

ISSN 1794-7030
ISSN en línea 2539-3375

H JAS Y HABLAS

**Revista de investigaciones
Fundación Universitaria Monserrate
Unimonserrate**



Av. Calle 68 N° 62-11

PBX: 390 22 02

Bogotá - Colombia

<http://www.unimonserrate.edu.co>

www.virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/

E-mail: revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co

Edición No. 15, enero - junio de 2018

Hojas y Hablas es una revista de investigaciones que busca aportar a la construcción de una comunidad académica interesada en la reflexión e investigación sobre pedagogía, lenguaje y ciencias sociales. Tiene una periodicidad semestral, es arbitrada por pares académicos y está indexada en Latindex y en el Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases.

HOJAS Y HABLAS N°15 enero - junio de 2018

ISSN 1794-7030

ISSN en línea 2539-3375 DOI: 10.29151/hojasyhablas

Periodicidad: semestral

Años de existencia: quince.

Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Av. Calle 68 No. 62-11

PBX: 3 90 22 02

Bogotá - Colombia.

Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Vicerrector Académico

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Vicerrector Administrativo y Financiero

Carlos Iván Martínez Urrea, Pbro.

Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

Director de Investigaciones

Juan Carlos Gómez Becerra.

Editor Uriel Ignacio Espitia Vásquez.

Docente - investigador - Escuela de Educación - Unimonserrate.

Coordinadora Editorial Consuelo Cuesta Chiquillo.

Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.

Comité Editorial

Alejandra Hurtado Tarazona. Universidad de las Américas

Puebla - México.

E-mail: alehurtadot@gmail.com

Mario Germán Gil Claros. Universidad Santiago de Cali
- Colombia.

E-mail: mariogil961@gmail.com

Jorge Benedicto Baeza Correa. Universidad Católica Silva
Henríquez.

Santiago de Chile - Chile.

E-mail: jbaeza@ucsh.cl

Rodrigo Jaramillo Roldán. Universidad de Antioquia.

E-mail: rjaram857@gmail.com

Orlando Gregorio Chaviano. Universidad Javeriana.

E-mail: ogregorio@javeriana.edu.co

Uriel Ignacio Espitia Vásquez. Fundación Universitaria
Monserrate - Unimonserrate.

E-mail: uriel.espitia@unimonserrate.edu.co

Consuelo Cuesta Chiquillo. Fundación Universitaria Monserrate
- Unimonserrate.

E-mail: revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co

Comité Científico

Hugo Rangel Torrijo. Universidad de Guadalajara - México.

E-mail: hugo.rangel@mail.mcgill.ca

Yolanda Puyana Villamizar. Universidad Nacional de Bogotá.

E-mail: ypuyanav@hotmail.com

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas. Universidad Francisco de Paula
Santander de Cúcuta.

E-mail: jeruc24@hotmail.com

Juan Carlos Gómez Becerra. Fundación Universitaria
Monserrate - Unimonserrate. Bogotá.

E-mail: direccioninvestigaciones@unimonserrate.edu.co

José María Siciliani Barraza. Universidad de La Salle. Bogotá.

E-mail: josemariasiciliani@gmail.com

Luis Alberto Arias Barrero. Fundación Universitaria Monserrate
- Unimonserrate.

E-mail: coordinacioninvestigacionts@unimonserrate.edu.co

Gonzalo Jiménez Rodríguez. Universidad Javeriana y Universi-
dad Surcolombiana de Neiva. E-mail: biopanclasta3@gmail.com

Comité de Árbitros

Disney Barragán Cordero. Universidad Pedagógica Nacional.

E-mail: disneybarragan@gmail.com

Lucy Gómez Mina. Universidad Francisco de Paula Santander
- Cúcuta.

E-mail: lugomi60@hotmail.com

Álvaro Villarraga Sarmiento. Centro Nacional de Memoria
Histórica. Bogotá.

E-mail: alvisar@yahoo.com

Myriam Fernanda Torres Gómez. Universidad de La Salle.
Bogotá.

E-mail: mftorres@unisalle.edu.co

Gonzalo A. Jiménez Rodríguez. Universidad Javeriana y Univer-
sidad Surcolombiana de Neiva - Colombia.

E-mail: biopanclasta3@gmail.com

Mauricio Piñeros Roldán. Universidad Popular del Cesar.
E-mail: mauricio1971@gmail.com

Diego Andrés Pinzón González. Fundación Universitaria
Monserrate - Unimonserrate.

E-mail: coordinacioninvestigacione@unimonserrate.edu.co

Carmen Aura Arias Castilla. Universidad Francisco José de Caldas.
E-mail: carmenaurariascastilla@hotmail.com

Álvaro Alfonso Acevedo Merlano. Universidad de la Costa - CUC.
E-mail: alvarooacedomerlano@gmail.com

Nelly Carolina Carreño Malagón. Institución Educativa Julius Sieber de la Ciudad de Tunja.
E-mail: ne.carolina@hotmail.com.

Ángela María González Salazar. Corporación Universitaria Minuto de Dios - Centro Regional Chinchiná.
E-mail: agonzalezs9@uniminuto.edu

Jessica Alexandra Leal Gamba. Centro Nacional de Memoria Histórica, Bogotá.
E-mail: jalealg@unal.edu.co

Giovanni Mora Lemmus. Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.
E-mail: giovanni.mora@unimonserrate.edu.co

Harold Viafara Sandoval. Universidad San Buenaventura de Cali.
E-mail: director.maestriaaltadireccion@usbcali.edu.co

Julián Alberto Arce Sánchez. Universidad Javeriana de Cali.
E-mail: j.arcesanchez@gmail.com

Marcela Liseth Fernández Pedreros. Universidad Santo Tomás - Seccional Tunja.
E-mail: marcela.fernandez@usantoto.edu.co

Héctor Raúl Grenni. Universidad Don Bosco, San Salvador.
E-mail: hectorgrenni@hotmail.com

Benjamín Andrés Manjarres Zárate. Universidad de Cundinamarca.
E-mail: bmanjarres@ucundinamarca.edu.co

Lucy Alvira Pérez Rozo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
E-mail: lucyalviraperez@gmail.com

Antonio Moreno Quiroga. Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.
E-mail: antonio.moreno@unimonserrate.edu.co

Olga Lucía Ruíz Barrero. Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
E-mail: olgualuciaruiz@hotmail.com

Rafael Reyes Galindo. Pontificia Universidad Javeriana.
E-mail: reyes@javeriana.edu.co

Jaime Enrique Araque Hernández. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja - Colombia.
E-mail: araque6728@gmail.com

Rubén Darío Hernández Perdomo. Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.
E-mail: decanaturachys@unimonserrate.edu.co

GINNA Mercedes Luque Vizcaíno. Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.
E-mail: gluque@unimonserrate.edu.co

Carlos Enrique Grande Nuñez. Universidad Pedagógica Tecnológica
E-mail: carlos.grande@uptc.edu.co

Cristina Rafaela Ricci. Instituto Superior de Formación Docente - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata - Buenos Aires - Argentina.
E-mail: crcristinaricci@yahoo.com.ar

Dilsa Yamile Rodríguez Ochoa. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
E-mail: dilsa.rodriguez@uptc.edu.co

Víctor Mendoza Padilla. Corporación Universitaria Rafael Nuñez.
E-mail: victormendozapadilla@gmail.com

Isabel Cristina Bernal Vélez. Universidad Pontificia Bolivariana - Centro de Familia UPB.
E-mail: isabel.bernal@upb.edu.co

Dirección electrónica

<http://www.unimonserrate.edu.co>
<http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/>
E-mail: revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co

Corrección de estilo: Consuelo Cuesta Chiquillo.

Traducción:

Lizette Antonia Mendoza Huertas. Directora Programa de Educación Bilingüe - Escuela de Educación - Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.

Diagramación: Camilo Andrés Fajardo Quintero.

©Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Los artículos podrán ser reproducidos parcial o totalmente, solo con fines educativos, sin ánimo comercial y citando siempre la fuente completa y el autor.
Cada autor es responsable de las opiniones contenidas en su artículo.

Hojas y Hablas publica bajo la Licencia Creative Commons 4.0



Revista de investigaciones. Indexada en Latindex y en el Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases.



CONTENIDO

Editorial.....	7
1.Estado de la investigación sobre procesos de desmovilización en excombatientes de grupos al margen de la ley en Colombia (2006-2016). (Artículo de revisión). <i>José Alexander Herrera Contreras. Carolina García Galindo</i>	11
2. Cátedra de la paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto. (Artículo de reflexión). <i>Rafael Guillermo Pizarro Yepes</i>	34
3. Experiencias significativas de Educación en Emergencia. (Artículo de investigación). Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo.	49
4. Las ideas de Friedman sobre la educación y su implementación en Chile. (Artículo de reflexión). <i>Camilo Andrés Cajamarca Azuero</i>	66
5. El conflicto escolar desde las percepciones de jóvenes infractores en la escuela. (Artículo de investigación). <i>John Alexander Usuga Oquendo</i>	84
6. Recursos personales y redes de apoyo en el tránsito del joven a la universidad. (Artículo de investigación). <i>Mireya Ospina Botero. Stefhany Betancurt Molano. María Alejandra Martínez Arias</i>	100
7. La práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre: una mirada desde la sistematización de experiencias. (Artículo de investigación). <i>Lucía Nossa Núñez. Jenny Pulido González. Nadia Paola Acosta Marroquín</i>	116
Sección Otras miradas	
8. La administración de lo urgente y lo importante en la empresa moderna. (Artículo de reflexión). <i>Samuel Antonio Vargas Vargas</i>	133
9. Endomarketing: una herramienta de integración del cliente interno con la estrategia organizacional. (Artículo de reflexión). <i>Lina Cristina Villa Gil. Darling Nathali Gómez Ospina</i>	143
Instrucciones para autores.....	157

CONTENTS

Editorial.....	7
1. State of the research on demobilization processes in ex-combatants of groups outside the law in Colombia (2006-2016). (Review article). <i>José Alexander Herrera Contreras. Carolina García Galindo.....</i>	11
2. Colombian chair of peace: constructive criticism to the incomplete anagram. (Reflection article). <i>Rafael Guillermo Pizarro Yepes.....</i>	34
3. Meaningful Experiences of Education in Emergency. (Research article). <i>Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo.....</i>	49
4. Friedman's ideas on education and its implementation in Chile (Reflection article). <i>Camilo Andrés Cajamarca Azuero.....</i>	66
5. The school conflict from young offender's perceptions in school. (Research article). <i>John Alexander Usuga Oquendo.....</i>	84
6. Personal resources and support networks in the transit of the youth to university. (Research article). <i>Mireya Ospina Botero. Stefhany Betancurt Molano. María Alejandra Martínez Arias.....</i>	100
7. The Pedagogical practice of the bachelor in children pedagogy at Universidad Libre: an overview from the systematization of experiences. (Research article). <i>Lucía Nossa Núñez. Jenny Pulido González. Nadia Paola Acosta Marroquín.</i>	116
Sección Otras miradas	
8. The administration of the urgent and the important in the modern company. (Reflection article). <i>Samuel Antonio Vargas Vargas.....</i>	133
9. Endomarketing: a tool for integration of internal customer with the organizational strategy. (Reflection article). <i>Lina Cristina Villa Gil. Darling Nathali Gómez Ospina.....</i>	143
Instructions for authors.....	157

Editorial

Teniendo en cuenta el Informe de la Convocatoria para la Indexación de Revistas Científicas Colombianas Especializadas – Publindex (Convocatoria 768 de 2016) que pretende ajustar los estándares de calidad científica y editorial e incrementar el impacto de las publicaciones científicas nacionales, la Revista Hojas y Hablas continúa mejorando su gestión editorial para cumplir los nuevos criterios definidos por Colciencias con miras a participar en las próximas Convocatorias.

