



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CONFIGURACIÓN DE SUJETOS EN LA PRAXIS

Experiencia del trabajo realizado con jóvenes estudiantes del municipio de Caucaasia - Antioquia

MEILY COCHERO CHAVEZ

MÓNICA ALEJANDRA PÉREZ JIMÉNEZ

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

1 8 0 3

Caucaasia

2016

CONFIGURACIÓN DE SUJETOS EN LA PRAXIS

Experiencia del trabajo realizado con jóvenes del municipio de Caucasia Antioquia

MEILY COCHERO CHAVEZ

MÓNICA ALEJANDRA PÉREZ JIMÉNEZ

Trabajo de grado para optar al título de
Trabajadoras Sociales

Asesora

Juliana Restrepo Zuluaga

Docente del departamento de Trabajo Social

Línea

Cultura, Política y Sociedad

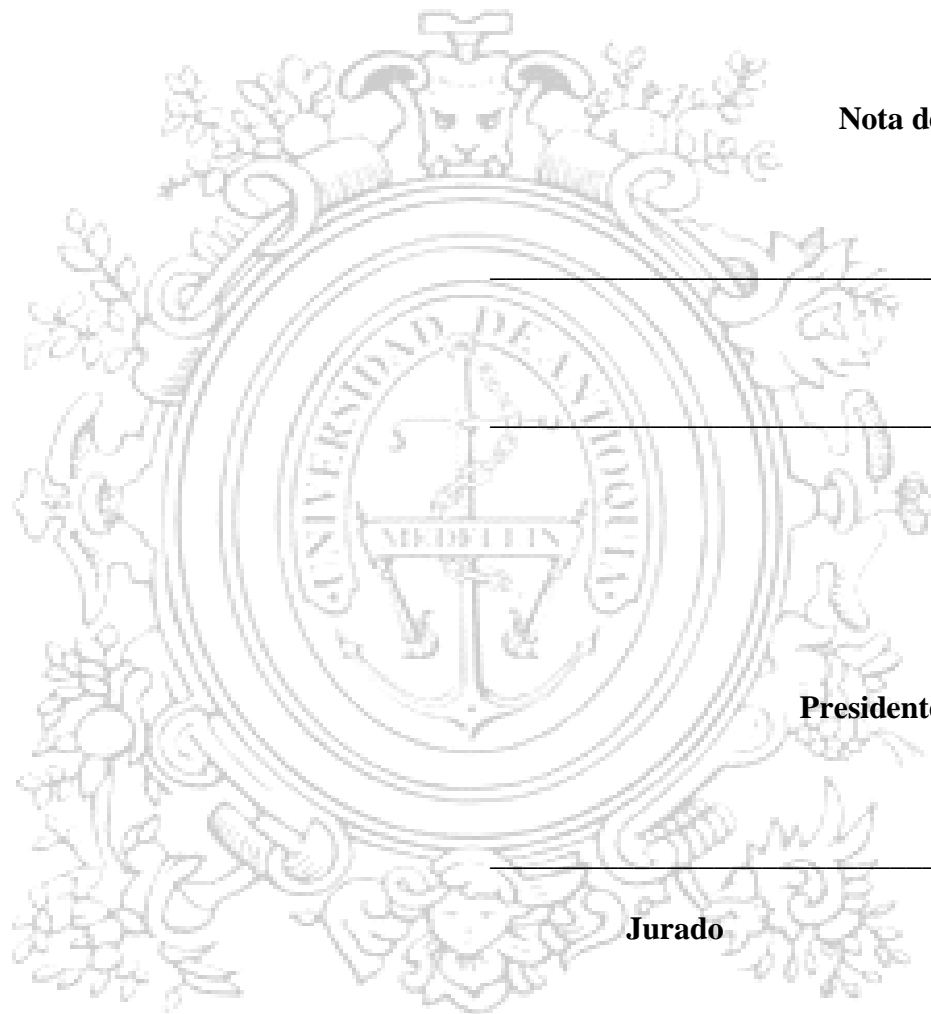
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANA

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Caucasia, 2016



Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Jurado

1 8 0 3
Caucasia, julio 6 de 2016



Dedicatorias

*A un angelito que se encuentra en el cielo, por
hacerme ver la vida de otra manera.*

Mónica

*A Santiago Cochero por inspirar en mí,
la pedagogía del amor.*

Meily

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Agradecimientos

Ha sido un camino largo e intenso, lleno de momentos de angustia, duda y gratificación durante los cuales nos preguntamos en repetidas ocasiones a donde nos conduciría o el por contrario, si llegaríamos a alguna parte, pero ahora con el transcurrir del tiempo cuando llegamos al final del camino, es cuando se hace evidente que no ha sido un proceso en vano. Por tal razón queremos agradecerles a todas aquellas personas, que nos aportaron en la construcción de esta investigación a través de la escucha, del trabajo, de los consejos y del apoyo moral. Entre ellos queremos mencionar:

A Dios, por darnos la fortaleza de terminar este proceso a pesar de las adversidades, sin él, nada de esto podría ser posible.

Al grupo de jóvenes estudiantes de las instituciones educativas Liceo Caucasia y Santo Domingo Savio, quienes nos permitieron entrar en sus vidas.

A nuestras familias que con su apoyo incondicional, estuvieron siempre dándonos ánimo, en los momentos difíciles.

Y a nuestra asesora, Juliana Restrepo por sus orientaciones, y su comprensión

¡A TODOS, MUCHAS GRACIAS!



Tabla de contenido

Resumen	vi
Introducción.....	vii
Capítulo 1: Memoria metodológica.....	10
El problema.....	177
Abordaje metodológico.....	355
Primera etapa: Acercamiento exploratorio	377
Segunda etapa: Proyecto de Investigación	388
Tercera etapa: Planificación y ejecución de acción de recolección de información	399
Cuarta etapa: Análisis y procesamiento de la información.....	41
Quinta etapa: Informe final de Investigación	422
Selección de la muestra.....	433
Consideraciones éticas	433
Capítulo 2: Referente Teórico – Conceptual.....	444
Capítulo 3: Perspectiva del contexto en la práctica educativa	566
Capítulo 4: Una construcción social de la educación	677
Capítulo 5: Emergencia del sujeto	81
Capítulo 6: Consideraciones finales.....	96
Bibliografía.....	1055
Anexos.....	11616



Resumen

El presente informe de investigación social, se realiza a partir del análisis crítico al sistema de educación formal que se obtuvo por medio de las experiencias y vivencias de un grupo de estudiantes de instituciones públicas, en razón de las posibilidades que estos han desarrollado para considerarse seres autónomos en sus decisiones y acciones siendo esta última idea, un referente que permita la configuración como sujetos orientados hacia la transformación social.

En este sentido el informe se ubica en el referente teórico crítico de Freire, desde el cual se aborda el fenómeno social, y la perspectiva de contexto en el que se desarrolla la práctica educativa teniendo en cuenta a los actores (estudiantes - docentes); la construcción social de los jóvenes en clave de su posición y acción frente a su realidad; las potencialidades que develaron los jóvenes tras el proceso de investigación y finalmente las consideraciones y aportes desde trabajo social.

Palabras clave: Potencialidades, autonomía y transformación social.



Introducción

Colombia como el resto de países latinoamericanos, ha sido testigo y objeto de los cambios que ha tenido el sistema de educación tradicional, que mediante las instituciones de educación formal imparte contenidos fundamentales para que las personas obtengan el conocimiento necesario en función del desarrollo del país; sin embargo al tratarse del modelo de educación impuesto por organismos financieros internacionales alude a la estandarización de la educación y por medio de ella a la instrucción, subordinación y adaptación en favor de los intereses de reproducción económica y política del sistema dominante, alejándose cada vez mas de las necesidades, intereses y de la realidad social de la población. Siendo así la educación, un fenómeno que representa el estado de la sociedad global.

Ante la importancia que lo anterior suscita, conviene revisar desde instancias “micro” las opciones de transformación posibles que se pueden visualizar y considerar para la sociedad, por lo que se consideró viable orientar la investigación presentada a partir de analizar, comprender y develar -desde la vivencia del sujeto en relación con su realidad social, las potencialidades que pudieran tener estudiantes adolescentes vinculados al sistema de educación formal para la anhelada construcción de relaciones cada vez más humanizantes, propositivas al cambio, garantes de derechos, y de seres autónomos.

Dadas las particularidades de este contexto resulta necesario tanto abordar como evidenciar las dinámicas propias de los estudiantes en el marco de la educación formal, sus relaciones con el espacio físico, con las normas, (legales y consuetudinarias), de interacción con sus pares, y “superiores”, su sentir, sus experiencias y expectativas, en pro de visualizar el escenario donde se establecen las posibles complejidades y limitaciones en el horizonte de la transformación social.

En esta dirección, la presente investigación consta de seis capítulos: el primero capítulo corresponde a la memoria metodológica, que incluye por un lado el problema como punto de partida para la investigación, (con un abordaje general de los sucesos importantes en la transformación de la educación y/o sistema de educación formal, desde el contexto mundial, continental, nacional, departamental y local), y por otro la fundamentación y los elementos e instrumentos del proceso investigativo el trabajo de campo teniendo en cuenta el método IAP.

El segundo capítulo comprende la fundamentación teórico-conceptual que permitió ver la experiencia de los sujetos a la luz de una lectura y análisis crítico de la realidad y la transformación social. Además se ubican los conceptos de acción, decisión y reflexión, tanto como la relación entre ellos para efectos prácticos de la investigación.

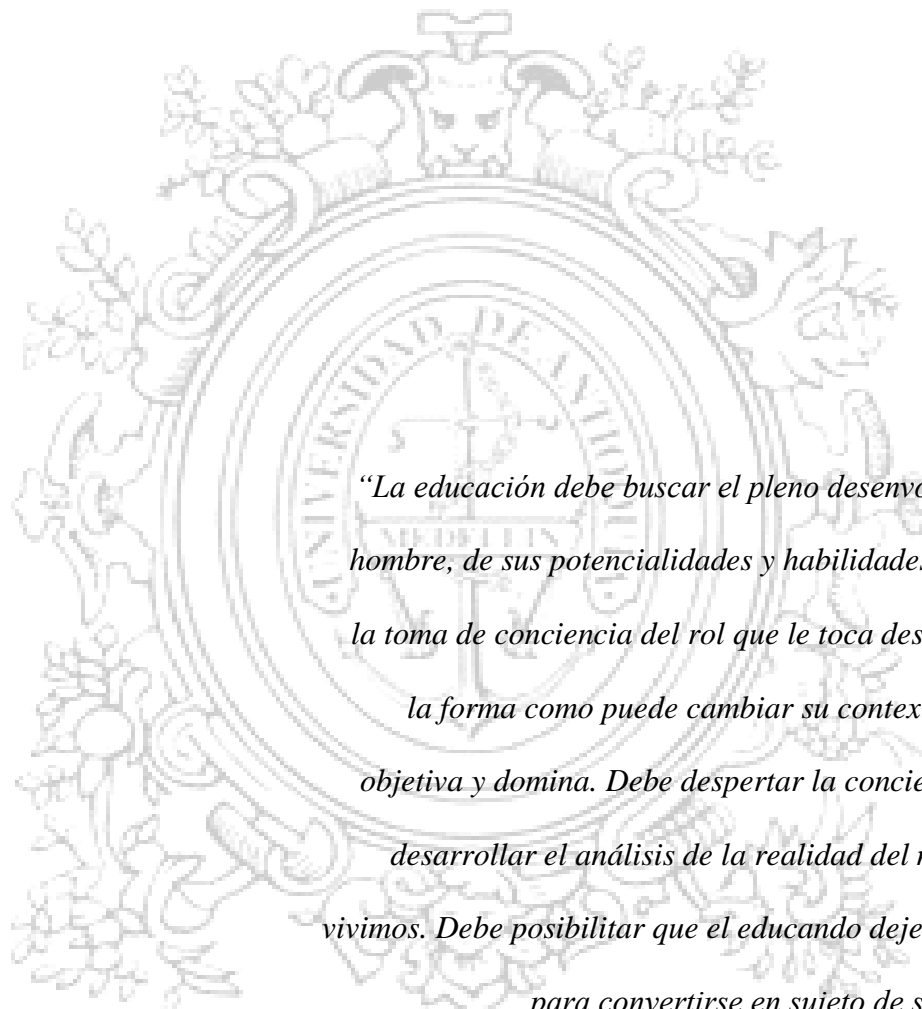
El tercer, cuarto y quinto capítulo por su parte dan cuenta de los resultados una vez adentrados en campo. El primero es del contexto de la práctica educativa en las instituciones

educativas Liceo Caucaasia y Santo Domingo Savio, aludiendo así a las condiciones socio económicas de los sujetos y sus experiencias de vida, transitando por un abordaje del territorio local y su influencia en la relación docente-estudiante, estudiante-familia, estudiante-institución educativa donde éste último tiene que ver con el espacio físico como ambiente de aprendizaje; el segundo presenta la construcción social de la educación en términos de la posición, y acción, que asumen los jóvenes respecto a su realidad desde el proceso educativo, teniendo en cuenta sus prácticas cotidianas y el tercero, hace referencias a las capacidades y habilidades que los jóvenes han desarrollado y que posibilitarían la construcción de su autonomía.

Finalmente el capítulo sexto presenta las conclusiones alrededor de los hallazgos que resumen el análisis de los resultados y los aportes que se proponen desde trabajo social en función de la investigación y de la educación concretamente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



“La educación debe buscar el pleno desenvolvimiento del hombre, de sus potencialidades y habilidades, orientada a la toma de conciencia del rol que le toca desempeñar y de la forma como puede cambiar su contexto si es que lo objetiva y domina. Debe despertar la conciencia crítica y desarrollar el análisis de la realidad del mundo en que vivimos. Debe posibilitar que el educando deje de ser objeto para convertirse en sujeto de su educación”

(Rossi, 2011, párr. 2).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 1: Memoria metodológica

“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”

(Freire, 1997, p.49).

El comienzo de este ejercicio investigativo se convirtió en un ir y venir de cuestionamientos constantes y dificultades en el rastreo de información, para esclarecer, delimitar y construir el objeto de estudio, intentando configurar una pregunta orientadora que lograra abarcar la perspectiva de educación formal y las posibilidades que tienen los jóvenes que se encuentran inmersos en estos escenarios. El interés por este campo de conocimiento implicó un trabajo arduo, que viabilizó el acercamiento a formas de educación alternativa, en la indagación de elementos que ayudaran a concretarlo sin caer en juicios de valor y permitieran abrir la mente a nuevas formas de ver el fenómeno y lograr su problematización.

Fue entonces, con la ayuda de algunos escritos entre los que se destacan los de Paulo Freire, con los que se consiguió centrar la atención en pensar las potencialidades que tienen los jóvenes y las posibilidades que existen dentro de los procesos de educación formal que posibilitaría su configuración como sujetos. En consecuencia, se encontró como marco apropiado la educación popular desde el enfoque problematizar, que como corriente de

pensamiento y acción constituida mediante prácticas y postulados teóricos diferentes a las predominantes, conforma una perspectiva de educación orientada a la práctica social, a lo humano, a la comprensión del sujeto y de su libertad en las formas de aprender con base en el contexto en el que se desenvuelve; es esta una perspectiva “que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación: con el concepto de “concientización” como símbolo principal y en contra de la “educación bancaria y domesticadora” como denomina Freire a la educación impartida por el Estado. Por tanto, “la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen, y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación” (García, 1980, p. 8).

Así pues, se buscó generar una contribución al análisis sobre los nuevos retos que debe afrontar la práctica educativa teniendo en cuenta los cuestionamientos que tiene en la actualidad la calidad de la educación en el país y sobre todo su impacto social, para avanzar en procesos de socialización distintos que les permitan a los jóvenes como opción ético – política la emancipación y liberación a través de la construcción de relaciones pedagógicas que impliquen el desarrollo de las potencialidades humanas para leer críticamente la realidad y propendan por su transformación haciéndose protagonistas como productores y receptores en cambios a nivel personal, colectivo e institucional, pensándose reflexiva y críticamente entorno a su proyecto de vida asociado a la idea de sociedad que se debe, se quiere y se puede construir. Desde esta perspectiva, en el proceso investigativo se buscó permanentemente la comprensión de la práctica educativa en jóvenes, en este caso apuntando a resaltar y reconocer el conocimiento y el pensamiento crítico que poseen los participantes.

Así mismo, fue necesario buscar puntos de encuentro entre el saber teórico de expertos, el saber técnico de docentes y el saber cotidiano de los jóvenes, con lo que se posibilitó la comprensión y la contextualización de la praxis en la práctica educativa. Con respecto a lo anterior fue importante tener presente el planteamiento de Zorro que alude a las potencialidades desde el potencial “que tienen los seres humanos de transformarse a partir de un proceso de causación y llegar a ser algo que antes no era” (2010, p.7); estos procesos de causación están asociados a los intereses, sueños y motivaciones que tienen las personas, los cuales se encuentran mediatizados por el contexto en el que interactúan con otros; en este caso específicamente los jóvenes del municipio de Caucasia que se encuentran en un proceso de educación formal en las instituciones educativas Liceo Caucasia y Santo Domingo Savio.

En este sentido se entiende que los jóvenes tienen potencialidades que luchan por realizarse a sí mismas; por tal motivo fue necesario tener en cuenta que dichas potencialidades se aprenden, se adquieren o se perfeccionan, pero esto depende de la elección del individuo; quien por ser, un ser racional puede dirigir voluntariamente sus acciones hacia un fin, que implica un cambio. Este cambio solo se da en el momento en que la racionalidad empieza a manifestarse y emprender una búsqueda para auto – comprenderse, con el objetivo de “lograr la libertad de la conciencia” (Zorro, 2010, p. 7-10), ya que existe una condición que lo ata a la incapacidad de servirse de su inteligencia – su razón y por lo tanto necesita de la tutela de otros. Su causa no reside en la falta de inteligencia sino de la decisión y valor para servirse a sí mismo (Imaz, 1994, p.1), dicha condición se encuentra directamente relacionada con las interacciones que se desarrollan en sus contextos, que implica la generación de condicionantes

en este proceso, pero que no se convierten en limitante permanente en la liberación del individuo, por tal razón implica un esfuerzo del sujeto para comprometerse y trabajar en pro de lograrlo.

Con base en lo anterior, se resaltó el papel del sujeto configurado como “un ser libre, autónomo, dueño de su futuro, creador y responsable único de la construcción de la historia y de sí mismo” (Dussel, 1999, p.16). Esta autonomía no es la que adquiere todo individuo al cumplir su mayoría de edad como solemos pensar, que para el caso colombiano es a partir de los dieciocho (18) años, sino la que se logra a través de procesos de reflexión que le permite conocer de antemano la variedad de posibilidades que tiene en su vida y puede optar entre ellas para tomar decisiones y actuar en pro de las mismas por elección propia, pues es capaz de lidiar con los factores que los condicionan.

Por consiguiente el sujeto al que se alude es “el sujeto actuante, que es el responsable de discernir los fines técnicamente posibles, y a su vez es la base – como condición de posibilidad y de sentido – del sujeto cognoscente que concibe los fines teóricamente posibles. (...) Por tanto el conocimiento determina las condiciones y posibilidades de la acción, pero también las acciones determinan las condiciones y posibilidades del conocimiento” (Acosta, 2010, p. 15).

Por lo anterior, esta investigación se propuso abordar a los jóvenes en su dimensión histórico – social en una perspectiva realista y pluralista desde su cotidianidad, con el fin de

avanzar en la comprensión de cómo las potencialidades que tienen podrían posibilitar su configuración como sujetos, sabiendo que estas, se encuentran mediatizadas por su contexto, en este caso el de la práctica educativa en las instituciones establecidas para impartir una forma de educación formal, así como por las prácticas y saberes que desarrollan y aprenden respectivamente en su vida cotidiana, lo que permite y/o determina la pluralidad en términos de posiciones y acciones frente a su realidad.

En esta medida comprender reflexivamente el proceso que se desarrolla en la práctica educativa en un contexto local como lo es el municipio de Caucasia – Antioquia, desde los estudiantes de dos instituciones públicas, ubicando como centro las potencialidades que pueden ser configuradas desde su condición como sujetos, implicó que se considerara este producto como punto de partida que permita repensar este proceso, a partir de futuras investigaciones en este campo, que posibilite no solo abrir el debate a nuevas formas de socialización y prácticas educativas sino también a tener en cuenta a los jóvenes que se encuentran en estos procesos de formación en la construcción de las políticas y planes educativos en donde ellos puedan explotar sus potencialidades y aportar a la construcción de su proyecto de vida desde sus intereses, sueños y motivaciones.

En este orden de ideas la investigación adquirió pertinencia, debido a que arrojó aportes que pueden contribuir en la construcción del nuevo plan de educación municipal de Caucasia, en vista de que el presente años caduca el actual, para que responda realmente a las necesidades que tienen los estudiantes y sobre todo a poner en discusión las formas de crear y de recrear la práctica educativa.

Finalmente este estudio fue viable, porque no significo riesgo alguno para ninguno de los participantes que formaron parte de la misma, aunque se tuvieron que sortear con algunas dificultades tales como: el acceso a la información para estructurar la investigación, la motivación de los jóvenes para hacer parte de este proceso durante un lapso de tiempo específico, lo que implico aplazar el inicio del trabajo de campo durante el periodo de vacaciones, como condición para su participación; así mismo fue necesario acudir a una segunda institución educativa para completar el número de integrantes que conformarían el equipo de trabajo con el que se había contemplado llevar a cabo el proceso, lo que posibilitó también denotar la pluralidad de pensamientos de los chicos de una institución a la otra; lo anterior sumado a la coordinación de los tiempos disponibles de cada uno de los estudiantes y la firmas de los consentimientos informados por parte de los padres de familia para los encuentros; la gestión de los respectivos permisos para acceder a los espacios y establecer las condiciones básicas y necesarias para el desarrollo de la labor investigativa, igualmente la reformulación de las estrategias y actividades planteadas para poder lograr generar la información requerida.

A continuación encontraremos la configuración del problema de investigación, el abordaje metodológico y las consideraciones éticas con las cuales se desarrolló el proceso.

El problema

“Los poderes imponen sus modelos educativos como elementos de estabilidad de un sistema social que los favorece y que, por eso mismo, nunca van a modificar voluntariamente a favor de las clases oprimidas”
(Carreño, 2009, p. 202).

