conlleva unas formas de expresividad específicas al espacio y al tiempo cultural (Radford, 2017). Esto hace que se le vea con un carácter ideológico, ya que, como sistema de ideas, el lenguaje es valorizado por la cultura y una visión específica del mundo, siendo un sistema ideológico y político a la vez. Al decir que es un sistema histórico y cultural, pone en entredicho las posturas que reducían al lenguaje como un medio de transmisión o que lo alejaban de las implicaciones que este tiene en la constitución de la subjetividad y en la construcción de la historia de la humanidad.

Dicho sistema, incluye normas y estructuras que no están determinadas y, por ende, no son inmutables, por lo que son constantemente reubicadas, transformadas y recreadas por los sujetos. Esto implica que el sujeto no sea contemplado meramente como un paciente, sino como un actor que deja su huella histórica en los procesos de la vida social. Esta definición de lenguaje, trasciende la connotación de sus alcances cuando incluye la expresión como uno de sus procesos, lo que implica que no opera solo bajo la razón verbal signica, sino bajo todas esas formas de expresar que van más allá de los signos. El cuerpo juega aquí un papel esencial; las señas, los gestos y el movimiento se vuelven lenguaje, lo enriquecen y lo complejizan, a su vez que lo politizan; entonces, el lenguaje es en un sistema situado y coyuntural que desde la mirada del cuerpo construye la otredad y por ende la alteridad.

El retorno a los cuerpos como posibilidad pedagógica

En este punto se debe entender que el cuerpo no puede ser reducido a un conjunto de partes moleculares, por lo que, para el presente trabajo, el concepto cuerpo se establece como una complejidad histórica y ontológica. Históricamente el cuerpo se asume como una producción cultural que no solo existe en estado natural, sino siempre está inserto en una red de sentido (Le Breton 2002), por lo que se construye socialmente y a él son inherentes un amplio grupo de connotaciones simbólicas, que son las

que permiten concebirlo como palabra, mensaje y fuente de una hermenéutica intelectual (Detrez 2002). No es posible entonces, hablar de un cuerpo, sino de los *cuerpo-s* construidos por las distintas culturas y sociedades.

Ahora bien, los *cuerpo-s* se relacionan ontológicamente en tanto que son la fuente de toda percepción, al ser el modo primordial de habitar en el mundo (Barbero 2003); la existencia se realiza y se simboliza solo a través de él, al permitir el habitar en el marco de sus posibilidades. El cuerpo o los *cuerpo-s* se auguran como todo lo que existe, en ese sentido Merleau-Ponty (1984) afirma, "Si el cuerpo puede simbolizar la existencia es porque la realiza y porque es la actualidad de la misma" (p.191), la simboliza a través de la expresión, no porque sea un acompañamiento exterior, sino porque es la misma existencia la que se realiza en él.

En este escenario, el retorno a los *cuerpo-s* nace en el reconocimiento postmoderno del *sujeto encarnado* (Najmanovich, 2001), el cual comenzó en la ruptura epistemológica que ofrecieron el relativismo de Einstein, las geometrías no euclidianas y el principio de indeterminación de Heisenberg, disolviendo las bases de la ciencia clásica y por ende el universo de las certezas. En la contemporaneidad, se ha dado inicio a la legitimación de los modelos de pensamiento no lineales, que poco a poco están dejando de lado la triada de la lógica clásica⁷, y que, además proponen pasar del espacio de las tres dimensiones⁸ a múltiples espacios autorreferentes.⁹

Gracias a esto, el reconocimiento de la corporalidad del sujeto fue posible, y se produjo que el sujeto encarnado entrara en el plano constitutivo del sujeto filósofo, trayendo como consecuencias: primero el torcimiento del espacio cognitivo; segundo la aceptación de la implicación fundamental que tiene la corporalidad en la construcción del conocimiento; tercero la admisión que el conocimiento de los objetos se da desde una posición determinada por la visión

de los otros, es decir, no hay una visión inocua, objetiva o subjetivamente hablando; por último, la tenencia de un agujero cognitivo determinado y limitado por la propia corporalidad, donde, el sujeto encarnado es un linaje específico de transformaciones que impiden la completud o el establecimiento de un yo permanente.

El sujeto encarnado no tiene un cuerpo, sino existe desde el cuerpo vivencial, experiencial y multidimensional, a la vez material y energético, racional y emocional, sensible y mensurable, personal y vincular, real y virtual, que cuestiona las dicotomías del adentro-afuera, yo-otro, cuerpo-mente. Dichas dicotomías ya no son de carácter excluyente, sino que, trabajan como complemento. Desde esta perspectiva nace una corriente de pensamiento que recoge las nuevas formas de cuerpo y de ser sujeto; la llamada *auto-organización*, la cual plantea que el ser solo es respecto de un no ser. El sujeto encarnado, solo conoce y se reconoce a partir de la diferencia, de lo alterno, por lo que el mundo cognoscente, es un mundo *enactuado*¹⁰, es decir un mundo *co-creado* entre sujetos y objetos en la interacción con el ambiente. La enacción, aleja a los sujetos de las metáforas visuales y propone considerar una multiplicidad de formas de percepción del sujeto en *co-evolución* con su ambiente. Es por esto que la enacción problematiza la representación como referente, al verla como un intento enfático porque el sujeto recobre lo externo del mundo y lo proyecte internamente, enfatizando el adentro y el afuera como escenarios de una frontera impenetrable. Las categorías que en la representación estarían dadas, para la enacción serían construidas por la experiencia de cada sujeto, por los atravesamientos teóricos, estéticos, éticos, afectivos, eróticos y emotivos, incluidos en su propio devenir.

En esta línea, la complejidad como sistema de pensamiento rompe con la dualidad, el cuerpo ya no es solo el territorio propio, sino el lugar múltiple de encuentro, al gestarse biológicamente y desarrollarse en el intercambio permanente de materia y energía con su medio ambiente; también está ávido de información al crearse y recrearse en los encuentros afectivos

⁷Los principios de identidad, no contradicción y tercero excluido.

⁸Los ejes X, Y y Z.

⁹Los bucles, la cinta de Moebius, los procesos recursivos fractales etc.

¹⁰La *enacción* es una perspectiva que contempla que sujeto y mundo se definen mutuamente y que no hay un mundo independiente y anterior a la experiencia.

con otros seres, creciendo en un mundo de sentido (Cárdenas 2016). El cuerpo se vivencia como una organización que, en su complejidad, ha manifestado nuevas opciones en el mundo de la vida: la autoconciencia y el inconsciente, la razón y la imaginación, haciendo que el eje del devenir en el mundo para el sujeto encarnado sea la producción de sentido. Se crea sentido en la acción, en el movimiento. Por este motivo el sujeto encarnado, piensa y se comunica a través de la expresión de otros lenguajes, (los gestos y las señales): el lenguaje del movimiento y el movimiento que habita en el lenguaje. El movimiento como acción constante, fluyente, natural y perpetua, se convierte en su idioma y en uno de sus modos de estar, de ser en el espacio. Este subvierte las dinámicas inertes y opresoras del mero ocupar un lugar y permite reconocer la vida del ser, la energía que él tiene; es en sí mismo, un espiral inacabado que se basa en energía, expresión, palabra y vida.

Conclusiones

Es importante dejar en claro que la alteridad y el reconocimiento del sujeto encarnado, son posturas filosóficas que se complementan, interpelan y constituyen mundo, dado que estas perspectivas se construyen, no desde un lenguaje, sino, desde los lenguajes en los que por supuesto, la presencia del cuerpo cobra total relevancia. Más allá del análisis de las prácticas reproductoras y hegemónicas del poder, se espera que surjan otras dinámicas que beneficien a la escuela, al reconocer la educación como el hecho social que, además, de permitir los procesos de "transferencia, adquisición" y "reproducción de diferentes tipos de saber", "son expresiones de una determinada cultura" (Mariño & Cendales, 2004, p.26). También, constituye a los sujetos en la sociedad al vincular históricamente, por un lado, a las configuraciones del conocimiento y poder, y por el otro, a las dinámicas culturales y políticas entorno al lenguaje y la experiencia. De esta manera, se enfatiza (Freire, 1997) que: "la educación nunca fue, es, o puede ser neutra, indiferente, dando cabida solamente a la "reproducción de la ideología dominante (ni tampoco) una fuerza reveladora de la realidad que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades" (Freire, 1997, p.95). Esto constituye a la escuela como un escenario social y político,

donde es posible que las construcciones culturales excluyentes de género, clase y raza se subviertan y generen una conciencia que libera y emancipa.

De esta manera, una pedagogía de la alteridad que reconoce a sus estudiantes como sujetos encarnados, trabaja a partir de una reflexión y revalidación constante de sus prácticas. Esto implica, por ejemplo, el replantear prácticas que vulneran de alguna manera las relaciones de sus estudiantes con el mundo y promover alternativas para hacer más cercana la gramática pedagógica. Por consiguiente, se plantea poner en manifiesto como desde la alteridad, existen otras prácticas que pueden responder a los rituales y expresiones dualistas expuestas anteriormente.