Las directivas de la universidad junto con la Dirección de Investigaciones y la Editorial Universitaria, decidieron que la Revista pase de editar un número al año a tener una periodicidad semestral y a especializar su contenido alrededor de temas monográficos relacionados con las Ciencias Sociales, como aconseja la directiva de Colciencias acerca de la clasificación de las revistas multidisciplinarias dentro del estándar internacional de Áreas de Ciencia y Tecnología, definidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a partir de la clasificación del Manual Frascati.

Por tanto, la presente edición de Hojas y Hablas ofrece a los lectores un primer conjunto de siete artículos articulados en una sección relacionada con la pedagogía y el posconflicto, estando los tres primeros enfocados en esta problemática. El texto inicial trata de las dinámicas de paz, desmovilización y desarme alrededor de análisis del estado de la investigación sobre los procesos de desmovilización de grupos armados al margen de la ley durante el periodo (2006-2016); un segundo documento esboza unas posibles críticas y recomendaciones a las directivas derivadas de la Ley 1732 de 2014 que estableció la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país; y un tercer artículo, presenta los avances de una investigación sobre las acciones pedagógicas y didácticas de algunas experiencias significativas de la educación en situaciones de emergencia humanitaria por el conflicto armado interno, con las que se propicia la reconstrucción social, la reivindicación y el ejercicio de los Derechos Humanos.

De otra parte, un artículo de revisión documental analiza la violencia estructural derivada de la aplicación de las ideas de Milton Friedman sobre la educación durante el régimen de Augusto Pinochet, inicialmente con la reforma de 1981 y luego con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que, transformaron la educación de un bien social solidario a un bien de consumo, inaugurando un modelo gubernamental neoliberal que sirvió como horizonte para el resto de la región latinoamericana. Otro articulista da cuenta de un estudio de casos sobre las percepciones de jóvenes infractores respecto del conflicto escolar y las vicisitudes de la convivencia dentro de una institución orientada a su educación y reeducación.

Exclusivamente relacionados con la cuestión educativa, se presentan a renglón seguido las conclusiones de un estudio cualitativo sobre el papel de los recursos personales y de las redes de apoyo de un grupo de estudiantes de la Universidad Católica de Pereira, durante su periodo de adaptación al contexto universitario, junto a posibles rutas de acompañamiento e intervención institucionales; y tres autores exponen las conclusiones de un proceso de sistematización y reflexión de las prácticas pedagógicas y sociales de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre como parte de los procesos de revisión curricular al interior de ese programa académico.

Por último, en la nueva sección Otras Miradas, dos artículos de reflexión provenientes del área de las ciencias administrativas y económicas invitan, por un lado, a aprender a diferenciar los asuntos urgentes de los importantes respecto de los objetivos estratégicos de una organización empresarial y, por otro, a considerar el mercadeo interno dentro de la filosofía de tratar a los empleados como clientes como parte del mercadeo holístico que debe desarrollar toda organización.

Uriel Ignacio Espitia Vásquez
Docente e Investigador
Escuela de Educación Unimonserrate



Editorial

Considering the Informe de la Convocatoria para la Indexación de Revistas Científicas Colombianas Especializadas – Publindex (Call 768 of 2016) which aims to adjust the standards of scientific and editorial quality and to increase the impact of national scientific publications, Hojas y Hablas Journal continues improving its editorial management to meet the new criteria defined by Colciencias with a view to participating in the next Calls.

The Boards of the university with the research director and the university press have decided that the journal goes from publishing an annual issue to be a biannual journal, and to specialize its content in monographic topics related to Social Studies, as advised by Colciencias Board of directors, about the classification of multidisciplinary journals within the international standard of Science and Technology Areas, defined by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) based on the Frascati Manual classification.

Therefore, this issue of Hojas y Hablas Journal offers to readers a first set of seven articles organized in a section related to pedagogy and post-conflict, the first three papers focus on this problematic. The first paper describes the dynamics of peace, demobilization and disarmament through an analysis of the state of research on the processes of armed groups outside the law demobilization during the period (2006-2016); a second paper outlines possible criticisms and recommendations to the directives derived from Law 1732/ 2014 that established the chair of peace in all the educational institutions of the country; and a third article, presents the advances of a research on the pedagogical and didactic actions of some meaningful education experiences in situations of humanitarian emergency due to the internal armed conflict, with which social reconstruction, social rebirth, and the exercise of Human Rights are promoted.

On the other hand, a documentary review article analyzes the structural violence derived from the application of Milton Friedman's ideas on education during the Augusto Pinochet regime, initially with the 1981 reform, and then with the Organic Constitutional Law of Education (LOCE), which transformed the education from a social wellbeing to a consumer good, inaugurating a neoliberal governmental model that served as a horizon for the rest of the Latin American region. Another writer reports, on a case study, on the perceptions of young offenders regarding the school conflict and the vicissitudes of coexistence within an institution that focuses on the education and reeducation.

Exclusively related to the educational issue, the conclusions of a qualitative study on the role of personal resources and support networks of a group of students at Universidad Católica de Pereira, during their period of adaptation to the university context are presented, along with possible institutional accompaniment and intervention routes; three writers describe the conclusions of a process of systematization and reflection of pedagogical and social practices of the Bachelor in Child Pedagogy at Universidad Libre as part of the curricular revision processes of this academic program.

Finally, in the new section Otras Miradas, two reflection articles from the area of administrative and economic sciences invite, on the one hand, to learn how to differentiate urgent from important matters concerning business organization strategic objectives, and on the other, to consider internal marketing within the philosophy of treating employees as customers as part of the holistic marketing that every organization must develop.

*Uriel Ignacio Espitia Vásquez
Professor and Researcher
School of Education Unimonserate*

Estado de la investigación sobre procesos de desmovilización en excombatientes de grupos al margen de la ley en Colombia (2006-2016)¹

State of the research on demobilization processes in ex-combatants of groups outside the law in Colombia (2006-2016)

José Alexander Herrera Contreras²
jose.herrera@unad.edu.co

Carolina García Galindo³
carogarciagalindo@yahoo.com

Resumen

El artículo muestra el estado de la investigación sobre procesos de desmovilización de excombatientes de grupos al margen de la ley durante el periodo (2006 - 2016). Se hizo una revisión documental de artículos científicos aparecidos en revistas indexadas y libros publicados por editoriales académicas. Las categorías de análisis construidas son: Problemas de investigación, perspectivas teóricas y perspectivas metodológicas. En relación con los problemas de investigación sobresalen: Reincidencia, Condiciones de vida de los desmovilizados, Consecuencias de la desmovilización, Motivos de la desmovilización y Efectos políticos de la desmovilización. Las perspectivas teóricas son analizadas desde: Psicosociales, Sociológicas y Políticas. Los abordajes metodológicos son mayoritariamente cualitativos, siguiendo documentales, cuantitativos y finalmente mixtos. Las conclusiones indican gran avance en investigaciones relacionadas con procesos de desmovilización colectivo, y escasa revisión en procesos de desmovilización individual.

Palabras clave: Procesos de desmovilización; Excombatientes; Grupos guerrilleros: (FARC) - (ELN); Paramilitares; (AUC); Conflicto armado en Colombia.

Abstract

The article shows the state of the research on processes of demobilization of ex-combatants of groups outside the law during the period (2006 - 2016). A documentary review of scientific articles appeared in indexed journals and books published by academic publishing houses. The categories of analysis constructed are: Research problems, theoretical perspectives and methodological perspectives. In relation to the research problems, they stand out: Recidivism, Living conditions of the demobilized, Consequences of the demobilization, Reasons for the demobilization and Political effects of the demobilization. The theoretical perspectives are analyzed from: Psychosocial, Sociological and Political views. The methodological approaches are mostly qualitative, following documentary, quantitative and finally mixed. The conclusions indicate great progress in research related to collective demobilization processes, and little review in individual demobilization processes.

Keywords: Demobilization processes; Veterans; Guerrilla groups: (FARC) - (ELN); Paramilitaries; (AUC); Armed conflict in Colombia.

¹ Artículo de revisión. El trabajo se inscribe en el proceso de investigación adelantado en el marco del desarrollo del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, a través de la Universidad Autónoma del Estado de México cuya investigación ha sido denominada: Análisis de la decisión individual en procesos de desmovilización con estudiantes excombatientes de grupos al margen de la ley de una universidad pública en Colombia.

² Mg. en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7505-9451>

³ Mg. of Arts in Education - Higher Education. Docente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Florida - Estados Unidos. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8154-4692>

*Cómo citar este artículo: Herrera, J. & García, C. (2018). Estado de la investigación sobre procesos de desmovilización en excombatientes de grupos al margen de la ley en Colombia. *Hojas y Hablas*, (15), 11-33. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a1

Introducción

En Colombia hay un conflicto armado que involucra a la Fuerza Pública, guerrilla y paramilitares, y grupos al margen de la ley asociados al narcotráfico. Entre las décadas de los sesenta, setenta y ochenta se conformaron la mayoría de grupos guerrilleros: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Ejército de Liberación Nacional (ELN), Movimiento Armado Quintín Lame, Ejército Popular de Liberación (EPL), Movimiento 19 de abril (M-19), Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), Comandos Ernesto Rojas, Corriente de Renovación Socialista, Milicias Populares de Medellín, y el Frente Francisco Garnica. Posteriormente, en la década de los años ochenta se presentó el surgimiento de los grupos paramilitares, relacionados y apoyados estos últimos por grupos de terratenientes, militares, elites políticas y narcotráfico.

Desde la lógica de dar solución política al conflicto desde el año de 1958 los mandatarios han impulsado acuerdos de paz con los diferentes grupos armados insurgentes. En tal contexto, en relación con los grupos guerrilleros es posible identificar tres grandes momentos: el primero se realizó entre las guerrillas campesinas del Llano y el gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla. El acuerdo permitió el desmonte de las ya guerrillas liberales entre 1955 y 1958. El segundo gran acuerdo de paz se desarrolló durante el gobierno del Presidente Belisario Betancourt (1982 – 1986) proceso que fue adelantado entre las FARC, el EPL y el M-19 y el Gobierno; este acuerdo permitió la creación de la Unión Patriótica (UP). Sin embargo, dos de sus candidatos presidenciales fueron asesinados y la mayoría de sus simpatizantes corrieron con la misma suerte hasta el punto de configurar un genocidio político.

El tercer gran acuerdo se llevó a cabo en

el gobierno de Cesar Gaviria (1990 – 1994) en el marco de una Asamblea Nacional Constituyente y posterior reforma política, en el que se desmovilizaron el Movimiento Armado Quintín Lame, Ejército Popular de Liberación (EPL), Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), Comandos Ernesto Rojas, Corriente de Renovación Socialista, Milicias de Medellín, Frente Francisco Garnica y el M-19 que fue el primero en firmar y luego, cuando ya había sido convocada la Asamblea Constituyente, lo hicieron el EPL, El PRT, EL Quintín Lame y varios milicianos de Medellín.

De lo anterior, a excepción del (M-19), cuyo acuerdo de paz brindó las posibilidades para la conformación de un partido político denominado Alianza Democrática (AD), varios excombatientes de los grupos guerrilleros desmovilizados serían asesinados por grupos paramilitares, fuerzas militares y grupos de seguridad privada, una vez se reinsertaron a la sociedad civil. Por otro lado, algunos disidentes del (M-19) conformaron un grupo conocido como: Jaime Bateman Cayón que posteriormente algunos de sus miembros se unirían a las filas de las (FARC-EP) en el Cauca.