La educación ha sido a través de la historia un aspecto importante al que cada cultura y los distintos procesos históricos le han ido asignando un sentido y características particulares, debido a que el proceso de socialización y culturización de las personas está determinado en gran manera por las concepciones filosóficas, religiosas y políticas que se imponen en la época en la que se desarrollan. De esta manera se podrían mencionar algunas tipologías que han dado orientación y sustento a los modelos educativos como la militarista cuya finalidad era la preparación para la guerra, y la formación física y espiritual para formar al ciudadano en deberes políticos y el progreso cultural.

En el caso de América Latina, la historia cuenta que para la época de la colonia en el continente la “educación tuvo como propósito la adaptación y la subordinación de los habitantes del nuevo continente desde un enfoque religioso” (Galindo, 2002, p.1), en el cual se realizaba una clasificación racial que generaba un conflicto permanente entre los grupos y

se empeoraba con el paso de los años. El incremento de tal situación origino el cambio de este sistema a uno donde se mezclaban la razas, lo que causaba fuertes pugnas entre la población, pues la diferencia social radicaba en el concepto de “raza”.

Estas diferencias aumentaban a medida que los criollos adquirían mayor madurez política e intelectual, conduciendo fuertes enfrentamientos que desembocaron en las guerras de independencia; a su vez se generaba una nueva jerarquización con base en las diferencias socio- raciales. El control, la dominación de las mayorías y la clasificación social se veían reflejados en la educación donde cada clase tenía acceso a determinados conocimientos. Los indígenas por ejemplo, tenían derecho sólo al catecismo, debían tomar amor a la patria conquistada; el castellano debía ser la única lengua que se hablara en todos los rincones del dominio español por ser el propio de los monarcas y conquistadores, así mismo porque consideraban que los demás “dialectos”, no eran aptos para explicar los dogmas cristianos; no obstante, el desconocimiento del sin fin de lenguas indígenas impidió ejercer un dominio absoluto sobre ellos (Galindo, 2002, p.2-6).

A partir de la llegada de la era de la razón a América Latina en el siglo XVIII a través del movimiento de renovación cultural, ideológica y política conocido como la ilustración, nacido como resultado del progreso y difusión de las nuevas ideas y conocimientos científicos, se comenzaron a presentar modificaciones influenciadas desde Europa, con la intención de lograr transformaciones en lo económico, administrativo, educativo y cultural bajo el dominio de la razón, dejando atrás los dogmas religiosos y las viejas creencias, para que les permitiera “avanzar” hacia nuevas formas de pensamiento con el propósito de ilustrar

sus conocimientos; ocasionando la agudización de “los conflictos entre los españoles y los criollos y despertando el espíritu nacionalista y la toma de consciencia de estos últimos” (Galindo, 2002, p.10).

En este panorama, los esfuerzos por establecer la perspectiva de pensamiento Europea fueron obstaculizados por la realidad de América Latina que no facilitó el desarrollo de las medidas educativas propuestas desde el otro continente por la resistencia que generaron los criollos al reconocer en las mismas, evidencias que postulaban un modelo que los ubicaba como inferiores ante ellos; su resistencia trajo consigo condicionantes de la puesta en práctica del pensamiento ilustrado en la “Nueva España” como se solía conocer, aunque no con ello se evitó su total implantación en condiciones notorias de contradicción como:

“El papel económico que como colonia jugaban sus habitantes al ser consumidores de los bienes manufacturados en España, la restricción establecida por el gobierno español para que los novohispanos no ocuparan cargos civiles y eclesiásticos, el otorgamiento de puestos en Academias, Escuelas y Colegios a profesores peninsulares y la pugna entre los intelectuales del continente y los peninsulares por el menosprecio de estos hacia las capacidades intelectuales de los novohispanos. Estos factores expresan las ideas sobre la inferioridad de América Latina ante la actitud de superioridad de los europeos” (Galindo, 2002, p.10-11).

Ante esta realidad los criollos, indígenas y mestizos, inician su lucha no solo por la reclamación de sus ocupaciones, sino también por adquirir independencia, esto, producto de la influencia que tuvo la ilustración en los estados americanos que produce una época marcada por la delimitación de territorios y nuevas luchas entre países latinoamericanos. “En su búsqueda de legitimidad frente a la península, criollos y mestizos redescubrieron el pasado indígena. El indio se convirtió en elemento participante de la conciencia revolucionaria” (Galindo, 2002, p.11).

Al mismo tiempo, algunos países latinos a falta de recursos adoptaron un sistema de enseñanza en el que los alumnos más destacados les enseñaban a los más pequeños y se ahorra en maestros; pero este “aprendizaje era mecánico, basado en la repetición y memorización de contenidos” por lo que Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, confrontaba este método y proponía: “que no se necesitaba instruir al pueblo, sino enseñarlo a pensar”. Se necesitaba una educación en la que se enseñaran los derechos y deberes a los ciudadanos, una educación corporal, enseñanza del trabajo y una educación científica, que desarrollara el pensamiento analítico” (Galindo, 2002, p.14). Cuestionamiento que sienta como precedente lo que en años posteriores se comenzara a gestar como educación popular.

Esta Propuesta donde el ciudadano debía tener conocimiento de sus derechos y sus deberes, que aprendieran a pensar la realidad de su contexto en relación con su propia vida y a “socializar” para aprender, no sería tomada en cuenta por las autoridades coloniales pues su intención era “civilizar” a las comunidades, motivo por el cual se crearon escuelas públicas

gratuitas en las parroquias y conventos para recibir religión cristiana y para que aprendieran a leer y escribir específicamente. Así pues, los sistemas escolares en el siglo XIX, se comienzan a regir sobre la concepción ideológica que la escuela era el umbral por donde las clases pobres de la sociedad podrían acceder a la cultura y a la civilización y aunque la instrucción pública se extiende a diversos sectores, los contenidos pedagógicos estaban muy alejados de la realidad de las personas (Galindo, 2002, p.15-16), ya que eran sistemas educativos traídos de otros países, de otros continentes y por tanto respondían a otras necesidades y que en última instancia buscaba la homogenización de los individuos.

Por consiguiente, después del movimiento racionalista encontramos a una América Latina donde sus estados nacionales al independizarse estandarizan la educación en lo que a estructuras respecta, colocándola esta vez al servicio del capitalismo, que como sistema social y económico la percibía como un sector auxiliar para sus propósitos económicos (Carreño, 2010, p. 196) y por tal razón se estableció como tarea, la preparación de recurso humano.

Así, se "se abrió paso al concepto de educación para los sectores populares con el que se pretendió formar "hombres útiles a la sociedad", con una moral y una conducta adecuadas a la categoría de ciudadanos, aptos para producir económicamente y colaborar con el interés general de la nación (Herrera, 1993, p.7)". Sumado a lo anterior "se propiciaron reformas con las que se pretendía un rápido adiestramiento de la mano de obra productiva para el proceso de industrialización, acompañada de la planificación educativa internacional" (Carreño, 2010, p. 196).

A partir de los años 60 y 70 surgen de manera instituyente grupos, asociaciones sociales, expresiones religiosas con un nuevo paradigma, que emerge por las diferentes experiencias, en diversos contextos, con diferentes consecuencias y manifestaciones de cara al modelo de desarrollo dominante, con un sentir compartido asociado al problema de educación y a raíz del cual se da un auge de “experiencias y programas educativos basados en educación popular que buscan partir de la realidad de las personas, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social” (Jara, 2010, p.6) ubicados en escenarios no formales; dicha iniciativa obtendría su desarrollo más importante y significativo en la educación de adultos marcada por una perspectiva de “desarrollo comunitario” (Jara, 2010, p.5).

“Así mismo, surge la “pedagogía de la liberación” como llamaría Freire originalmente a su propuesta. Los “camino cruzados” (similares y diferentes) se prolongaron durante las décadas siguientes. En este contexto en Brasil, antes del golpe militar de 1964, se gesta el Movimiento de Educación de Base y los Centros Populares de Cultura (...). A Partir de ahí surgió el concepto de la pedagogía liberadora, la ideología que marcaría decisivamente el pensamiento y las practicas futuras de la educación popular” (Jara, 2010, p.6). “Haciendo referencia, aquellos procesos políticos – pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión” (Jara, 2010, p.4).

Posteriormente, en los años 80 aumentó incuestionablemente la influencia de organismos internacionales y específicamente del Banco Mundial (BM) en los procesos y en las políticas educativas de educación formal. Los préstamos condicionados modificaron la relación del BM y los países receptores (latinoamericanos) otorgándole al mismo el control de las decisiones que conllevaron a una nueva forma de entender el diseño, la planificación y la aplicación de políticas (Bonafant & Tarabini, 2011, p. 4) en cada uno de los territorios. Estas decisiones se encontraban orientadas a inducir el modelo de desarrollo propuesto por los países hegemónicos, “caracterizado por el “Estado mínimo” y por la introducción de mecanismos de mercado como sistema de producción y distribución de riquezas” (Bonafant & Tarabini, 2011, p. 4).

La escuela “se presentó como la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo y el atraso social” (Martínez, 2003, p.3), lo cual condujo a un periodo de expansión y crecimiento escolar dando origen a lo que hoy se conoce como sistema de educación, “esto significó la expansión de la educación primaria mediante su universalización, el incremento de la infraestructura física, el aumento del personal docente y la redefinición de los límites de las instituciones educativas secundaria” (Martínez, 2003, p.4).

En este contexto la educación adquirió un papel fundamental en las políticas de modernización del Estado. “Enfoque según el cual el desarrollo económico estaría en función directa del desarrollo educativo, haciendo que las discusiones giraran alrededor de la relación educación – desarrollo, de la planificación del desarrollo, de la educación y los

recursos humanos y del desarrollo integral de la sociedad latinoamericana” (Martínez, 2003, p. 6).

Sin embargo, al descuidar otros aspectos estatales importantes, las condiciones sociales de los latinoamericanos empeoraron, pues las inversiones no correspondían a los resultados, y por el contrario aumentó la pobreza, la desnutrición y la violencia. Causas por las cuales se produce una nueva fragmentación en la que los pobres económicamente hablando son los más vulnerables y poseen una muy débil, y casi inexistente representación social y política. Estas realidades abren paso a nuevas formas de organización que permiten construir otros procesos y dinámicas de empoderamiento (Mejía, 2007, p. 34).

De ahí que en diferentes países de Latinoamérica la adopción de un pensamiento emancipador se viera como necesaria respuesta y al mismo tiempo se reflejara en movimientos de gran impacto, como en Brasil el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, En México el Movimiento Zapatista, y otros de orden municipal con relación a presupuestos participativos, presupuestos sensibles al género y demás.

“La creación y el desarrollo de múltiples ONG fue también expresión explícita del avance de la educación popular. Éstas se fueron haciendo cargo de las “nuevas temáticas” y de la atención a los “nuevos sujetos” (o “sujetos emergentes”, como se les ha dado también en llamar). Así, el trabajo de la educación popular se empezó a expresar también en la promoción y defensa de los “derechos humanos”, del cuidado del “medio ambiente” o de la problemática “ecológica”, en la educación para

la “equidad de género”, en el “tema de la paz”, entre otros” (Van de Velde, 2008, p. 18).

Seguidamente en los años 90, se inicia un cambio de ciclo en la educación Latinoamérica, organizando los discursos desde el poder alrededor de la idea de calidad y competitividad de los sistemas escolares. “Se plantea, pues, una visión ampliada de la educación que considera como factor decisivo la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, con el cual se sustituye cualquier otro factor que antes se hubiera considerado: el currículo, la escuela, los maestros o la enseñanza” (Martínez, 2003, p. 6).

Para ello se hace preciso el establecimiento de niveles aceptables de adquisición de aprendizajes básicos, lo que requiere un proceso sistemático y permanente de evaluación (...). Se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos (...). Se incluye la instrucción a nivel primario o básico –sobre la cual puede basarse el aprendizaje posterior– que abarca la educación preescolar y primaria, así como la alfabetización, los conocimientos generales y las capacidades para sobrevivir” (Martínez, 2003, p. 9).

Así pues, se puede decir, a partir del recorrido histórico anterior, que la educación es atribuida en gran medida a los sistemas de educación formal, que como se mencionó antes, “están insertos dentro de estructuras económicas, políticas y sociales que están marcadas por

el “subdesarrollo” y la dependencia estructural de los grupos de poder interno y de los países dominantes” (Van de Velde, 2008, p. 42), teniendo como escenario las instituciones educativas aprobadas, que funcionan en sucesión de periodos escolares, sujetos a lineamientos curriculares en los que se avanza gradualmente con finalidad de adquirir un título.

En este sentido, el papel que los sistemas de educación desempeñan se ven reflejados de dos formas: la primera como una función económica, por “capacitar profesionalmente a los individuos/as de cada clase social, de acuerdo a su nivel, (...) preparando a cada uno/a en los oficios y ocupaciones que las economías dependientes necesitan para su funcionamiento” (Van de Velde, 2008, p. 42).

La segunda, es una función ideológico-política, pues conviene que se reproduzca la idea de sociedad por medio de los:

“valores, ideas, hábitos y formas de pensar que favorezca a las estructuras de dominación entre los países y dentro del país. Se fomenta la criticidad (no cuestionamiento a lo establecido), el mito de una educación ‘apolítica’, neutra, lo que en la práctica equivale a una forma oculta de hacer política a favor del sistema vigente” (Van de Velde, 2008, p. 43)

En Colombia, la idea de emancipación se ve reflejada desde los procesos de independencia a partir de 1810 aproximadamente, y se acentúa gracias a las influencias de la

ilustración y las ideas del positivismo. La creación de Estado independiente desato consigo muchos conflictos entre las distintas posiciones de los grupos que se fueron conformando en el territorio. Los liberales, que pretendían hacer cambios que propendieran por el mejoramiento social, y conservadores quienes consideraban que se debía continuar con el orden establecido y apoyarse en la iglesia y el ejército, los cuales tenían la doble tarea de establecer un sistema educativo que fuese gratuito e igual para todos, además de extensivo a la nación, por tanto el gobierno asumió la solución con leyes de cubrimiento nacional, contando con los colegios fundados en la colonia (Arévalo & Cataño, 1947, p.12).

Sin embargo diez años después de la declaración de la independencia, hubo poca actividad educativa. La mayoría de los educadores y pensadores estuvieron comprometidos con la causa de la libertad y aunque se hicieron algunos esfuerzos en Bogotá por erradicar las ideas y prácticas coloniales, el intento tuvo en realidad poco éxito. “En 1820 Francisco de Paula Santander, vicepresidente y cabeza del gobierno en ausencia de Simón Bolívar dio el primer paso en la creación de un sistema de educación primaria. A su juicio este sistema ayudaría a difundir la libertad recién conquistada” (Arévalo & Cataño, 1947, p.13).

Como respuesta a esta situación el gobierno impulso el sistema de enseñanza mutua. Según el método, un maestro con la ayuda de sus estudiantes de más edad en calidad de monitores podría ofrecer instrucción a un buen número de niños a bajos costos y aunque el sistema presentaba muchas limitaciones, se acomodaba a las condiciones que tenía el territorio.

Así mismo “la educación de los varones recibía un énfasis especial, la de las mujeres no se descuidó completamente. Donde hubiera fondos para crear dos escuelas y no existiera una femenina, se destinaba una de ellas para las niñas, donde se les preparaba para ser buenas esposas enseñándoles los oficios domésticos y el uso de máximas que debían memorizar, utilizando además tanto en las escuelas de niños y niñas la constitución nacional, dividida en partes, para usarla como texto de lectura en un intento de familiarizar a los niños con la naturaleza y circunstancias del país” (Arévalo & Cataño, 1947, p.16-17).

En 1826 el congreso aceptó el llamamiento de Santander y aprobó la ley que establecía un sistema de educación pública que cubriera desde el nivel elemental hasta el universitario con una dirección general para la educación con sede en Bogotá y filiales en todas las capitales departamentales, de igual modo se autorizó al poder ejecutivo, redactar y publicar un plan general de estudios para el conjunto de la instituciones del país (Arévalo & Cataño, 1947, p.25).

“En el periodo de 1842 – 1850, deja de ser considerado suficiente el mero hecho de multiplicar un número de escuelas y alumnos o de ordenar que se les enseñe determinadas materias sin tener en cuenta la forma como se les enseñaba. Los responsables de la educación empiezan a reflexionar en el bienestar de los estudiantes y en la adecuación de las estructuras educativas a las necesidades de la población, cualquiera que fuese su edad o su condición social” (Arévalo & Cataño, 1947, p.45).

Desde 1930 – 1946, Colombia presenta un incipiente desarrollo industrial, así como una lenta modernización, hechos que influyeron de una u otra forma, bien a través de la crisis de recesión internacional de la década de los treinta y la redefinición de la división internacional del trabajo, o bien por la erradicación y confrontación de ideologías que permearon algunos grupos en el país, generando nuevos modos pedagógicos y modelos educativos que fueron tratados de aplicar a través de una reforma de la educación.

A los cambios en la estructura económica del país y a los sucesos internacionales, se le unieron transformaciones políticas y sociales internacionales. Nuevos grupos sociales hicieron su aparición en el escenario de la lucha social y organizaron grupos de estudio sobre la realidad nacional, surgiendo de allí las primeras organizaciones políticas independientes de los partidos tradicionales, las cuales expresaban los intereses de los grupos desposeídos por fuera de la lógica de las clases de poder. Por su parte, las clases dominantes, se vieron obligados a discutir el tipo de vinculación de los nuevos sectores a sus proyectos económicos y políticos (Herrera, 1993, p. 2).

Los nuevos requerimientos históricos platearon la necesidad de reformar las estructuras educativas y en torno a ello se formularon distintas propuestas que intentaron precisar las dimensiones de este cambio, teniendo que enfrentarse con desafíos que hundieran las raíces de la lógica colonial y del dominio de la religión. Asuntos que marcaron en gran medida los proyectos de cambio educativo y su materialización. Las reformas por su parte siguieron un ritmo lento debido a la recesión económica, se avanzó en la reglamentación de algunos aspectos de la ley 56 de 1927, se unificó la educación rural y urbana, se crearon las

facultades de educación y se aplicaron en la enseñanza métodos pedagógicos de la escuela activa de Europa.

Pero es durante “la revolución en marcha” (1934 - 1938), cuando las reformas cobran alcance, colocando la educación al servicio de la integración nacional. Las políticas educativas formuladas (...), hacían parte de un plan global que intentaba dotar al Estado de los elementos necesarios para ejercer una mayor intervención económica, política y social; que le asignaba al Estado la inspección y vigilancia de la educación” (Herrera, 1993, p.3).

El ministerio de educación constituyó el órgano a través del cual el Estado pretendió tener más presencia y aunque al comienzo la influencia que ejercía “difería de las pretensiones de control y centralización que tenían los gobernantes, las diversas fuerzas comprometidas en el educación tuvieron que tenerlo en cuenta y someterse en muchos de los casos a sus disposiciones” (Herrera, 1993, p.4). Para hacer efectiva la labor de esta entidad, se diseñaron medidas para precisar su estructura orgánica y administrativa, al igual que sus funciones. “se reglamentó la ley 56 de 1927 que había dispuesto la reorganización del ministerio y se cambió de nombre, pasando de ser ministerio de instrucción y salud pública para convertirse en ministerio de educación nacional” (Herrera, 1993, p.4).

De esta manera el ministerio de educación nacional pretendió imponer su punto de vista para lograr unidad de criterios, y para esto se utilizaron diversos mecanismos.

“Se legisló de manera explícita sobre la educación secundaria y se condicionó la expedición de títulos a la aprobación oficial, se tuvo control directo sobre las instituciones formadoras de docentes, la campaña de cultura aldeana llevó al sector rural los planteamientos del ministerio, se editaron algunas publicaciones en las que se impartió un punto de vista sobre los fenómenos culturales y educativos. Dentro de estos mecanismos de consolidación, la inspección escolar fue uno de los instrumentos más importantes para garantizar la transmisión, puesta en marcha y supervisión de las determinaciones oficiales, y si bien dicho organismo no alcanzó en el periodo el grado de eficiencia adecuada, su existencia y materialización paulatina constituyó uno de los mayores intentos por controlar la educación” (Herrera, 1993, p.4).

Así, pues, en 1931, se creó la inspección nacional con el fin de vigilar la organización y funcionamiento de la totalidad de los establecimientos en todos los niveles educativos; a pesar de la resistencia que tenían las distintas regiones del país que llegaban a considerar a esta entidad más como un “engranaje partidista que un organismo de orientación pedagógica” (Herrera, 1993, p.5), teniéndose que enfrentar con una sociedad que aún se movía bajo las pautas localistas y partidistas, con un funcionamiento de la educación que llevaba por tradición la ausencia de preocupaciones estatales, para ser reemplazados por los intereses privados y el afán mercantilista (Herrera, 1993, p.5).

1 8 0 3

Todo esto ayuda a comprender la significativa importancia que aún tiene en la actualidad el tema de educación dentro de la planificación nacional e internacional y se puede

ver reflejado en acuerdos, políticas, planes, programas y proyectos, como es el caso del departamento de Antioquia a través de su política “educación con calidad, el camino para la prosperidad, que se fundamenta en la convicción de que una educación de calidad es aquella que forman mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y convienen paz” (Ministerio de educación nacional, 2002, p.5).

Este departamento ha sido tomado como referente a seguir en todo el país, no solo porque la gobernación la ha puesto como prioridad y ha establecido como eslogan “Antioquia la más educada”, sino por su apuesta innovadora de “hacer de la educación el motor de la transformación” (Anónimo, 2014, párr. 3). Para ello se han destinado recursos que permitan el aumento de la cobertura, así como la elaboración de planes curriculares con estándares de calidad con complejas y “creativas” estructuras evaluativas para medir los conocimientos adquiridos, haciendo énfasis en: competencias básicas, genéricas y específicas que se realizan sobre la lucha constante de elementos distractores.

En el caso específico del municipio de Caucasia, está es bajada a través del plan educativo 2010 – 2016, el cual refiere a la calidad de la educación como acceso, cobertura e infraestructura; no en vano el servicio de educación formal en el municipio cuenta con 11 instituciones para educación media, 13 para básica secundaria, 20 para básica primaria, 17 para preescolar, 8 con educación para adultos y 3 con aula de apoyo para necesidades especiales (Plan de desarrollo municipal, 2012- 2015), entre públicas y privadas. Durante la

administración 2012 - 2015 se evidenciaron mejoras, construcción de infraestructura y equipamiento institucional.

Ante este panorama de reformas educativas en la disputa por el poder de controlar la educación con el objetivo de mejorar su calidad y que más personas puedan acceder a esta, se pone en cuestión que tanto se ha fijado la mirada en una calidad no solo desde el aparataje de educación estatal sino desde la calidad misma de las personas y sus posibilidades como contribuyentes a la transformación.