Para una pedagogía de la alteridad, las filas o las izadas de bandera, como elemento pedagógico o comunicativo, carecen de validez al negar las relaciones entre espacio y movimiento, además de desconocer los intereses de los estudiantes, es decir negar la expresión del otro. En lugar de esta práctica es posible generar espacios de encuentro más propios, que partan de un de la acción concreta del recibimiento humano, de familiaridad y acogida solo ofrecida por la hospitalidad, que es en últimas, un acto que responde trascendentalmente a las posibilidades del ser (Lévinas 2002). En el momento que el otro recibe y acoge vivencia en la hospitalidad una relación de intimidad que hacen única la experiencia, en el encuentro por medio del lenguaje. Esto se traduce en encuentros de grupos no muy numerosos, que privilegien el encuentro y la comunidad y que, por supuesto no sean impuestos por los docentes, sino que se produzcan por los mismos estudiantes. De esta manera las expresiones lúdicas y artísticas, se convierten en la excusa pedagógica ideal para congregar y generar identidad grupal.

Frente al uso del aula como elemento de poder, es claro que la pedagogía de la alteridad contradice y propone establecer en el aula un lugar de encuentro, que beneficie el reconocimiento del otro, de su rostro y por ende el acceso al acto ético (Levinas, 2000). El ver el rostro del otro, permite entrar en relación con él, aprender de él y construir con él. Por esto nunca se ve como positivo establecer una organización jerárquica

unidireccional, en la que la visión solo privilegie a uno, en este caso al docente. Por eso mismo, es útil la organización del espacio en forma de ovalo, la cual beneficia el contacto de los cuerpos, con sus rostros incluidos. Además, se considera primordial el descentralizar las acciones pedagógicas del aula; la labor pedagógica debe salir a nuevos escenarios que contrapongan las lógicas aleccionadoras del silencio del movimiento, debido a que el aprendizaje se sobrepone al pupitre y al pizarrón.

Respecto a la predilección del signo con respecto a otras formas de comunicación y como factor productor del conocimiento, la alteridad y sobre todo los conceptos del sujeto encarnado, comprenden la complejidad del lenguaje, por lo que no solo existe una única forma de construcción del pensamiento. Para Bruner (1986) existen como mínimo dos modalidades de pensamiento: la paradigmática lógico-científica, la cual tiene como principal característica un lenguaje coherente sin contradicciones, que se compone de las funciones de explicación, descripción, categorización y conceptualización.; por otro lado, la modalidad de pensamiento *narrativo*, la cual se encarga de las intenciones, de las acciones humanas, de las distintas vicisitudes y tramas, de la experiencia y las percepciones de un momento y lugar determinado que marcan el transcurso de los acontecimientos. Por lo tanto, se debe reconocer la universalidad del lenguaje y de la construcción del lenguaje y por supuesto del conocimiento; esto conducirá a trabajar sobre los distintos lenguajes y habilidades que surgen de la palabra, la experiencia, las emociones, los gestos y el movimiento. Preguntas válidas en este aspecto serían ¿Por qué en las pruebas estatales, no se contempla otro tipo de habilidades, fuera de la lógica matemática y la comprensión lectora, tales como el arte plástico o escénico? Y ¿en que benefician a los estudiantes el medirse únicamente en dichos elementos?

Frente al uso diferenciador del uniforme, la pedagogía de la alteridad entiende las distintas maneras en las que los sujetos y sus cuerpos presentan resistencia frente al control masculino del cuerpo femenino legitimado por la estructura jurídica, a partir de la implementación de normas que establecen los límites culturales, políticos y económicos de la mujer (Zuñiga, 2018). Se

entiende que las distintas discursividades, median el rol social de la mujer u otras identidades sexuales diferentes a la masculina heterosexual. De esta manera, surgen como respuesta a las distintas formas de discriminación de género y por ende de rol social, nuevas formas de sexualidad y del género (Serrano, 2002) redefiniendo el cuerpo como territorio de resistencia y de re-existencia, y a su vez figuran como alternativa ante la masificación de un cuerpo cosificado. Las comunidades diversas, asumen posturas biopolíticas de carácter disruptivo frente al saber y el poder, alterando constantemente los arquetipos culturales y, en consecuencia, alterando y alternando los ideales de cuerpo. Estas nuevas discursividades replantean el uso pedagógico del uniforme, el cual desde estas perspectivas ven como fútil su implementación.

Todos estos replanteamientos coadyuvan a la consolidación de una escuela que vivencie el conocimiento como un aspecto problematizador, dado a partir de las experiencias y necesidades de los sujetos, que entienda que las relaciones entre objeto y sujeto no son estables ni determinadas, en tanto que dependen de múltiples factores de la experiencia y el contexto (Mclaren, 1969) y por tanto, no se llega al conocimiento a punta de especialidades que segmentan, sino a partir de la reflexión y el entendimiento holístico de la realidad. Entonces solo así, se podrá superar la postura ideológica del conocimiento, según la cual, este solo genera validez en tanto se considere correcto o no para ser transmitido de una generación a otra, legitimando la naturaleza opresora de quien lo posee. Se produce de este modo, el conocimiento-poder que adjudica a alguna clase dominante, la labor de su producción y su transmisión.

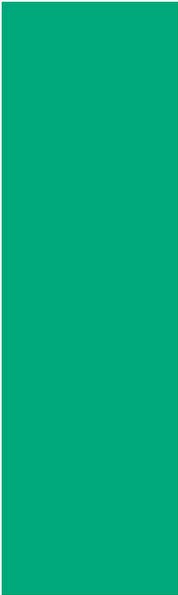
Una escuela que se comunique a partir del diálogo y de su naturaleza conflictiva y tensionante, en vez de negarla; y que también, reconozca la posibilidad de convergencia para determinar así, su naturaleza emancipadora. Es necesario comprender que un diálogo en la misma dirección, sin crítica ni discusión no es un diálogo, es un canal persuasivo que no produce nada. Como puente mediador, la comunicación no debe segmentar ni objetivar al ser, en un reducto de sus conductas, debe en cambio, reconocerlo en su totalidad sujeta, que está en constante transformación de

sus prácticas innumerables. Entonces, el lenguaje como mediación, es decir como comunicación, se percibe en la red de signos y de símbolos, que media el imposible acceso inmediato del ser a las cosas. Esta mediación de los símbolos en el lenguaje no se puede concebir sin la expresión; expresión como su "potencialidad principal: la de hacer existir la significación"; la que hace el enraizamiento de la subjetividad en el cuerpo propio", la que habita en el cuerpo y es la que posibilita el lenguaje (Martín Barbero, 2003, pp.32-36). No se trata aquí de "reducir la subjetividad al cuerpo" sino de reconocer su "potencialidad original", pues es la "corporeidad la que engendra un mundo, un tiempo y un espacio propios". (Martín Barbero, 2003, p.38), que desde el estar y el actuar configuran la capacidad de las personas de historizar particularmente la realidad social. Al entender el papel de la expresión, se supera la visión reduccionista del cuerpo porque no se la puede concebir fuera de los límites de este, debido a que ya no es una cosa sin trascendencia ni finalidad. En cambio, al considerar al cuerpo como fuente de percepción, y la principal forma de habitar en el mundo, se entiende que él simboliza la existencia, pues es quien la posibilita. La realidad y la existencia lo habitan y se permiten de acuerdo a sus posibilidades; el cuerpo media lo existente.

Referencias

- Abbagnano, N. (1986). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de cultura económica.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. San Juan: Anthropos.
- Barbero, M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Bruner, J. (1986). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijail Bajtín. *Revista del centro de ciencias del lenguaje*, 259-273.
- Cárdenas Páez, A., & Ardila Rojas, L. F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*(29), 37-50.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- Descartes, R. (1995). *Los principios de la filosofía*. (G. Quintas, Trad.) Barcelona: Alianza
- Descartes, R. (2011). *Discurso del método*. (M. García Morente, Trad.) Madrid: Gredos.
- Dussel, I. y Caruso, M (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires : Santillana.
- Fanfani, E. T. (1999). *La escuela constructora de subjetividad*. En E. T. Fanfani, *Una escuela para adolescentes* (págs. 101-119). Buenos Aires : UNESCO.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2011). Historias de las ideas pedagógicas. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Gardner, H. (1998). A Reply to Perry D. Klein's *Multiplying the Problems of Intelligence by Eight*, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 23, No. 1. Págs. 96 - 102
- Guillén, C. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. *Avá* (12), 137-154.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.

- Levinas, E. (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme
- Llovet, Jordi et al (2005), *Teoría literaria y literatura comparada*, Barcelona: Ariel
- Mariño, G., & Cendales, L. (2004). *La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Fé y alegría.
- Martí, J. (2012). La presentación social del cuerpo en el contexto de la globalización y la multiculturalidad. Introducción al dossier. *Revista de dialectología y tradiciones culturales*, 7-18.
- Martí, J. (2012). África: Cuerpos colonizados, cuerpos como identidades. *Revista de dialectología y tradiciones culturales*, 319-346.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini
- Mclaren, P. (1969). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Madrid: Paidós.
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Editor.
- Mclaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Najmanovich, D. (2001). . *O sujeito encarnado. Quesotes para pesquisa no/do cotidiano*. Río de Janeiro: DP&A editora.
- Pineau, P. (2007). *Escolarización subjetividad moderna. Cátedra Sociología de las Instituciones educativas – Comisión 2*. San Juan : Colegio Superior N° 1 de Rawson.
- Radford, L. (2017). *Lenguaje, política y alteridad*. En prensa.
- Restrepo, L. C. (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Retina.
- Serrano, A. J. (2002). ¿Qué es lo "otro" de los "otros cuerpos, otras sexualidades"? Desde el jardín de Freud (2), 96-109.
- Solla, R. y N. G. (2013). *La alteridad como puente para la trascendencia ética*. *Telos* , 400-413.
- Sousa, E. (2011). *La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad*. *Cuadernos del Cendes*, 28 (76), pp. 23-47.
- Suárez, C. I. (2001). *La pedagogía del cuerpo como bastión del género*. *Nómadas* , 124-139.
- Tadeu da Silva, T. (1997). *El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?* En A. Veiga-Neto, *Crítica post-estructuralista y educación* (págs. 273-290). Madrid: Laertes.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical. Discourse Analysis*. Ney York: Oxford.
- Zúñiga Añ, Y. (2018). *Cuerpo, Género y Derecho*. Apuntes para una teoría crítica de las relaciones entre cuerpo, poder y subjetividad. *Lus et Praxis*, 24(3), 209-254.