Con relación a los grupos paramilitares, el acuerdo de paz se celebró durante el periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2002 – 2010) por medio de la Ley de Justicia y Paz, de la cual se desmovilizaron aproximadamente 30.000 combatientes. El proceso de desmovilización prosperó en medio del rechazo por parte de las víctimas, toda vez que la mencionada Ley no atendía de forma adecuada el proceso de Justicia Transicional en contra de varios excombatientes acusados de crímenes de lesa humanidad. De ahí que algunos resultados del Acuerdo de Paz han sido el retorno a las armas por medio de la constitución de Bandas Criminales (BACRIM) por parte de los ex – paramilitares, destinadas al negocio del microtráfico y

monopolio de territorios urbanos y rurales. Es importante señalar que los grupos paramilitares no eran opositores del gobierno, lo que se hizo fue un acuerdo de sometimiento a la justicia, que derivó en la extradición de varios líderes paramilitares y la entrega de parte de sus bienes, pero no enjuiciamientos por masacres de población.

Este breve recorrido por los procesos de negociación con los grupos insurgentes vislumbra cierto enraizamiento del conflicto colombiano. (Ver anexo 1) La Constitución de 1991 se particularizó en medio de un escenario político que exigía resolver una grave crisis institucional, se particularizó también en una estrategia para “normalizar” el país y brindar las condiciones sociales que darían paso a la apertura económica, y finalmente se particularizó en el esfuerzo por canalizar procesos de desmovilización con las guerrillas. El Estado en su esfuerzo por atender las especificidades guerrilleras, olvido que la reforma política representaba un camino para transformar las condiciones estructurales que inauguraron y sostenían el conflicto social-armado. En medio de intereses propios y ajenos, el agotamiento del mantenimiento de la confrontación armada, un momento histórico que vislumbraba oportunidades políticas, la necesidad de legitimación institucional, y la apertura a un nuevo contexto económico; la reforma política no significó la institución de un nuevo contrato social, sino que su contribución mayor fue ablandar los reclamos sociales, pacificar una parte del país, y menguar el movimiento insurgente. No obstante, la validez de la Constitución Política de 1991, configuró un consenso determinante y legítimo.

En las raíces del conflicto en Colombia se tejen aspectos culturales, simbólicos, imaginarios, identitarios, y la construcción de una representación de la violencia en la memoria colectiva del pueblo colombiano, cuyo escenario lo hace más

complejo de resolver a través de un tratado de paz. Es posible precisar que con la excepción de los disidentes del (M-19) los acuerdos de paz han sido tramitados con base en las condiciones políticas planteadas por el gobierno en turno, no obstante, el acuerdo de paz más ceñido a los parámetros gubernamentales fue el del M19, los otros giraron en torno a la ANC en medio de un gobierno saliente y uno entrante, ambos sin claridad lo cual ha determinado en cierta medida un fracaso en la dejación de las armas toda vez que algunos excombatientes han retornado a las armas, otros han sido asesinados o su acción bélica se ha transformado en otros modos de violencia. El retorno a las armas por parte de varios excombatientes no significa el fracaso de los acuerdos, muchos de ellos, sino todos, aspiraban a crear condiciones para el logro de paz con justicia social y no solo de paz armada. Otra cosa en consecuencia es, el fracaso de obtener paz con justicia social.

En relación con lo anterior, es necesario contextualizar que los acuerdos de paz con los grupos ilegales han sido realizados de manera paralela al conflicto armado. En Colombia, los diálogos de paz se presentan en medio del sostenimiento del conflicto lo que ha ocasionado que tanto grupos guerrilleros y paramilitares tengan reservas al momento de la desmovilización, en especial por la vulnerabilidad a la que quedan expuestos los combatientes y en particular por las expresiones de violencia en contra de los excombatientes a cargo del grupo contrario, o inclusive enmarcadas en una política criminal de orden estatal.

La contribución que espera generar el texto se propone en dos sentidos: hacer análisis de los análisis hechos a la problemática planteada y avanzar en el análisis de los procesos de desmovilización, a nivel teórico y metodológico.

Desde estas consideraciones, el objetivo del presente artículo tiene como propósito ofrecer una revisión actualizada sobre el estado de avance de la investigación en procesos de desmovilización en excombatientes de grupos al margen de la Ley en Colombia (2006-2016); no obstante, han sido revisados textos de años anteriores que por su profundidad y análisis teórico merecieron ser parte de la revisión. Para tal fin, la información ha sido clasificada en tres categorías: Problemas de investigación, Perspectivas teóricas y Perspectivas metodológicas.

Con relación a la elección de las categorías han sido construidas en el esfuerzo de resolver la pregunta: Cuáles problemas han sido planteados en investigaciones sobre procesos de desmovilización en excombatientes de grupos al margen de la Ley en Colombia (2006-2016), a la luz de qué perspectivas teóricas han sido analizados y cómo han sido realizados los procesos de análisis. En consecuencia, las categorías recogen los tres aspectos más relevantes orientados por el proceso de comprensión y estudio del autor.

Metodología

La información ha sido recogida a través de la revisión en bases de datos como: Redalyc, Clacso, Proquest, Scopus, Ebsco host, Scielo reuniendo 13 libros y 74 artículos científicos para una suma de 87 investigaciones relacionadas con el objeto de estudio. La revisión se hace tomando en cuenta las investigaciones más recientes en el tema y considerando que desde el año 2006 se da prelación al programa de desmovilización individual. Las bases de datos son de consulta abierta. Todos los artículos han sido analizados desde tres categorías: Problemas de investigación, Perspectivas teóricas y Perspectivas metodológicas.

Con relación a la elección de las categorías han sido construidas en el esfuerzo de resolver la pregunta: Cuáles problemas han sido planteados en investigaciones sobre procesos de desmovilización en excombatientes de grupos al margen de la Ley en Colombia (2006-2016), a la luz de qué perspectivas teóricas han sido analizados y cómo han sido realizados los procesos de análisis. En consecuencia, las categorías recogen los tres aspectos más relevantes orientados por el proceso de comprensión y estudio del autor.

1. Problemas de investigación

Los problemas que han abordado los investigadores se concentran en cinco dimensiones: reincidencia, condiciones de vida de los desmovilizados, consecuencias de la desmovilización, motivos de la desmovilización y efectos políticos de la desmovilización. En relación con los estudios que hablan sobre la reincidencia se encuentra el trabajo realizado por Llorente (2014), que parte de la pregunta por qué algunos excombatientes retornan a la ilegalidad mientras otros se reintegran exitosamente a la vida civil. Allí el autor señala que comprender la reincidencia permitirá identificar los factores de riesgo asociados al fenómeno. El estudio corroboró que el programa de reintegración es eficaz para los desmovilizados individuales los cuales son mayoritariamente guerrilleros y han estado en el programa por convicción o decisión; en cambio, con relación a los desmovilizados en condición de colectivos, especialmente los paramilitares, estos presentan mayor tasa de reincidencia, retornando a la ilegalidad.

La experiencia durante la guerra cambia a los sujetos y determina su intención de reincidir. A nivel individual surgen dos factores para reincidir: La exposición al conflicto y el rango en la organización armada. El primer factor implica el

repertorio y la cantidad de violencia experimentada, es decir, a mayor nivel de violencia más alto el riesgo de reincidencia. El segundo factor tiene relación con el rango que adquirió durante su participación en la guerra, o sea, a mayor grado de poder mayor riesgo de reincidencia, a mayor experiencia de guerra mayor grado de reincidir.

Los resultados sugieren que las motivaciones por las que los sujetos deciden ingresar a la guerra no son buen predictor de reincidencia o reintegración. Los combatientes que ingresaron al grupo armado por un descontento general (agravio) tienen la misma probabilidad de reincidir que aquellos que se vincularon por motivos personales (venganza). De acuerdo con los datos del total de desmovilizados colectivos, 23% se desmovilizó por orden directa (Llorente, 2014). A partir de esto, el autor identificó que desmovilizarse en contra de la voluntad está relacionado directamente con la reincidencia; y a su vez, la desmovilización involuntaria está relacionada con la proclividad a reincidir. Entre los factores psicológicos se encontró que a mayor nivel de remordimiento por haberse desmovilizado (desertor) mayor vulnerabilidad a la reincidencia.

En la misma lógica para explicar el fenómeno de la reincidencia, Nussio (2009) analiza la desmovilización de los grupos paramilitares -2006- cuyo hallazgo es que los excombatientes persistieron en mantener las estructuras de control y continúan prestando servicio de seguridad privada. El autor identifica que la reincidencia en este caso se puede explicar a través de seis factores (razones económicas, falta de seguridad física, falta de participación política, falta de aceptación social, presencia de perturbadores de paz, y ausencia del Estado).

La participación del Estado frente a la reincidencia de excombatientes ha sido indagada a partir del proceso de desmovilización con los grupos de las Milicias Populares de Medellín (MPM). El proceso de desmovilización con estos grupos se realizó en el año 1994 en que el gobierno como estrategia de reintegración para los excombatientes y fortalecimiento en la lucha antisubversiva implementó las Coosercom que se conocerían como Convivir y cuyo objetivo era garantizar la seguridad en los barrios y comunas. Estas Convivir, más adelante se transformaron en grupos paramilitares, como el Bloque Cacique Nutibara.

Entre los procesos de desmovilización de grupos guerrilleros y paramilitares, la reincidencia se ha manifestado con mayor fuerza en los segundos. Restrepo y Franco (2007) identificaron que el proceso de desmovilización con los grupos paramilitares se enmarcó en una dinámica de reorganización ofensiva. La persistencia del paramilitarismo se explica por la función que le ha sido atribuida en el desarrollo de la guerra contra la insurgencia, esto supone una estrategia de desdoblamiento de la acción armada con el propósito de conservar la fuerza.

Otro de los problemas investigados ha sido indagar por las condiciones de vida de los desmovilizados. En este sentido aparece el factor seguridad para los desmovilizados, toda vez que se han registrado homicidios o actos de violencia contra ellos. Frente al proceso de desmovilización de los bloques Cacique Nutibara y Héroes de Granada en Medellín, Alonso & Valencia (2008) encontraron que durante 2007 fueron asesinados 120 excombatientes. Tal situación permitiría pensar que el rearme de los desmovilizados se debe en parte a la misma situación de inseguridad por la que atraviesan, de hecho, en ocasiones han sido los mismos desmovilizados (compañeros combatientes)

los que han ejecutado los crímenes.

La percepción de calidad de vida aparece como otro factor de análisis; por tanto, en el estudio realizado por Velasco & Londoño en 2011, se identificó que los desmovilizados que habían hecho parte de grupos guerrilleros manifestaron tener mejor calidad de vida en comparación con los desmovilizados de grupos paramilitares. Llama la atención que el tipo de desmovilización (individual o colectiva) se relaciona con la calidad de vida en los desmovilizados. En consecuencia, la desmovilización cuando se presenta de manera colectiva genera mayor percepción de calidad de vida subjetiva, contrario sucede cuando la desmovilización se presenta en forma individual.

Aspectos como educación, salud y trabajo garantizados de forma favorable permitirían suponer un adecuado proceso de reintegración; sin embargo, Chavarría (2012) adelantó una investigación con los sujetos desmovilizados que hicieron parte del programa de Paz y Reconciliación adelantado por la Alcaldía de Medellín durante el año 2005, entre sus hallazgos se precisa que la efectividad del programa ha tenido éxito en aquellos excombatientes que junto con la entrega de las armas también encontraron en la desmovilización una alternativa de vida, a diferencia de los excombatientes que desertaron del programa.