Razón por cual, cabe preguntarse ¿cómo puede convertirse la educación en el motor de la transformación, si las prioridades evidencian el privilegio de la lógica del cemento y la tecnología?; ¿de qué clase de transformación se habla, si los currículos están diseñados con base en estándares internacionales?; ¿a qué clase de calidad se refiere, cuando el principal interés parecer ser cumplir con indicadores, y medir a los estudiantes con relación al número de contenidos “asimilados”.

Es evidente que los sistemas educativos tienen una función social, pero donde quedan las capacidades y las potencialidades que tienen los jóvenes, cuando el mismo director del sistema de juventud de Colombia, reconoce “que las instituciones del país están mirando más las situaciones negativas en que se ven involucrados los jóvenes y no las potencialidades que desarrollan, que además son clave para la construcción de la sociedad (...)” (Sonny, 2014, párr.1).

En este sentido, se ubica como punto central de esta investigación conocer qué potencialidades tienen los jóvenes que les permita desarrollar el saber pensar, saber decidir y saber hacer y cómo permite o condiciona el sistema de educación formal desde la práctica educativa el desarrollo de las mismas.

En consecuencia, resultó pertinente buscar respuesta al interrogante:

¿Qué potencialidades tienen los jóvenes vinculados al sistema de educación formal en las instituciones educativas Liceo Caucaasia y Santo Domingo Sabio que posibilitarían su configuración como sujetos?

En correspondencia con tal cuestionamiento, el objetivo general que posibilitó abordar el fenómeno de investigación del grupo de estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas Liceo Caucaasia y Santo Domingo Savio, se centró en: Develar las potencialidades que tienen los jóvenes vinculados al sistema de educación formal en las instituciones educativas Liceo Caucaasia y Santo Domingo Sabio que posibilitarían su configuración como sujetos. Así, los objetivos específicos que se consideraron fueron: Describir las características del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa; conocer las prácticas y saberes que desarrollan los jóvenes en su vida cotidiana y finalmente analizar la posición y la acción que tienen los jóvenes frente a su realidad educativa.

Abordaje metodológico

“La realidad social es producto de la actividad humana y no un “objeto” exterior a los hombres, estática e independiente. Los hombres y sus relaciones son parte activa de esa realidad que se quiere investigar y transformar. Es la propia práctica social e histórica la que viene a ser objeto de conocimiento y transformación”

(Santos & Lopeztegui, 2011, p. 4).

El abordaje metodológico se llevó a cabo desde el paradigma socio - crítico que posibilitó el cuestionamiento constante de la realidad, enfocado sobre los principios de la investigación cualitativa porque permitió comprender el saber cotidiano de este grupo de jóvenes como sujetos sociales. “Esto supuso que los individuos interactuaran con otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad” (Monje, 2011, p. 16); en suma se generó un proceso de reflexión frente su proceso educativo, sus prácticas, saberes y su posición y acción, a través de opiniones, expresiones, diálogos y experiencias que dan sentido a su vida cotidiana.

La dinámica asumida, implicó una participación consciente en el proceso investigativo, posibilitando develar características propias de sus comportamientos y el nivel de conocimientos implícitos que se encuentran en los mismos, y que son el resultado de

procesos históricos – sociales, en la lógica de los mismos actores sociales. Lo anterior significó el rescate de las particularidades propias de los procesos sociales, poniendo énfasis en lo subjetivo y lo vivencial, desde una perspectiva local y cultural de los jóvenes del municipio de Cauca, con el fin de configurar de esta manera la dimensión cualitativa de su realidad (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 32 - 39). Por ello, fue necesario explorar el contexto educativo y lograr su descripción detallada, para comprender como este puede influir y/o determinar su configuración como sujetos desde sus potencialidades.

Debido a la complejidad que contempla la realidad social, que se buscó comprender, la investigación fue completamente cualitativa, con un nivel explicativo, pues se condujo a un sentido comprensible el fenómeno estudiado para mostrar como las potencialidades que tienen los jóvenes vinculados al sistema de educación formal posibilitarían su configuración como sujetos como una forma de afrontar la realidad; se utilizó para ello un diseño de campo que permitió generar la información “directamente de la realidad donde ocurren los hechos” (Arias, 1999, p. 21) y por lo tanto retomamos elementos de la investigación acción participativa (IAP) como método de investigación. Esta opción permitió indagar, hacer posible el dialogo, el observar, el escuchar, el interpretar y el comprender; sus postulados y procedimientos permitieron dar valor epistemológico a la información generada por los jóvenes participantes y fue al mismo tiempo el referente metodológico que orientó este proceso, por lo que se convirtió en una ruta a seguir en la investigación.

Según Santos y Lopeztegui, la IAP es:

Una “actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo, el estudio y la acción. Con esta decisión se integran las tres características que configuran la investigación participativa: como método de trabajo, como proceso educativo y como medio para adoptar decisiones para el desarrollo (...). Es un proceso eminentemente colaborativo y participativo en el que las personas participan como sujetos activos de su propia historia, investigan las problemáticas que las aquejan, convirtiéndolas en guías para la acción y haciendo suyo de forma participativa el acto educativo para la transformación de la realidad” (2011, p.4).

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto, se retomaron las etapas del método de IAP, desde la perspectiva de educación popular como la plantean Suarez y Gómez citados por Santos y Lopeztegui (2011), las cuales fueron adaptadas a las necesidades de este proceso investigativo en particular, de la siguiente manera:

Primera etapa: Acercamiento exploratorio

Durante esta etapa se construyó un bosquejo de proyecto de investigación, que fue expuesto en el primer acercamiento realizado con la institución educativa Liceo Caucasia, escogida para seleccionar la muestra con la que se llevaría a cabo el proceso investigativo, con el objetivo de identificar los jóvenes específicos que estuvieran interesados en hacer parte del mismo. Acercamiento que mostró la necesidad de acudir a una segunda institución educativa para completar al grupo de trabajo, en tanto eran muy pocos los interesados en

hacer parte de ella. Lo que implicó la modificación de los criterios de selección de la muestra por cuestiones de viabilidad y el aplazamiento del inicio de trabajo de campo por aproximadamente un mes.

La segunda institución seleccionada fue la institución educativa Santo Domingo Savio con la cual se realizó un acercamiento para exponer el bosquejo de proyecto de investigación, conocer los interesados y finalmente completar la muestra que conformaría el grupo de trabajo. Grupo al que se le solicitó la firma del Consentimiento Informado¹, por parte de sus padres o en su defecto por su responsable o tutor legal como condición indispensable para hacer parte del proceso, y poder establecer los tiempos en los cuales se desarrollaría el trabajo.

Segunda etapa: Proyecto de Investigación

Posteriormente se realizó la convalidación y ajuste del bosquejo de proyecto de investigación en lo concerniente al planteamiento del problema, la definición de objetivos, la justificación, la reestructuración de los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos con base en la información suministrada y generada con el grupo de trabajo de jóvenes de las dos instituciones educativas que conformaron la muestra.

¹**Consentimiento informado:** “es el procedimiento mediante el cual se garantiza que el sujeto ha expresado voluntariamente su intención de participar en la investigación, después de haber comprendido la información que se le ha dado. El sujeto participante expresará su consentimiento por escrito o, en su defecto, de forma oral ante un testigo independiente del equipo de investigadores, que lo declarará por escrito bajo su responsabilidad. En el caso de las personas menores de edad o incapaces de dar el consentimiento, éste será otorgado por su representante legal, siempre de manera escrita, y tras haber recibido y comprendido la información mencionada” (Alban, 2004, párr. 3-4).

Tercera etapa: Planificación y ejecución de acción de recolección de información

Luego se reconfiguraron los técnicas e instrumentos de generación de información que se habían construido tentativamente para la ejecución del proceso, en respuesta a las modificación realizada en el anteproyecto de investigación para dar respuesta a los objetivos planteados. Entre las técnicas utilizadas se encuentran:

Técnicas interactivas

Definidas “como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, el hacer hablar, el hacer recuperar, el hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visible ó invisible, sentimientos, vivencias, formas de ser, crear, pensar, actuar, sentir, y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promueven el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexibilidad y la recuperación de la memoria colectiva” (García & González, 2002, p. 48). Como lo fueron: Mis Vivencias², Cambio de Roles³, Cine Foro⁴, Reconstrucciones del Mundo⁵, Trabajo en Equipo⁶, A Ciegas⁷, Cartografía⁸, y Feria de

² Ver anexo guía actividad N°1

³ Ver anexo guía actividad N°2

⁴ Ver anexo guía actividad N°3

⁵ Ver anexo guía actividad N°4

⁶ Ver anexo guía actividad N°5

⁷ Ver anexo guía actividad N°6

⁸ Ver anexo guía actividad N°7

Talentos⁹; estas técnicas permitieron obtener de primera mano la información requerida para este estudio, a través de la puesta en escena de casos hipotéticos que pudieran evidenciar asuntos de su vida cotidiana y permitieron generar un espacio de interacción y de trabajo en equipo que posibilitó la reflexión en torno a sus propias vidas en relación a los demás.

La observación estructurada: “asociada con el proceso de mirar con cierta atención algo por lo cual estamos particularmente interesados disponiendo toda la capacidad sensitiva. El proceso de observación exige tener un plan o por lo menos algunas directrices determinadas en relación con lo que se quiere o espera observar” (cerda, 2002, p. 237)¹⁰, la cual se realizó de forma transversal en cada uno de los encuentros de trabajo, posibilitando la identificación de actitudes y aptitudes que tenían los jóvenes durante el trabajo de campo.

La entrevista: se define como “una conversación o un intercambio verbal cara a cara que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (...). En la investigación se centra en el conocimiento o la opinión individual sólo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio” (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 93). En este sentido se utilizaron la entrevista estructurada¹¹.

En esta “se estructura una guía (...) previa con un conjunto de tópicos” (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 94) que posibilito espacios de dialogo con los participantes del estudio,

⁹ Ver anexo guía actividad N°8

¹⁰ Ver anexo guía de observación

¹¹ Ver anexo entrevista docentes

en la búsqueda de información que permitiera ayudar a comprender las particularidades de puntos de vista, de experiencias y prácticas que desarrollan los jóvenes en su vida cotidiana, como complemento de las técnicas interactivas realizadas.

En cuanto al instrumento de recolección de información, se privilegió **el diario de campo**: que consiste en “una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este diario se elabora sobre la base de las notas realizadas en la libreta de campo o cuaderno de notas que utiliza el investigador para registrar los datos e información en el campo de los hechos” (Cerde, 2002, p. 249-250), convirtiéndose en herramienta indispensable en este proceso, puesto que posibilitó registrar, llevar organizada la información recolectada de forma sistemática que facilitando así la organización y la clasificación de la información para su posterior análisis.

Cuarta etapa: Análisis y procesamiento de la información

El procesamiento y análisis de datos se llevó a cabo de acuerdo a la categorización y triangulación que propone Francisco Cisterna Cabrerías como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. La información fue seleccionada de acuerdo los criterios de pertinencia y relevancia, tomando la información que se relacionaban con el fenómeno de la investigación y la que develaba, ya fuera por recurrencia o por su asertividad en relación con el fenómeno de la misma.

La triangulación de la información se realizó por cada estamento¹²; donde se cruzó la información obtenida por cada subcategoría, lo que permitió llegar a las conclusiones de primer nivel, seguidamente se cruzaron las conclusiones de primer nivel de acuerdo a cada categoría, para llegar a las conclusiones de segundo nivel, así mismo se derivaron las conclusiones de tercer nivel a partir del cruce de las conclusiones de las categorías, y se finalizó con la triangulación de la información entre estamentos, a partir de las conclusiones de tercer nivel .

Quinta etapa: Informe final de Investigación

En esta etapa se construyó el presente informe de investigación, donde se da cuenta de los resultandos obtenidos a través del proceso, mismos que se elaboran en respuesta a los objetivos planteados al inicio con relación a lo establecido en el planteamiento del problema y la justificación, pero igualmente guardando relación con los referentes teóricos y conceptuales que la guiaron la investigación; así mismo en esta etapa se configuraron las reflexiones éticas frente a la práctica educativa en torno al tema de estudio y los aportes que la investigación hace al campo de trabajo social; todo lo anteriormente descrito se encuentra entre los capítulos 3, 4, 5 y 6, del presente escrito.

¹² Se entiende por estamento cada una de las fuentes de información.

Selección de la muestra

Para el desarrollo de este proceso se tomó una muestra de 20 jóvenes entre los 14 y 16 años, cuya selección se realizó en respuesta de las siguientes características: que vivieran en la zona urbana del municipio de Caucasia – Antioquia y que se encontraran vinculados al sistema de educación formal. Para precisión del caso se eligieron las instituciones educativas Liceo Caucasia y Santo Domingo Savio, en primera instancia, por cuestiones de viabilidad, seguido por el desempeño académico que tienen sus estudiantes, lo que ha configurado algunas percepciones y clasificaciones de las mismas en razón de su “calidad” haciendo énfasis en “bueno” y “malo”, además del tamaño y la cantidad de estudiante que albergan.

Consideraciones éticas

Para el desarrollo de esta investigación, se tuvieron en cuenta ciertos aspectos éticos que es importante mencionar, pues hicieron de este, un ejercicio serio y confiable. Entre los cuales se destaca: la autonomía que tienen los jóvenes, como seres humanos pensantes y actuantes, para tomar la decisiones de hacer parte de este proceso, acompañada por la autorización de sus padres por ser menores de edad, así mismo la libertad para retirarse voluntariamente del mismo y finalmente la confidencialidad de la información suministrada por ellos y su registro fiel. Información que fue utilizada exclusivamente para fines académicos.

Capítulo 2: Referente Teórico – Conceptual

“Quien se atreve a enseñar, nunca deja de aprender”

(Estrada, 2014, párr.1).

Este ejercicio investigativo se centró en el paradigma socio - crítico desde el enfoque problematizador de Paulo Freire, “que busca el aprendizaje y la transformación de la realidad desde un proceso continuo y consiente de cuestionamiento y critica del vínculo sujeto – mundo (...) fundamentado en el dialogo, en la búsqueda y enfrentamiento permanente de las contradicciones del sujeto en el proceso de conocimiento – aprendizaje, mediado por la atención de las necesidades e intereses de los individuos” (Viscarnet, 2011, p. 219). Para este trabajo, esta visión es pertinente y operó como marco referencial, en tanto posibilitó generar procesos de reflexión y concientización para la emergencia de las potencialidades que tienen los jóvenes para configurarse como sujetos desde la construcción de su autonomía.

Este enfoque se sustenta en que el ser humano es un ser en situación, porque se desenvuelve en un contexto sociocultural con características particulares que le permite construir relaciones a partir de su contacto con esa realidad, y del mismo modo tiene conciencia de sí mismo y del mundo; tal y como lo manifiesta Freire: “Para el hombre, el

mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Pero, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, es de donde surge el ser de relaciones que es, y es de donde resulta esto que llamamos intervenir en el mundo” (Freire, 1997, p. 28).

Ese contacto con la realidad lo convierte en algo más que un simple espectador, pues el conocerla también le permite influir en ella ya sea para crearla, recrearla o modificarla, “integrándose a las condiciones de su contexto respondiendo a sus desafíos, objetivándose así mismo, discerniendo, trascendiendo” (Freire, 1997, p. 30-31), como una forma de construir su propia historia de una manera consiente; sin embargo, hay situaciones históricas que obstaculizan esa conciencia por considerarse naturales, siendo producto de las dinámicas sociales que construyen las estructuras económicas, políticas y sociales, que impiden generar la relación entre la conciencia y el mundo, entonces pareciera que solo le queda a los seres humanos la posibilidad de acomodación, adaptación o de ajuste caracterizado por la pasividad de su comportamiento y la falta de conciencia de la misma, así como por “un proceso de deshumanización que limita las posibilidades de crecimiento, de desarrollo y de liberación del mismo” (Viscarnet, 2011, p. 221), que sustituye su capacidad de integración.

En este sentido el enfoque se basa en la problematización de la visión bancaria de la educación, desde el análisis de las relaciones educador –educandos en la escuela actual, partiendo del hecho de que estas, presentan un carácter especial y determinante por ser de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora. En esta relación el educador

es el sujeto narrador, que en vez de comunicarse, hace comunicados e impone su presencia y conduce a los educandos a recibir, memorizar y repetir mecánicamente los contenidos narrados, “transformándolos en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (Freire, 2005, p.51). De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita; donde el único margen de acción que ofrece a los educandos es de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

Estos depósitos, se realizan en forma de contenidos académicos que “solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En esta disertación, la palabra es vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alineado y alienante. De ahí que sean más sonidos que significados, pues se refieren a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado, es decir hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencia de los educandos” (Freire, 2005, p.51), convirtiéndose en espectadores y no recreadores del mundo; no obstante, son en los propios depósitos en donde se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que oculta y que pueden provocar un enfrentamiento con la realidad, despertando a los educandos, hasta entonces pasivos contra su “domesticación” (Freire, 2005, p. 55).

1 8 0 3
En esta visión de la educación, “el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes.

Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda” (Freire, 2005, p.52). Los educandos por tanto se perciben como la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarse a ella transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos” (Freire, 2005, p.54).

Al controlar el pensamiento y la acción de los educandos durante el proceso de aprendizaje, son conducidos a la adaptación, lo cual “equivale a inhibir el poder de creación y de acción; y al hacer esto, obstaculiza la actuación de los mismos como sujetos de su acción, como seres capaces de opción y los frustra” (Freire, 2005, p. 58). Para esta concepción entre más adaptados sean los hombres al mundo, tanto más educados son.

Durante los procesos de educación, las personas tienen la ilusión de que actúan, en la participación simbólica de los mismos, cuando en realidad lo que hacen es someterse a los que actúan y convertirse en un instrumento de ellos; de ahí que muchos educadores la pongan en práctica de una forma no deliberada, pues se hallan inmersos en estos procesos como reproductores de lo que el mismo sistema les ha brindado o producto de las limitaciones que las mismas estructuras presentan para llevar a cabo la práctica educativa; con esto, se deja al

educador el papel de disciplinar la entrada del mundo en la conciencia de los educandos, imitando lo que las estructuras de poder han venido construyendo históricamente.

Por consiguiente, los individuos son vistos como seres de adaptación, de acomodación, de ajuste, en tanto no desarrollan en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Durante el proceso de acomodación los individuos pierden su capacidad de optar, pues se les imposibilita ver la variedad de opciones que tiene para atender sus necesidades e intereses y por tanto también se debilita su capacidad crítica ya que no conocer sus opciones, dificulta hacer un proceso reflexivo para evaluarlas y en última instancia tomar la decisión que más satisfaga lo que cada quien realmente quiere.

Lo anterior deriva pues en dificultad para alterar la realidad por su renuncia inconsciente a la capacidad de decisión, que igualmente los conduce a la pérdida de autonomía en tanto son factores externos quienes dirigen su actuación que generalmente responde a la conservación del status quo y a la forma como perciben el mundo. Por tanto cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo. “De ahí que la tarea de este tipo de educación sea transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Freire, 2005, p.54), en la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimula así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores, preservando la situación de que son beneficiarios.

Pero como son situaciones históricas las que ocasionan este proceso de acomodación, aún queda la posibilidad de superarse mediante un proceso de educación dialógica y activa “que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deje confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando por el contrario los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema” (Freire, 2005, p.54) y permita la comprensión del mundo en relación a la existencia de los demás, determinados por la praxis desde la reflexión y la acción; pues al margen de la praxis no existe creatividad, no existe transformación, ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquietante, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros (Freire, 2005, p. 51).

“la reflexión supone tomar distancia del objetivo, separarse de él, para tras contemplarlo desde fuera, poder obtener un conocimiento más exhaustivo y fidedigno del mismo. La acción se corresponde con la intencionalidad de la conciencia cuyo objetivo es, una vez conocido y reflexionado el objeto (aprendido) para transformarlo, cambiarlo o modificarlo. Mediante la praxis el hombre transforma al mundo, haciendo un mundo humanizado y, al mismo tiempo, (...) se trasciende a sí mismo y progresa en su humanización”. (Viscarnet, 2011, p. 219)

La concepción que se ha planteado de la praxis es una concepción integradora de la acción y la reflexión y es contraria al proceso de acomodación. “la acomodación como un proceso de deshumanización del hombre en cuanto limita las posibilidades de crecimiento, de desarrollo y de liberación del mismo. Por tanto, la praxis del hombre no debe orientar sus

esfuerzos hacia la acomodación en la que se vive, sino que debe estar orientada a cambiar dicha realidad para que se ajuste a sus necesidades” (Viscarnet, 2011, p. 221).

El dialogo por su parte es una necesidad que tienen los hombres para entrar en comunicación, y no de unos pocos privilegiados. El dialogo se refiere a la pronunciación de la propia palabra sobre el mundo. Esta acción “es un acto de creación y de libertad. El dialogo es la conquista del mundo para la liberación de los hombres (...) El hombre a través de su praxis, acción y reflexión, crea, recrea el mundo y es precisamente en estos actos de creación y de recreación donde el hombre realiza su libertad, al mismo tiempo que se libera así mismo” (Viscarnet, 2011, p. 222).

Desde este enfoque la pedagogía se orienta a desarrollar las actitudes críticas en los educandos que estimulen prácticas de compromiso y transformación social, la cual motive a la sociedad “hacia un modelo en el cual las potencialidades humanas puedan liberarse más allá de lo que permiten las estructuras sociales de dominación existentes (...) generando una sociedad más libre y solidaria de la que emerjan hombre libres y que se convierta en un sujeto cultural y ser histórico” (Viscarnet, p. 222).

Por tanto, debe comenzar por la superación de la contradicción educador – educando; conciliando los polos para que se hagan simultáneamente educandos – educadores sobre los supuestos de: “que nadie educa a nadie”, “que nadie se educa solo” “que los hombres se educan entre si mediatizados por el mundo”, transformando de esta manera a ambos en sujetos del proceso educativo, en los cuales los argumentos de autoridad no rijan, de modo

que el educador rehaga constantemente su acto cognoscente; todo lo cual parte del hecho del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

“El pensamiento del educador solo gana autenticidad en la autenticidad de pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquel, no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, (...) sino, por la comunicación en torno a una realidad” (Freire, 2005, p.57).

El papel del educador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos las condiciones para que se dé la superación del conocimiento siendo investigadores críticos en el dialogo, a la vez con los educandos, implicando un descubrimiento permanente de la realidad. Su acción debe estar empapada de la profunda creencia del poder creador de los educandos. Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados, identificando los problemas en relación con sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tomarse crecientemente crítica y por esto, cada vez más desalineada (Freire, 2005, p. 63).