ARTÍCULOS DE
REVISIÓN

Fecha recibido: 30 de septiembre de 2019 • Fecha aprobado: 31 de octubre de 2019

ESTADO DEL ARTE DE TRABAJOS DE GRADO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE 2010-2017

Claudia Liliana Sánchez Sánchez

Magister en Educación y Desarrollo Humano. Profesional Universitario- Universidad de Caldas.
lilosan24@gmail.com

Juan David Lalinde Sánchez

Asesor metodológico Programa Ondas Caldas - Fundeca
Magister en Educación y Desarrollo Humano. judlalindesa@unal.edu.co

Origen del artículo

El artículo de revisión muestra la primera fase del macro proyecto "Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía de Colombia de las maestrías y doctorados en Educación y Pedagogía 2010 - 2017.

Cómo citar este artículo

Sánchez-Sánchez, L. y Lalinde-Sánchez, J. (2020). Estado del arte de trabajos de grado de la Maestría en educación y desarrollo del convenio Universidad de Manizales - Cinde 2010-2017. *Revista de Investigaciones UCM*, 20 (35), 80-93.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 ·



ESTADO DEL ARTE DE TRABAJOS DE GRADO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE 2010-2017

El siguiente artículo se deriva de la primera fase del macro-proyecto Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía de Colombia de las Maestrías y Doctorados en Educación y Pedagogía 2010 - 2017. Este documento tiene como objetivo evidenciar las tendencias investigativas y temáticas en los trabajos de grado (2010 - 2017) de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde. Se desarrolla con una metodología enmarcada en las teorías críticas; como eje principal el método de investigación mixto en el que se analiza la recurrencia bibliométrica de los autores más referenciados. En cuanto al análisis cualitativo, se desarrolla a partir de la propuesta del "Atlas" de Michel Serres (1995). Como principales hallazgos se resalta el creciente interés por la formación posgradual en educación y en desarrollo humano, así como la evidente fortaleza de la maestría en la amplitud de líneas de investigación. Finalmente, sigue habiendo preponderancia de estudios comprensivos.

Palabras clave: desarrollo educativo, tesis, educación, Universidad de Manizales, Cinde.

STATE OF THE ART OF GRADUATE WORK IN MASTER'S DEGREE IN EDUCATION AND DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY OF MANIZALES - CINDE AGREEMENT 2010-2017

The following paper is derived from the first phase of the macro-project Research Regions in Education and Pedagogy of Colombia of the Master and PhDs in Education and Pedagogy 2010 - 2017. The objective of this document is to highlight the research and thematic trends in the undergraduate work (2010 - 2017) of the master's degree in education and Human Development of the University of Manizales.

It is developed with a methodology framed in the critical theories; as main axis the mixed research method in which the bibliometric recurrence of the most referenced authors is analyzed. As for the qualitative analysis, it is developed from the proposal of the "Atlas" by Michel Serres (1995).

The main findings are the growing interest in postgraduate training in education and human development, as well as the evident strength of the master's degree in the broad lines of research. Finally, there continues to be a preponderance of comprehensive studies.

Introducción

La educación ha sido, es y seguirá siendo una preocupación permanente de la sociedad. Sobre ella recaen sinnúmero de preocupaciones, su responsabilidad con las comunidades es de tal magnitud que de su adecuado desarrollo puede depender el rumbo hacia el cual se dirija el proceso de formación de cada uno de los ciudadanos. En ese sentido, Bárcena (2005), plantea que:

En la educación lo que ocurre es que las generaciones adultas inician a los recién llegados en el mundo que van a vivir, en todo su legado cultural, en sus logros, valores y creencias. Por eso, educar no es acumular más ideas sobre las cosas, sino algo muy distinto: Aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir y desear. La transacción moral educativa no es un fin o producto extrínseco a ella misma; la experiencia de esa relación es su propio fin, y tanto para el profesor como para el alumno constituyen parte de su tarea de ser humanos; No esto o lo otro, sino en aprender a ser a la vez autónomo y partícipe civilizado de la vida humana (p.116).

La educación en este sentido no solo es herencia social, sino que, a su vez, es el proceso que ha diseñado la cultura, la sociedad (el mundo adulto, si se quiere) para educar a las futuras generaciones, para legar el sentido de la cultura, las costumbres y demás prácticas socio-culturales que le identifican.

Es por ello que el interés por la educación no se limita al planteamiento de finalidades, estrategias, contenidos sobre la educación, sino que permanentemente se ve afectada por los asuntos económicos y políticos de cada sociedad.

Y, a su vez, es tema de análisis e investigación permanente.

Al respecto de esto último, son muchas las temáticas, aristas e intereses que giran alrededor de la educación y de sus ejes centrales (pedagogía, didáctica, currículo, evaluación); así mismo, se estudian los acontecimientos sobre los niveles educativos (educación inicial, básica, media, superior, postgraduada) y los diferentes escenarios en la que esta se da (escuela, universidad, institutos, etc.).

Debido a lo anterior y a la importancia de comprender las regiones y tendencias investigativas en educación y pedagogía en Colombia a través del estudio de las tesis de maestría y doctorado, en el año 2017 un grupo de investigadores, plantea la necesidad de construir un proyecto que dé continuidad a la investigación "Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestría y Doctorados en el período 2000-2010" (Ospina y Murcia, 2012); se buscó entonces comprender las regiones investigativas en educación y pedagogía en los programas de postgrado en Colombia entre los años 2010 y 2017.

Para el caso particular de la zona Eje Cafetero, se vinculan al proyecto tres instituciones: Universidad Tecnológica de Pereira -UTP-, Universidad de Manizales -UM- y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud -CEANJ- (CINDE - Universidad de Manizales). Cuatro programas de postgrado: Maestría en Educación (UTP), Maestría en Educación desde la Diversidad (UM), Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud y Maestría en Educación y Desarrollo Humano (UM y CINDE). Así, mismo,

desde estas instituciones se encuentran vinculados 14 investigadores entre estudiantes de postgrado y docentes de los mismos.

Apartir del ejercicio realizado en el macro proyecto Regiones llevado a cabo entre los años 2000 – 2010 y debido a su continuidad para los años 2010 – 2017, se plantea la necesidad particular de evidenciar las tendencias investigativas y temáticas en los trabajos de grado de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde.

Adicionalmente, la relevancia de este tipo de aportes permite mostrar los avances en el campo científico de la construcción de conocimiento entorno a la educación y la pedagogía en Colombia así como los abordajes conceptuales, metodológicos y autores referenciados de los estudiantes de posgrado de la maestría en Educación y Desarrollo Humano que desde el macro proyecto, se han venido desarrollando con el fin de trazar un mapa de aquellas regiones investigativas en educación y pedagogía. Lo anterior ha permitido ampliar la visión de formas en las que los estudiantes de posgrado realizan el abordaje de sus tesis y la importancia que estas tienen para la comprensión de las realidades en los contextos.

Metodología

La presente investigación se inscribe en el marco de las teorías críticas desde donde se hace una mirada profunda, curiosa, con sospecha los intereses investigativos que se están desarrollando en los postgrados de educación y pedagogía. Mirada que busca no solo dar cuenta de un estado del arte de los postgrados, sino que va más allá a determinar los aportes que desde estos programas se está proporcionando al pensamiento educativo y pedagógico colombiano.

El método de investigación se constituye como un estudio mixto en el que se analiza la recurrencia bibliométrica de los autores más referenciados. Por otro lado, se hace un análisis particular por cada zona acerca de las metodologías utilizadas, los objetivos planteados, las fuentes de información y los hallazgos emergentes alrededor de estas tesis.

Como un análisis cualitativo a partir de la propuesta del Atlas de Michel Serres (1995) quien proporciona una forma particular para describir e interpretar los hallazgos. Serres, plantea los pliegues de la geografía para dar cuenta de las regiones que son grandes extensiones discursivas compuestas por tópicos que se describen en recurrencias, relevancias, opacidades que son aquellos tópicos difusos o que su recurrencia es mínima de lo que estos trabajos de grado proporcionaron. Aspectos desde los cuales el sujeto se ubica en el mundo y, para este caso, presta herramientas desde las que hacer una construcción metafórica de los hallazgos, más aún para no exponer los hallazgos de manera lineal en donde se pierda la profundidad y la extensión del análisis y por el contrario potenciar estos aspectos.

Por otro lado, de manera previa a lo anterior, se realizan análisis cuantitativos, a modo de estado del arte de las investigaciones recolectadas en cada institución. Para nuestro caso, presentaremos el análisis cuantitativo de las tesis encontradas en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales-Cinde).