Otro factor de indagación frente al tema de las condiciones de vida de los desmovilizados es el estudio de las redes personales, toda vez que éstas representan el apoyo social real y/o percibido y que deviene como un vínculo de amarre psicológico que facilita los procesos de reintegración. Además, la construcción y mantenimiento de dinámicas de socialización en los nuevos escenarios comunitarios demuestra ser un aspecto positivo en las condiciones de vida de los desmovilizados (Amar, Abellos, Madariaga & Ávila, 2011; Ávila &

Cogollo 2011; Farfán & Álzate, 2010; Madariaga & Ávila, 2010; Meneses & Devia, 2010; Tamayo, Restrepo & Gutiérrez 2011).

Como tercer problema de investigación se encuentran las consecuencias de la desmovilización; en relación con esto se hace posible clasificarlas en individuales y colectivas. A nivel individual ha surgido el interrogante por las consecuencias psicológicas de la desmovilización. En ese sentido, algunas investigaciones mencionan que se presenta un quiebre subjetivo, una discontinuidad en el proyecto de vida, una reconfiguración de la propia individualidad (Aranguren, 2011; Aguirre, 2014; Barrera, 2014; Blom & Pereda, 2007; Carmona, 2014; Correa, 2007; García & Mongua, 2010; Londoño & Blair, 2007; López, 2011; Moreno, Carmona & Tobón, 2010; Ocampo, Baracaldo, Arboleda & Escobar, 2014).

Otras manifestaciones que presentan hombres y mujeres al pasar de la vida armada a la vida civil como consecuencia de la desmovilización individual son los procesos de reconfiguración de la identidad, la redefinición del amigo y del enemigo, la recuperación de la familia, el oficio, la autoridad y el proyecto vital. Hablamos entonces de un proceso que enfrenta a mujeres y hombres excombatientes a la necesidad de recomponer su identidad y silenciar su pasado; en una dialéctica subjetiva que adicionalmente no puede ser exclusiva individual, sino que necesita también un escenario social, del Otro.

El sujeto excombatiente plantea un retorno a lo que había renunciado, supone también una fractura con un colectivo que comporta un ideal y, finalmente, conlleva a asumir una responsabilidad que ya no se puede diluir en el amparo del grupo guerrillero o paramilitar. El nivel de análisis del sujeto excombatiente va más allá del acto que supone la entrega de las armas, el esfuerzo señala una nueva

dimensión ética hacia la comprensión del fenómeno de la desmovilización; se establece de esa manera un escenario convocado por el sujeto excombatiente envuelto entre una obediencia ciega y la responsabilidad que le implica como sujeto. De lo anterior se entiende que el tránsito a la vida civil debe abrigar la carga subjetiva que jalona el combatiente, a pesar que la decisión sea individual o colectiva, el pasaje subjetivo despliega una ruptura y un mundo de significación que debe ser puesto en palabras en los amarres del significante (Bello & Ruiz, 2002; Castro, 2001; Díaz, 1997; Espriella, 2009; Londoño & Nieto 2006; Lelièvre, Moreno & Pérez, 2004; Patiño & Patiño, 2012; Salcedo & Salazar, 2010; Theidon, 2009; Villarraga, 2013).

A nivel colectivo, las consecuencias de la desmovilización van desde la conformación de nuevos grupos de violencia conocidos como bandas criminales (BACRIM), hasta la construcción de un favorable escenario de posconflicto. Las conclusiones alrededor del proceso de desmovilización con los grupos paramilitares (Aranguren, 2012; Escobar, 2013; Méndez & Botero, 2008; Noreña, 2007; Pérez, 2008; Querubín, 2010; Reyes, 2013) indican que el proceso de negociación estuvo caracterizado por inconsistencias políticas. La desmovilización realizada por los grupos paramilitares entre el periodo (2006 – 2010) se limitó a un desarme de ciertas agrupaciones ubicadas particularmente en zonas como: Magdalena Medio, Córdoba y Llanos Orientales, y a la reorganización de nuevos grupos criminales. Es importante señalar que excombatientes de grupos guerrilleros han regresado a las armas por medio de su vinculación a agrupaciones paramilitares. No obstante, las (BACRIM) han sido conformadas mayoritariamente por excombatientes de grupos paramilitares.

A partir de este eje de análisis, Cárdenas (2006) señala que los procesos de desmovilizacio-

nes han finalizado en medio de contradicciones. Un primer elemento que se debe considerar es que no se ha presentado una entrega completa de armamento, lo que ha determinado que el cese de hostilidades no haya sido respetado, esto afianza las dudas sobre la transparencia del proceso y las posibilidades de rearme. Al respecto, la misión de verificación de la Organización de Estados Americanos (MAPP/OEA) ha señalado que varios bloques paramilitares dejaron instaladas estructuras paralelas con el propósito continuar manejando el negocio del narcotráfico, extorsiones y otros delitos. De hecho, entre junio y diciembre de 2005, las autoridades detectaron 13 nuevos grupos paramilitares actuando en zonas en donde se habían producido desmovilizaciones. (Hübschmann, 2016)

Por tanto, el postconflicto, entendido como una consecuencia positiva de los procesos de desmovilización, deberá avanzar en la construcción de alternativas hacia la construcción de paz perdurable como medidas para no recaer en el conflicto de orden bélico, y entender de manera amplia la participación de cada uno de sus actores, para el caso en particular, cada uno de los excombatientes. El postconflicto marca una ruta hacia una expectativa de paz, no obstante, el escenario de postconflicto ha sido elevado hacia un proyecto de nación, cuyo horizonte determinará por fin la paz en Colombia. En ese sentido, la etapa del postconflicto señalará las formas y opciones de reintegración política para excombatientes, tanto de grupos guerrilleros o paramilitares, en el marco de la reconciliación nacional, garantía de no repetición y participación ciudadana. (Giraldo, 2010; Rampf & Chavarro, 2005; Roldan, 2013; Ugarriza, 2013).

El cuarto problema de investigación está relacionado con los motivos para la desmovilización. Las investigaciones giran en torno a ubicar

al sujeto excombatiente en escenarios colectivos más no individuales. Los motivos de los excombatientes paramilitares pueden ser ubicados en tres variables: orden directa, ausencia del tributo económico y acceso a beneficios del Estado (Céspedes, 2015; Gutiérrez, 2012; Gunhild & Luisa, 2007; Herrera & González, 2013; Nussio, 2013; Sánchez & Suarez, 2013).

Los motivos para la desmovilización en excombatientes guerrilleros pueden ser subjetivos. Entre los motivos encontrados frecuentemente en hombres se encuentran: reencuentro familiar, problemas con compañeros o comandantes y diferencia hacia la organización. En las excombatientes mujeres se encuentran: derecho a la maternidad, violencia física y sexual en algunos casos y discrepancia con la causa guerrillera. (Cárdenas, 2005; Carmona, 2012; Keairns, 2004; Suarez, Patiño & Aguirre, 2011; Valencia & Daza, 2010)

Los motivos para la desmovilización guardan estrecha relación con los motivos para la vinculación. La participación en una organización armada ilegal se inscribe bajo condiciones sociales que determinan la vinculación. De modo que, el sujeto combatiente encuentra en los grupos armados elementos psicosociales que hacen tránsito para la vida armada, aspectos como: el poder ejercido a través del uso de las armas, la construcción de la masculinidad tanto en hombres como en mujeres, y la configuración de la nueva identidad bajo la lógica de un proyecto armado son analizados en forma recurrente.

A diferencia de los procesos de desmovilización colectivo que por lo general se matriculan en acuerdos de paz, la desmovilización individual desgarrar por completo los lazos grupales que se construyen al interior de la organización armada en la medida que, además de convertirse en el

reemplazo inmediato de la familia, el colectivo se constituye en el referente central de quienes hacen parte de la organización armada ilegal. En relación con las formas de desmovilización individual, éstas se presentan de maneras diferentes: en anonimato, pero con ayuda de la comunidad o negociación con la familia, por captura, por decepción por la causa, agotamiento físico y emocional, muertes de familiares o amigos, embarazos y desprendimiento de lazos afectivos (Nussio, 2011).

Así entonces, se encuentra que con respecto a la desvinculación individual en organizaciones guerrilleras la literatura sitúa al excombatiente (desertor) como un sujeto cuya desmovilización se produce motivado en parte por situaciones de adversidad social, temor a la muerte, problemas internos con la organización armada, fractura en la apuesta ideológica o sugestión por parte de familia o pareja; estos factores son identificados entre los motivos que conducen a la desmovilización individual; sin embargo, el análisis del sujeto cuya decisión pasa por lo singular y subjetivo, es enunciado por (Castro, 2001), quien advierte que hay algo de lo particular del sujeto que se coloca en juego al momento de ingreso y salida del grupo armado y que tiene que ver con la construcción de sus significantes, significados y por supuesto de la subjetividad, se habla entonces de una elección subjetiva para el ingreso y salida del grupo armado ilegal.

Desde estas consideraciones surgen puntos de encuentro como: en la vinculación y posterior desmovilización individual se configuran elementos sociológicos que operan como determinantes al momento de la desmovilización (pobreza, violencia, seguridad, proyecto de vida). Las intersecciones señalan que la vinculación y desvinculación articula elementos psicosociales que se colocan en juego antes, durante y después del paso

por la guerra. En relación con lo singular del sujeto excombatiente, la construcción de la decisión por la desmovilización implica transitar hacia una mirada dialéctica en donde la decisión encara un entrar y salir entre lo individual y colectivo, es una decisión dialéctica, es una construcción dialéctica.

Los efectos políticos de la desmovilización como el quinto problema de investigación se enmarcan en dos efectos principalmente. La conformación de partidos políticos, fundaciones u ONG y la coacción o influencia que puedan ejercer los recientes desmovilizados en sus antiguas zonas de control. Al respecto habrá que decir también que, en el tema de reparación a las víctimas y a la sociedad, la dimensión o alcance de un acuerdo de paz no logrará llegar a ese punto de exigencia, pero será a través de una salida política para los insurgentes como puede resolverse el conflicto armado.

Al respecto, Rincón (2010) entiende que el fenómeno de violencia en Colombia plantea un marco de análisis que no solo se pregunta por los actores, las circunstancias y las consecuencias de la guerra, sino que se desarrolla en un marco de grandes complejidades históricas, geográficas, culturales y sociales. La historia del conflicto colombiano se ha definido en una compleja amalgama caracterizada por una herencia de décadas de violencia incesante, un complicado sistema de creencias que varían de un lugar a otro de la geografía nacional y una cadena histórica de procesos de paz inconclusos y generadores de impunidad.

Es importante comprender que los acuerdos de paz vienen a operar como mecanismos de relación a través de los cuales los actores de un conflicto ajustan relaciones de poder previamente existentes. En ese orden de ideas, el poder de coacción que adelantan los desmovilizados (con mayor énfasis en grupos paramilitares) al momento de

las contiendas políticas debe ser entendido como un efecto político de la desmovilización (Bácaras, 2015; Caraballo, 2013; Grajales, 2011; Jiménez & Ramírez, 2016; Losada, 2006; Montalvo, 2015; Vizcaíno & Molina, 2016).

En relación con la conformación de partidos políticos, asociaciones de excombatientes o inclusive como se mencionó arriba ONG, se vislumbra como uno de los mejores efectos políticos que pueda tener un acuerdo de paz. Entender el surgimiento de guerrillas, paramilitares, su vigencia y degradación hasta la necesidad de poner fin a esta situación mediante una búsqueda de paz que incluya formas de participación política para quienes se desmovilicen, son los resultados que presentan investigaciones en ese tema (Castillo & Boris, 2009; Echeverría, 2007; Gómez, 2002; Gutiérrez, Guzmán, Barrera, Forero, Prada, Valderrama, 2010; Nasio, 2007; Leal, 2013).

Es importante resaltar que frente a los efectos políticos de la desmovilización se debe entender que la participación política a través de un partido o movimiento permitirá en los excombatientes dar trámite a sus malestares propios y colectivos. Además, en Colombia de no contar con las condiciones favorables hacia la inclusión política de los desmovilizados con el apoyo de la comunidad internacional, difícilmente prosperará alguna iniciativa de paz que no augure el fracaso de algún intento por buscar una salida negociada al conflicto.