De esta manera profundizan la toma de conciencia de la situación como incidencia de su acto cognoscente por la lucha de su emancipación, apropiándose de ella como realidad

histórica y como tal, capaz de ser transformadora por y para ellos. La reflexión que se propone por tanto, es sobre las relaciones de la conciencia y el mundo simultáneamente.

La configuración de lo anterior, supone un trabajo crítico que reconozca los saberes que tienen las personas y se empeñe en la desmitificación de la realidad a través del acto cognoscente descubridor, donde se reconozca la capacidad de los educandos para profundizar en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los descubrimientos y estar dispuestos siempre a las revisiones (...) por la práctica del dialogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no solo por nuevo, y por la no-negación de los viejo solo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez” (Freire, 1997, p. 55). Y no a la decodificación de signos y gráficos sino a la relación de las palabras con la realidad, permitiendo el tránsito de un estado de acomodación a una conciencia crítica.

Este tránsito no es algo espontáneo, pues requiere la participación de ambas partes, y tiene que procurar la interrogación sobre su medio “con la finalidad de orientar el proceso educativo hacia la responsabilidad social y política” (Carreño, 2009, p. 12) de su propia vida. La tarea de la educación no puede ser concebida como un acto mecánico mediante el cual el educador deposita en los educandos letras, silabas y/o palabras que memorizan desprovistas de cualquier práctica que posibilite la acción, indagación y creación, si no por el contrario construir a partir de su experiencia, su concepción de la realidad y por lo tanto de su actuación.

En este sentido, se tomaron como categorías de análisis la acción y la reflexión como unión inquebrantable que posibilita la praxis; dos dimensiones del dialogo que son en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que sacrificada aunque sea una parte, se resiente inmediatamente la otra, y niega la palabra verdadera que transforma el mundo y por lo tanto no habría praxis (Freire, 2005, p.70), puesto que la **reflexión** equivale a la comprensión que se hace de la realidad identificando como situación objetivo- problemática, aquello que nubla, oprime y domina, al captar esta situación se evidencia un compromiso con la existencia y por esto la inserción de los sujetos en la realidad que se va descubriendo (Freire, 2005, p. 92-93); es decir la reflexividad implica la postura crítica frente a la situación de dominación y amplía las posibilidades de cambio.

La reflexión nos ubica en la toma de conciencia que se deriva del dialogo entre las personas, descubriendo así el sentido de lo humano, y al tener contacto con otros seres humanos y con el mundo, tiene como consecuencia la participación política y la formación de grupos de interés, esto es, la acción en la lucha por destruir las injusticias, por transformar aquello que pone en una u otra situación al ser humano y por tanto es la praxis la que permite tener la conciencia de que se tiene “conciencia condicionada” y a partir de ello poder actuar.

La **acción** debe ser autentica, reacción de la decisión y la capacidad de optar que a partir de la asunción de responsabilidad con el tiempo, el espacio, la historia y la cultura, se despierta en los sujetos, en relación con la reflexión. “La incidencia de la acción en la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí” (Freire, 2005, p. 77).

Sin embargo los estímulos están asociados a intereses, sueños, motivaciones etc., que se convierten en causa determinante de cierto resultado, pues “proporcionan planes generales para la acción, pero la mayor parte de la acción no está directamente motivada” pues está influenciada por el fenómeno macro de la sociedad, producto de la herencia cultural recibida que se encuentra asociada a las expectativas, creencias, consciencia en el valor ético, estético, religiosos o de cualquier otra forma como es interpretada la acción específica, así como “prejuicios que expresan sistema de significación y jerarquías de relevancia” traducidos en “modos de comportamiento habituales (...) y de sus costumbres”. Sumado al estado emocional en el que se encuentra la persona al momento de ejercer la acción (Flores, 1997, p.138).

En este sentido se entiende que las personas utilizan tipificaciones culturales, manifestadas a través de “comportamientos automáticos e instintivos, que implican procesos no pensantes en los actores sociales de modo que un estímulo se presenta y correlativamente la conducta se origina con escasísima intervención entre estímulo y respuesta”. Cuando las personas se topan con problemas, pensamiento y acciones que se encuentran por fuera de estas tipificaciones, se ven obligados a abandonar sus recetas y reflexionar sobre lo que sucede para crear una respuesta apropiada en forma de acción (Flores, 1997, p. 137).

Unido al concepto de acción se encuentra la noción de voluntariedad, que hace referencia a las elecciones que hacen los actores en situaciones sociales en las que se encuentran. Esto no significa que los actores sean completamente libres al hacer su elección,

antes bien implica una mente consiente en el individuo que se encuentra constantemente tomando decisiones.

La **decisión** se trata del acto de elegir o seleccionar, que es básica para afrontar las situaciones que aparecen y la necesidad a satisfacer en un escenario de cambios constantes. “Se considera que quien toma la decisión, es un individuo que posee conocimiento e información, y que ante la toma de decisión evalúa las posibles alternativas y resultados posibles para elegir la mejor” (Vidal, 2012, p.144) mediadas por los factores de riesgo y las intencionalidades que se tengan. Una decisión es un proceso de reflexión que sirve de preparación para una acción y por tanto es una tercera categoría de análisis.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Capítulo 3: Perspectiva del contexto en la práctica educativa

“La realidad social es un producto humano y como tal no está sujeta a leyes inmodificables, sino a grandes tendencias institucionalizadas de comportamientos que varían con el tiempo y con las diferentes culturas”

(Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 36).

Este capítulo permite ubicar el lugar de los sujetos y su experiencia en la práctica educativa con relación al contexto en el que se desarrolla, exponiendo la influencia bidireccional de estos sujetos con el medio, con el entorno, sus interacciones, vínculos y relaciones en el proceso de aprendizaje - enseñanza, como parte fundamental para develar las potencialidades que tienen los jóvenes vinculados al sistema de educación formal en las instituciones educativas Liceo Cauca y Santo Domingo Sabio que posibilitarían su configuración como sujetos.

En primera medida y como paso para entender esta perspectiva, se concibe como contexto “al conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio – económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones” (Cusel y

otros, 2006, p.1) dado que estos elementos son los que de una u otra manera condicionan la práctica educativa (de lo cual se habla más adelante) en sus posibilidades, limitantes y libertades. La importancia del contexto es el conocimiento y reconocimiento de los elementos que proporciona para comprender al ser humano que aprende, en sus capacidades y atender con criterio a sus necesidades.

Al respecto Norberto Ianni, plantea que “la escuela, como institución educativa, es una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad” (Ianni, 2010, párr. 2), es decir, así como las prácticas que emergen del ambiente escolar expresan la construcción posible al interior de este micro universo, el lenguaje, las relaciones, y en general las dinámicas que se configuran en el ambiente escolar, son el reflejo de lo que acontece en el ámbito político, social, cultural, ideológico y económico del país, de la región y específicamente del municipio, por lo que se hace necesario remitirnos a este contexto.

“La subregión del Bajo Cauca, es una de las nueve subregiones en que se divide el departamento de Antioquia” (Vargas & Arias, 2009, p. 11). Los municipios que la integran son Cáceres, Cauca, El Bagra, Nechí, Tarazá y Zaragoza; siendo Cauca el municipio más poblado con 101.788 habitantes y una densidad poblacional de 96 habitantes por kilómetro cuadrado (Alcaldía "para volver al progreso", 2012-2015, p.9) población que se convierte en objeto de estudio.

Según el Perfil subregional del Bajo Cauca, “Caucasia tiene un vínculo muy estrecho con Medellín, capital del departamento Antioqueño, pero también con los centros urbanos de Montería y Montelíbano del departamento de Córdoba” (Vargas & Arias, 2009, p. 17), lo que ha hecho de este municipio una particular caracterización en la identidad cultural de las personas dada la concurrencia entre dos culturas (paisa y sabanera) de costumbres, lenguaje y prácticas distintas, que concurren en los ámbitos de socialización construyendo con estos ciudadanos una cuasi tercera identidad, -la identidad cultural de los caucasianos-.

El Bajo Cauca se ha construido históricamente como “territorio abierto a raíz del establecimiento de múltiples y dinámicas relaciones con otras zonas del país, lo que ha hecho que se convierta en una subregión rica cultural y socialmente” (Gil, & Otros, 2011, p.17 -18). A pesar de lo anterior, Caucasia, capital de la subregión, en su dinámica social, se caracteriza por ser un municipio con altos índices de violencia, en la que su enorme riqueza natural se contrasta con el elevado nivel de pobreza.

El plan de desarrollo de Caucasia dice que según el SISBEN “el 52.4 %, presenta Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) al 2005 y de estas el 21.8 % se encuentra en condiciones de miseria. De acuerdo con la fecha citada, a febrero del 2011, 71. 818 habitantes se encontraban en el SISBEN” (Alcaldía "para volver al progreso", 2012-2015, p. 44), estas condiciones de miseria están mediadas muchas veces por las confrontaciones y disputas por el territorio de diferentes grupos armados al margen de la ley, el conflicto armado ilegal, debilitamiento de las estructuras gubernamentales, desplazamiento forzado despojo de viviendas, amenazas y demás, que tienen como consecuencia el abandono de predios, cierre

permanente de locales comerciales, dificultades para la libre movilidad, aumento en los índices de desempleo, entre otras.

Estas condiciones socio-económicas caracterizan en menor o mayor medida a las familias de las que hacen parte los estudiantes de las dos instituciones educativas de la presente investigación, por lo que los chicos y chicas mencionan que asistir al colegio es la mejor opción para dos cosas, una, alejarse de hacer parte de los grupos insurgentes ya mencionados y dos para garantizar bienestar a sus familias cuando ya sus padres no lo puedan hacer; sin embargo algunos chicos se ven arrastrados por el aparente facilismo que las prácticas enunciadas presentan y elijen el camino equivocado.

Los grupos armados ilegales involucran a niños, adolescentes y jóvenes en sus acciones delictivas, valiéndose de las condiciones de pobreza en la que se encuentran, de esta manera obstaculizan su debido desarrollo en el ambiente educativo, recreativo, deportivo y cultural, propios de su edad; de la misma manera estas fases se ven afectadas dado que muchos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) se encuentran alternando sus estudios con oficios laborales en jornadas contrarias a la escolar, lo cual implica el aumento de la tasa de deserción escolar que según el plan de desarrollo vigente es del 8.7%.

El anterior es un contexto que merece una educación según sus necesidades socio-económicas; una educación que estimule a su población a preocuparse por transformar esta realidad; esto, teniendo en cuenta a Freire, él que ha sido un gran referente en la formación para la transformación, según Carreño “el contexto de su práctica educativa (la de Freire) es el

de las poblaciones marginadas de América Latina; de ahí que su pensamiento se elaborara no sólo en función de necesidades didácticas, sino, fundamentalmente, en función de un compromiso con la liberación de los marginados. Su pedagogía se construyó desde y con los oprimidos antes que para los oprimidos, como él mismo manifestara. Teoría y práctica en relación dialéctica, reelaboran constantemente su pensamiento” (Carreño, 2009, p. 203). Así se logra ubicar la coherencia entre la realidad de la población y la educación que estos deben recibir.

Dada la importancia del contexto para la práctica educativa, daremos una mirada al desarrollo de esta en los jóvenes estudiantes de la institución educativa Liceo Caucaasia y Santo Domingo Savio, práctica educativa que refiere al proceso intencionado para la enseñanza en pro del aprendizaje que los jóvenes reciben.

En la posibilidad de configurarse como sujeto se debe tener en cuenta un concepto más amplio, el de educación, que en su contexto no ha de entenderse como algo definitivamente dado sino como una construcción dinámica y mutua con la actividad de los participantes y en esta medida trasciende a la institución escolar dado que abarca asuntos de la vida cotidiana.

En esta instancia será importante comprender que educación no es lo mismo que sistema educativo tradicional, este último alude a las instituciones escolares insertas dentro de estructuras económicas, políticas y sociales de orden gubernamental de carácter pública o privada encargadas básicamente de impartir educación formal a sus estudiantes, no quiere decir que quien no ha pasado por una de estas no está educado, así que, la educación no se

reduce al área del quehacer en la escuela; considerar lo anterior como cierto le quitaría la importancia a la familia, los medios de comunicación, la religión, las organizaciones comunitarias, los grupos de amigos (as), etc. que participan en la educación de los seres humanos.

De esta forma puede comprenderse la práctica educativa tanto en su lógica institucional como vivencial, desde el sentido y el significado que tiene para los sujetos la experiencia de asistir al colegio y a otros ambientes como los grupos juveniles, de bailes, de amigos, de música, de pintura, (etc.) a raíz de su propia iniciativa.

La institución escolar por su parte en tanto escenario educativo es la que, “está ubicada en un espacio físico concreto, con una distribución temporal particular interna y una serie de pautas de comportamiento y normas que la rigen” (Blanco, 2009, p. 286), esto es, porque dicha estructura en su mayoría la conforman salones (aulas de clase) que son los que ocupan los estudiantes durante el año lectivo, 6 horas diarias por semana del cual generalmente son cambiados al año siguiente. Hay otros espacios a los cuales se desplazan esporádicamente, un momento específico en cada semana por ser parte de las asignaturas que la institución brinda, como: la cancha polideportiva en clase de educación física, el auditorio en clase de ética y valores, la biblioteca en español y/o sala de sistemas para tecnología y los patios para los descansos. También hay sala para profesores, tres tiendas, zona de árboles, y baños para el sexo femenino y masculino respectivamente diferenciado. La institución educativa Santo Domingo Savio además cuenta con un parque y una piscina infantiles.

Vale anotar, con el panorama antes mencionado que el uso para esos espacios se desarrolla bajo la dinámica de una rutina en correspondencia con los lineamientos de educación formal, esto es, con el liderazgo del docente que mantiene el orden, la escucha atenta de los alumnos hacia él, los estudiantes deben hablar en voz baja, alzar la mano para hablar, respetar los turnos, sentarse correctamente, no correr dentro del aula, no “desordenar” las sillas de sus hileras correspondientes, el tiempo es controlado según cada materia y cada tema y lo estrictamente necesario para el cumplimiento de los objetivos de educación global; hasta aquí no se señala como hecho problemático la idea de una práctica educativa que preserve sus propias ordenanzas metodológicas, sino más bien, el centro reiterativo en el control y el orden impuesto y sin conciencia que redunde en adaptación y ajuste.

Según la observación en las instituciones en términos estructurales los estudiantes reciben su clase en un aula con poca ventilación e iluminación, en sus cuatro paredes reciben diariamente de lunes a viernes a sus docentes de matemáticas, sociales, español, ética, religión, ciencias naturales, filosofía, artística etc. Para escuchar, leer, y escribir.

Es en la institución escolar entonces donde los estudiantes van adquiriendo hábitos, como el de la asistencia puntual, cambio de actividades, conocimientos progresivos, cooperativismo, compromisos, responsabilidades y van haciendo propia cada norma y cada pauta de comportamiento, es que no podría ser diferente si éste se considera junto con la familia un agente de socialización de primer orden al que normalmente los niños y niñas acceden en una edad promedio de 5 años, etapa en la que se establecen las herramientas para que los sujetos adquieran la capacidad de adaptarse al entorno; así cuando llegan a una etapa

adolescente asumen la asistencia al colegio como algo ineludible, en razón fundamental de la posibilidad que ésta les ofrece para mejorar su calidad de vida.

Como es sabido, el colegio no puede verse desligado de las experiencias que fuera de él se construye y la realidad social de los sujetos, puesto que reconocen todo aquello que está al margen de la institución como tal y otorgan relevancia a los múltiples escenarios en los que aprenden como en sus familias por ejemplo en los primeros años de su vida en los que aprenden a hablar, jugar, emocionar, compartir, y de ahí en adelante normas, valores, principios y demás. También aprenden de los programas que se hacen favoritos, la negociación y transacción con sus pares, y así mismo esos lugares que ponen en pleno sus capacidades y gustos:

Curso de gastronomía, --“conversamos acerca de las recetas, las escribimos y enseguida, ¡a preparar!”-- (Comunicación persona, noviembre 19 de 2015).

Danza --“es expresar mis emociones con los movimientos de mi cuerpo”- (Comunicación persona, noviembre 19 de 2015).

Música --“me ayuda a desahogarme y a pensar en mi futuro”- (Comunicación persona, noviembre 19 de 2015).

Policía juvenil cívica --“nos explican qué son las drogas (sustancias psicoactivas) que daños nos producen, que perjuicios tiene para nosotros y después nos desplazamos a los barrios a realizar el trabajo comunitario con los niños, niñas y adolescentes”- (Comunicación persona, noviembre 19 de 2015).

Colectivo de juventud -“es interesante porque creo que con nuestra participación podemos aportar a mejorar nuestro municipio”-, -“hacer parte de este grupo le permite a uno interesarse por las cosas que tienen que ver con los derechos que tenemos los jóvenes”-; (Comunicación persona, noviembre 19 de 2015).

Lo anterior posibilita ver manifestado, sus expresiones, y al mismo tiempo demuestran la afinidad por el entorno en que se desarrolla cierto grado de libertad, creatividad. Inclusive les resulta agradable el aula de clases siempre que se rompen los espacios rígidos (hileras-filas) y pueden sentarse en la posición que desean o en el piso, mientras están en clases de artística, educación física y ética porque manifiestan que pueden escuchar música, conversar, pintar según sus gustos, sus sentimientos y emociones.

De esta forma “es posible identificar diferentes espacios (territoriales o virtuales) con expresiones educativas particulares, reconociendo la importancia y el valor innegable, propio, positivo y necesario de las interrelaciones entre los diferentes espacios”, (Val de Velde, 2007, p.1) aunque se refirieran al colegio reiteradamente como el principal medio de acceso a la educación.

El ciclo vital de los estudiantes es un factor que es necesario tener en cuenta puesto que demanda de un entorno inspirador y variedad de escenarios que favorezcan la socialización o que como ellos lo expresan cumpla sus expectativas, que se pueda confrontar lo que se dice con lo que se hace, y que dicho conocimiento este en relación con el entorno familiar, cultural y social. Es en la praxis que se logra.

En relación a la práctica educativa, Yolanda Hernández plantea que “no se da antes de que se reflexione sobre ella, se da como una acción consciente, deliberada, si no se parte de este principio, frecuentemente se asocia exclusivamente con la escuela”(Hernández, 2003, párr.2); en esta medida se incita a que tanto de parte del docente como del estudiante haya un aporte en razón de la generación del conocimiento, que haya motivación e intereses que sean estimulados permanentemente; sin embargo, en el caso que nos ocupa, los estudiantes manifiestan asistir a una clase con rasgos de lo que Freire en su texto pedagogía del oprimido denomina “una concepción bancaria de la educación” (Freire, año, p. 52) reflejada en la investigación cuando los chicos manifiestan que: “el profesor llega explicando un tema al salón y se dedica a hablar sin tener en cuenta si los estudiantes lo están asimilando, si su metodología es asertiva o no, y si hay dudas por resolver” (Comunicación personal, noviembre 19 de 2015).

En consecuencia provoca un nivel de desconcentración generalizado en el aula de clases en donde los estudiantes asumen que independiente de que la metodología sea la adecuada o no, el tiempo sea mucho o poco ellos no saben como pero tendrían que poder tener concentración, amor por el tema expuesto por el docente y se consideran responsables del sueño y la pereza que esta dinámica escolar les produce.

A su vez, los docentes exponen sus limitantes y con esto se refieren al hecho de tener a 45 estudiantes en el salón, un área reducida para esa cantidad, y que por ello se produce desconcentración, bajo rendimiento, dispersión, fomento de indisciplina y distracción.

Desafortunadamente la movilización dentro del colegio es limitada y sacarlos de este según entrevista a docente de sociales “implica permisos por parte del rector y de los padres de familia que prácticamente no se están aprobando por situaciones externas que generan riesgos en la integridad de estudiantes-docentes, hurtos, drogadicción, tránsito de vehículos a mucha velocidad entre otros” (comunicación personal, 29 de enero de 2016).

“Para comprender la práctica educativa es necesario tener presente, que como toda práctica es de índole social; la educación supone la existencia de hombres, los cuales conforman una sociedad (...) por lo cual la práctica educativa no puede analizarse como un fenómeno aislado sino condicionada y condicionante dentro de una sociedad determinada (Hernández, 2003, Párr.1) en efecto, las dinámicas que emergen del ambiente escolar expresan la construcción posible al interior de este micro universo y por fuera de él; el lenguaje, las relaciones, y en general las dinámicas que se configuran en el ambiente escolar, son también el reflejo de lo que acontece al margen de la institución.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Capítulo 4: Una construcción social de la educación

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña a aprender”

(Freire, 1997, p. 47).

Ubicar el análisis en el saber cotidiano del grupo de jóvenes de las instituciones educativas Liceo Caucaasia y Santo Domingo Savio, en relación con la posición y acción que tienen sobre su realidad, en este caso, desde su proceso educativo, implica asumir una mirada que integre y permita captar cómo a través de los procesos de socialización, estos sujetos reciben constantemente información influenciada por su contexto sociocultural desde las características particulares que se encuentran atravesadas por las relaciones, prácticas, costumbres, tensiones y conflictos constitutivos de un espacio territorial específico o por grupos de personas con características similares, sea por medio del diálogo, la interacción con los demás o por cualquiera de los sentidos o medios con los que cuentan.

Estos procesos de socialización al brindarles información les posibilitan asumir actitudes y aptitudes que determinan su posición frente a su realidad, a través de la construcción inconsciente de sistemas de significados que se traducen en modos de

comportamiento y formas de concebir asuntos de la vida cotidiana como es el tema de educación. En este sentido como resultado del debate sobre la concepción propia de la educación, entre los estudiantes se pueden rastrear diversos posicionamientos que incluso llegan a ser reflejo de su experiencia en el sistema escolar:

☞ “Todas las personas desde que nace con su mera existencia están adquiriendo grandes cantidades de derechos, ya que estos nos ayuda a interactuar con las demás personas, a no ser menos que los demás, que cada quien tenga un trato digno y por medio del derecho a la educación, las personas aprendemos a valorar lo que están en nuestro entorno tanto a lo natural como lo humano y algunos derechos de estos son: aprender, al ser evaluados, a la vida, a la alimentación, al trato digno y no ser discriminado” (comunicación personal, agosto 24 de 2015).

☞ “Es un derecho obligatorio y necesario, que necesitamos para adquirir conocimiento como estudiantes y profesionales para el futuro” (comunicación personal, agosto 24 de 2015).

☞ “Es una obligación que tiene el Estado de promover y garantizar al país una mejor formación tanto académica, como personal. Es una oportunidad que se le da a las personas de adquirir conocimiento y es un derecho a ser educado de acuerdo a información de diferentes tipos de conocimiento” (comunicación personal, agosto 24 de 2015).