Fuentes de información: Como fuentes de información se tuvieron en cuenta un total de 76 trabajos de grado finalizados entre los años 2010 al 2017. Estos fueron seleccionados de un total de 131 trabajos de grado encontradas en dicho período. Como criterios de selección se tuvo en cuenta que estas abordarán directamente temas de educación y afines. Esto por cuanto la maestría tiene en su estructura 6 líneas de investigación con sus particularidades, que, si bien articulan la educación, esta no es un tema central ni se plantean desarrollos teóricos, conceptuales y de hallazgos sobre ella. En ese sentido, se incluyeron, como parte del estudio, el 58% de los trabajos disponibles.

Técnicas e instrumentos: Como técnica de recolección de información se utilizó el Registro de Análisis Documental –RAD – que permitió consolidar la información clave de cada trabajo de grado. Posteriormente, esta información se sistematizó en cinco (5) instrumentos diseñados en Excel para esta investigación, denominados RIEP (Regiones Investigativas

en Educación y Pedagogía), estos documentos almacenaron la información relacionada con: (1) corpus documental, (2) metodología, (3) fuentes de información, (4) conceptualización sobre educación y pedagogía y (5) hallazgos.

En este documento se realiza un primer análisis de los datos cuantitativos resultantes de la investigación de las 76 tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde, en la que se consideraron los siguientes aspectos:

- Año de finalización de tesis
- Líneas de investigación
- Alcance de los objetivos
- Paradigmas, enfoque y/o perspectiva
- Fuentes de información.

Estos aspectos posibilitan evidenciar las tendencias investigativas, las temáticas y el nivel de profundidad de análisis en los trabajos de grado de la maestría.

Análisis y discusión de resultados

Estos hallazgos parciales se analizaron alrededor de cinco (5) categorías de análisis a saber: (1) años de finalización de las tesis, (2) líneas de investigación en las que se inscriben las tesis, (3) alcance de los objetivos, (4) paradigma, enfoque y/o perspectiva metodológica y (5) fuentes de información.

Año finalización

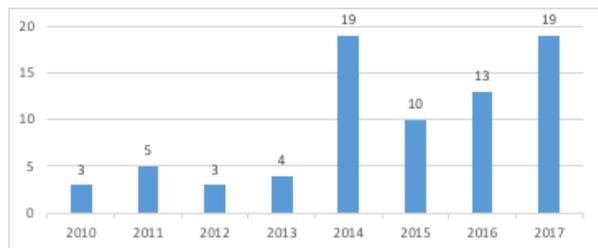


Figura 1. Año de finalización de la tesis

En primera instancia, se evidencia un aumento significativo en el número de tesis finalizadas, principalmente, entre los años 2014 y 2017. Mientras que en los primeros 4 años de la muestra (2010-2013) aparecen reportadas un total de 15 tesis, en los siguientes (2014-2017) se reportaron 61 trabajos; es decir, 4 veces más.

Lo anterior da cuenta que en los últimos años ha ido en crecimiento el interés de formación postgraduada en el campo de la educación y el desarrollo humano, así como lo plantea Ospina (2008):

Una educación para el desarrollo humano considera el tipo de hombre que debe formar y, por ende, el tipo de sociedad. Por lo tanto, ha de ser potencializadora de la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano, y para ello se requiere de procesos de aprendizaje significativos, es decir, de ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armónica del saber, el hacer y el ser de las personas participantes (Ospina, 2008, p.1)

Pero además de las necesidades de fortalecimiento investigativo en estos campos; podríamos decir, que en la actualidad, los procesos investigativos y de formación pretenden darle un sentido a la educación en tiempos de transición; más aún, en la etapa coyuntural por la que ha venido pasando Colombia, a raíz de los acuerdos de Paz y el rol determinante de la educación para su implementación.

Lo anterior, intenta dar respuesta a preguntas trascendentes sobre las maneras en cómo educamos, lo que educamos, a quién educamos y hasta dónde educamos. Es por esto mismo, que es indiscutible la necesidad, apremiante y vital, de dar respuesta a los diferentes cuestionamientos que transversalizan la educación en estos tiempos con el fin de ampliar el espectro de miradas que no se limitan al hecho educativo, sino que también aportan a los diferentes campos del conocimiento en donde la educación tiene lugar (lo social, lo comunitario, lo familiar, lo personal, entre otros). Ya que la educación "ubica los procesos educativos en el contexto comunitario que significa la posibilidad de crear prácticas formativas que favorecen el desarrollo de todos los integrantes de una sociedad" (Ramírez, 2017, p.84).

No se desconoce en ningún momento, la importancia y relevancia que tienen los maestrantes con sus posturas diversas y miradas gestantes de nuevas formas de concebir el mundo de lo educativo y lo pedagógico, toda vez que buscan la generación de conocimiento en aras de propender por identificar, diagnosticar

y transformar necesidades educativas, sociales, institucionales y personales que den respuesta a las realidades sociales de los países.

Líneas de investigación

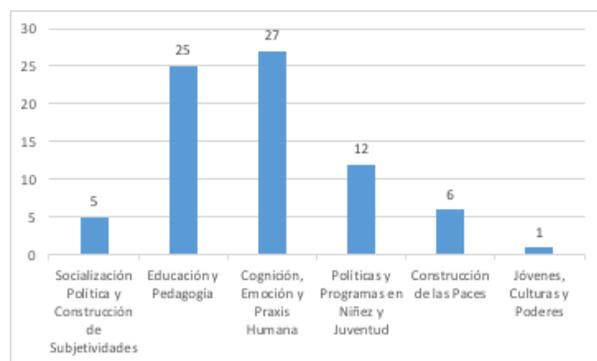


Figura 2. Líneas de Investigación

En la actualidad, la preocupación educativa no es solo de los maestros, ni de aquellos que permanecen en el ámbito escolar. Esta se ha convertido un tema transversal de diversos escenarios. En este sentido, la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, se ve fortalecida investigativamente por los desarrollos de tres grupos de investigación, a saber:

1. Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud
2. Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades
3. Jóvenes, Culturas y Poderes.

Cada uno de estos grupos aporta a la maestría las líneas de investigación a las que se suscriben los estudiantes para desarrollar sus proyectos investigativos.

Estas líneas son: Adscritas al primer grupo de investigación se encuentran, (a) Socialización Política y Construcción de Subjetividades, (b) Políticas y Programas en Niñez y Juventud y (c) Construcción de las Paces; el segundo grupo, aporta las líneas de (a) Educación y Pedagogía y (b) Cognición, Emoción y Praxis Humana; el tercer grupo aporta una línea que lleva su mismo nombre, Jóvenes, Culturas y Poderes.

La figura muestra cómo sigue siendo de preferencia las líneas vinculadas al grupo de investigación más relacionado con la educación;

ambas líneas recogen el 68,4% del total de los trabajos de grado finalizados.

No obstante, no se puede desconocer el hecho que esta maestría se ha abierto a la posibilidad de otros discursos emergentes, actuales y que atienden problemáticas particulares que aquejan la realidad social y la escuela. Así, la preocupación por las políticas públicas en niñez y juventud relacionadas con la educación ocupa un 15,8% de las tesis, mientras que lo relacionado con la socialización política, la subjetividad y los jóvenes ocupan este mismo porcentaje.

Como dato interesante, aparece la línea de Construcción de las Paces, la cual aborda las prácticas de Paz que son llevadas a cabo por las instituciones educativo y/o por las comunidades; esto, cobra relevancia, como ya se había mencionado, en una sociedad que está en una etapa de tránsito entre más de 50 años de conflicto armado y una nueva era de Paz.

En este sentido, si bien es cierto, la Maestría es en Educación y Desarrollo Humano, no se puede desconocer que la educación no se limita al aula, esta sería una mirada sesgada a una realidad que ha reconocido que educar se realiza tanto en instituciones educativas, como en comunidad. Por lo anterior, es imperante la necesidad de miradas que transversalicen la educación, generen nuevo conocimiento y enriquezcan los escenarios de la Educación y la Pedagogía.

Alcances

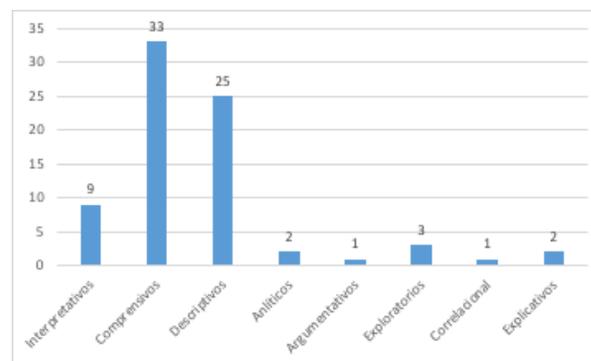


Figura 3. Alcance de los objetivos

Si bien la Maestría en Educación y Desarrollo Humano hace un fuerte énfasis en la formación investigativa, lo que implica el acoger la realidad

en su complejidad, se evidencia un fuerte abordaje de intereses comprensivos, seguido de intereses descriptivos.

Lo anterior, da cuenta, no solo de la fortaleza en los objetivos de este tipo, sino que también muestra un vacío importante en abordar otras aristas de la realidad que siendo aun de igual importancia parecen dejarse de lado. Sin embargo, se muestra la tendencia investigativa a analizar y tratar de comprender las realidades complejas de los contextos para proponer otras formas de pensarlos en comunidad que permitan darle relevancia a la complejidad que se entreteje en relación a la educación y el desarrollo humano.