2. Perspectivas teóricas

Las perspectivas teóricas entraña ofrecer una respuesta desde cuáles enfoques o teorías han sido comprendidos los problemas de investigación, estas “gafas” teóricas han sido agrupadas en tres grandes perspectivas: psicosociales, sociológicas y políticas. Es importante aclarar que en rela-

ción con la perspectiva psicosocial ha sido subdividida en las subjetivas y las psicológicas.

En relación con la perspectiva psicosocial a la luz de la subjetividad sobresalen investigaciones que entienden el fenómeno de la desmovilización desde la implicación subjetiva que comporta, es decir, son propuestas que están relacionadas con el concepto de subjetivación social. En ese sentido, Theidon (2009) aborda la teoría de identidad social alrededor de la construcción de la masculinidad en escenarios de guerra. Los vínculos entre armas, masculinidad y violencia están fijados en el escenario de la guerra colombiana. Las motivaciones para ser parte de los grupos armados guarda relación con las formas violentas de construir la masculinidad. La desmovilización implica, por tanto, desmontar la masculinidad del combatiente y reconstruir lo que significa ser hombre.

El interaccionismo simbólico es otro concepto utilizado por investigaciones que indagan en el análisis del excombatiente desde una dimensión del self (Carmona, 2012; Moreno, 2010). La apuesta teórica desde este escenario conceptual es orientada desde una perspectiva dialéctica, y a partir de allí se posibilita construir un sujeto responsable, esto supone desde los estudios realizados por Carmona y Moreno sobre niñas y niños excombatientes, que las niñas y niños excombatientes plantean sus vidas en el momento en que construyen el plan de acción de vincularse a los grupos armados y en cada decisión que toman en su avatar guerrillero o paramilitar.

Las investigaciones de Aranguren, 2011 y Carmona, 2006 utilizaron las teorías sobre identidad, subjetividad social (González, 1999) subjetivación social (Castro, 2001), que explican cómo a través de la participación y desmovilización de mujeres y hombres la exposición del cuerpo es en-

trenado para el combate y ocurre un adoctrinamiento de la sexualidad que se pone en juego en un contexto ilegal. Por tanto, a mayor asimilación de lo masculino (entendiendo que el escenario armado es mediado por factores psicosociales como el manejo de armas y militancia que vienen a ser considerados prácticas masculinas), más difícil será el proceso de regreso a la civilidad, presentándose una cierta lesión emocional consecuencia de la experiencia.

María Clemencia Castro desde el enfoque psicoanalítico apoyando en autores como Freud, Nasio, Foucault, y Lacan, ofrece una propuesta para comprender el fenómeno de la desmovilización como una elección subjetiva. De manera que, el sujeto excombatiente es portador de una responsabilidad simbólica, más allá de las causas o circunstancias sociales que le determinaron vincularse a una organización armada ilegal; el excombatiente tiene que resolver la pregunta por la obediencia ciega y ser dueño de sus elecciones en su singularidad (Castro, 2001), son las propuestas teóricas que orientan su visión sobre el tema.

Con relación a otra perspectiva teórica desde la psicología, el fenómeno de la desmovilización es explicado a través de teorías como: bienestar subjetivo, motivación, calidad de vida; inclusive algunas teorías del enfoque cognitivo-conductual son trabajados en las investigaciones, en particular las teorías sobre aprendizaje y disonancia cognitiva. En ese orden de ideas se encuentran investigaciones como: Ávila & Cogollo, 2011; Blom & Pereda, 2009; Carmona, 2014; Farfán & Álzate, 2010; Meneses, Cardona, & Devia, 2010; Ávila & Cogollo, 2011, cuyos resultados indican que en el proceso de desmovilización se ubica un nivel medio en la calidad de vida a nivel físico, psicológico y social. Se identifican puntajes altos en aspectos como cansancio, perspectiva de futuro,

miedo a la muerte y conflictos con personas cercanas. La violencia, maltrato, abusos físicos y sexuales se registran como aspectos motivantes para la desvinculación.

Por otra parte, desde la perspectiva sociológica sobresalen las teorías de Redes sociales, Teoría de habitus y campo y capital de Bourdieu, Imaginario social de Castoriadis, Socialización política de Hannah Arendt, y María Teresa Uribe. Los autores mencionados se inscriben en las investigaciones de: Amar-Amar, Abello, Madariaga & Ávila, 2011; Céspedes, 2015; Jiménez & Ramírez, 2016; Londoño & Blair, 2003.

De lo anterior se colige que las perspectivas teóricas en el marco del análisis sociológico pensado para comprender el fenómeno de la desmovilización señalan la determinación social y cultural para ingresar y salir de la vida armada. Identifican factores como la influencia social, las oportunidades para la reinserción, el regreso a la civilidad entre los motivos para la desmovilización. El concepto de habitus y campo, así como imaginario social son abordados por Céspedes (2015) para demostrar que el proceso de reintegración en Colombia no toma en cuenta las condiciones históricas de los excombatientes y limita el proceso de reinserción a la sociedad a un intercambio de beneficios para ambos actores.

Desde la perspectiva teórica política sobresalen Teorías en Conflicto y Derechos Humanos, Democracia Deliberativa, Justicia Transicional que se ven reflejados en investigaciones de Bácarres, 2015; Pérez, 2008; Correa, 2007; Restrepo & Franco, 2007; Rincón, 2010; Nussio, 2009, donde se analizan la implementación de la Ley 975/2005 que permitió la desmovilización de los grupos paramilitares. Entre los teóricos más representativos se encuentran Alexandra Guáqueta, Clausewitz,

Fisas, Vicenc, Dryzek, John; estos estudios permitieron comprender la dimensión política del fenómeno de la desmovilización, como una respuesta a un sistema de poderes que organizan órdenes locales por encima incluso de la misma lógica estatal.

Con el propósito de analizar e interpretar el proceso de desmovilización con los grupos paramilitares, sus alcances e implicaciones, teóricos como Habermas, Ritzer, Foucault, Giddens, Ulrich y algunos autores desde el enfoque epistemologías del sur como Boaventura De Sousa, Zemelman, fueron abordados por investigadores como: Aranguren, 2012; Escobar, 2013; Méndez & Botero, 2008; Moreno, 2012; Pérez, 2008; Querubín, 2010; Restrepo & Franco, 2007; Reyes, 2013; Noreña, 2007; Nussio, 2013, concluyendo en la mayoría de las investigaciones un fracaso político, una reorganización sociomilitar y un desgaste económico.

3. Perspectivas metodológicas

El fenómeno de la desmovilización de excombatientes a nivel individual y colectivo ha sido estudiado a través de distintos estudios, así como técnicas implementadas. Por lo anterior, se hace necesario resaltar estas aproximaciones o diseños metodológicos para el estudio del fenómeno de la desmovilización (Ver tabla 1).

El análisis de las metodologías permite identificar frente al fenómeno de la desmovilización y su estrategia metodológica que en su mayoría son de corte cualitativo, sobresalen técnicas como entrevistas, historias de vida y grupos focales. Los relatos han sido analizados a través de análisis de contenido, permitiendo el encuentro entre la evidencia empírica y las teorías. Dado el enfoque predominantemente fenomenológico, las narrativas develan aspectos subjetivos en los excombatientes entrevistados.

Tabla 1
Metodologías utilizadas en las investigaciones sobre desmovilización

Técnica/ Tipo de Investigación	Cualitativos	Cuantitativos	Mixtos	Histórica
Entrevistas	Aguirre, N. (2014); Castrillón P, G. Y. (2015); Castro (2001); Cárdenas, S, J. (2005); Céspedes, S,M (2015); García, J & Mongua, (2010); Keairns, Y. (2004); Lara S, L M & Delgado S, R (2010); Londoño, L M; Blair, E; (2003); Montalvo V, C (2015); Moreno M, F; Carmona P, J A & Tobón H, F; (2010); Moreno, F. (2012); Noreña, B, H.E (2007); Tamayo C, Restrepo N, Gutiérrez M,C. (2011)		Falla, J V; de la Espriella, R; (2009); Sánchez, R & Suárez, L. (2007); Theidon, K. (2009)	
Grupos Focales	Chavarría, (2012); Farfán, O, M.B, & Álzate, P. C.M (2010); Jiménez, K. L & Ramírez V. (2016); Ocampo, M., Baracaldo, P., Arboleda, L., & Escobar, A. (2014); Patiño, C D; Aguirre A, D C; Suárez A, L A; (2013)			
Historias de Vida	Aranguren, J.P (2011); Barrera, A (2014); Castro, M.C & Díaz, C.L (1997); Castro, M.C (2001); Castro, M. C (2002); Lelièvre, C. Moreno, G & Pérez, I. (2004); Lara, L.M.(2016); Londoño, M (2005); Londoño, M & Nieto, F. (2006); Patiño, R. A. & Patiño, C. D. G. (2012); Ocampo, M., Baracaldo, P., Arboleda, L., & Escobar, A. (2014)			
Grupos de Discusión	Ugarriza, J.E (2013)			
Cuestionarios		Ávila, J,H & Cogollo, L. (2011); Londoño P. C; Velasco S, R M; (2011); Meneses, J.R, Cardona, D, V & Devia, A (2010);		
Instrumentos Psicométricos		Amar-Amar, J., Abello - Llanos, R., Madariaga, O. C. & Ávila-Toscano, J. H. (2011); Llorente, V. (2014); Madariaga & Ávila (2010);		
Revisión Documental	Alonso E. M, A; Valencia A. G D; (2008); Aranguren, J.P (2012); Bácares J, C (2015); Bello, M & Ruiz C, S. (2002) ; Blom, F; Pereda, N (2009); Cárdenas S, J A; (2006); Castro, M.C. (2006); Caraballo,(2013); Carmona P, J A (2014); Correa-Correa, N R; (2007); Castillo & Salazar, (2009); Díaz, L. (2002); Echeverría, A. (2007); Escobar, A. (2013); Grajales, J. (2011); Giraldo & Mesa (2013); Gunhild, S & Luisa M. D. (2007); Gutiérrez, L, Guzmán, A, Barrera, C, Forero, A, Prada, R, Valderrama, J (2010)Leal (2013); López, T (2011); Losada, R (2006); Méndez, M L; Botero, F; (2008); Pérez, B. (2008); Restrepo, E & Franco, L (2007); Rincón, A.(2010); Reyes, A. (2013); Roldán, L (2013); Nasio, C. (2007); Nussio, E. (2009); Nussio, E. (2011); Nussio, E. (2013); Querubín, M (2010); Valencia, O L & Daza, M F. (2010);			Gómez, L. (2002); Gutiérrez L, A (2012); Herrera, D & González ,P (2013); Paz, L. & Valencia, G.D. (2015); Villarraga S, Á. (2013); Vizcaíno B, V J; Molina Á, M F; (2016)

Fuente: Los autores.

La metodología de revisión documental es utilizada por los investigadores en dos escenarios. En primer lugar, la revisión histórica del fenómeno de la desmovilización ha sido desarrollada con bastante fuerza en investigaciones que parten de la explicación del fenómeno en su desarrollo histórico. En segundo lugar, la revisión documental es abordada en investigaciones sobre los procesos de desarme, desmovilización y reintegración con mayor despliegue en los grupos paramilitares.

Las metodologías cuantitativas son utilizadas en estudios explicativos, transversales y correlacionales. Las investigaciones bajo este método han desarrollado instrumentos como el ASSIS que se utiliza para analizar las redes sociales (Sanz & Menendez, 2003; Hawe, Webster & Shill, 2004; Lozares, 2005) encuestas, cuestionarios. El análisis de la información se orientó con análisis estadísticos de orden descriptivos y en su mayor porcentaje los participantes fueron excombatientes de grupos guerrilleros y paramilitares que hacían parte del programa de reintegración de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR).