Por lo anterior se puede decir, que el grupo de jóvenes con los que se llevó a cabo este proceso, han construido un sistema de significados de la educación donde se identifica en primer lugar como derecho y obligación que debe proporcionar y garantizar el Estado a todos sus ciudadanos al igual que muchos otros derechos, lo cual permite inferir una reducción de la educación a los sistemas educativos formales, tal y como fue convalidado con ellos mismos, al momento de la socialización de las construcciones grupales, donde además, se muestra una asignación de responsabilidad unidireccional hacia el Estado o en su defecto hacia los funcionarios que deben prestar este servicio o labor, pues según las posturas asumidas, si ellos no aprenden es en gran parte porque los educadores, “no dictan bien la clase, no se dan a entender o porque simplemente sus metodologías son aburridas” (comunicación personal, agosto 24 de 2015), aunque reconocen que se distraen con facilidad “es que nos ponemos hablar, a chatear, a reírnos, a molestar y algunas veces hasta nos dormimos en clase” (comunicación personal, agosto 24 de 2015) mostrando así, una ausencia de compromiso correlativo de su formación como beneficiarios o destinatarios de este derecho.

De esta forma se infiere, lo que Paulo Freire denomina “manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión” (2005, p. 54), donde se asume, que en los procesos de educación existen dos partes: los que saben y los que no saben (absolución de la ignorancia), que alinea la ignorancia y ubica el proceso educativo de forma vertical estableciendo el rol de figura de autoridad y de transmisor de conocimiento y saberes al educador y por lo tanto, es depositario del deber de cumplir con las condiciones básicas y necesarias desde la pedagogía para que los educandos adquieran los conocimientos establecidos en los contenidos académicos determinados por el Ministerio de educación

Nacional desde sus diferentes planes de acción y el educando con el rol pasivo de recibir los contenidos suministrados por el educador.

De la misma forma, pasa con la construcción conjunta de saberes, puesto que al momento de establecer trabajo en equipo durante el proceso, se logra observar que “los jóvenes, establecen los subgrupos para construir la información solicitada para llevar a cabo la actividad, con base en sus experiencias y saberes, pero solo se ven dos o tres personas participando activamente en las mismas, el resto permanece callado observando lo que hacen y escuchando lo que plantean sus compañeros” (observación realizada, noviembre 13 de 2015), aunque no lo hacen porque no tengan la capacidad sino por temores manifiestos en sus procesos personales y de socialización que en muchas ocasiones son generados o reproducidos en el aula de clase; como lo señalan: “es que si me equivoco, se ríen de mi” (comunicación personal, noviembre 13 de 2015).

Lo anterior ilustra la construcción de relaciones de coacción mediatizada por el miedo a las burlas que genera inseguridad frente a las posibilidades y capacidades para aportar en su propia formación. Esa situación puede además inferirse como resultado de un proceso más jerarquizado que dialógico en el que en razón del relacionamiento unidireccional, se proyectan y consolidan imágenes de incapacidad de respuesta ante la dualidad saber-ignorancia.

En este contexto, el saber para ellos, es concebido como la información contenida en su cavidad cerebral, de la cual poco hacen uso y por el contrario tienden a olvidar, pues es

información que se considera como útil para el futuro, es decir que es poco utilizada en su vida cotidiana; en otras palabras son los contenidos académicos suministrados por los educadores a través de su práctica educativa en la cual manifiestan los jóvenes “nosotros sabemos de matemáticas, español, física, química, sociales; pero es que en el colegio siempre se repite lo mismo (...) uno sabe del tema, pero a veces se le olvida” (comunicado personal, agosto 24 de 2015), situación que se contrasta con el testimonio de los educadores “pues uno tiene dos horas de 45 minutos cada una, para la clase, y como son temas que tienen continuidad, se debe hacer un repaso de la clase anterior, pero como generalmente los estudiantes no repasan antes de la clase, hay que repetirla de forma resumida y ahí se le va a uno más de una hora” (comunicación personal, enero 29 de 2016).

Lo anterior muestra un escenario que pone en cuestionamiento la efectividad de las intencionalidades que orientan los procesos formativos y las metodologías usadas para desarrollar la práctica educativa y por lo tanto también de las posibilidades generadas a través de esta formación para la construcción de la autonomía a la que hacemos referencia en la presente investigación, en vista que la información que les suministra el proceso formativo, es captada, pero no necesariamente introyectada, con lo que no se hace consciente de la misma en sus vidas.

En segundo lugar se muestra a la educación como una oportunidad de aprender y ser evaluado, ubicándolos en una clasificación como estudiantes en respuesta a las capacidades y habilidades que han de desarrollar durante su formación académica para responder a los requerimientos que el sistema de educación formal les exige. Así se construye la creencia que:

“El buen estudiantes es el callado, que estudia antes de que le diga que lo haga, tiene muy claro que va hacer al colegio y que quiere en el futuro y por el contrario el mal estudiantes es aquel que es desordenado, hace desorden, no hace las tareas que pone el profesor, está a la defensiva y no muestra interés por aprender, así mismo que el buen docente es aquel que explica una y otra vez hasta que entiendas, quiere a todos sus estudiante por igual y reconoce el valor de trabajo que se realiza y el mal docente es aquel que no le importa sus estudiantes y solo le importa cumplir con sus horas laborales y solo hace su trabajo por cumplir y si en sus clases los estudiantes no prestan atención no les importa” (comunicación personal, agosto 24 de 2015).

Dicotomía que conlleva a construir representaciones sociales de la educación en función de sus percepciones, experiencias y vivencias a partir de las categorizaciones que determina este tipo de relaciones y el autoconcepto que ha construido cada uno de los jóvenes durante su proceso formativo, lo cual determina sus decisiones y acciones en el futuro dentro de las instituciones. Lo que se tiene, son pues percepciones que limitan o posibilitan el desarrollo de procesos reflexivos para la toma de decisiones y las acciones.

Con base en lo anteriormente planteado, se ilustra un proceso de ajuste o acomodación, que reproduce los imaginarios que se han construido históricamente alrededor de la educación de lo que se debe presentar en la práctica educativa, donde cualquier resistencia que se genere en los estudiantes es estigmatizada y por lo tanto es necesaria ajustar

por medio de castigos como “ ponerle más trabajo, rebajarle las notas de los trabajos, quitarle el tiempo del descanso, ponerle quejas a los padres, hacerle firmar el observador, mas tarea para la casa, ponerles hacer algo que no les gusta hacer y quitarles el celular o algo que les guste” (comunicación personal, agosto 24 de 2015) y obviamente donde también se recompensa a través de incentivos como “con buenas notas y menos trabajo” (comunicación personal, agosto 24 de 2015).

Con este panorama las posibilidades de transformación de sus propias realidades son limitadas, pues se presenta la realidad como algo preestablecido a lo que los jóvenes tienen que responder, pero al mismo tiempo se hace evidente la resistencia inconsciente de muchos jóvenes frente a la adaptación a través de estos procesos, de ahí la razón de ser de las categorizaciones que se reproducen en las instituciones.

Sin embargo, los jóvenes, hacen una especie de diferenciación entre el aprender y el educarse en relación al lugar y la forma como se realiza. La primera hace alusión a una situación que pueden desarrollar en cualquier lugar, con cualquier interacción que tienen con otras personas sea en sus casas, las de sus amigos, con sus amigos, en el cine, las discotecas, el parque, el colegio etc, como lo manifiestan:

“Nosotros aprendemos en muchas partes por ejemplo en la casa y la de los amigos, aprendemos valores y principios, a valorar las personas, hacer locuras y más si son alcahuetas, en el cine porque las película dejan enseñanzas, en las discotecas aprendemos a relajarnos, a olvidarnos de las

cosas, dejar los problemas a un lado para divertirnos, en el parque uno aprende compartiendo con otras personas y en el colegio cada una de las materias” (comunicación personal, noviembre 19 de 2015).

Aunque este proceso se puede dar de una forma inintencionada, y en algunos casos sin ningún tipo de reflexión consiente, es posible identificarse a través del dialogo, lo cual implica un grado de responsabilidad al respecto pues son ellos los que lo hacen o reconocen su participación directa. En el segundo caso, -educarse-, para ellos está asociado a las instituciones educativas con relación a lo que debe aprender por medio de un papel menos activo pues es un ente externo a ellos el que les enseña lo que deben saber; de ahí que manifiesten: “nosotros nos educamos en la escuela, el colegio y la universidad” (comunicación personal, noviembre 19 de 2015). Es decir que se puede aprender en cualquier lugar incluyendo el colegio, pero no se educa en cualquier lugar, pues el saber formal tiene una revaloración del significado y lo separa del saber cotidiano que puede proporcionarles otras personas o inclusive otros contextos.

De allí que vean en los contenidos académicos suministrados por las instituciones educativas formas de “salir a adelante” y ser “alguien en la vida” como textualmente lo manifiestan comúnmente a través de las siguientes afirmaciones:

“Ser alguien en la vida: es ser una persona respetada, reconocida por su labor, una persona que resalta ante los demás, capaz de defenderse por sí sola; no ser unos más del montón; es superarse tanto en la vida

como en el conocimiento; es demostrar lo que se sabe en el ámbito laboral y sentirse feliz por todo lo que se ha logrado; es superarse y no quedarse ahí estancado; es ser independiente, teniendo sus propósitos y metas logradas; es progresar; es esforzarse por lo que se quiere ser u obtener, es poder defenderse por sí solo y tener la capacidad de tener un hogar con lo necesario; es luchar por un futuro mejor, no pasar por necesidades y que gracias a eso se pueda ayudar a las personas que necesitadas y mostrar lo que soy capaz”(comunicación personal, agosto 26 de 2015).

Afirmaciones traducidas en poder ser y tener a través del reconocimiento, el respeto y el status social, laboral y familiar, así mismo por el poder adquisitivo que se puede obtener, lo cual se convierte en sus principales motivaciones.

“El termino motivación, procede del latín motus, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejercer una actividad. De esta manera, se puede definir la motivación como un proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr las metas” (Naranjo, 2009, p.154), por lo que se convierten en las razones por las cuales las personan se comportan de la forma como lo hacen, que generalmente responde a la satisfacción de las necesidades de logro, de poder, de afiliación social y de autosuficiencia (Naranjo, 2009, p. 158 –

160). El contenido de este tipo de motivaciones se encuentra influenciado por el contexto y las relaciones que se construyen durante su historicidad.

En consecuencia, estas motivaciones parecen tener al centro “el miedo al no poder satisfacer sus necesidades, no tener autonomía económica y tener que depender de alguien más. De la misma manera sus motivaciones se ven marcadas por sus deseos solidarios de ayudar a que sus familias “progresen” y tener una “vida mejor que la de sus padres”” (comunicado personal, noviembre 13 de 2015), concepciones que están estrechamente relacionadas con la creencia que a través de la formación académica como es definida la educación por los jóvenes, se puede ser feliz, pues posibilita el desarrollo y la concreción de sus “proyectos de vida”; “mi proyecto de vida es ser profesional porque por medio de la educación uno puede ser y conseguir todo lo que quiere, se puede ser feliz sin tener necesidades” (comunicado personal, noviembre 13 de 2015).

Lo que se puede percibir entonces, es que los proyectos de vida, se encuentran directamente relacionados con su formación académica como especie de control de su vida desde la generación y construcción de autonomía, razón por lo cual piensan que las personas que optan por no estudiar “han perdido tiempo, han desperdiciado su vida, y no han tenido orientaciones, ni oportunidades porque sus padres no los apoyaron a lograrlo (comunicación personal, agosto 24 de 2015); pero la autonomía a la que hacen referencia es asociada a la libertad de poder hacer y obtener lo que ellos quieren mediatizado por el factor económico, visualizando a las instituciones educativas como el medio principal para obtener un trabajo; lo

cual limita imaginar futuros realizables que no solo valoren la profesionalización como opción de vida posible.

Aunque reconocen que el “ser alguien en la vida y salir adelante” es algo que no se encuentra determinado por el estudio: “mis padres me dijeron que todos lo hacemos porque a pesar de las dificultades, no nos quedamos estancados a pesar de no haber estudiado, pues siempre estamos buscando formas de mejorar nuestras vidas” (comunicación personal, agosto 26 de 2015). Así mismo manifiestan “en la vida todos hemos tenido logros personales aunque, muchos son producto de algunas imposiciones por parte de otros por ejemplo terminamos el colegio y tenemos que ir obligados por los padres y no por cuenta de nosotros, porque si no estudiamos no podemos ser alguien (...); porque si tu no estudias entonces que vas hacer con tu vida” (comunicación personal, agosto 26 de 2015). Estas interpelaciones de alguna manera permiten ir develando sus capacidades de reflexionar frente a las situaciones que les son cercanas, pero que pasan en muchas ocasiones desapercibidas por salirse de las lógicas de los discursos contruidos en estos escenarios.

Así mismo plantean que sus padres “(...), siempre les han dicho que no hagan cosas que no les guste que siempre vayan por lo que les guste, porque si hacen algo que no les gusta siempre lo van a dejar por la mitad o hacerlo porque lo empezaron y ya (...)” (comunicación personal, agosto 26 de 2015). Concepciones que pueden ser complementarias entre sí o por el contrario se pueden oponer de acuerdo a la forma como se desarrolle en cada persona, pues si bien las motivaciones son las que movilizan la toma de decisiones y las acciones, estas se encuentra mediatizadas por procesos reflexivos que les permite optar entre las posibilidades

que tienen, pero al mismo se encuentran influenciadas por los intereses que tengan ya que están asociadas a los gustos de cada individuo; estos, en última instancia son los factores que sirven de guía en la vida de cada individuo. Así, de acuerdo al nivel de reflexión que alcancen, se marcarán los límites o posibilidades de las decisiones y acciones que realicen y por lo tanto la satisfacción de las mismas en sus vidas.

“En general el interés es el placer que se asocia con la existencia de un objeto o de una acción” (Grundy, 1998, p. 4-5) condiciones que se encuentran enraizadas y fundamentadas en la racionalidad de las personas relacionada con la necesidad de sobrevivir, de comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él y la libertad y autonomía que se puedan generar (Grundy, 1998, p. 5-12).

De esa manera podemos ligar sus intereses más allá de sus necesidades básicas con gusto por conocer desde la interacción directa con su medio, mediante la exploración e indagación de cosas y situaciones nuevas, a través de la lectura y el cine asociados a temas más cercanos a su época, así mismo por formas de expresarse y ver la expresión de otros respecto a la música sea escuchando, bailando o cantando, por medio del dibujo, y/o el compartir y dialogar con sus cercanos. Intereses que se ven reflejados desde las prácticas que disfrutan en su vida cotidiana, como formas de “divertirse y dejar la monotonía”.

En esta lógica, la coherencia y la afinidad que se pueden detectar entre las motivaciones y los intereses que tienen los jóvenes, está, en que las motivaciones son

percibidas como caminos que permiten beneficios futuros para garantizar seguir disfrutando de sus intereses con mayor independencia, sin embargo al remitirse al presente es notable que la coherencia y la afinidad de estas se distorsiona pues las decisiones y acciones que se desarrollan en pro de sus motivaciones no se disfrutan pues no están relacionadas en la mayoría de los casos con sus intereses, por tal razón estas responden a las tipificaciones de sus contextos y no a sus reflexiones, de ahí que se hablen de la existencia de distracciones y el no aprovechamiento del tiempo para el desarrollo y el cumplimiento de los compromisos académicos que se han adquirido como estudiantes, así mismo del exceso de trabajo que asigna las instituciones educativas y el tiempo que se debe destinar para el mismo.

Por consiguiente, se podría decir que los jóvenes realmente sienten estos compromisos académicos con un deber que deben cumplir en su vida, aunque no necesariamente sean conscientes del sentido que los mismos le imprimen, pues ven estos “aprendizajes que les permiten seguir estudiando”, como procesos que se repiten cada año y en los cuales no logran encontrar relación alguna con sus realidades, ni aplicabilidad en sus vidas cotidianas. Se trata pues del hecho de ser conscientes de que la realidad de su contexto trasciende lo que les suministra la institución; de ahí que manifiesten: “en las instituciones nos dicen una cosa y en la realidad uno ve otras cosas diferentes; hay diferentes formas de pensar, no todos pensamos igual y eso es lo que no entienden los profesores; el colegio nos enseña a ganarnos la vida y el mundo nos enseña a vivir” (comunicación personal, noviembre 13 de 2015).

Lo anterior hace que en el proceso educativo, estos jóvenes realicen estrictamente lo necesario para poder avanzar y culminar sus estudios, respondiendo a los requerimientos que

hacen sus docentes, aunque manifiestan su inconformismo al no tener en cuenta sus opiniones, en la toma de decisiones que los involucren directamente a pesar de la resistencia que se puedan generar frente a las mismas.

Con base a lo desarrollado anteriormente se podría concluir que los procesos educativos ejecutados en las instituciones educativas formales, dentro de las lógicas mismas que suministran, dan cabida limitada a las posibilidades que tienen los jóvenes de optar frente a su proceso formativo en tanto responden a dinámicas y procedimientos estandarizados que no permite ver las particularidades que tienen los jóvenes y por lo tanto invisibilizan muchas de sus potencialidades y de esta manera sus decisiones y sus acciones responden a qué van hacer y cómo lo van hacer según lo solicitado por el docente, pues con antelación lo han establecido, dejando escasas posibilidades para estas.

Sin embargo, en sus capacidades reflexivas, se refleja una lucha inconsciente por la emergencia del sujeto, de ahí que busquen escenarios distintos de interacción con otros, donde puedan expresarse. Estas reflexiones alrededor de su formación académica, giran como se había contemplado anteriormente frente a un deber que tienen y que les brinda posibilidades para el futuro, teniendo la creencia que lo pueden preestablecer, respondiendo de esta manera a las tipificaciones e ideas que el contexto ha construido, en tanto se es menor de edad y por lo tanto se perciben limitaciones legales que se desplazan también a la forma como se concibe la vida misma. En este sentido se parte de que al finalizar esta formación ellos adquieren libertad para poder optar, tomar decisiones y actuar frente a lo que realmente quieren hacer, en otras palabras ser autónomos de sus vidas.

Capítulo 5: Emergencia del sujeto

“La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar, con la decisión”

(Freire, 2005, p.24).

El objetivo de este capítulo es servir de plataforma para mostrar las potencialidades de los jóvenes, que fueron develadas a través del proceso investigativo. Durante su desarrollo se expondrán las potencialidades que tienen los jóvenes en razón de sus capacidades y habilidades, reconociendo las maneras como éstas se encuentran influenciadas por su contexto educativo, pero igualmente identificando el reflejo que dichas potencialidades tienen en la praxis de los jóvenes, desde la toma de decisiones y acciones mediadas por procesos reflexivos que permite el desarrollo de la conciencia y por lo tanto la construcción de autonomía, como sujetos pensantes, sintientes, con voluntad, así como críticos y propositivos de la realidad. Todo lo anterior en aras de establecer las posibilidades que en este marco tienen los jóvenes para configurarse como sujetos.

Develar las potencialidades que tienen los jóvenes supone necesariamente remitirse a su cotidianidad desde su sentir, su pensar, su actuar y su visión del mundo, reconociendo además allí la permanente influencia que sobre tales aspectos ejerce la cultura; lo anterior configura de una u otra forma las maneras particulares de asumir su vida en relación con la de los demás, y de manera particular en el marco del escenario social en el que están inmersos: el municipio de Cauca y las instituciones educativas a la cuales pertenecen.

Para hablar de las potencialidades es ineludible ir a su origen epistemológico para comprender a que se refiere con exactitud. La palabra potencialidad, hace alusión al potencial, término “que viene del latín, a partir de la unión de tres partes claramente diferenciadas: el vocablo potis que significa “poder”, el nexa -nt- que equivale a “agente” y el sufijo -a que puede traducirse como “relativo a”” (Tobon, 2015, p.7). En consecuencia se parte del análisis del poder que tienen los sujetos para agenciar las capacidades y habilidades con las cuales cuentan y que posibilitarían su configuración como sujetos. Cabe aclarar que si bien a continuación se dará cuenta de algunas potencialidades, estas no son las únicas que tienen los jóvenes participantes, pero si las que permiten directamente dar cuenta del propósito de esta investigación.

Las capacidades aluden al conjunto de cualidades que poseen los sujetos cuyo desarrollo y/o adquisición les permite enfrentar la realidad; las mismas están asociadas a procesos cognitivos y metacognitivos que se convierten en la base desde la cual se sigue procesando, incorporando y produciendo conocimiento, así mismo, “cualifican la personalidad en la ejecución de las tareas (...) y condicionan el éxito en la actuación del

individuo” (Suarez y otros, 2007, p. 31). Desde esta perspectiva, las capacidades no solo se manifiestan en la actividad sino que la regulan, la reestructuran de modo distinto en cada sujeto introduciendo cambios cualitativos en su desempeño posterior. Es decir que “se puede alcanzar diferentes grados de desarrollo de una capacidad y esta se va perfeccionando con la práctica” (Ferreyra & Peretti, 2010, p.3).

En este sentido, una capacidad es un aprendizaje permanente que, según su nivel de evolución y perfeccionamiento, supone el manejo adecuado de determinadas habilidades. Son complejas en tanto entrañan una serie de operaciones o procesos interiores de distinto grado de interrelación mutua. Por otra parte, su posición habilita a las personas a usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación, sino que posibilita un manejo contextualizado, que depende de la persona que las utiliza (Ferreyra & Peretti, 2010, p.3).

El desarrollo de las capacidades no tiene que ver tanto con la asimilación de los procesos culturales ya creados sino más bien con la creación de lo nuevo, es decir “con la objetivación de las propias capacidades, al revelar la esencia del objeto, en lo que respecta a su conocimiento y transformación” (Suarez & otros, 2007, p. 32). Por tanto la misión principal de la capacidad es anticipar las transformaciones que tendrán lugar en los objetivos de la actuación del sujeto, las cuales se convierten en potencial de la actividad futura del individuo, participando en la configuración de su personalidad. En clave de lo anterior, se logró identificar en los jóvenes varias capacidades y habilidades que en lo que continua se presentan.