De esta manera queda la inquietud de ampliar la gama de intereses que den cuenta de la complejidad del mundo educativo. En ese sentido, se debe poner la mirada en las necesidades educativas, sociales, institucionales y personales de la educación en tiempos cambiantes que se pliegan como diría Michel Serres (1995) para generar relieves (emergencias), repletos de relatos y miradas que permitan observar y narrar las múltiples concepciones de la educación y la pedagogía en los diferentes escenarios que invitan a pensarlos de manera comprensiva.

Paradigmas, enfoques, perspectivas

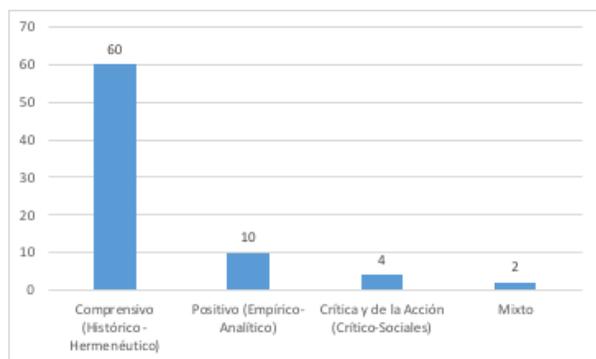


Figura 4. Paradigma, Enfoque y/o Perspectiva

En coherencia con los objetivos, el principal enfoque se inscribe dentro de los estudios comprensivos. En este enfoque se pueden encontrar diversidad de metodologías desde las cuáles aproximarse a los temas de interés; así, se transita desde los estudios etnográficos, hasta teoría fundada, pasando por investigaciones fenomenológicas, etnometodología, estudios de casos y hermenéuticas.

De igual manera, se encuentran en segundo nivel, aunque no con tanta potencia como los primeros, los estudios de corte más positivista en donde "existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad, y ese orden rige el curso de lo que ocurre" (Muñoz y Farías, sf., p.6). Estos estudios abordan una perspectiva más explicativa de la realidad y que en muchos casos los datos son de carácter cuantitativo. Aquí los métodos estadísticos y experimentales son los más utilizados.

Dado el enfoque de la maestría hacia el desarrollo del pensamiento crítico que los concebimos como "el pensamiento intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información recabada a partir de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación" y que a su vez "es un procedimiento que da valor racional a las creencias y emociones" (Creamer, 2011, p.13). En los procesos de intervención educativa y comunitaria queda abierta la posibilidad de explorar las razones por las cuales se deja el planteamiento de investigaciones desde un enfoque crítico social. Lo anterior da cuenta de qué si bien la lógica de pensamiento en la maestría es crítica, las apuestas investigativas aún quedan en deuda de fortalecer estas metodologías y desarrollar apuestas potentes que articulen la investigación con los ejercicios de intervención. Es decir, se deben generar propuestas que emancipen y pretendan darle nuevas miradas a la educación y a la pedagogía en los diferentes contextos en donde tiene lugar.

Fuentes

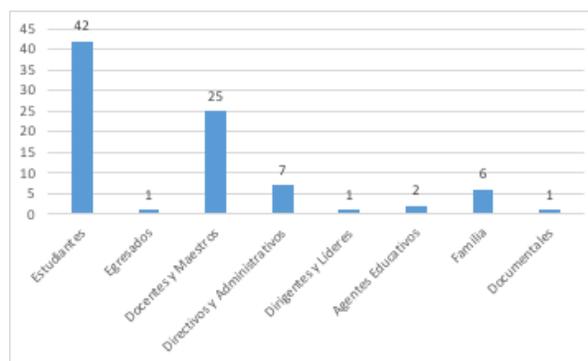


Figura 5. Fuentes de Información

En correspondencia con la educación y la pedagogía como asuntos centrales en la Maestría,

las principales fuentes de información que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) son de "*vital importancia identificar (líderes, redes, grupos, organizaciones)*" (p.501), están puesta sobre los sujetos, pero, particularmente aquellos sujetos alrededor de quienes gira la práctica educativa y pedagógica: El maestro y el Estudiante. Siendo estos últimos, la población que ha sido de mayor interés para las investigaciones.

Por otro lado, cabe resaltar la vinculación de actores conexos al encuentro educativo: la familia y los administrativos. Sujetos que si bien no se encuentran directamente vinculados a la enseñanza y el aprendizaje sí prestan un apoyo o soporte para que la educación sea posible.

Finalmente, es importante reconocer el papel que juegan los docentes y maestros en la recolección de información ya que son ellos los que acompañan los procesos de construcción de conocimiento y de la mano, transitan con los estudiantes en la búsqueda de respuestas y propuestas que logren mejorar las formas como se aborda la educación y el desarrollo humano en los lugares de trabajo de los estudiantes de la maestría.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de los hallazgos parciales encontrados en el estado de arte de las tesis de maestría de educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde, a partir de lo cual, se resalta que cada vez el interés por la formación e investigación en educación. Sobre todo, en una sociedad que requiere actores cada vez más competitivos para atender las realidades. En este sentido, la formación postgradual se encarga de generar procesos de problematización y transformación de las diversas realidades que emergen. La maestría pone sobre la mesa estas posibilidades buscando, desde una perspectiva crítica, el reconocimiento e intervención de las necesidades socio-culturales que afectan la educación.

Una fortaleza es la definición de las líneas de investigación, es que amplían las perspectivas desde las que se lee la educación y los contextos

en las que se encuentra inmersa. Si bien sigue habiendo preponderancia en las líneas que abordan lo pedagógico, didáctico, curricular y evaluativo, se muestran como fortalezas los asuntos de pensar lo político y normativo, pero sobre todo pensar la paz; esto último da cuenta de una actualización permanente con las necesidades y coyunturas sociales del país.

En el marco de los intereses investigativos, siguen predominando los estudio comprensivos. Pocas exploraciones se hacen desde otras miradas. Lo que se manifiesta como un verdadero reto, el motivar apuestas investigativas que aborden otros paradigmas investigativos, para así propiciar una formación investigativa amplia y no centrada en una u otra perspectiva.

En coherencia con lo anterior, los métodos de investigación son aquellos que se inscriben en el marco de los intereses comprensivos, que serían agrupados en las ciencias Histórico-Hermenéuticas. De igual manera, esta misma coherencia, nos plantea que en la investigación en educación debe promoverse otros tipos de metodologías que permitan una mirada más amplia y multidisciplinar del conocimiento producido en educación.

Por otro lado, al centrar la atención sobre las poblaciones que más se retoman como fuentes de información, es indudable la prevalencia de los dos principales actores del proceso educativo: el maestro y el estudiante; de manera particular sobre el estudiante que se centran las preguntas de investigación y análisis. Sin embargo, se reconoce que al estudiar la educación, es necesario explorar otras fuentes que intervienen y que han sido poco exploradas como es el caso de Egresados y los líderes institucionales por su importancia para los desarrollos educativos.

Referencias

- Acosta, I. Jaramillo, J y Valencia, D. (2017) *Concepciones de evaluación en estudiantes, docentes y padres de familia de dos instituciones educativas públicas del programa ONDAS (Tesis de Maestría)* Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.

- Alarcón, D. (2016). Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Albarracín, M. (2017). Aprendizaje del concepto de combinatoria en estudiantes del grado sexto y séptimo del programa ONDAS. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Alvarado. S. & Ospina. A. (2014). Niños en contexto de conflicto armado Colombiano: narrativas generativas de paz. (Fecha de consulta: 26 de octubre de 2018). Retomado de http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/_1_AN_255.pdf
- Álvarez, A. (2012). Las prácticas de crianza en primera infancia como tecnologías de poder en el contexto familiar y en el contexto educativo. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Álzate, C. (2015) Paisajes de re-existencia y resistencia en la escuela: una apuesta desde las pedagogías decoloniales (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Arenas, C. (2017) Mediaciones de la alteridad en las prácticas pedagógicas. Una apuesta para la construcción de paz imperfecta desde la primera infancia. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Bárcena. F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación. Paidós Iberica.*
- Bedoya, B. Grisales, C. y Jiménez, O. (2017). Relación entre rendimiento académico y el contexto social y familiar en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa San Gerardo María Mayela del Municipio de Norcasia, Caldas (Colombia). (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Bedoya, C. (2011). Los imaginarios sociales de los egresados de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cartago sobre la calidad de la educación. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Bejarano, L. Galván, F. y López, B. (2013). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de psicología (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Benjumea, A. Gómez, B. y Castaño, P. (2015). “Experiencias de acción colectiva desde la comunicación alternativa en jóvenes estudiantes de la Institución Educativa Bartolomé Mitre. Una apuesta de educación popular”. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Bermúdez, A. (2014) Prácticas discursivas de la salud mental de los jóvenes de la Institución Educativa Belisario Peña Piñeiro IEBPP del municipio de Roldanillo Valle del Cauca. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Bernal, M. Flórez, E. y Salazar, D. (2017). Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aránzazu (Caldas) adscrita al programa ONDAS de Colciencias. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Betancourth, G. y Noreña, M. (2017). Regulación metacognitiva en la resolución de conflictos en niños y niñas del programa ONDAS que cursan el tercer grado de básica primaria. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Botero, A. (2017) Modelos mentales de pensamiento crítico en actividades de escritura en estudiantes y docentes universitarios (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.