Las metodologías mixtas han sido trabajadas por medio de la aplicación de instrumentos como encuestas, cuestionarios y entrevistas, en particular por las investigaciones, cuyo propósito consistió en ubicar las causas de la vinculación y motivos de la desmovilización, así como sus consecuencias en áreas como salud mental, redes sociales y vínculos familiares.

En esencia, sobre los problemas de investigación de los 87 documentos revisados; 4 abordaron el problema de reincidencia, 6 el problema sobre las condiciones de vida de los desmovilizados; 18 las consecuencias de la desmovilización, 6 los motivos para la desmovilización y 14 los efectos políticos de la desmovilización. En relación con

las perspectivas de abordaje teórico 9 son analizadas desde la perspectiva psicosocial, a su vez 2 la perspectiva teórica responde a los subjetivistas y 1 en lo psicológico. Por su parte 24 se enmarcan en abordajes sociológicos y 12 en la perspectiva política. Desde lo metodológico 30 investigaciones utilizaron el método cualitativo, 33 el método de análisis documental, 3 el método mixto (cualitativo/cuantitativo) y finalmente 7 el método cuantitativo.

Conclusiones

A la luz del objetivo propuesto que consistió en mostrar el estado de la investigación sobre procesos de desmovilización en excombatientes de grupos al margen de la ley entre el periodo (2006 – 2016), se concluye que bajo la perspectiva de las tres categorías que estructuraron el análisis las investigaciones han avanzado en concentrar los esfuerzos en el abordaje de los procesos de desmovilización e forma individual, principalmente.

El estado de la investigación sobre procesos de desmovilización en Colombia en el periodo (2006 – 2016) evidencia grandes contribuciones académicas por parte de investigadores que se han dado a la tarea de abordar el tema desde diferentes categorías y abordajes teóricos, así como metodológicos. La reincidencia de excombatientes aparece como uno de los problemas de investigación trabajados con bastante insistencia frente al proceso de desmovilización con los grupos paramilitares y guerrilleros, en particular en el transcurso de la presidencia de Álvaro Uribe Vélez. (2002-210). Las conclusiones de las investigaciones señalan un empantanado proceso jurídico, toda vez que la implementación de la Ley de Justicia y Paz (975-2005) no atendió los vacíos que en el tema de Justicia Transicional fueron reclamados. Además, según lo indicado por las investigaciones varios

excombatientes de los grupos paramilitares conformaron nuevas formas de violencia conocidas como las Bandas Criminales (BACRIM).

Los procesos de desmovilización que se enmarcan en acuerdos de paz han tenido mejor desarrollo en grupos guerrilleros en comparación con grupos paramilitares; sin embargo, excombatientes de las desmovilizadas Milicias Populares de Medellín retornaron a las armas a través de la figura Convivir (1995-1997) que posterior a su disolución conformarían el grupo paramilitar Cacique Nutibara, en la misma ciudad (Paz & Valencia, 2015).

El gobierno colombiano a través de la (ACR) ha diseñado el programa de reintegración dirigido a los desmovilizados en forma individual o colectiva. En ese contexto, el programa contempla asistencia en salud, educación, vivienda y subsidios económicos por un tiempo determinado, con el ánimo de crear las adecuadas condiciones de vida para los excombatientes y sus familias (Hincapié & Valencia; 2014); no obstante, el nivel de deserción del programa ha sido alto en parte por la situación de inseguridad hacia los desmovilizados, toda vez que se han presentado asesinatos en contra de esta población y/o la estigmatización propia de su circunstancia de excombatiente (Roldán, 2013).

El análisis de los acuerdos de paz llevados a cabo muestra que la opción política, entendida como participación política, resulta ser el escenario más adecuado para un acuerdo de paz. A diferencia de los acuerdos celebrados con grupos paramilitares, los combatientes de grupos guerrilleros han dado prioridad hacia la participación política (asociaciones, fundaciones, partidos políticos) señalando mejores resultados en el proceso hacia la reintegración.

Las diferencias por los motivos para la desmovilización a nivel individual y colectivo y entre excombatientes de grupos guerrillero o paramilitares ofrecen una ruta consecuente y lógica a la hora de entender el retorno o no a la ilegalidad. Desde este panorama, cuando la decisión por la desmovilización es individual, difícilmente el excombatiente retorna a las armas, a diferencia de cuando la decisión es por orden directa o fruto de una negociación política y en especial con grupos paramilitares cuyo regreso a la vida armada es mayor (Lara, 2016; Londoño, 2005).

Finalmente, las investigaciones revisadas avanzan hacia la comprensión del fenómeno de la desmovilización, sus consecuencias, implicaciones, características y formas de desmovilización, las cuales han sido estudiadas y analizadas a través de distintas propuestas teóricas; sin embargo, la literatura se reduce al momento de relacionarse con el sujeto combatiente que toma la decisión por la desmovilización en forma individual.

Dirigir la atención hacia los excombatientes (desertores) en sus procesos de construcción de la decisión por la desvinculación del grupo armado ilegal, contribuirá a develar el carácter subjetivo del acto por la desmovilización. Por lo que se considera necesario adelantar estudios que reflexionen en el sujeto combatiente que se juega la vida al momento del ingreso y salida del grupo ilegal, el sujeto excombatiente que comporta cierta fractura subjetiva, el combatiente en el cual se tramita una cadena de significación identitaria; pasar a ser (desertor) adquiere otros niveles de reflexión que no deben ser pasados por el anonimato, y en cuya decisión reposan las pistas para un buen proceso de reintegración. Las investigaciones revisadas se agotan en la reflexión por el sujeto (desertor) no obstante, avanzan en la comprensión del fenómeno de desmovilización desde lo psicológico, político, y

sociológico.

La experiencia de la guerra abre así mismo la ocasión de la perplejidad del sujeto encarado a su acto. Para cada sujeto, la guerra llega a su fin cuando renuncia al discurso guerrero y con ello a la postura enaltecida y al poderío que aglutina formando colectivo. En lo fundamental, se trata de un paso íntimo que implica una pérdida subjetiva, cuyos efectos perfilan la tragedia de aquel que durante un tiempo sólo ha sabido del oficio de la guerra, como trasfondo del drama que se inaugura cuando la contienda bélica termina o cuando se sale de ella. (Castro, 2006, p.134)

La desmovilización individual supone la renuncia a un colectivo, a un proyecto político, a unas causas que lo condujeron a ingresar a la guerra y a unas causas que le llevaron a salir de la misma. La desmovilización individual determina un retorno a esa misma sociedad con la que se luchó, la desmovilización entraña cierta fractura subjetiva y colectiva. El análisis de la desmovilización y su configuración (personalidad social del sujeto) es donde se juega precisamente esa inconformidad que lo llevo a la rebelión armada; es decir, una inconformidad con la estructura social existente, pues se trata precisamente de una renuncia a su motivación resistente, quizás un arrepentimiento a la causa revolucionaria, bien sea porque la degradación de la guerra hace inoperante el estar, bien sea porque las acciones del grupo van perdiendo credibilidad, bien sea porque cambió el contexto.

En la desmovilización se juega el sujeto en su decisión, en sus elecciones subjetivas, una cierta emergencia del “no puedo más” que sería una expresión de lo singular del sujeto hace que ocurra la decisión por la desmovilización y es que el proceso mismo de la desmovilización implica de

entrada un asumir la estructura como dada, como inamovible, como correcta; lo que deriva en un sentido que desmovilizarse señala una especie de darse cuenta del error, de la mala decisión, de resarcir las consecuencia de aquella decisión de vida, una especie de súbito arrepentimiento, una equivocación, un paso mal dado, o quizás una decepción.

La elección por la guerra implica a un sujeto en su singularidad, en sus actos y en sus claudicaciones, la guerra es un punto de encuentro de sujetos que en cierta manera deciden por ésta como una forma de tramitar su apuesta subjetiva, es el lugar asumido frente a la sociedad y frente a sí mismo; la guerra opera como un dispositivo de anclaje de historias, narrativas, circunstancias, es un colectivo en acto, en donde pareciera ser que el sujeto combatiente se desdibuja en la masa, en las formas de simbolización propias al colectivo o ideología en que se inscribe. Hablar de un sujeto excombatiente señala hablar de un sujeto escindido en un antes, durante y después de su paso por la guerra, más allá de las razones que justificaron su ingreso o salida del grupo armado.

Anexo 1 Acuerdos de paz

Acuerdo de paz con el M-19

Bogotá, marzo 9 de 1990. Entre los aspectos políticos se encuentra: Fortalecer la legitimidad institucional, crear mecanismos de paz y ampliar espacios democráticos. Participación política. El gobierno promoverá la incorporación de la guerrilla a la vida civil y su tránsito a la vida política para lo cual respaldará la conformación de una circunscripción especial de paz. Promover la incorporación guerrillera a la vida civil. Entre los aspectos económicos y sociales: Activar el Fondo Nacional para la paz en las zonas de influencia guerrillera en pro del beneficio comunitario.

Seguridad alimentaria. Vivienda. Salud. Políticas laborales y de ingresos salarios. Entre los aspectos de Derechos Humanos: Crear una comisión asesora para la reforma integral de la justicia del más alto nivel. Aspectos de la reinserción. El Consejo Nacional de Normalización coordinará el plan de desmovilización, la reinserción social y productiva, así como el plan de seguridad. (Villarraga, 2015, p 61)

Acuerdo de paz con el Partido Revolucionario de Trabajadores PRT

Ovejas – Sucre enero 25 de 1991. Entre los aspectos políticos se encuentra: Participación en la Asamblea Nacional Constituyente. Legalización como partido político. Celebración cívica de la dejación de las armas. Creación de casas por la vida. Aspectos económicos y sociales. Establecer planes regionales de inversión en beneficio de las comunidades sobre la base de la participación y la concertación. Aspectos Derechos Humanos. Crear una oficina delegada de la Consejería Presidencial para los DD. HH en la Costa Atlántica. Aspectos de la reinserción. El gobierno garantizará los recursos y el PRT cumplirá programas y acciones. Subsidio de vida por 6 meses prorrogables. Gastos de atención en salud. Alfabetización y educación formal acelerada. Capacitación. Proyectos productivos y de servicios con créditos de 2 millones de pesos. Estudios postsecundarios, constitución de un fondo de becas y créditos de 2 millones de pesos. Empleo estable gestionado por el gobierno. Plan de seguridad. (Villarraga, 2015, p 61)

Acuerdo de paz con el Ejército Popular de Liberación EPL

Bogotá, febrero 15 de 1991. Entre los aspectos políticos. Participación en la Asamblea Nacional Constituyente. Legalizar su partido político.