En primer lugar la capacidad de asombro y curiosidad manifestada en el deseo de aprender y de que les enseñen, razones por las cuales tomaron la decisión de participar y permanecer durante este proceso investigativo reiterado a partir de las siguientes expresiones recolectadas durante el trabajo de campo al preguntarles las razones por las cuales tomaron la decisión de participar conociendo de antemano la finalidad del mismo: “Me gustaría aprender, vengo porque creo que aquí nos pueden enseñar cosas que no nos enseñan en el colegio, me gustaría conocer más, vengo para ver que puedo aprender, me gusta aprender y por eso vengo porque creo que aquí nos pueden enseñar y ustedes nos pueden enseñar cosas” (comunicación personal, 12 de agosto de 2015), de igual modo se evidencia a través de los relatos de vida que han sido significativos para los jóvenes como es el caso del siguiente testimonio:

“Lo más triste que me ha ocurrido fue aproximadamente hace 6 años, era un día casual yo estaba en la escuela pero de un momento a otro me comencé a sentir totalmente mal, tenía fiebre dolor de cabeza me dolía fuertemente el abdomen, etc. Corrí a rectoría, llamaron a mis padres y rápidamente recurrimos al centro de salud más cercano y cómo será el dolor que no sentí todas las agujas que me introdujeron. Luego desperté y vi al costado a mi madre, recostada a la camilla mi hermana al costado y mis demás familiares afuera. Lo primero que pedí fue un espejo y vi que estaba completamente morada y estaba pálida y fría yo no sabía nada pero todos estaban deprimidos, luego me enteré que tenía infección en los riñones pero leve y me tomo un mes salir del centro de salud. Me recuperé pero quede con el problema, mi comida es completamente sin

sal pero al final ya eso es parte de mi monotonía. De allí surgió mi interés por estudiar nefrología, eso tienen que ver con el tratamiento de los riñones, infección urinarias y todo eso” (comunicación personal, agosto 12 de 2015).

Las expresiones señaladas y sus relatos denotan la curiosidad que tienen frente a lo desconocido, y la intención de conocer y comprender cosas nuevas, con aplicabilidad en sus vidas, de allí sus preguntas constantes y su participación activa durante todo el trabajo realizado e incluso sobre rastreo de información con relación a lo que les interesa saber y aprender.

En esta línea, es clave comprender que el tipo de aprendizaje al que se refieren los jóvenes, tiene que ver con aquello que pueden poner en práctica en su vida diaria, pues responde a su lenguaje, a sus prácticas y a su cosmovisión; es justamente esto lo que moviliza sus deseos de participar en espacios no necesariamente académicos, como lo manifiestan: “nosotros participamos de grupos juveniles, la policía cívica, de clases de gastronomía y en otros espacios para no hacer siempre lo mismo y aprender cosas nuevas” (comunicación personal, noviembre 19 de 2015). Con lo anterior se puede observar cierto distanciamiento con algunos de los contenidos académicos impartidos, en tanto su representación remite en algunas ocasiones a ver en los mismos, aprendizajes abstractos, con escasas oportunidades de asociación y aplicabilidad con lo que observan en su contexto y en sus vidas; es el caso de las “formulas algebraicas” y algunos “procedimientos químicos” como los mencionan.

“Nos enseñan lo mismo durante 11 años porque, lo de quinto es lo mismo de lo de sexto y así; casi no avanzamos nada. Nos deberían enseñar 10 años más profundidad en los contenidos y en el último año que sea como para que uno elegir lo que quiere estudiar; pero le dan a uno, unas materias que no les sirven para nada en la vida; el álgebra por ejemplo esas fórmulas para que le sirven a uno y las de química también, si uno no le gusta eso y sale del colegio y hasta se le olvida. Mis hermanos ya no se acuerdan de eso” (comunicación personal, noviembre 19 de 2015).

En segundo lugar se encuentra la capacidad creativa, identificada en la manera particular de expresión oral, corporal y escrita (plasmada), que se encuentran relacionadas con sus intereses y lo que disfrutan hacer como formas de expresión de puntos de vista; lo que los lleva a reinventar situaciones, planes y prácticas con la finalidad de no caer en la monotonía y tratar siempre de hacer cosas diferentes como el participar de espacios, actividades y escenarios distintos a los suministrados por las instituciones educativas y la familia, espacios en los que por demás, pasan la mayor parte de su tiempo. En tercer lugar está la capacidad de análisis, asociada a situaciones de la vida cotidiana en relación a sus vidas y la de los demás, pues son capaz de establecer relaciones que les permite la comprensión de la realidad, utilizando argumentos a favor y en contra de situaciones problemáticas, permitiendo la construcción de explicación coherente, como se muestra en el siguiente planteamiento:

“En el mundo hay muchas leyes, que no se aplican a todo el mundo y no siempre funcionan, hay personas que no siguen las leyes;

pero si no hay leyes el mundo sería una porquería porque cada quien haría lo que les diera la gana sin límites y sin tener en cuenta a los demás, por eso debemos empezar por uno mismo para dar el ejemplo (...) para mejorar el mundo es necesario que participemos todos por un bien en común, por un mejor vivir y calidad de vida, para eso es necesario hablar, pero no necesariamente obligándolos hacer cosas que no quieren, sino hacer conciencia mostrándoles la realidad a las personas, mejorar las condiciones de vida y el sentido de pertenencia, teniendo un gobierno con opciones. Todos estamos construyendo el mundo todos tenemos que aportar a su transformación, aunque esto no es fácil porque el que tiene la plata es el que manda, pero siempre hay posibilidades de que los que tienen la plata también quieran aportar” (comunicación personal, noviembre 13 de 2015).

De la misma manera se identifican algunas habilidades. El término “habilidad del latín “habitas”, hace referencia a la maña, la facilidad, aptitud y rapidez para llevar a cabo cualquier tarea o actividad” (Lypeteo, 2013, p. 2), o en su defecto para enfrentar cualquier problema o dificultad que se les presenta; tales habilidades se desarrollan gracias al aprendizaje reflexivo, el ejercicio y la experiencia de las mismas. Por lo cual se pueden identificar en el grupo de jóvenes habilidades de tipo cognitivo, social y comunicativo.

Las primeras se refieren a la aplicación del conocimiento aprendido, que les posibilita comprender situaciones problemáticas que se puede presentar, pero además les ofrece herramientas para enfrentarlas mediante la determinación de rutas de acción, y sopesando las

consecuencias de la serie de decisiones que sean necesarias tomar; las segundas están asociadas a la aptitud que tienen para relacionarse, interactuar, y generar empatía con otros y finalmente, las terceras se relacionan con la facilidad que tiene los jóvenes para comunicarse a través del diálogo con otras personas haciéndose entender y comprendiendo a otros.

Estas capacidades y habilidades que se han planteado se pudieron observar durante todo el trabajo realizado, por medio, de la forma como se integraban, como manifestaban sus percepciones frente a su vida en relación a su proceso educativo, sus opiniones, las propuestas que construían para desarrollar las actividades grupales, la forma como trabajaban en equipo y las aptitudes y actitudes que asumían en las mismas como se ilustra en la siguiente observación realizada:

“Se observa como los jóvenes retoman lo que conocen y han aprendido de la realidad en la que viven desde la parte académica y lo que perciben de la realidad en la que viven para proponer una reconstrucción del mundo, estableciendo cada uno de los pasos que deben dar para lograrlo y al mismo tiempo contemplando las dificultades que podrían aparecer y cómo hacerles frente. Al mismo tiempo es notorio el cambio de actitud de algunos participantes que se encontraban callados y pasan a tomar un rol más activo aportando a la construcción grupal dando sus opiniones, estableciendo debates acerca de las formas cómo podrían orientar las acciones para que no fueran problemáticas. Durante el taller se muestra el reconocimiento y aportes que realizan de una forma positiva, pues identifican en estos asuntos válidos y valiosos para su

propuesta de la reconstrucción del mundo” (observación realizada, noviembre 13 de 2015).

El reconocimiento de las capacidades y habilidades señaladas anteriormente, podrían posibilitar el desarrollo de la capacidad reflexiva asociada a la capacidad crítica como complementaria y fundamental a las anteriores y que además posibilitarían su configuración como sujetos; sin embargo, hay debilidad en tal concreción pues en última instancia las reflexiones que se construyen por parte de los jóvenes se perciben con poca profundidad puesto que en gran medida responden a los discursos que se encuentran en su contexto y que terminan reproduciendo las dinámicas sociales que han construido las estructuras de poder político, económico y social para la conservación del status quo, como lo evidenciaron al preguntarles cual era la prioridad en la reconstrucción del mundo:

“Lo primordial es el dinero, para reconstruir lo que destruyo las bombas de hidrogeno, luego es necesario que se estable leyes, prohibiciones, multas y tener la mente abierta a posibles soluciones, hay que tener compromiso y voluntad para hacer las cosas” (comunicación personal, noviembre 13 de 2015). Así mismo “al ver que utilizan palabras constantemente, como planear, generar relaciones de igualdad y de equidad de género, se les pregunto su significado y no lo sabían, por lo cual se les cuestiono el por qué las usaban si no conocían su significado, a lo que los jóvenes respondieron: “hay que modernizarse, eso se ha convertido en una moda”” (comunicación personal, noviembre 10 de 2015).

De esta forma se muestra la influencia que tienen las estructuras sociales en las formas como conciben la vida, pero al mismo tiempo las posibilidades de reflexión que tienen los jóvenes frente a estas situaciones. Esto no quiere decir que no exista una capacidad reflexiva, sino que las mismas están en proceso de construcción, pero el nivel que tienen los jóvenes sabiéndose que estos se encuentran en un proceso educativo es baja; aun con ello, puede reconocerse que existe un potencial crítico y reflexivo en ellos como lo dejan ver: “es necesario pensar en las consecuencias de lo que hacemos y de lo que ganamos o perdemos, por eso hay que escuchar a otras personas para conocer otros puntos de vista y abrir la mente, pero uno no lo hace y uno solo reflexiona y ve la importancia de esto, después de que hace las cosas” (comunicación personal, noviembre 11 de 2015).

Por lo anterior es evidente que sus decisiones y acciones responden de acuerdo a las tipificaciones que les suministra su contexto, pero cuando lo que hacen y los resultados no son lo que ellos esperaban, como dicen, se equivocan, pero adquieren nuevo aprendizaje a través de la experiencia, lo cual equivale a la praxis.

En este sentido, se parte del supuesto que el desmonte de este status quo, que se sigue reproduciendo debería ser posibilitado a través de la educación por medio de procesos reflexivos y críticos que para el presente caso deberían ser liderados por el sistema de educación Nacional (formal) desde las instituciones educativas a las cuales pertenecen los jóvenes, pero al tener que cumplir con las normas jurídicas, los programas curriculares y con los estándares de calidad establecidos en el plan de educación nacional construido por el

ministerio de educación, y que se aterrizan en el plan de educación municipal, no se logran desarrollar.

Sus causas principales radican en las ideas, contenidos y el sentido de la educación que se proponen, cuyo efecto se ve evidenciado en la presión ejercida por el Estado y los padres de familia para el cumplimiento de las metas establecidas en los tiempos determinados para las mismas, que como lo manifiestan los docentes en algunos casos son insuficientes para cumplir con dichos compromisos, en condiciones de hacinamiento, poca acústica debido a los diseños estructurales de las instituciones y la cercanía de un salón al otro, sumado a la poca ventilación que tiene los mismos con respecto al clima de municipio de Cauca y la lucha constante de elementos distractores en los jóvenes a los que se ven enfrentados estos durante su práctica educativa, teniendo que asumir posturas rígidas y medidas disciplinarias para poder conservar el control del grupo; como una manera de sostener el statu quo.

Estas posturas y medidas, sumadas al cumplimiento de metas con respecto a los tiempos, deja a los docentes escasas posibilidades de actuación en cuanto a la validación de los conocimientos previos de los jóvenes y la construcción conjunta de saberes en el aula, lo que los hace optar por suministrarles información, el desarrollo de destrezas para el desempeño de las tareas y actividades que deben realizar y orientación para que los estudiantes utilicen herramientas pedagógicas fuera del aula para la profundización de los contenidos, sin ningún apoyo adicional, como forma de mejorar los resultados de las evaluaciones a la que son sometidos tanto la institución como los docentes y los estudiantes.

Así lo plantean los docentes: “uno les da contenidos, pero uno sabe que no son suficientes y es necesario que ellos consulten por fuera, aunque preferimos que la mayoría de los trabajos se realicen en clase, porque no hay una buena utilización de la tecnología por todos los estudiantes, por ejemplo los móviles que se han convertido en un distractor a pesar de ser prohibido su uso por los estudiantes, los utilizan en horas de clase; se han convertido en un problema” (comunicación personal, enero 29 de 2016).

De esta forma se muestra lo que plantea Freire: durante los procesos de educación bancaria, las personas tienen la ilusión de que actúan, en la participación simbólica, cuando en realidad lo que hacen es someterse a los que actúan y convertirse en un instrumento de ellos, de ahí que muchos educadores la pongan en práctica de una forma no deliberada, pues se hallan inmersos en estos procesos como reproductores de lo que el mismo sistema les ha brindado o producto de las limitaciones que las mismas estructuras presentan para llevar a cabo la práctica educativa desde los parámetros aprendidos y transmitidos de generación en generación que no admiten cuestionamiento alguno y con ellos terminan reproduciéndose ideas, conceptos y formas de actuación que no necesariamente son conscientes, sino que responden a las tipificaciones que el mismo contexto les ha suministrado. Así solo se le deja al educador el papel de disciplinar la entrada del mundo en la conciencia de los educandos, imitando lo que las estructuras de poder han venido construyendo históricamente.

En esta dinámica que se construye en las instituciones, una parte amplia de los jóvenes asumen posturas pasivas de comportamiento, al no asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, y por el contrario tienden a adaptarse en tanto no ven la necesidad de esforzarse

en la profundización de contenidos, ni en el análisis de los mismos, pues parten del hecho, que sus docentes están capacitados y son actos para suministrarles conocimiento válido y certificado, razón por la cual no cuestionan los planteamientos de estos. Aunque se puede sumar al no cuestionamiento las medidas de regulación grupales como son la coacción a través de burlas, señalamiento e inclusive el regaño y los castigos.

En medio de este entramado, la información que tienen los jóvenes es limitada y parcializada, lo cual limita su visión de la variedad de opciones que tienen en su vida, más allá de las que sus contextos les ofrecen a través de patrones culturales, institucionales y las que los medios de comunicación les muestran y que en este caso aún se perciben como limitantes de su posición frente a su realidad y orientadores de la toma de decisiones y la ejecución de acciones.

Sin embargo las posturas pasivas que asumen los estudiantes en estas instituciones, no son las mismas que desarrollan en otros escenarios donde tienen un grado mayor de “libertad” de expresión y de interacción con otros, pues reconocen los condicionantes que les implican las situaciones que se vivencian durante la práctica educativa en las instituciones a las cuales pertenecen: “normas de conducta, manuales de convivencia, notas en pro de trabajo, castigos, sanciones, etc” (comunicación personal, agosto 24 de 2015).

En este contexto los jóvenes no perciben posibilidades para cambiar estas situaciones, y por ello optan por asumir las mismas como una forma de transformar sus vidas en un futuro y en esta misma lógica, asume su formación académica como un compromiso y una necesidad

para ser lo que ellos denomina “alguien en la vida”, permitiéndoles de una u otra forma el desarrollo de su independencia para tomar control de su vida frente a otros y poder disfrutar lo que les gusta hacer, aceptando ciertos “sacrificios” como es el despertarse temprano, hacer tareas, estar dispuesto en clase, aunque no sean de su agrado, y en esta misma lógica se suscriben sus decisiones y sus acciones.

Puede decirse entonces que las decisiones y acciones, se encuentran amarradas al intento de construir una lógica de lo que ellos necesitan, lo que ellos quieren y lo que deben hacer para conseguirlo, por lo cual construyen un proyecto de vida donde evalúan sus posibilidades, los obstáculos y los recursos que deben conseguir para lograrlo; tratan de participar de otros espacios donde puedan aprender, ofreciendo sus aportes de acuerdo a sus posibilidades.

En vista de estos panoramas, se podría decir que las posibilidades que tienen los jóvenes para configurarse como sujetos están sujetas al perfeccionamiento de las potencialidades que tienen, pues vislumbran procesos reflexivos que dan cuenta de un grado de comprensión frente a las condiciones que los rodean, pero al mismo tiempo, no encuentra un nivel de concreción de conciencia que conlleve al pleno establecimiento de compromiso, así como de espacios de encuentros con otros, de debates, de construcción conjunta de saberes y deseo por hacerlo, pues como fue mostrado existen muchos limitantes que influyen en el desarrollo y perfeccionamiento de este tipo de potencialidades dado que su configuración sigue estando mediada por la finalidad de adaptabilidad propio de un sistema de educación que responde a lo que las “estructuras de poder” demandan para seguir conservando su status.

En esta medida entre mayor sea el nivel de consciencia que se tenga, mayor van a ser los intentos de adaptación ejercidos, pero igualmente mayores podrían ser las posibilidades de transformación de sus vidas y de la realidad, en el reconocimiento de los limitantes que se encuentran “ocultos” y se convierten en detonantes de posibilidades de opción, decisión, reflexión y acción, que en última instancia refieren a la autonomía a la cual se hace alusión en esta investigación y por consiguiente de la emergencia del sujetos desde la praxis, como sujeto cognoscente y actuante por tal razón el perfeccionamiento de estas potencialidades deben estar amarradas a procesos de educación en los cuales se les permita a los jóvenes la participación activa en su formación, a través del reconocimiento de sus saberes y capacidades como transformadores de su propia realidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Capítulo 6: Consideraciones finales

“El colegio nos enseña a ganarnos la vida y el mundo nos enseñar a vivir”

(Comunicación personal, noviembre 13 de 2015).

El ejercicio de investigación permitió acercarse a la realidad social de un grupo de estudiantes adolescentes del municipio de Caucasia pertenecientes a instituciones educativas públicas, y a partir de la interacción, sus testimonios y sus experiencias, conocer su postura frente a su realidad en clave de identificar algunas de las potencialidades que les posibilita configurarse como sujetos. Allí se logró percibir desde su óptica respecto a la vida, cómo conllevan desde su cotidianidad ciertas controversias entre lo genuino de sus sentimientos y emociones, sueños y anhelos con los condicionantes propios que el sistema crea y la sociedad perpetúa en detrimento de la expresión y manifestación de la autonomía de las personas.

Al sumergirse en el contexto de educación formal en la dinámica de la institución educativa y la vivencia de los estudiantes en el aula, se pudo distinguir elementos básicos que van incorporando y propiciando una postura pasiva del sujeto, por ejemplo el restringido uso de la palabra, la poca o nula expresión de los sentimientos, la rutina tanto diaria como semanal para recibir clases, la comparación entre una o varias personas con otro(a) –

clasificación entre buen y mal estudiante-, la reducción del valor de una persona a una cifra numérica, la gran cantidad de estudiantes en un aula de clase, son algunos de los tantos condicionantes que para el sistema hegemónico son normas necesarias.

En esencia, el escenario de educación formal posibilita la materialización de lo que en si misma ella propone e intenciona, pero pone en cuestión e incluso se opone en términos de espacios, metodología y objetivos a la educación que genera posicionamientos críticos y a partir de esto transformación en la vida y el entorno de los sujetos; esta se trata de una educación que tiene en cuenta la emocionalidad, las capacidades, las relaciones, los cambios y en este sentido estimula la creatividad, la curiosidad, y provoca la reflexión respecto a elegir, decidir y actuar a favor de la humanidad.

Esto de alguna manera se ve reflejado en los estudiantes de un lado, por ser propias de los seres humanos y por los múltiples escenarios y personas con que interactúa: la calle, el vecino, escuelas, amigos, familiares etc. Y del otro, en su participación activa y constante, con sus cuestionamientos a la repetición de temas, con su apuesta por dibujar o escribir una canción dando rienda a sus talentos, por la asociación y análisis profundo y crítico del comportamiento de políticos que parecen indolentes a las necesidades del país, la búsqueda de otros escenarios de educación para mejorar o conseguir destrezas en algún tema que les llama la atención, la propuesta a un mundo diferente en términos de libertades sin caer en libertinajes o autocracias, el reconocimiento del otro como ser humano tratado con tolerancia y respeto.

Pero todo lo anterior se presenta en una manera interrumpida por los temores y la inseguridad ante la posible presencia de proceder o actuar en lo desconocido, lo nuevo, lo diferente o lo diverso, perdiendo así virtudes ante un proceso de transformación consciente; entonces, se retorna a las situaciones en las que las opciones casi que están dadas o por lo menos tienen idea de cómo asistirles; esto da lugar a la visión parcializada que los estudiantes portan de su realidad.

Con el proceso de investigación se logró comprender además la gran incidencia que tiene en la imagen que los chicos proyectan de sí mismos, primero la familia a la cual se le confiere total credibilidad y obediencia en correspondencia a la atención de protección, alimentación y afecto que ofrecen al inicio de la vida, lo cual es natural, y segundo la escuela y/o el colegio, en el que se hace especial énfasis puesto que se considera por excelencia el escenario de educación formal al que se asiste desde temprana edad; por tales razones los estudiantes asumen como necesario y obligatorio el discurso que se esfuerza por reiterar la utilidad de las personas en la obtención de un título profesional que permita consecutivamente la retribución económica necesaria para “mejorar la calidad de vida” de los educandos como de sus familias.

La educación en su carácter formal se presenta como el escenario en el que confluyen diferentes personalidades, cada una protagonista de una historia y por tanto tienen sus propias motivaciones, necesidades e intereses; sin embargo sus proyectos no varían mucho el uno con el otro, es decir, no se parecen sus orígenes, pero si sus proyecciones lo que demuestra como

el sistema integrador de educación los conduce a las semejanzas tanto de pensamientos como de acciones.

Si se tiene en cuenta que la investigación se realizó con adolescentes y por tanto son personas que de una u otra manera para alcanzar eso a lo que se suele conocer o llamar como sus sueños (ser profesionales) superaron los niveles escolares de básica primaria, básica secundaria y están a punto de terminar la educación media por lo que tienen la sensación de que están cada vez más cerca de cumplir la meta.

Dichas proyecciones pueden verse en dos direcciones que los estudiantes han visualizado, una vez terminen la educación media así:

Para algunos representa la realización de sí mismos, y poder elegir. Pues desean ser cantantes, ser futbolistas, ser pintor o pintora, bailarina o bailarín y demás asuntos que poco han sido estimulados desde la dinámica de educación formal ya que dependen de un talento y/o habilidad, que por el contrario se presenta de manera intermitente al margen de dicha institucionalidad. Por otra parte están quienes le dan un gran valor a cursar sus estudios por considerarlo como prerrequisito formal e intelectual por lo que se proyectan en carreras profesionales como criminalística, medicina forense, pediatría, psicología, etc. Sin embargo para este resulta poco satisfactorio el hecho de que los contenidos se quedan cortos y/o se repiten durante varios grados dejándoles la sensación de no evidenciar progreso alguno.