- Campo, G. y Noguera, J. (2013). Vivencia de espacios en grado transición: un aporte a la comprensión de la práctica pedagógica de maestras en dos ciudades de Colombia. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Capera, I. y Torres, A. (2014) "Sentidos y prácticas frente a la relación familia-escuela en comunidades indígenas etnias: "Nasa" de Cajibío – Cauca y "Pijao" de Coyaima – Tolima". (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Cardozo, M. (2017) Sistematización de la experiencia del programa de hábitos y rutinas del colegio alemán de Cali. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Carmona, K. Muñoz, M. y Osorio, L. (2016). Desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales a través de un semillero de investigación. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Carmona, M. y Hernández, L. (2017). La escritura, una experiencia de paz. Transformación en las comprensiones sobre la paz, a través de la producción escrita, en niños y niñas de quinto grado (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Castañeda, A. (2014) Prácticas discursivas de la agonía institucional de niños en contexto de vulnerabilidad en la corporación superarse y el centro juvenil amigoniano. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Castro, V. y Orozco, V. (2017) Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de un programa de educación para adultos en la ciudad de Manizales (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Chamorro, H. y Camacho, C. (2017) Concepciones de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Cali). (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Chávez, J. (2014) Caracterización de tareas argumentativas y explicativas propuestas en libros de texto de ciencias naturales. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Contreras, A. Jaramillo, K. y Tovar, S. (2015) Prácticas pedagógicas de los agentes educativos que promueven la participación de niñas y niños entre los dos y cinco años en doce centros de atención tradicional e integral del ICBF. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Creamer, M. (2011), ¿Qué es y por qué pensamiento crítico?, en Curso de didáctica del pensamiento crítico, Ecuador, Ministerio de Educación, pp. 11-22.
- Díaz, R. (2014) "La paz imperfecta en la escuela. Narraciones y prácticas de compasión en clave de capacidades emocionales de Martha Nussbaum." (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Drada, S. Plata, I. y Salazar, L. (2014) "Mujeres y arte en la construcción de una cultura de paz". (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Duque, P. Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Espinosa, C. (2015). "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas. La paz: una construcción social desde la escuela" (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.

- Farfán, M y Álzate, C. (2011). Factores motivacionales de la población en proceso de reintegración social y económica para su ingreso y permanencia en el sistema educativo, área metropolitana de Risaralda durante el año 2010: estudio cualitativo realizado con participantes del proceso de reintegración en el área metropolitana de Risaralda. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Fernández, O. (2015) “los aportes de la educación experiencial a la constitución de jóvenes como sujetos políticos”. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- García, A. M. (2012). Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre. Madrid: Narcea.
- García, L. (2016). El cine como herramienta para la sensibilización ambiental: piloto para estudiantes de contaduría pública nocturna, Fundación Universitaria De Popayán (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Giraldo, R. (2015). Perspectivas del desarrollo humano desde el sujeto político del programa “jóvenes en acción. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Grisales, J. y Palta, G. (2015) “Sentido que los docentes, desde sus prácticas pedagógicas, le dan al proyecto de vida de los estudiantes de La Institución Educativa Agropecuaria las Guacas De Corinto Cauca y Julio Caicedo Téllez de San Pedro Valle del Cauca”. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Guerrero, L. Leal, R. Moreno, A. y Valderrama, E. (2017). Comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física en instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Guzmán, A. (2014). Prácticas discursivas sobre agencia política de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y violencia en la Institución Educativa Liceo Mixto Sinaí de la Comuna # 5 “Ciudadela del norte” de la ciudad de Manizales. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Henao, D. (2014) Prácticas discursivas de jóvenes sobre la sanción escolar en la escuela pública, (institución educativa Nuestra Señora del Carmen, municipio de La Dorada Caldas). (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Henao, L. (2011). Concepciones-obstáculo sobre cómo construyen conocimiento los niños, presentes en las docentes de preescolar. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Henao, R. López, D. Mosquera, E. y Pardo, N. (2014) Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Herrera y Gómez (2014). “Sentidos de Pensamiento Crítico que se constituyen desde la participación de jóvenes en una experiencia de Educación Popular”. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista (2014). Metodología de la investigación. Mexico, D.F: McGrawHill.
- Hincapié, A. (2017). Prácticas universitarias estudiantiles en la Universidad de Manizales como aporte a la construcción de Cultura de Paz. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Jiménez, D. y Franco, J. (2014) Formas y expresiones de la capacidad de agencia de un grupo de jóvenes del servicio social estudiantil. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.

- Lamprea, P. y Pineda, A. (2017) Sentidos de alteridad en los docentes de educación media. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Largo, S. (2017) Conocimiento didáctico del contenido (CDC) en docentes de primaria con formación de dominio específico. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Larrahondo, S. y Ramos, L (2016). Acciones para la transformación de las concepciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura de los grados primero y segundo de básica primaria de dos Instituciones Educativas del Valle del Cauca. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. No 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- López, L. (2014) Caracterización de las habilidades cognitivas y las disposiciones para el pensamiento crítico en universitarios de una institución privada de la ciudad de Bucaramanga. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Martínez, J. (2014) “Las inscripciones murales como prácticas de resistencia escolar”. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Melenge, J. (2016). Sistematización de la experiencia de la red de educación y desarrollo humano –REDH– (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Mosquera, M. (2016) Sentidos de la formación ciudadana en jóvenes participantes en el proyecto integrador Rap Social en la Institución Educativa Oficial- IEO-INEM de Santiago de Cali – Valle del Cauca. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Muñoz, M. Y Farías, L. (sf). El paradigma positivista en la educación y su crisis necesaria para un mundo heterogéneo. Tomado de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/paradigma-positivista.pdf>
- Nieto, S. (2015) Modelos mentales de prácticas de crianza en madres de estudiantes que presentan signos de castigo físico. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Ordóñez, G. (2011). Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Orozco, M (2010). Confiabilidad y validez predictiva de la prueba de evaluación de inteligencias múltiples de las estudiantes de los grados séptimo y noveno del colegio Eugenia Ravasco de Manizales. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Ortiz, S. y Valencia, A. (2017) Conocimiento metacognitivo en estudiantes de básica primaria. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Orosio, X. Calderón, L. y Rendón, S. (2016) Estrategias de regulación metacognitiva en entornos virtuales de aprendizaje. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Ospina y Murcia –Eds. (2012). “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010”.
- Ospina Rave, Beatriz Elena. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. Investigación y Educación en Enfermería, 26(2, Suppl.1), 12-15. Retrieved November 13, 2019, tomado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001&lng=en&lng=es.

- Palma, R. (2012). Pensamiento integral y creatividad en estudiantes del colegio San José de Pereira Risaralda. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Palomino, D. (2016) “Procesos de regulación metacognitiva que desarrollan los estudiantes de tercer grado de básica primaria en la producción escrita de textos narrativos”. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Parra, A. y Vallejo, A. (2012). Practicas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Parra, L. (2017) Modelos mentales sobre la enseñanza de docentes de la Institución Educativa Fe y Alegría La Paz, del municipio de Manizales. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Piedrahita, S. (2014). “Imaginaris de estudiantes universitarios sobre formación integral”. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Pineda, J. (2013). Comprensión de los sentidos de la enseñanza aprendizaje del inglés a través de las prácticas pedagógicas. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Posso, N. y Sanabria, M. (2016). Concepciones y huellas de docentes indígenas y afrodescendientes sobre diversidad. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Ramírez, M. (2016). Sentido de la investigación para los estudiantes del programa de licenciatura en educación física y deportes de la Universidad del Quindío. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Ramírez, A, M. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. Educación Vol. XXVI, N° 51, septiembre 2017, pp. 79-94. Tomado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>
- Ramos, K. (2016) “Vivencias de los espacios del aula en grado transición: un aporte a la comprensión de las prácticas pedagógicas de maestras de los municipios de Saladoblanco y Elías- Huila” (T e s i s de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Restrepo, S. Serna, F. y Serna, P. (2014) Prácticas políticas y agencia juvenil en los jóvenes del colegio fe y alegría la paz del barrio el Caribe de la comuna Ciudadela del Norte. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Robledo, C. (2011). Desarrollo de competencias comunicativas en la formación del psicólogo, una perspectiva biográfica. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Rodríguez, L. Sinisterra, C. y Caicedo, M. (2014) La educación superior en las jóvenes víctimas del conflicto armado: El caso de los jóvenes de los municipios de Buenaventura y Zarzal, Valle del Cauca – Colombia. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Romero, P. (2015). Las prácticas pedagógicas: eje primordial en la inclusión educativa. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Ruiz, R. y Riascos, Y. (2014) Imaginaris y representaciones sociales sobre emigración como alternativas de éxitos en los educandos afrocolombianos de los grados 10° y 11° de la Institución Educativa José Ramón Bejarano, Distrito de Buenaventura. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.

- Serres, M. (1995). Atlas. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Simmonds, C. (2010). Jóvenes indígenas en la educación superior: Claves para una propuesta intercultural (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014) "La relación familia – escuela: una comprensión al sentido que le dan los docentes desde sus prácticas pedagógicas en la Institución Educativa El Horro de Anserma, Caldas" (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Torres, L. y Meneses, R. (2010). Los sentidos de la formación práctica en los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte de la Universidad del Cauca. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Valencia, G. (2017) Sentidos que otorgan al proceso escolar los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora Del Rosario del municipio de Manizales (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Vargas, N. (2015). La práctica pedagógica como escenario de formación docente: una mirada al ejercicio docente de los estudiantes de la licenciatura en lingüística y literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Vélez, L. (2016). Metacognición y resiliencia: aportes en el campo educativo. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Vivas, D. (2014). Derechos para la niñez, un río de oportunidades para la paz en el cañón del río Garrapatos Institución Educativa Asociación de Centros Educativos del Cañón del Río Garrapatos Acerg La Hondura, El Dovio Valle del Cauca. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Yepes, D. (2017) Relación entre las disposiciones de pensamiento crítico y el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes del programa ONDAS. (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.
- Zapata, O. y Blandón, G. (2016). El grafiti. Formas de comunicación emergentes en la escuela (Tesis de Maestría) Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia.



Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Estimados:

Investigadores, profesores, maestros, estudiantes, actores sociales del campo de la educación a nivel local, regional, nacional e internacional, reciban un saludo cordial.

La Revista de Investigaciones es un medio de divulgación académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia). Se presenta como una publicación semestral para difundir resultados originales de investigación, reflexión y revisión en el ámbito de la educación en sus diversas modalidades, niveles y manifestaciones.

Su propósito es promover la reflexión académica e investigativa en el campo de la educación y sus relaciones con la sociedad y la cultura; además, socializar conocimientos socialmente pertinentes en el contexto regional, nacional e internacional desde el saber propio de lo educativo y lo pedagógico.

En el sentido expuesto, los invitamos a participar en el número (36), julio - diciembre de 2020.

Notas:

- Recepción de artículos para la evaluación de pares lectores hasta el día 28 de febrero de 2020.
- Anexamos términos de referencia de la revista
- Correo de envío: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

Universidad Católica de Manizales

Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con esto, publicadas en nuestra revista.

Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

Deben presentar: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesaurus de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES: resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

Deben contener: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesaurus de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN: estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

Deben tener: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesaurus de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con

notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS CORTOS: escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

Reportes de caso: manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Revisiones de tema: documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos

físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Ponencias: trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.

Reseñas bibliográficas: presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

Traducciones: traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

Deben poseer: exactitud con el texto original. *Para ser publicadas deben contar con el aval escrito de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.*

Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad Católica de Manizales o a través del correo electrónico: revistaeducacion@ucm.edu.co, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM, en el momento de remisión del artículo (www.ucm.edu.co/).

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n), ciudad y país, y correo electrónico (como nota a pie de página).

Las tablas y figuras (fotos, gráficos y esquemas) deben llevar número y título; la definición de convenciones (si las tienen); título o referencia de

la fuente; y se deben entregar a parte en formato digital como JPG o PNG.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir la última edición de las Normas APA – American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación serán enviados a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura. El mecanismo de evaluación obedece al método doble ciego, en el cual se conserva el anonimato del par evaluador y del autor del artículo.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al (los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

Comité Editorial
Revista de Investigaciones UCM
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X



Call for article publication at the **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Dear:

Researchers, professors, teachers, students, social actors in the local, national, and international educational and pedagogical field, kind regards.

The Revista de Investigaciones is a means of academic outreach from the Education Program at The Catholic University of Manizales (Manizales, Colombia). This Journal is published every academic semester to divulge the research, reflection, and revision of the original findings in the area of education in its different methods, levels, and representations.

In this regard, you are cordially invited to be part of the issue number 36 from July to December 2020.

NOTES:

- Document reception for the evaluation of reading peers up to Feb 28-2020.
- Guide for authors is annexed.
- E-mail address: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

Universidad Católica de Manizales

GUIDE FOR AUTHORS

The Catholic University of Manizales (UCM) aware of the need of an effective engagement with the globalized world of science and technology throughout a permanent, systematized exchange of information and knowledge, publishes a RESEARCH JOURNAL whose primary purpose is to support and promote the intellectual production of the administrative staff, professors, students, and alumni as prospects for the creation and connection with academic networks and communities, and as a possibility to generate an interdisciplinary confrontation.

For this purpose, this Journal issues a call for all professors and researchers of Colombian and foreign universities to send their intellectual productions, in order to perform a careful review on them and, according to the outcomes, published them in our journal.

Type of papers accepted for publication

According to the guidelines provided by Publindex and Colciencias, the papers to be published are:

SCIENTIFIC RESEARCH AND TECHNOLOGY PAPERS: papers which present findings resulting from scientific research or technological development projects.

These papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, results discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

ORIGINAL REFLECTION PAPERS: findings of studies done by the author(s) from an analytical, interpretative, or critical perspective about a theoretical or practical issue, resorting to original sources.

Original Reflection Papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references

(minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

REVIEW ARTICLES: studies carried out with the purpose of providing an overall perspective on the general state of a specific mastery on sciences and technology, of its evolution throughout a period in which the perspectives of development and future evolution are remarked. It is characterized by presenting a thorough documental review of at least 50 projects concerning research.

Review articles should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 in print or electronic sources which have been cited in the body of the article as literal quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

SHORT ARTICLES: these papers publish original partial or preliminary results from a scientific or technological research that requires prompt publication.

Short articles should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, diagrams or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages. For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

Case Reports: this type of paper publishes the results of studies about a particular situation. Its purpose is to disseminate the technical experiences or methodologies from a specific case. Case reports should include an analytical review of analogous cases.

Case reports should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Topic Review: this paper publishes a critical review on a particular topic.

Topic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Symposia Pieces: papers presented in academic events that are considered original and current contributions.

Symposia Pieces should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

The presentations should not have been published in the event proceedings or similar documents. They should have the written permission of the organization of the event in which the presentation was given.

Bibliographic Review: critical papers about theory, research or technology literature.

Bibliographic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions, list of references and visual illustrations related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 5 pages.

Translations: classic or current literature translations or translation of historical or particular interest documents for the field of interest of the journal.

Translations should include: faithfulness to the original text. *The original text's author, heir or publishing house holder of the copyrights and right to publish should provide a written permission for translation and publication. Additionally, the translation should be approved by the Languages Center of the University.*

Publication guidelines

Papers should be original and not under simultaneous consideration for publication elsewhere including electronic and hard copy, national or international journals.

Papers are submitted to the Research and Postgraduate Courses Office of The

Catholic University of Manizales or by email: revistaeducacion@ucm.edu.co, addressed to the Editorial Committee of the Research Journal of the UCM.

The length should be considered according to the type of paper.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the Authors Data Bank attached form.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the form for publications originated from the research projects.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the copyright transfer agreement form to the Research Journal of the UCM when submitting the paper. (www.ucm.edu.co/).

Furthermore, the author(s) are requested to inform the Research Journal of the University about any previous partial or total publication of the same material.

The author(s) are requested to submit the necessary authorizations to publish tables, figures, excerpts of other people's papers or other material protected by copyright. Similarly, an authorization is needed to publish photographs or information requiring inform consent for publication.

The heading of each article must include the title of the article (in capital letters and bold), authors' name and last name, updated academic qualifications, authors' post, name of the institution where they work, city and country, and email address (as a footnote).

Tables and figures (photographs, images and diagrams) must have number, title, and legends (if needed); title or reference to the source and should be submitted in a separate document in JPG or PNG format.

Citations and list of references must comply with the last edition of the APA –American Psychological Association– style manual.

The list of references must appear at the end of the article.

The receipt of the paper does not oblige the journal to publish it.

Papers submitted for publication will be sent to two reading peers with expertise in the subject matter. They will evaluate and make an assessment regarding the quality and structure of the article. The evaluation follows the double-blind review process in which the anonymity of both the reading peer and the author is kept.

The acceptance or rejection of a paper will be acknowledged in writing to each author. It will include the assessment made by the reading peer..

If the paper needs modifications or corrections to the content, it will be sent back to the author(s) setting a deadline for the modifications.

If the paper needs minor form modifications, the Editorial Committee reserves the right to make them.

Each author of a published paper will receive a hard copy of the journal through certified mail.

Yours faithfully,
Editorial Committee
Revista de Investigaciones
Universidad Católica de Manizales
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X

POLÍTICAS ÉTICAS

REVISTA DE INVESTIGACIONES

La presente es una apuesta que se presenta por parte de la Revista de Investigaciones UCM para garantizar que los escritos postulados y posteriormente publicados, cuenten con criterios que permitan la transparencia y la oportunidad en la divulgación de resultados investigativos, revisiones o reflexiones derivadas de estos. A continuación se presentan los criterios:

Imparcialidad:

El comité editorial se compromete a no favorecer artículos propuestos, además, respetar la autoría y planteamientos de los autores en sus manuscritos, siempre y cuando, no vulnere los derechos humanos y constitucionales de los ciudadanos.

Confidencialidad:

El comité editorial se compromete a salvaguardar los nombres de los títulos y autores entre tanto, estos no sean publicados oficialmente por la revista. Así mismo, los autores a quienes les sea rechazado su manuscrito, serán comunicados personalmente a través de correo electrónico para notificarles la decisión. Los integrantes del comité editorial se abstendrán de usar información confidencial emanada de los artículos para sus propias producciones e investigaciones, a excepción de contar con un consentimiento informado por escrito de quienes hayan realizado la postulación del artículo.

Recepción de artículo:

Los artículos serán recibidos por medio del correo electrónico de la revista o las plataformas que puedan cumplir estos propósitos. Los autores envían el documento ajustado a los términos de referencia según la convocatoria de cada número. Toda vez los artículos son recepcionados, son revisados por parte del editor, quien valora la

pertinencia del artículo y posteriormente, se analiza el texto en el software Turnitin para verificar que efectivamente sea inédito.

Los autores pueden sugerir hasta tres evaluadores posibles para su artículo. El comité editorial se reserva el derecho de elegir los evaluadores sin que implique dar a conocer sus nombres a los autores.