Apertura de casas de la democracia y comités operativos regionales. Auxilio por quince millones de pesos a la fundación Progresar. Gira de dos miembros del EPL por Europa y América Latina. Aspectos económicos y sociales. Crear una comisión bilateral para definir los municipios y las prioridades presupuestales. Crear consejos municipales por la paz. Aspectos en Derechos Humanos. Crear una comisión hacia la superación de la violencia. Atender a las víctimas por actos de violencia política. Aplicar el Derecho Internacional Humanitario. Aspectos de la reinserción. La fundación Progresar canalizará esfuerzos y recursos de apoyo. Educación no formal. Participación ciudadana y comunicación popular. Auxilio mensual de 150 pesos por 6 meses prorrogables. Servicio de salud. Proyecto productivo con capacitación, asistencia técnica y créditos por 2 millones de pesos. Fondo de créditos para estudios superiores. Ubicación laboral. Plan de seguridad. (Villarraga, 2015, p 89)

Acuerdo de paz con el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL)

Caldono – Cauca, mayo 27 de 1991. Entre los aspectos políticos. Contar con voceros permanentes sin voto ante la Asamblea Nacional Constituyente. Establecer un auxilio económico de dos y medio millones de pesos para los gastos de siete voceros promotores del proceso de paz. Siete millones de pesos para la fundación (Sol y Tierra) y financiación de sedes para ésta fundación. Financiar el hospedaje y la alimentación de su vocero ante la Asamblea Nacional Constituyente y dos escoltas. Aspectos económicos y sociales. Realizar obras regionales de desarrollo por 600 millones de pesos para el beneficio de los municipios señalados de común acuerdo. El Consejo de Normalización del Cauca decidirá las obras y su monto por cada municipio. Aspectos en Derechos Humanos. Permitir que dos excombatientes del MAQL for-

men parte de la Comisión para la Superación de la Violencia. Aspectos de la reinserción. Auxilio mensual de subsistencia por 6 meses prorrogables por un monto de 12 millones de pesos. Salud. Educación no formal. Proyectos productivos con créditos por 2 millones de pesos que incluya capacitación técnica. Plan de seguridad. (Villarraga, 2015, p 85)

Acuerdo de paz Comando Ernesto Rojas (CER)
Bogotá, marzo 20 de 1992.

Aspectos políticos. Participación política. Aspectos económicos y sociales. Poner en marcha un plan de reinserción. Presencia de un representante ante la dirección del Programa para la Reinserción. Gestionar la salida al exterior de tres excombatientes y habilitar a otros el porte legal de armas. (Villarraga, 2015, p 91)

Acuerdo de paz Corriente de Renovación Socialista (CRS)

Flor del Monte – Sucre, abril 9 de 1994. Aspectos políticos. Contar con dos miembros en la Cámara de Representantes durante el periodo 1994 – 1998. Impulsar proyectos de Ley sobre participación y concertación. Fortalecer las labores del Instituto para el desarrollo de la democracia. Activar el fondo para la participación ciudadana. Aspectos económicos y sociales. Fomentar el desarrollo regional en zonas de conflicto mediante programas de inversión social. Destinar recursos por 50 millones de pesos para el fondo de vivienda de la corporación “Arco Iris”. Crear un programa de dotación de tierras en el municipio de Ovejas – Sucre. Derechos Humanos reinserción política y análisis de la situación de los DD.HH. Aspectos reinserción. Apoyo de 170 mil pesos por un año. Servicio de salud. Programa educativo y apoyo psicosocial. Capacitación y asistencia técnica para

proyectos productivos. Vivienda. Aplicación del programa de dotación de tierras para miembros de grupos desmovilizados. Créditos individuales por 4 millones de pesos y 600 millones de pesos para la corporación “Arco Iris”. Programa de seguridad. (Villarraga, 2015, p 96)

Acuerdo de paz Milicias de Medellín

Medellín, mayo 26 de 1994. Aspectos políticos. Incluir a Medellín dentro del área de aplicación de circunscripciones electorales especiales que incorporen la organización o movimiento político que se derive de la organización armada. Participación de excombatientes en las juntas de acción local. Participación de excombatientes en las reuniones de planeación e inversión social. Aspectos económicos y sociales. Realizar obras de inversión social en las comunas 1,2,3,4,5 y 6 de Medellín. (Obras de infraestructura vial, y de servicios educación, salud, recreación y deportes. Normalización de la vida ciudadana. Construcción de viviendas. Capacitación empresarial. Conformar una policía comunitaria. Plan de convivencia y seguridad. Derechos Humanos. Conformar la Fundación para la Convivencia Ciudadana en las comunas nororientales de Medellín. Aspectos de reinserción. Participación en la administración pública comunitaria. Inserción laboral. Educación. Salud. Vivienda. Proyectos productivos con créditos de 3 millones de pesos. Plan de seguridad.

Acuerdo de paz Frente Francisco Garnica (FFG)
Cañaveral – Bolívar, junio 30 de 1994.

Aspectos políticos. Establecer circunscripciones electorales especiales en donde el frente tuvo presencia y en ellos a la organización o movimiento político que se derive del grupo guerrillero. Aspectos de reinserción. La Fundación “Colombia Viva” recibirá 40 millones de pesos para pro-

mover el proceso y presentar proyectos productivos. Auxilio económico por 140 mil pesos por un año. Salud. Educación. Proyectos productivos, asistencia técnica para construir una organización de vivienda y gestión de créditos por 3 millones de pesos. Plan de seguridad. (Villarraga, 2015, p 97)

Referencias

- Aguirre, N. (2014) Después de la guerra: el individuo, el grupo y la relación de confianza. *Tendencias & Retos*, 19(2), 109-121.
- Alonso E. M, A; Valencia A. G D; (2008). Balance del proceso de Desmovilización, Desarme y Reinserción (DDR) de los bloques Cacique Nutibara y Héroes de Granada en la ciudad de Medellín. *Estudios Políticos*. 11-34. Recuperado de <https://goo.gl/XtbNCX>
- Aranguren, J.P. (2012) Las inscripciones de la guerra en el cuerpo de los jóvenes combatientes: historias de cuerpos en tránsito hacia la vida civil. *Revista Maguré* 26 (2). 274-276.
- Aranguren, J.P. (2012) Reinserción sin desmovilización: de las AUC a las Bacrim. La gestión del testimonio y la administración de las víctimas: el escenario transicional en Colombia durante la Ley de Justicia y Paz. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Amar-Amar, J., Abello Ll, R., Madariaga, O. C. & Ávila-Toscano, J. H. (2011). Relación entre redes personales y calidad de vida en individuos desmovilizados del conflicto armado colombiano. *Universitas Psychological*, 10(2), 355-369.
- Ávila, J.H. & Cogollo, L. (2011). Motivos asociados a la conducta violenta contra la pareja en hombres desmovilizados del conflicto armado. *Revista Investigación y Desarrollo*. 19(1) 88-115. Colombia: Universidad del Sinú.
- Ávila-Toscano, J., & Madariaga Orozco, C. (2010). Redes personales y dimensiones de apoyo en individuos desmovilizados del conflicto armado. *Psicología desde el Caribe*, (25), 179-201. Recuperado de: <http://www.re-dalyc.org/pdf/213/21315106009.pdf>
- Bácares J, C; (2015). Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿Víctimas de la violencia política o sujetos del delito? *Estudios Socio-Jurídicos*, 17, 233-262. Recuperado de <https://goo.gl/xjdWzD>
- Barrera, A. (2014). Reflexiones a propósito de los relatos de tres mujeres excombatientes: apuntes sobre sus trayectorias de vida y sus nociones de paz. *Revista de Ciencia Política*. 9, 181-212.
- Bello, M. & Ruiz C, S. (2002). (Editoras). *Conflicto Armado Niñez y Juventud. Una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Blair, E., & Londoño, L. (2003). Experiencias de guerra desde la voz de las mujeres. *Nómadas*, (19), 106-115. Recuperado de <https://goo.gl/y4W9TZ>
- Blom, F., & Pereda, N. (2009). Niños y niñas soldado: consecuencias psicológicas e intervención. *Anuario de Psicología*, 40 (3), 329-344. Recuperado de <https://goo.gl/CQwULs>
- Botero, F., & Méndez, M. (2008). ¿Reír o Llorar? El drama del conflicto y la resiliencia de la economía en Colombia, 2007. *Revista de Ciencia Política*, 28 (1), 121-145. Recuperado de <https://goo.gl/5NFkis>
- Caraballo Acuña, V. (2013). Órdenes locales, acuerdos de paz y presencia diferenciada del Estado. *Negociación con las Milicias Populares de Medellín*. *Colombia Internacional*, (77), 241-270. Recuperado de <https://goo.gl/bg7nfV>
- Cárdenas, S, J. (2005). Los parias de la guerra.

- Análisis del proceso de desmovilización individual. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Cárdenas Sarrias, J. (2006). Los Renegados de Antaño y Hogaño: Desmovilización de Excombatientes Irregulares en Colombia. Tesis Psicológica, (1), 53-70. Recuperado de <https://goo.gl/hzsD4v>
- Carmona, P. J. (2012). La carrera de las niñas en los grupos guerrilleros y paramilitares de Colombia: un estudio desde el punto de vista del agente. Medellín: Fundación Luis Amigó.
- Carmona Parra, J. (2014). Definición de la situación de los menores desvinculados de los grupos armados ilegales en los actos jurídicos y sus efectos psicoeducativos. Revista Estudios Socio-Jurídicos, 16 (2), 163-177. Recuperado de <https://goo.gl/upMCex>
- Castillo, M., & Salazar, B. (2009). ¿Cuánto vale desertar? Revista de Economía Institucional, 11 (20), 199-227. Recuperado de <https://goo.gl/GDQeXG>
- Castrillón, Pulido. G, Y. (2015). ¿Víctimas o victimarias? El rol de las mujeres en las FARC. Una aproximación desde la teoría de género. Revista Ópera. 77-95. Recuperado de <https://goo.gl/pmFWKh>
- Castro, M. C. (2002). Jóvenes guerreros: elecciones, pasajes y pasos. En: Martha Bello y Sandra Ruiz (Eds.) Conflicto armado, niñez y juventud: Una perspectiva psicosocial. 77-90. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos.
- Castro, M.C. (2001). Del ideal y el goce: lógicas de la subjetividad en la vía guerrillera y avatares en el paso a la vida civil. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Castro, M.C & Díaz, C.L (1997). Guerrilla, reinserción y lazo social. Bogotá: Editores Almodena.
- Castro, M.C. (2006). La Guerra: una experiencia sin fin. Revista Colombiana de Psicología, 15, 131-135. Recuperado de <https://goo.gl/AePkks>
- Céspedes, S., M. (2015). Disposiciones, trayectorias e imaginarios sociales de Estado y ciudadanía en el proceso de reintegración de guerrilleros y paramilitares en Colombia. Revista Colombiana de Sociología, 38(1), 185 - 209.
- Correa-Correa, N. (2007). Reinserción y reparación. Universitas, (114), 251-289. Recuperado de <https://goo.gl/>
- Chavarría Olarte, G. (2012). Estrategias utilizadas para la satisfacción de la garantía de no repetición en desmovilizados de grupos armados ilegales: un estudio con desmovilizados de grupos paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia. Medellín, Valle de Aburrá - Colombia. Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 42 (116), 195-252. Recuperado de <https://goo.gl/>
- Díaz, L. (2002) Niños y niñas en el conflicto armado: ¿Víctimas o actores? En: Martha Bello y Sandra Ruiz (Eds.), Conflicto Armado Niñez y Juventud. Una perspectiva psicosocial, 65-76. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia & Fundación Dos Mundos.
- Escobar, A. (2013). Desarme, desmovilización y reintegración en Camboya. Colombia Internacional 77, 73-105. Recuperado de <https://goo.gl/PfTrfY>
- de la Espriella, R., & Falla, J. (2009). Reflexiones sobre la atención en salud mental de desmovilizados de grupos armados en Colombia. Revista Colombiana de Psiquiatría, 38(2), 230-247. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/806/80615421002.pdf>
- Farfán, O., M., B., & Álzate, P., C., M. (2010). Factores motivacionales de la población en proceso de reintegración social y económica para su ingreso y permanencia en el sistema