En este orden de ideas se traduce en un propósito construido con poca convicción de lo que ameritan los sueños, no porque ese (ser profesionales) sea el sueño que han planteado, sino por la “conciencia” con la que se ha elegido y decidido que ese es el propósito en su vida, no porque se considere un propósito erróneo, sino porque es evidente la debilidad de un proceso consiente en el discurso de los estudiantes capaz de sostener la razón de su ser y su hacer, como ruta que orienta y respalda las acciones de los sujetos.

En conclusión se puede decir primero, que las características del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa responden más a las lógicas y necesidades de los sistemas de poder, que a las necesidades reales de los sujetos que se encuentran inmersos en estos espacios educativos; segundo que las prácticas y saberes que desarrollan los jóvenes en su vida cotidiana, están determinadas por aquellos escenarios sociales que les ofrece el contexto en el que interactúan. Escenarios donde los jóvenes de una u otra manera sienten un grado mayor de libertad de expresión, de exploración y de construcción de identidad como sujetos sociales, permitiendo de esta forma configurar sus intereses y finalmente la posición y la acción que tienen los jóvenes frente a su realidad educativa, está asociada a la adaptación y ajuste al sistema, aunque sean conscientes de las contradicciones que los rodean en las mismas.

Con relación a las potencialidades que tienen los jóvenes vinculados al sistema de educación formal para configurarse como sujetos, se parte del hecho que los seres humanos por naturaleza son seres con capacidades, que por intuición, necesidad o curiosidad son desarrolladas como una forma de hacer frente a la vida, pero que a través de los procesos de

educación, donde se estable una pedagogía de la respuesta y no una pedagogía de la pregunta, tienden a homogenizarse, acortando la imaginación y la curiosidad de los jóvenes.

En este sentido la intervención de las personas en la transformación de la sociedad en que habitan solo será posible, si hay coherencia entre las necesidades de su entorno y la forma en cómo se educa, si hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, como lo que nombra Freire en su libro pedagogía de la autonomía: “la reflexión crítica sobre la práctica se torna como exigencia de la relación teoría – practica, sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la practica en activismo ciego” (1997, p.11).

Un estudiante que recibe contenidos de temas sin hallar o comprender la razón de su existencia y su relación con él, no sabrá que uso darle; si se forma en la competencia de la subvaloración del ser humano, se dispone a tener aspiraciones individuales y no colectivas, obedeciendo y no proponiendo. Así la investigación permitió ver que los jóvenes tienen sueños como viajar, ganar dinero y ser profesionales, pero pocas veces tienen sueños, aspiraciones o afectación colectiva y por tanto pensar y actuar conjuntamente en correspondencia con su existencia y el interés por un sentido común es casi nulo.

En consecuencia, uno de los asuntos que merece ser evaluado en el sentido constructivo de la palabra, es la uniformidad con la que han de ser medidos y tratados todos los estudiantes dado que la diferencia a nivel institucional la marca el grado que cursan los estudiantes de acuerdo a la edad promedio, no a la humanidad del estudiante, no a sus necesidades en términos de la realidad en la que vive, sea a nivel municipal o nacional, no a

las capacidades y potencialidades de los sujetos; así que los temas que aluden a su entorno poco tienen que ver con lo que versan los contenidos académicos o las prácticas docentes, que en términos de formas y metodologías incluso se repiten durante 4 ó 5 y hasta 6 años consecutivos.

Frente a la realidad social de desigualdad, de injusticia, de inequidad y deseducación a la que se ven evocados día a día en Colombia sus ciudadanos y en general en el continente latinoamericano, la humanidad no puede ser indiferente y menos la profesión de trabajo social dado que con sus procesos investigativos logra dilucidar el papel tan importante de la educación, como pilar fundamental para la transformación social; esto es, orientado a generar conocimiento y que este sea esencia misma de la población que lo vive, en su propia experiencia, en su propia autonomía.

En este sentido aparece el relevante papel del Trabajo Social de asumir un necesario compromiso con la realidad, que implique profundizar en conocimientos a través de la investigación y generar condiciones para promover procesos de transformación desde una perspectiva crítica en el marco de una diversidad de problemas sociales que adquieren expresiones singulares y heterogéneas tanto a nivel sectorial como en sus manifestaciones territoriales que conforman la compleja cuestión social que tiene el país inscritas al sistema capitalista y su relación con los procesos de globalización.

Las diferentes reformas educativas y las estrategias pedagógicas implementadas son una muestra viva de las contradicciones que se genera en estos escenarios educativos

formales, donde no se ha logrado contribuir plenamente al desarrollo integral de los educandos como sujetos protagonistas de su propia vida, y por el contrario se han limitado las posibilidades de concientización y de libertad de los mismos, así como las actitudes y la práctica autónoma de los educadores. Lo anterior en pro a la adaptación y ajuste a las estructuras sociales y economías que las regula, con fin de prolongar el orden imperante, a través de la reproducción el sistema vigente.

De ahí que la profesión contribuya a desarrollar una postura ético política, la cual favorece de manera importante la construcción de sujetos en tanto reflexión y acción en relación con la toma de decisiones con maneras de pensar que respondan a los desafíos que se les presentan; con la libertad de ejercer control sobre sus acciones y que estas permitan concebir y sentir sus comportamientos como componentes de su historia personal de vida; condensándolos en sus prácticas y relaciones sociales desde su praxis, en la que no solo reproduce lo dado, sino que sean capaces de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones conforme a sus intereses e intencionalidades. (Torres Y Torres, 2000, p. 7-9).

Todo lo anterior, cobrará sentido en aras de construir el bienestar común, a través de relaciones humanizantes para el cambio en su entorno y de esta manera en su localidad, puesto que en un sentido amplio la intervención desde el trabajo social debe contemplar “los desafíos globales desde las condiciones y potencialidades de América Latina” (Jara, 2010, p.2), en cuanto el cambio social implica hacer una historia autentica a partir del reconocimiento de las capacidades, habilidades y potencialidades humanas, en aprecio por lo

diverso y como garantía al quehacer humano, fortaleciendo posibilidades diferentes a las hegemónicas.

La educación por tanto debe ser vista: “como una fuerza inspiradora y dinámica desde la cual se pueda aglutinar el espíritu y lograr, a través de ella, una vía de escape a la desesperación y un renacimiento para disminuir las desigualdades, fortalecer la vida, inventar nuevas formas de comunicación y poner el conocimiento al servicio de todos los hombres” (Beltrán, 2010, p.42) para la transformación social.

La práctica educativa debe desarrollar nuevos actos comunicativos, estableciendo relaciones reales entre los diferentes discursos que las determinan, ampliando la autonomía de los sujetos involucrados en las instituciones educativas, para que sean incluidos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educativo en el cual actúan.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



Bibliografía

➤ Alcaldía "para volver al progreso (2012). Plan de desarrollo 2012-2015. Recuperado el día 17 de junio en: <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/caucasia.pdf>

➤ Acosta, Y. (2010). Filosofía latinoamericana y sujeto. Capítulo 10: La constitución del sujeto en la filosofía Latinoamericana. Recuperado el día 21 de febrero de 2016 en: <file:///C:/Users/usuario/Documents/Downloads/FILOSOFIA%20LATINOAMERICANA%20Y%20SUJETO.pdf>

➤ Alban, S. (2004). Consentimiento informado. Recuperado el día 7 de junio de 2016 en: <http://www.geosalud.com/malpraxis/consinformms.htm>

➤ *Anónimo* (octubre de 2014). Así surgió "Antioquia la más educada". *Revista semana*. Recuperado el 2 de febrero de 2016 en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/como-nacio-antioquia-la-mas-educada/405187-3>

- Arévalo, G & Cataño, G. (1947). El desarrollo de la educación en Colombia 1820 - 1850. Universidad pedagógica nacional. Digitalizado por Red académica. Recuperado el día 16 de mayo de 2016 en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_04arti.pdf
- Arias, F. (1999). El proyecto de investigación. Guía para su elaboración. 3ra edición. Caracas Editorial Episteme Oriol ediciones.
- Beltran, J. (2010). Trabajo social y educación: reflexiones en torno al debate formativo y profesional contemporáneo. Tesis de grado presentando para optar al título de Magister en educación. Universidad nacional de Colombia. Facultad de ciencias humanas. Instituto de investigación en educación. Bogotá. Recuperado el día 15 de junio de 2016 en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2638/1/868005.2010.pdf>
- Blanco, M. (2009). La percepción del contexto escolar una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. Universidad de Sevilla. Recuperado el día 24 de marzo de 2016 en: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Bonal, X & Tarabini, A. (2011). Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. *Universidad de Sevilla*. Recuperado el 10 de octubre de 2016 en: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/con2006/sec01/resseccion1.pdf>

➤ Bonilla, E & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Santa fe de Bogotá, segunda edición. Ediciones Uniandes. IBN 958-9057-72-1.

➤ Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas de la Universidad Complutense de Madrid*. 20, 2009/2010, p. 195 – 214. Recuperado el 2 de febrero de 2016 en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf

➤ Cerda, H. (2002). Los elementos de la investigación . En H. C. Gutierrez, *Los elementos de la investigación* (págs. 236-265). Bogota : Editorial Buho.

➤ Chinaa, A. (octubre de 2015). Cadena de favores. UME sistema de negocios. Recuperado el día 4 de junio de 2016 en: <http://ume.global/cadena-de-favores/>

➤ Cusel, P; Pechin, C & Alzamora, S. (2006). Contexto escolar y práctica docente. Instituto superior de bellas artes. “municipalidad de Gral pico”, la pampa. Recuperado el día 24 de marzo de 2016 en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/068%20-%20Cusel%20y%20otras%20-%20Inst%20de%20Gral%20Pico%20-%20La%20Pampa.pdf>

➤ Dussel, E. (agosto de 1999). El sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revistas Paso*. N°8.

➤ Estrada, A. (abril 28 de 2014). Quien se atreve a enseñar, nunca deja de aprender. *Galileo Universidad la Revolución en la Educación*. Recuperado. Recuperado el 22 de febrero de 2016 en: <http://www.galileo.edu/noticias/escuela-de-educacion-continua-quien-se-atreve-a-ensenar-nunca-debe-dejar-de-aprender/>

➤ Ferreyra, H & Peretti, G. Competencias básicas, desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. Universidad Católica de Córdoba. Recuperado el día 8 de mayo de 2016 en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreyra.pdf

➤ Flores, R. (1997). Alcances para una conceptualización constructivista del concepto de acción social. Chile. *Cinta moebio* 2:135-151.

➤ Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Cuadragésimaquinta edición. Siglo veintiuno editores. Uruguay. ISBN 968-23-0027-4.

➤ Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo xxi editores, primera edición, México. ISBN 968-23-2069-0.

➤ Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido. Segunda edición. Siglo xxi editores, Buenos aires – Argentina.*

➤ Galindo, V. (2002). La educación popular en Morazán, el salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿Parte de una estrategia de supervivencia? I. Parte: Educación e historia. Universidad de Berlín. Recuperado el 2 de febrero de 2016 en: <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/diss/2003/fu-berlin/2002/193/>

➤ García, B & González, S. (2002) “técnicas interactivas para la investigación social cualitativa.” Fundación Universitaria Luis Amigo. Fondo Editorial. Medellín, 2002.

➤ García, J. (noviembre de 1980). Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no – formales de educación de adulto. *Centro de investigación y desarrollo de la educación (CIDE)*. Oficina de Regional de educación de la Unesco para América y el Caribe. Versión virtual. Recuperado el 22 de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000429/042924SB.pdf>

➤ Gil, s; Ocampo, L & Ramirez, G. (2011). Análisis de la incidencia de la ley 1448 de junio de 2011 de víctimas y restitución de tierras en el desarrollo rural, a partir de la aplicabilidad jurídica y económica en los municipios de Cáceres, taraza y Caucasia pertenecientes al Bajo Cauca Antioqueño. Corporación Universitaria Lasallista. Recuperado el día 17 de junio de 2016 en: <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/621/1/An%C3%A1lisis%20de%20>

a%20incidencia%20de%20la%20Ley%201448%20de%20junio%20de%202011%20-%20Monograf%C3%ADa.pdf

➤ Grundy, S. (1998) Producto o praxis del curriculum. Capitulo primero: Tres intereses humanos fundamentales. Ediciones morales S.L. Recuperado el día 19 de marzo de 2016 en: <http://www.fhumanas.com.ar/archivos/Shirley%20Grundy-%20Tres%20intereses%20humanos%20fundamentales%20.pdf>

➤ Hernández, Y. (11 de noviembre de 2003). ¿Qué es la práctica educativa? El siglo de duración. Recuperado el día 24 de marzo de 2016 en: <http://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/16892.que-es-la-practica-educativa.html>

➤ Herrera, M. (1993) Historia de la educación en Colombia. La republica liberal y la modernización de la educación: 1930 -1946. *Universidad Pedagógica Nacional*. Revista colombiana de educación recuperado el 2 de febrero de 2016 en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf

➤ Ianni, N. D. (24 de 06 de 2010). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 01 de 11 de 2015 en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

- Imaz, E. (1994) ¿Qué es la ilustración? Immanuel Kant 1784. Universidad Pontificia Javeriana de Cali (UPJC). Recuperado el 21 de febrero de 2016 en: <http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/QUE%20ES%20LA%20ILUSTRACION.pdf>
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Oxford University Press and Community Development Journal*. Recuperado el 2 de febrero de 2016 en: http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf
- Lypeteo. (24 de noviembre de 2013). Capacidades, habilidades y competencias. Recuperado el 9 de mayo de 2016 en: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/1._CAPACIDAD%2C_HABILIDAD_Y_COMPETENCIA.pdf?uselang=es
- Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias de competitividad. *Revista Colombiana de educación*. Recuperado el día 14 de mayo de 2016 en: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=MARTINEZ%20BOOM,%20ALBERTO&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo
- Mejía, M. (marzo de 2007). Tecnología, globalización y reconstrucción de la educación popular. *Revista Pasos*. N°130. Recuperado el 21 de febrero de 2016 en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120706111614/tecnologia.pdf

- Ministerio de educación nacional. (2002). Proceso de ascenso y reubicación salarial docentes y directivos docentes decreto ley 1278 de 2002. Recuperado el 2 de febrero de 2016 en: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articulos-274567_archivo_pdf_guia1.pdf
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana, facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo. Recuperado el 5 de marzo de 2016 en: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 33. Núm. 2, pp. 153-170. Recuperado el 19 de marzo en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Plan de desarrollo municipal (PDMC). (2012 -2015). *Administración municipal del municipio de Caucasia – Antioquia*. Recuperado el 21 de febrero de 2016 en: <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/caucasia.pdf>
- Rossi, E. (septiembre 8 de 2011). Fines de la educación según Paulo Freire. *Propuestas educativas*. Recuperado el 21 de febrero de 2016 en: <http://peducativas.blogspot.com.co/2011/09/fines-de-la-educacion-segun-paulo.html>

➤ Santos, A & Lopeztegui I. (2011). La investigación Acción Participativa: posibilidades de aplicación en el contexto actual de cuba. *Revista electrónica Luz*. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 en: <http://www.revistaluz.rimed.cu/articulospdf/edicion44/arfeisa.pdf>

➤ Sonny, G. (septiembre 17 de 2014). No estamos mirando todas las potencialidades de los jóvenes del país: Reyes. Diario el nuevo siglo.co. Recuperado el 28 de febrero de 2016 en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/9-2014-no-estamos-mirando-todas-las-potencialidades-de-los-j%C3%B3venes-del-pa%C3%ADs-reyes.html>

➤ Suárez, C; Dusú, R & Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. Acción pedagógica N°16. Universidad Oriente – Cuba. Recuperado el día 8 de mayo de 2016 en: [file:///C:/Users/usuario/Documents/Downloads/Dialnet-LasCapacidadesYLasCompetencias-2968554%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Documents/Downloads/Dialnet-LasCapacidadesYLasCompetencias-2968554%20(1).pdf)

➤ Tobón, V. (2015). Desarrollo humano y social. Institución Universitaria Pascual Bravo. Recuperado el día 8 de junio de 2016 en: https://www.academia.edu/11309884/DESARROLLO_HUMANO

➤ Torres, A & Torres J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el día 15 de junio de 2016 en:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?c=co/co-014&a=d&d=HASH7259eb1969e92180a56d46.2>

➤ Vargas, J & Arias, G. (diciembre de 2009). Perfil de la subregion del Bajo Cauca. Direccion del planeacion estrategica integral. Recuperado el dia 17 de junio de 2016 en: <https://es.scribd.com/doc/70317249/perfilsubregional-bajo-cauca>

➤ Van de Velde, H. (noviembre de 2008). Educación. Texto de referencia y consulta. *Colección cuadernos del desarrollo comunitario #3*. Edición al ciudadano, CICAP/FAREM. Recuperado el 2 de febrero de 2016 en: <http://es.calameo.com/read/00139064221a0d7e8f93e>.

➤ Van de Velde, H. (enero 7 de 2007). Ponerle fin a la falsa división entre la educacion formal, no formal e informal. Recuperado el día 8 de junio de 2016 en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/3-Ponerle-fin-a-la-falsa-divisi%C3%B3n-entre-EF-ENF-EI.pdf>

➤ Vidal, J. (2012). Teoría de la decisión: procesos de interacciones u organizaciones como sistemas de decisiones. Chile. Cinta moebio 44:136-152.

➤ Viscarnet, J. (2011). Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social. Capítulo 9: El modelo critica radical. Madrid. Siglo XXI editores.

➤ Zorro, C. (julio de 2010) III Conferencia latinoamericana y del caribe sobre desarrollo humano y el enfoque de capacidades, promoviendo agencia, empoderamiento y democracia. El potencial Humano fundamento del desarrollo y la agencia, instrumento para hacer realidad. Bogotá: Centro Interdisciplinario de Estudios para el Desarrollo, Cid.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexos

Formato de consentimiento informado



Caucasia - Antioquia, día de mes de año

Señor:

PADRE DE FAMILIA

Cordial Saludo,

La presente es para informarle que su hijo(a) ha sido invitado(a) para participar en una investigación, cuyo objetivo es Develar las potencialidades que tienen los jóvenes vinculados al sistema de educación formal que posibilitan su configuración como sujeto. Antes de que decida si éste(a) participará en la misma, por favor, lea este documento cuidadosamente.

Mónica Pérez Jiménez cc: 1038108332 de Cauca y Meily Cochero Chávez cc: 1038118954 de Cauca, Estudiantes de Trabajo Social VIII semestre en la Universidad de Antioquia Seccional Bajo Cauca, realizan un proyecto de investigación social para optar al título profesional, éste inicia la etapa de trabajo de campo en la cual es necesaria la participación activa de personas en

etapa lectiva y en edad adolescente, importante que tengan gran disposición para permanecer durante todo el proceso, realizando actividades, usando su creatividad, socializando, expresándose, explorando y analizando, al finalizar los resultados de esta serán socializados con usted, y solo se revelaran los nombres de los adolescentes si a si usted lo autoriza.

Se acordaran horarios de encuentro según lo planteado por los estudiantes, y los padres de familia que deseen asistir a la reunión previa a las actividades de campo, con el objetivo de no interferir con el desarrollo de las programaciones de estudio de cada uno de los mismos.

Agradecemos, por favor nos confirmen su aprobación o negación a la presente solicitud, por medio de una firma, numero de Cedula, parentesco y número de teléfono, donde lo podamos contactar, en la parte inferior de esta carta.

Este consentimiento será vigente hasta que la investigación finalice, a menos que usted suprima el mismo.

Cordialmente,

Mónica Alejandra Pérez Jiménez

1038108332 de C/sia - Ant

Meily Cochero Chávez

1038118954 de C/sia - Ant

CONSENTIMIENTO PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

Yo, _____, mayor de 18 años, certifico que he leído el
(Nombre del padre/tutor legal, encargado)

Procedimiento para llevar a cabo la investigación titulada: **CONFIGURAN DE SUJETOS EN LA PRAXIS** de Meily Cochero cc: 1038118954 y Mónica Pérez cc: 1038108332.

Las estudiantes de VIII semestre de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, me ha explicado el propósito de su investigación y han contestado mis preguntas relacionadas a la misma. Estoy de acuerdo con que mi hijo/a _____,
participe en la investigación sobre _____.

Además, he recibido copia de este procedimiento.

Padre/Madre / Tutor Legal/Encargado

Fecha

Guía Taller N°1

MIS VIVENCIAS	
OBJETIVO:	Identificar los intereses a futuro que tienen los Jóvenes en su vida y como estas se asocian a su entorno. Así mismo realizar la presentación del cronograma de actividades con fechas y horarios de encuentro para llegar acuerdos y propiciar un espacio de confianza propicio para desarrollar el proceso investigativo.
PARTICIPANTES:	Estudiantes de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y de Santo Domingo Savio.
DURACION:	2 horas
PROCEDIMIENTO	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnica rompe hielo: Mi nombre <p>En este momento se le entregada a cada uno de los participantes una tarjeta con nombres divertidos al azar. El nombre que les toque será su nombre durante el transcurso del encuentro y nadie deberá llamarlos por su nombre real y el que lo haga se le sumara puntos negativos que al final se evaluaran y el que tengan más equivocaciones se le asignara un castigo.</p> <p>Momento 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad: Mis vivencias <p>Para este momento se ha preparado una cartelera donde se ilustra el muro de Facebook, donde los participantes realizaran la publicación de sus vivencias con los respectivos nombres asignados.</p> <p>El desarrollo de la actividad comienza con la entrega de dos cuadros de cartulina en los cuales deben escribir:</p>

1. ¿Cuál ha sido el momento más feliz de su vida?

2. ¿Cuál ha sido el momento más triste de su vida?

Los cuales será publicado en el muro de Facebook para ser leídos por los amigos que se encuentren en línea que en este caso será los participantes.

➤ **Reencuadre:** Conversatorio

A partir de la actividad realizada se comenzara un conversatorio haciendo alusión a los sentimientos que despertaron sus escritos en los otros participantes para finalizar con la pregunta.

¿Qué quieres quieren ser ustedes en un futuro y porque?

Momento 3:

Se realizara la socialización del cronograma de trabajo y se llegaran acuerdos.