Seguidamente, se buscan dos pares evaluadores expertos en la temática del artículo, ello se realiza mediante el procedimiento de doble ciego, el cual consiste en enviar a los pares el trabajo sin el nombre de los autores y en devolverlo con los comentarios y sugerencias por parte de estos a los autores sin los nombres de los pares. Esto garantiza que haya imparcialidad, confidencia y neutralidad en el proceso de evaluación.

Si en el arbitraje (evaluación de los artículos) uno de los pares aprueba y otro no, se buscará un tercer par experto que evalúe el artículo, cuyo objetivo será determinar la pertinencia de la aprobación o no en la revista.

El comité editorial valorará los artículos que sean entregados en los plazos establecidos según las convocatorias de cada número.

Aceptación o rechazo de los artículos:

El comité editorial será quien defina la aceptación o rechazo de los artículos. Para ello tomará en cuenta las valoraciones de los pares colaboradores que participan del número en cuestión.

Desautorización de artículos publicados:

El comité editorial tomará la decisión de desautorizar los artículos que después de publicados, presenten inconsistencias en su

estructura, falta de fiabilidad, fraudes o prácticas científicas dudosas como plagio, autoplagio, omisión de referencias a fuentes o publicación del escrito en otra revista o medio de divulgación. Cuando el artículo publicado presente errores menores, puede ser corregido por parte de la revista a través de una fe de erratas. De presentar un conflicto de intereses, la revista solicitará a los autores las evidencias necesarias para resolverlo y serán analizadas por el comité editorial.

La revista publicará las noticias referidas a la desautorización de un texto determinado.

Originalidad y plagio:

Los autores de los artículos postulados en la Revista de Investigaciones UCM garantizarán que los artículos son completamente inéditos, que no han sido puestos en consideración en ninguna otra revista, que los datos allí contenidos no han sido alterados y así mismo, que no vulneran la dignidad ni los derechos humanos.

Fuentes de información y financiación:

En el contenido del texto, los autores detallarán los aportes más significativos referenciados en la bibliografía según las normas de publicación de la Revista de Investigaciones UCM y en las citaciones de autores y textos relevantes. Los autores se comprometen a citar todas aquellas fuentes de financiación que hicieron posible la realización de la investigación en los casos que conciernen, los cuales serán publicados de manera precisa por parte de la revista.

Errores significativos en los trabajos publicados:

Si un autor o autores encuentran luego de la publicación, errores relevantes, tienen la obligación de comunicarlos al comité editorial de la revista, para que estos tomen las decisiones respectivas con el fin de ajustar el artículo. Si el error no se expresa y es hallado por parte de los miembros del comité editorial, serán llamados los autores para justificar las inconsistencias que tengan lugar.

Evaluaciones de los artículos:

Los artículos serán evaluados por dos pares seleccionados por parte del comité editorial, atendiendo a criterios de idoneidad, responsabilidad y colaboración académica, con el

propósito de contribuir al proceso de revisión y evaluación del artículo.

Confidencialidad:

Los pares colaboradores de la revista se comprometen a salvaguardar la información de los artículos hasta que sean parte del material publicado y de libre circulación. No se podrá sacar provecho de la información contenida en los artículos y salvo algunas excepciones, podrá compartir con otros expertos el artículo, previa notificación al comité editorial.

Objetividad:

Los pares colaboradores de la revista serán imparciales y revisarán objetivamente la estructura del artículo, tanto en su forma (aspectos de escritura, estilo y redacción) como en su fondo (coherencia, consistencia, rigurosidad, relaciones entre las categorías teóricas y las categorías empíricas, así como procesos de reflexión, crítica y análisis).

De igual manera, los comentarios y sugerencias se realizarán teniendo en cuenta lo ya expresado, sin imponer posturas epistemológicas, metodológicas o teóricas, reconociendo la posibilidad que tiene el otro (el auto o autores) de expresar sus ideas, desarrollarlas y asumirlas. Todas las críticas y comentarios buscarán aportar constructivamente en la escritura del artículo.

Prontitud de respuesta:

Los pares colaboradores de la revista responderán con la mayor prontitud al llamado de ser parte del proceso arbitrando un artículo encomendado, ello según los tiempos designados por el comité editorial. Si los pares consideran no cumplir con los tiempos o con la idoneidad dada la temática u otra especificación en la valoración del artículo, lo comunicarán en el menor tiempo posible al comité editorial.

Referencias

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf

ETHICAL POLICIES OF THE **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

The current paper presented by the UCM Research Journal is a proposal to guarantee that every submitted and published paper, are considered under criteria that allows the transparency and the opportunity in the disclosure of research findings, revisions and reflections arose from them.

The criteria aforementioned are presented as follows:

Impartiality:

The editorial committee commits not to foster proposed articles and furthermore, to respect the author's written rights and statements, provided that this fact does not violate citizens' human and constitutional rights.

Confidentiality:

The editorial committee commits to protect the titles and author's names provided that, these are not officially published by this Journal. Moreover, the authors whose manuscript is rejected, will receive a personal notification on the final decision via e-mail. The members of the editorial committee shall refrain from using any confidential information arising out of papers for their own productions and research projects, with exception of those, which have had a written consent given by those authors who have presented such paper.

Paper reception:

All papers will be received via this journal's e-mail, or the platforms that may meet these purposes. The authors shall send a paper that meets the terms of reference according to the published call for each issue. Upon receipt of the paper, the editor will review the relevance of the paper, and subsequently, the Turnitin software will analyze

the text in order to verify that it has not been previously published.

The authors may suggest three possible examiners for their paper. The editorial committee reserves the right to choose the examiners without entailing the disclosure of the authors' identities.

Two pairs of examiners with experience on the paper subject are required afterwards. This process is done through a double-blind procedure, which consists on sending the paper to a pair of anonymous academic peers without disclosing the author's identity and turn it back with their comments and suggestions. This process guarantees impartiality, confidentiality and neutrality in the evaluation process.

If during the arbitration (paper evaluation) one of the peers approves and the other does not, a third expert will be required to examine the paper, whose aims will be to determine the pertinence of the approval or disapproval in the journal.

The editorial committee will judge the submitted papers within the deadlines according to the calls for each issue.

Acceptance or rejection of a paper:

The editorial committee will be the entity in charge of defining the acceptance or rejection of papers. For this issue, the assessments given by the cooperative peers who participate in the issue of concern.

Disavowal of published papers:

The editorial committee will take the decision to disavow the papers which, after being published, present inconsistencies in structure, lack of reliability, fraud or doubtful scientific practices

as plagiarism, self-plagiarism, removal of source references, or paper publication in a different journal or mass media. When the published paper presents minor mistakes, it can be corrected by this journal by means of a statement of errors. In case of presenting a conflict of interests, this journal will require the authors the essential evidence to solve it; this evidence will be analyzed by the editorial committee.

The journal will publish news related to the disavowal of a determined text.

Originality and plagiarism:

The authors of the articles submitted for publication in the Research Journal of the UCM will guarantee that the articles are completely unpublished, they have not been submitted for publication elsewhere and that the information included in the article has not been altered and likewise they do not violate human dignity or rights.

Information and funding sources:

In the content of the text, the authors will include in detail the most significant contributions in literature under the rules of publication of the UCM Research Journal and citations of authors and relevant texts. The authors commit to cite all the sources of funding that made possible the completion of the research when it applies. This information will be published precisely by the journal.

Significant errors in published works:

If an author or authors find relevant errors after the publication, they are required to communicate to the editorial board of the journal, so they can make the respective decisions in order to adjust the article. If the error is not communicated by the authors and it is found by members of the editorial committee, authors will be called to justify the inconsistencies found in the article.

Evaluation of articles:

Articles will be evaluated by two peers selected by the editorial committee, according to criteria of suitability, responsibility and academic collaboration, with the aim of contributing to the process of review and evaluation of the article.

Confidentiality:

The peer collaborators of the journal are committed to safeguarding the information of the articles until they are part of the published material and free movement. They cannot take advantage of the information contained in the articles and with some exceptions, can share the article with other experts, after notifying the editorial board.

Impartiality:

The peer collaborators of the journal will be impartial and will review the structure of the article objectively, both in form (aspects of writing and style) and content (coherence, consistency, accuracy, relationships between theoretical and empirical categories, as well as processes of reflection, criticism and analysis).

Similarly, comments and suggestions will be made taking into account what has already been expressed, without imposing epistemological, methodological or theoretical positions, recognizing the possibility that the other (the author or authors) has to express his/her ideas, develop them and assume them. All reviews and comments will seek to contribute constructively in the article writing.

Promptness of response:

The peer collaborators of the journal will respond with promptitude to the call to be part of the refereeing process of a commissioned article, according to the time designated by the editorial committee. If peers consider they will not be able to meet the times or the suitability given the subject matter or other specification in the valuation of the article, they will communicate it to the editorial board it as soon as possible.

References

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). *Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias*. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf

© Copyright 2020
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.



Atribución – No comercial – Sin Derivar: Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

UCM | **ce** centro
editorial

Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63 Manizales, Caldas - Colombia

PBX: +57 (6) 893 30 50 FAX: +57 (6) 878 29 35

www.ucm.edu.co



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

**Acreditación de
Alta Calidad**

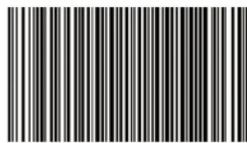
en el camino de la excelencia

Res. 013600 - 09 dic.2019 - vig. 4 años

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen



ISSN 0121-067X