INFORMACION GENERADA:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Guía Taller N° 2

CAMBIO DE ROLES	
OBJETIVO:	Identificar la percepción que tienen los jóvenes de las relaciones docente/estudiantes a partir de su interacción.
PARTICIPANTES:	Estudiantes de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y de Santo Domingo Savio.
DURACION:	2 horas
PROCEDIMIENTO	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnica rompe hielo: Presento a mi compañer@. <p>En este momento se organizaran por parejas y a partir de la conformación, tendrán 10 minutos para conversar y presentarse el uno al otro; atendiendo a las siguientes preguntas: nombre, edad, grado, color favorito, profesión u ocupación a la que aspira y el momento en que siente que ha sido más feliz en la vida. Para posteriormente presentar a la persona que eligió como pareja.</p> <p>Momento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad: Cambio de roles. <p>En este momento conformaran grupos de 2, para construir un sociodrama en el que evidencien el desarrollo de una clase, asumiendo el papel de docentes, del buen estudiante y el mal estudiante; poniendo de manifiesto las características de dichos actores. Para lo cual tendrán 20 minutos para organizarlo y 10 para presentarlo</p> <p>Momento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reencuadre: Conversatorio

A partir del sociodrama presentado se iniciara un conversatorio a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Con qué criterios fueron asignados los papeles?
2. ¿Cómo se sintieron desarrollando cada uno de los papeles?
3. ¿Cómo premiarían a sus estudiantes si fueran docentes y como los castigarían?
4. ¿Qué es para ustedes un buen estudiante y un mal estudiante?
5. ¿Qué es para ustedes un buen docente y un mal docente?
6. ¿Cómo les gustaría que fueran los docentes?
7. ¿Qué les gusta del colegio?
8. ¿Qué los motiva a estudiar?

INFORMACION GENERADA:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Guía Taller N°3

CINE – FORO	
OBJETIVO:	Conocer el nivel de reflexión respecto de asuntos de la realidad social a través de la identificación del conocimiento y las acciones que ejecutan los jóvenes para cambiar lo que no les gusta de sus entornos y de su vida.
PARTICIPANTES:	Estudiantes de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y de Santo Domingo Savio.
DURACION:	3 horas
PROCEDIMIENTO	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad: Cine – Película Cadena de Favores <p>En este momento se les prestara la cinta trata sobre un niño llamado Trevor Mckinney, que asiste a su primer día de escuela. Al encontrarse en la clase de ciencias sociales, el nuevo profesor Eugene Simonet explica a los alumnos las instrucciones para la primera tarea. La asignación consiste en que cada uno de ellos debía pensar en una idea que pudiera cambiar el mundo y que a la vez se pueda poner en acción.</p> <p>Una escena clave de la película es cuando Trevor le pregunta al profesor qué haría él para cambiar el mundo, a lo que el docente le responde “duermo ocho horas, tomo un desayuno fuerte...y luego os paso la pelota a vosotros”. Quizás, esa fue la chispa que prendió la genialidad de Trevor al diseñar una idea que consistía en ayudar a tres personas en algo importante que no pudieran hacer por ellos mismos. Estos a su vez, deberán seguir la cadena, cada uno ayudando de la misma forma a otras tres personas. Y así</p>

sucesivamente. La idea parecía muy brillante. Y es así como el chico empieza a desarrollar su plan, encontrando a la primera persona para iniciar su proyecto, un pobre vagabundo y drogadicto Jerry, al que invita a su casa, ofreciéndole comida y parte de sus ahorros inclusive.

La madre de Trevor, Arlene Mckinney, encuentra al vagabundo arreglando su camioneta en el garaje. Y alarmada, saca una escopeta para ahuyentarlo. Pero Jerry le comenta que sólo estaba ayudando a su hijo para seguir la cadena de favores. Y en ello aprovecha para explicarle todo el organigrama en detalle que había desarrollado su propio hijo. Arlene se queda asombrada, aun cuando al principio le había reprochado al profesor por ser el culpable de que Trevor dejara entrar al vagabundo a su casa.

Al buscar a la segunda persona, el niño se interesa por su propio profesor, y piensa que sería muy buena idea juntar a Eugene con su madre. Por lo que se las ingenia para que se citen los dos en su casa. Al acudir a la cita, ambos se enteran de la confusión provocada por Trevor, pero aun así, deciden continuar la velada.

Mientras, un joven periodista, Chris Chandler, le atropellan su coche, pero un señor aparecido aparentemente de la nada le entrega un jaguar. Chris le pide explicaciones, pero el señor se limita a decirle que siga la cadena de favores. Al principio Chandler cree que todo es una locura, pero se da cuenta de que todo cobra sentido, al investigar a todas las

personas involucradas en la cadena de la que él mismo se ha beneficiado: un padre desesperado y su hija que fue salvada de morir de asfixia gracias a un ladrón. Y éste a su vez, salvado por una mujer mayor, que fue perdonada a su vez por su hija, quien resultó ser la madre del mismísimo Trevor.

El niño, empieza a sentir en varias ocasiones un fracaso, por la impotencia de no poder ver encaminado su proyecto, al menos el inmediato: el profesor no terminaba de superar su complejo por tener parte de su cuerpo y cara con cicatrices, el vagabundo que por ayudar a otros dos drogadictos termina recayendo, y el compañero de clase que no pudo salvar de que le pegaran los chicos malos de la escuela.

Y a pesar de que su padre biológico, alcohólico y maltratador, Ricky Mckinney, regresa a su casa después de abandonarlos por mucho tiempo, Arlene se da cuenta de que no ha cambiado, así como tampoco cambiará sus sentimientos por Eugene. En fin, Eugene termina dándose cuenta de su error y decide aprovechar la oportunidad de su vida. Jerry, el vagabundo, después de seguir sin rumbo por las calles, salva a una mujer a punto de tirarse por un puente, y le implora a la chica que lo salve a él.

Chris, el periodista, se entera finalmente de quien es el autor del plan. Y le hace una entrevista a Trevor, la cual fue todo un éxito. A Trevor sólo le quedará una persona por ayudar, para que la cadena de favores no se pierda, y es a su compañero, Adam. Pero el destino se cruzará nuevamente

en su camino, por lo que terminará enfrentándose decididamente a los que maltratan a su amigo, perdiendo la vida debido a un puñal incrustado en el estómago. A pesar de ello, la cadena de favores es todo un éxito, extendiéndose por los Angeles, San Francisco y la ciudad de Phoenix (China, 2015).

Momento 2:

➤ **Reencuadre:** Cine – foro

A partir de la película vista se iniciara un conversatorio a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ☞ Percepciones de la película.
- ☞ Con cuanta frecuencia pensamos en el mundo que vivimos?
- ☞ ¿Con cuanta frecuencia en lo que no nos gusta del mundo?
- ☞ ¿Cuántas veces hemos hecho cosas por cambiar lo que no nos gusta del mundo?
- ☞ ¿Qué espera el mundo de ustedes?
- ☞ ¿Por qué el profesor dice: “el mundo de las posibilidades está adentro de nosotros”?
- ☞ ¿Qué harían ustedes?

INFORMACION GENERADA:

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Guía Taller N°4

RECONSTRUCCION DEL MUNDO	
OBJETIVO:	Cuestionar la realidad de los valores de cada uno y su filosofía de vida. Ayuda a discutir con bases y tomas de decisiones por consenso.
PARTICIPANTES:	Estudiantes de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y de Santo Domingo Savio.
DURACION:	2 horas
PROCEDIMIENTO	<p>Ambientación:</p> <p>Este momento comenzara realizando la invitación para que piensen un mundo diferente con otras posibilidades y oportunidades, asumiendo la historia, habiendo parte importante y activa de ella.</p> <p>Posteriormente se les presentara el siguiente hecho: el mundo fue destruido totalmente por bombas de hidrogeno. En un lugar subterráneo, lograron sobrevivir x número de personas con todo lo necesario para muchos meses. Van a volver a la superficie para recomenzar la reconstrucción del mundo.</p> <p>Imagínense que estas personas son el grupo de trabajo que ustedes integran. Ustedes comenzaran la reconstrucción de este mundo que, por supuesto, debe ser mejor que el actual.</p> <p>Para orientar la discusión del grupo, les propongo lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué principios o normas fundamentales deben orientarlos? 2. ¿Qué comportamientos deben tener las personas? 3. ¿Con que acción concreta van a comenzar? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener en cuenta las relaciones familiares y sociales.

- Propósitos de las personas en el nuevo mundo.

Reflexiones:

Es una oportunidad para recordar que nosotros somos los que reconstruimos el mundo cada día con nuestras acciones comunes. La reconstrucción de nuestro mundo no destruido totalmente, es más exigente.

1. ¿Qué es lo que mueve nuestras vidas fundamentalmente?
2. ¿Cuál es la prioridad de acción en la reconstrucción de este mundo (el nuestro) aun no totalmente destruido?
3. ¿Qué relación existe entre el mundo conceptual (lo que aprendes en la institución educativa) y lo que afirmas en la práctica?

Valoraciones de la dinámica

“El mundo cambia con tu ejemplo, no con tu opinión”

“Otro mundo posible” en el que se ejerzan relaciones de poder democráticas y equitativas en todos los órdenes.

Se concibe la educación como factor de posibilidad de cambio social para edificar otro “mundo posible”.

INFORMACION GENERADA:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Guía Taller N°5

TRABAJO EN EQUIPO	
OBJETIVO:	Identificar la capacidad creativa, la toma de decisiones y las acciones de los jóvenes en situaciones específicas.
PARTICIPANTES:	Estudiantes de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y de Santo Domingo Savio.
DURACION:	2 horas
PROCEDIMIENTO	<p>Momento 1:</p> <p>➤ Actividad: Traslado de agua</p> <p>Se dividirá al grupo en dos sub grupos y cada subgrupo se le entregara una bola de lana, un moño y una tijera. Los integrantes de cada subgrupo se ubicaran alrededor de un círculo que se dibujara en el suelo y en el centro del mismo se ubicara un vaso lleno de agua y se ubicara otro vaso vacío fuera del círculo. Las instrucciones son que con los elementos suministrados (pita un vaso y el moño) pasen el agua que contiene el vaso que se encuentra en el centro del círculo al que se encuentra por fuera, pero todos deben participar en la construcción de la estrategia y en la ejecución, sin tocar los vasos y sin traspasar el círculo.</p> <p>Momento 2:</p> <p>➤ Reencuadre: Conversatorio</p> <p>Con base en la actividad realizada, se realizara un conversatorio donde los integrantes manifestaran:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como construyeron la estrategias 2. Como ejecutaron la estrategias 3. Como se sintieron durante la actividad

- | | |
|--|---|
| | <ol style="list-style-type: none">4. Como percibieron la participación de todos5. Después de realizada la actividad, como la evalúan, teniendo en cuenta por pro y los contra. |
|--|---|

INFORMACION GENERADA:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Guía Taller N°6

A CIEGAS	
OBJETIVO:	Identificar las relaciones establecidas en contextos desconocidos.
PARTICIPANTES:	Estudiantes de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y de Santo Domingo Savio.
DURACION:	2 horas
PROCEDIMIENTO	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conformación de grupos: en este momento se les solicitara a los participantes que se divida en dos grupos, preferiblemente con personas con las cuales no hayan interactuado mucho durante este proceso; así mismo se les pedirá que sub-dividan el grupo en dos. <p>Momento 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollo de la actividad: en este momento se les hará entrega de unas vendas a uno de los subgrupos de cada grupo para que se venden los ojos; posteriormente se les pedirá a los subgrupos que no tiene los ojos vendados que dirijan al subgrupo contrario por una pista que contiene objetos dispersos en el piso para que recojan la mayor cantidad de objetos. Al finalizar, se invertirán los papeles y se comenzara el desarrollo de la actividad. <p>Momento 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicio de conversatorio: al finalizar la actividad, se les pedirá a los participantes que se sienten formando un circulo con el objetivo de comenzar el conversatorio guiado por las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se sintieron en la actividad.

2. Como se sintieron cuando les toco dirigir.
3. Como se sintieron cuando les toco ser dirigidos.
4. Como tomaron las decisiones para dirigir.
5. Como desarrollaban la acción al ser dirigidos.
6. Como se relaciona esta actividad con la vida cotidiana.

Nota: estas preguntas serán las iniciales durante el desarrollo de la actividad podrán surgir más.

INFORMACION GENERADA:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Guía Taller N°7

CARTOGRAFIA	
OBJETIVO:	Identificar los lugares que más frecuentan los estudiantes y saber qué clase de relaciones construyen allí.
PARTICIPANTES:	Estudiantes de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y de Santo Domingo Savio.
DURACION:	2 horas
PROCEDIMIENTO	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrega de materiales: se les hará entrega de forma individual papel periódico, revistas, colbón, tijeras, marcadores, cartulina y cinta. <p>Momento 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construcción de la cartografía: se les pedirá a los participantes que con los materiales suministrados construyan una cartografía, plasmando los lugares frecuentan, ilustrados mediante esquemas, letras, imágenes y objetos. <p>Momento 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposición de las cartografías: las cartografías se ubicaran alrededor del salón y cada participante tendrá la libertad de elegir la forma como quiere realizar su exposición. Los asistentes por su parte tendrá la libertad de realizar preguntas si lo consideran necesario. <p>Momento 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicio del conversatorio: al finalizar todas las exposiciones se comenzara el conversatorio con las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué aprenden en cada uno de esos sitios?

2. ¿Qué les gusta hacer?
3. ¿Qué quieren ser?
4. ¿Por qué les gusta?
5. ¿Qué querían ser antes?
6. ¿Cómo les sirve lo que ven en el colegio para conseguir o lograr lo que ustedes quieren?
7. ¿Creen que el tiempo destinado para cada materia es suficiente?
8. ¿Qué piensan de las evaluaciones?
9. ¿Qué materias no les gusta y cuales les gusta?
10. ¿Qué han aprendido en otros espacios?

Nota: estas preguntas serán las iniciales durante el desarrollo de la actividad podrán surgir más.

INFORMACION GENERADA:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Guía Taller N°8

FERIA DE TALENTOS	
OBJETIVO:	Identificar las capacidades que tienen los jóvenes desde sus prácticas y saberes.
PARTICIPANTES:	Estudiantes de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y de Santo Domingo Savio.
DURACION:	2 horas
PROCEDIMIENTO	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrega de materiales: se les hará entrega de forma individual papel periódico, revistas, colbón, tijeras, marcadores, cartulina, cinta y se les informara con anticipación que lleven a la sesión todo aquello que ellos consideren importante para socializarles sus compañeros sus talentos. <p>Momento 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construcción de stand: se les pedirá a los participantes que con los materiales que han llevado a la sesión y los suministrados construyan un stand; el cual deberán realizar una exposición con referencia a sus hobbies, sus talentos es decir todo aquello que constituya sus capacidades sean estos deportes, arte, conocimiento científico etc, ilustrados mediante esquemas, letras, imágenes y objetos. <p>Momento 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposición de los stand: los stand se ubicaran alrededor del salón y cada participante tendrá la libertad de elegir la forma como quiere realizar su exposición. Los asistentes por su parte tendrá la libertad de realizar preguntas si lo consideran necesario.

Momento 4:

➤ **Inicio del conversatorio:** al finalizar todas las exposiciones se comenzara el conversatorio con las siguientes preguntas:

-¿Si no tuvieran que estudiar ni que preocuparse por el dinero para subsistir, que harían ustedes con sus vidas?,-

- ¿Qué les gusta hacer? ¿Qué le gustaría ser?

Nota: estas preguntas serán las iniciales durante el desarrollo de la actividad podrán surgir más.

INFORMACION GENERADA:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Guía Entrevista docentes

GUIA

ENTREVISTA A DOCENTES

- Área en la cual desempeña su labor educativa.
- Nivel de formación.
- Que lo motiva hacer docente.
- Que no puede faltar en su clase.
- Como considera que su clase beneficia a sus estudiantes en la vida.
- Que espacios físicos utiliza para desarrollar las clases.
- Como cree que los estudiantes perciben las clases.
- Que estímulos y sanciones utiliza con los estudiantes en los casos correspondientes.
- Que es para usted un buen y un mal estudiante.
- Que otros espacios utiliza usted para socializar con los estudiantes.

Estudiantes:

- Como le hacen llegar las notas y/o trabajos
- En que ámbitos, espacios o con que personas aplicas lo que aprendes en la Institución.
- Que aportes das a la clase (a la generación de conocimiento).
- Hacen trabajo en equipo para que y en qué cosas.
- Qué opinas de las evaluaciones ¿Cómo sabes que has aprendido?
- Sientes que te enseñan algo distinto a lo que deberías (lo que es esperas)

Guía Observación

GUIA

OBSERVACIÓN

Espacios Físicos:

- Número de alumnos por grupo (aproximadamente)
- Número de docentes por clase
- Recursos materiales. (ordenador, video beam, móviles., juegos, fichas etc)
- Condiciones climáticas – ventilación.
- Tiempo: de clase – del receso, materias por semana.
- Que otros elementos compone el aula.

Practica Educativa: Descripción del quehacer pedagógico

- Cambia los docentes los espacios dirigidos del salón: mesa redonda, foros, ferias, dinámicas, salir al patio o de la institución.
- Medios de comunicación: usa las redes sociales, tableros informativos, oral en el aula o que otro medio para la publicación, entrega de actividades, talleres, trabajos o inquietudes de los estudiantes.

DE ANTIQUA

1 8 0 3

Formatos de matrices

CONTEXTO EDUCATIVO							
Escenario educativo	Practica Educativa	Ser estudiante	Ser docente	Relaciones	Incentivos	Sanciones	CATEGORIAS EMERGENTE
Análisis por categorías:							
Análisis entre categorías:							

POSICIONES Y ACCIONES FRENTE A SU REALIDAD							
Vida cotidiana	Capacidad de acción	Capacidad de decisión	Capacidad de reflexión	Motivaciones	Intereses	Información que tienen	CATEGORIAS EMERGENTE
Análisis por categorías:							
Análisis entre las categorías:							

POTENCIALIDADES				
Prácticas	Saberes	Capacidades	Sueños	CATEGORIAS EMERGENTE
Análisis por categorías:				
Análisis entre las categorías:				

MATRIZ DE IMPACTO CRUZADO			
Contexto educativo	Posición y acción frente a la realidad	Potencialidades	CATEGORIAS EMERGENTE
Análisis entre las categorías:			

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Plan de trabajo

PLAN DE TRABAJO																							
LINEA: Cultura, Política y Sociedad.																							
FASES	2014 (meses)					2015 (meses)												2016 (meses)					
	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
CONSTRUCCIÓN DEL ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN.																							
- Problema de investigación	X	X	X	X	X		O	O	O	O		O	O	O	O				O				
- Referentes.					X	X	X	O	O	O		O	O	O	O				O				
- Diseño metodológico						X	X	X	X					O	O	O							
TRABAJO DE CAMPO																							
- Recolección de la información											X	X	X			O	O						
- Organización y sistematización de la organización											X	X	X			O	O	O					
- Análisis de la información													X					O	O				
RESULTADOS DE LA INVESTIGACION																							
- Hallazgos de la investigación.														X	X				O				
- Sistematización de la experiencia															X	X			O	O	O	O	
SOCIALIZACION DE LOS RESULTADOS.																	X						O

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

NOTA: las x, representan la planeación original y las O, los tiempos adicionales concretando asunto, debido a las dificultades que se presentaron durante el proceso investigativo.

Presupuesto

ACTIVIDAD	MATERIALES	CANTIDAD/ TIEMPO	VALOS UNITARIO	VALOR TOTAL
Construcción del anteproyecto de investigación. - Configuración del objeto de investigación. - Configuración de los referentes teóricos, metodológicos y conceptuales. - Diseño metodológico	Computadores	2	1.200.000	2.400.000
	Cámara fotográfica	1	300.000	300.000
	Viáticos (Pasajes)	384	2.000	768.000
	Diarios de campo	2	10.000	20.000
	Lapiceros	8	1000	8.000
	TOTAL			
Focalización del grupo de trabajo y firmas de los consentimientos informados.	Viáticos (Pasajes)	20	2.000	40.000
	Impresiones	5	300	1.500
	Fotocopias	40	100	4.000
TOTAL				45.500
Actividad N°1 MIS VIVENCIAS	Minutos	40	200	8.000
	Cartulina	5	1.200	6.000
	Tijeras	2	1.500	3.000
	Marcadores gruesos	20	1.500	30.000
	Marcadores delgados	5 Cajas	3.000	15.000
	Marcadores de borrables	2	2.000	4.000

	Refrigerio	20	1.200	24.000
	Viáticos (Pasajes)	4	2.000	8.000
TOTAL				98.000
Actividad N°2 CAMBIO DE ROLES	Minutos	40	200	8.000
	Refrigerio	20	1.200	24.000
	Viáticos (Pasajes)	4	2.000	8.000
TOTAL				40.000
Actividad N°3 CINE - FORO	Minutos	40	200	8.000
	Refrigerio	20	1.200	24.000
	Viáticos (Pasajes)	4	2.000	8.000
TOTAL				40.000
Actividad N°4 RECONSTRUCCION DEL MUNDO	Minutos	40	200	8.000
	Refrigerio	20	1.200	24.000
	Viáticos (Pasajes)	4	2.000	8.000
	Papel periódico	4	300	1.200
TOTAL				41.200
Actividad N°5 TRABAJO EN EQUIPO	Minutos	40	200	8.000
	Refrigerio	20	1.200	24.000
	Viáticos (Pasajes)	4	2.000	8.000
	Lana	2	1000	2.000
	Vasos	2	1.500	3.000
	Moños	2	500	1.000
TOTAL				46.000
Actividad N°6	Minutos	40	200	8.000
	Refrigerio	20	1.200	24.000
	Viáticos (Pasajes)	4	2.000	8.000

A CIEGAS	Bolsas de basura negra	5	500	2.500
	Juguetes de piñata	1 bolsa	20.000	20.000
TOTAL				62.500
Actividad N°7 CARTOGRAFIA	Minutos	40	200	8.000
	Refrigerio	20	1.200	24.000
	Viáticos (Pasajes)	4	2.000	8.000
	Papel periódico	20	300	6.000
TOTAL				46.000
Actividad N°8 FERIA DE TALENTOS	Minutos	40	200	8.000
	Refrigerio	20	1.200	24.000
	Viáticos (Pasajes)	4	2.000	8.000
	Papel periódico	20	300	6.000
TOTAL				46.000
ENTREVISTAS DOCENTES	Viáticos (Pasajes)	24	2.000	48.000
TOTAL				48.000
OBSERVACION INSTITUCIONES	Viáticos (Pasajes)	8	2.000	16.000
TOTAL				16.000
Construcción del informe final del proyecto investigativo	Viáticos (Pasajes)	64	2.000	128.000
- Sistematización				
- Análisis				
- Elaboración de capítulos				
TOTAL				128.000
RECURSO HUMANO	Profesionales sociales	18 meses	1.200.000	21.600.000

			TOTAL	21.600.000
GRAN TOTAL				25.743.200



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3