- educativo, área metropolitana de Risaralda durante el año 2010: estudio cualitativo realizado con participantes del proceso de reintegración en el área metropolitana de Risaralda. Universidad de Manizales - CINDE: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- García, J. & Mongua, C. (2010). El M-19 y una reflexión acerca de las guerras inútiles. *Revista de Ciencias Sociales*, (37), 123-131. Recuperado de <https://goo.gl/QRVgWU>
- Giraldo, G. (2010). Contextualización teórica e histórica de la reintegración social y económica de desmovilizados en Colombia. *Revista Académica y Cultural*, 6(11), 35-51. Recuperado de <https://goo.gl/uyQpdM>
- Giraldo Ramírez, J., & Mesa Mejía, J. (2013). Reintegración sin desmovilización: el caso de las milicias populares de Medellín. *Colombia Internacional*, (77), 217-239. Recuperado de <https://goo.gl/CqH2cX>
- Gómez, L. (2002). Reflexiones acerca de los procesos de paz en Colombia: Marco Jurídico Y Otras Consideraciones. *Revista de Derecho, Universidad del Norte. Barranquilla - Colombia*.
- Gómez Araujo, L. (2002). Reflexiones acerca de los procesos de paz en Colombia. El marco jurídico y otras consideraciones. *Revista de Derecho*, (18), 118-134. Recuperado de <https://goo.gl/RW4b4>
- Grajales, J. (2011). El proceso de desmovilización de los paramilitares en Colombia: entre lo político y lo judicial. *Desafíos 23-II*, 149-194. Recuperado de <https://goo.gl/Rau8r2>
- Gunhild, S. & Luisa M. D. (2007). La desmovilización de las mujeres excombatientes en Colombia. *Revista Migraciones Forzadas*, (27), 58-59. Recuperado de <https://goo.gl/yBRDbS>
- Gutiérrez, L., Guzmán, A., Barrera, C., Forero, A., Prada, R., Valderrama, J. (2010). La mirada prejuiciosa de la prensa a los reinsertados. *Signo y Pensamiento*, V. XXIX (56), 376-387. Recuperado de <file:///C:/Users/editorial/Downloads/2568-8891-2-PB.pdf>
- Gutiérrez Loaiza, A. (2012). Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte. *Estudios Políticos*, (40), 175-200. Recuperado de <https://goo.gl/Fnwu86>
- Hübschmann, J (2016) Apoyo a la Organización de los Estados Americanos en la atención a víctimas en Colombia. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Disponible en https://www.giz.de/en/downloads/giz2016-Factsheet_Mapp-OEA_esp.pdf
- Herrera, Dylan, & González, Paola. (2013). Estado del arte del DDR en Colombia frente a los estándares internacionales en DDR (IDDRS). *Colombia Internacional*, (77), 272-302. Recuperado de <https://goo.gl/52a2Li>
- Hincapié Salazar, S., & Valencia Agudelo, G. (2014). Incentivos económicos para la desmovilización de la insurgencia en Colombia. *Perfil de Coyuntura Económica*, (24), 49-69. Recuperado de <https://goo.gl/zE3A9z>
- Jiménez Gómez, K., & Ramírez Loaiza, V. (2016). Aproximaciones a la subjetividad y socialización política de jóvenes excombatientes del conflicto armado en Colombia. *Trabajo Social*, 0(18), 77-90. Recuperado de <https://goo.gl/UQRBbZ>
- Keairns, Y. (2004). Voces de jóvenes excombatientes. Recuperado de <https://goo.gl/rvZBbF>
- Lara Salcedo, L., & Delgado Salazar, R. (2010). Trasegar de las subjetividades y las memorias de las y los jóvenes desmovilizados en el tránsito a la vida civil. Una mirada a los programas educativos y de apoyo psicosocial. *Universitas Humanística*, (70), 29-56.

- Recuperado de <https://goo.gl/ayMWRp>
- Leal Buitrago, F. (2013). Participación política de desmovilizados: Universidad Nacional de Colombia y Naciones Unidas, 28 de abril de 2013. *Revista de Estudios Sociales*, (47), 177-181. Recuperado de <https://goo.gl/CPT8wx>
- Lelièvre, C. Moreno, G. & Pérez, I. (2004). Haciendo memoria y dejando rastros. Encuentros con mujeres excombatientes del Nororiente de Colombia. Bogotá: Fundación mujer y futuro – UNIFEM. Recuperado de <https://goo.gl/vBJJE4>
- Londoño, L. (2005). La corporalidad de las guerreras: una mirada sobre las mujeres combatientes desde el cuerpo y el lenguaje. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 67-74. Recuperado de <https://goo.gl/kJsn7y>
- Londoño, M. & Nieto, F. (2006). Mujeres no contadas: procesos de desmovilización y retorno a la vida civil de mujeres excombatientes en Colombia. 1990 – 2003. Medellín: Editorial Lealon.
- Losada, R. (2006). IMPLICACIONES ELECTORALES DE LA REINserCIÓN POLÍTICA DE LAS AUTODEFENSAS EN COLOMBIA. *Papel Político*, 11 (1), 11-45. Recuperado de <https://goo.gl/Wy9qQY>
- Meneses, J.R, Cardona, D, V & Devia, A (2010). Calidad de vida en sujetos que pertenecen al programa nacional de desmovilización y reincorporación a la vida civil en el departamento del Quindío. *El Agora, Revista de Ciencias Sociales*, 19 (1) 71-86. Recuperado de: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Agora/article/view/365/125>
- Molina Álvarez, M., & Vizcaíno Barrera, V. (2016). Procesos de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional en el marco de la Ley de Justicia y Paz en Colombia y los Acuerdos de Paz de Chapultepec en El Salvador. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (28), 228-262. Recuperado de <https://goo.gl/4nrgKt>
- Montalvo Velásquez, C (2015). Principio de oportunidad frente al adolescente desmovilizado del conflicto: un postulado del derecho penal mínimo y una política pública que genera impunidad penal. *Justicia Juris*, 11(1), 71-88. Recuperado de <https://goo.gl/P4HpK7>
- Moreno Martín, F., & Carmona Parra, J., & Tobón Hoyos, F. (2010). ¿Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (3), 453-467. Recuperado de <https://goo.gl/doRDzQ>
- Nasi, C. (2007). Cuando callan los fusiles. Impacto de la paz negociada en Colombia y en Centroamérica. Bogotá: Grupo Editorial Norma-Universidad de los Andes.
- Noreña, B, H.E. (2007). Los paramilitares en Medellín: la desmovilización del Bloque Cacique Nutibara. Recuperado de <https://goo.gl/PYUuQ1>
- Nussio, E. (2009). ¿Reincidir o no? Conceptos de la literatura internacional aplicados al caso de desarme, desmovilización y reintegración de las Autodefensas Unidas de Colombia. *Pensamiento Jurídico*, 0(26), 213-236. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36565>
- Nussio, E. (2011) DDR en Colombia: caso especial. En ed. Rocío Rubio. pp. 47. DDR en clave de prospectiva, posibles escenarios de futuro para Colombia. Fundación Social, Konrad Adenauer Stiftung. Bogotá.
- Nussio, E. (2013). Desarme, desmovilización y reintegración de excombatientes: políticas y actores del posconflicto. *Colombia Internacional* 77, 8-16. Recuperado de <https://goo.gl/xcqdcM>

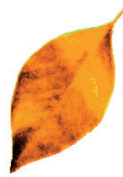
- Ocampo, M., Baracaldo, P., Arboleda, L., & Escobar, A. (2014). Relatos de vida de mujeres desmovilizadas: Análisis de sus perspectivas de vida. *Informes Psicológicos*, 14(1), 109-128. Recuperado de <https://goo.gl/3ppwQH>
- Patiño, O. R. A. & Patiño, G. D. G. (2012). Configuración de la identidad de desertores de la guerrilla colombiana. *Psicología & Sociedad*, 24(3), 517-526. Recuperado de <https://goo.gl/rCQYru>
- Suárez Álvarez, L., & Patiño, C., & Aguirre Acevedo, D. (2013). Las representaciones sociales del enemigo: la organización de un campo en tensión. *CES Psicología*, 6 (1), 159-179.
- Pérez, B. (2008). El acuerdo pactado: ¿Desmante o legalización de la acumulación paramilitar? *Revista de Economía Institucional*, 10(18), 397-406.
- Querubín Londoño, M. (1998). Las negociaciones de paz y el papel de la Sociedad Civil. *Revista de Estudios Sociales*, (2).
- Restrepo Echeverri, J., & Franco Restrepo, V. (2007). Dinámica reciente de reorganización paramilitar en Colombia. *Revista Controversia*, 0(189), 64-95. Recuperado de <https://goo.gl/b6fiH6>
- Rincón, A. (2010). Del cese al fuego a la paz sostenible: desafíos contemporáneos de la Justicia Transicional. *Revista Análisis Internacional*. (2),129-146.
- Roldán, L. (2013). La Inclusión laboral de los desmovilizados del conflicto en Colombia: Auténtico mecanismo emancipador de la violencia en Colombia. *Universitas Estudiantes*, 10, 103-119. Recuperado de: <https://goo.gl/SF46Pr>
- Tamayo, C., Restrepo, N., Gutiérrez, M.C. (2012). Diagnóstico del proceso educativo en salud de la población desmovilizada del municipio de Medellín, Antioquia 2011. *CES Salud Pública*. 3(2), 141-151.
- Theidon, K. (2009). Reconstrucción de la masculinidad y reintegración de excombatientes en Colombia. Working Papers 5. Bogotá: Fundación Ideas para la paz.
- Llorente, V. (2014.) Retorno a la legalidad o reincidencia de excombatientes en Colombia: Dimensión del fenómeno y factores de riesgo. Informe No. 22. Bogotá: Fundación Ideas para la paz.
- Rampf, D. & Chavarro, D. (2005). Entrar en la escena política. Un análisis de las experiencias de exguerrilleros en la política legal colombiana. En Guerrero, G. L. & Giessmann, H.J. (Eds.), Colección Papeles de Paz. Renunciar a la opción armada. Experiencia de reintegración política de grupos insurgentes en Colombia y El Salvador. (pp.10-30). Bogotá-Cinep y Berlín - Fundación Berghof.
- Restrepo Echeverri, J., & Franco Restrepo, V. (2007). Dinámica reciente de reorganización paramilitar en Colombia. *Revista Controversia*, 0(189), 64-95. Recuperado de <https://goo.gl/J3hYp7>
- Roldán, Castellanos. L. (2013). La inclusión laboral de los desmovilizados del conflicto en Colombia: Auténtico mecanismo emancipador de la violencia en Colombia. *Universitas Estudiantes*. (10), 103-119. Recuperado de <https://goo.gl/zrDYts>
- Sánchez, R. & Suárez, L. (2007). Un modelo de regreso a la legalidad. *Desafíos*, Bogotá (Colombia), (17): 102-125, semestre II.
- Ugarriza, J. E. (2013). La dimensión política del postconflicto. *Discusiones conceptuales y avances empíricos*. *Colombia Internacional* 77, 141-176.
- Valencia, O., & Daza, M. (2010). Vinculación a grupos armados: un resultado del conflicto armado en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (2), 429-439. Recuperado de <https://goo.gl/U1VVw4>

Velasco Salamanca, R., & Londoño Pérez, C. (2011). Calidad de vida objetiva, optimismo y variables socio-jurídicas, predictivos de la calidad de vida subjetiva en colombianos desmovilizados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 (1), 114-128. Recuperado de <https://goo.gl/uACNZe>

Villarraga Sarmiento, Á. (2013). Experiencias históricas recientes de reintegración de ex-combatientes en Colombia. *Colombia In-*

ternacional, (77), 107-140. Recuperado de <https://goo.gl/W4iSVs>

Villarraga Sarmiento, A. (2015). *Biblioteca de la Paz 1980 – 2013. Los procesos de paz en Colombia, 1982 – 2014 (Documento Resumen)* Bogotá: Fundación Cultura Democrática: Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/Descargas/core/documentos/2>.



Cátedra de la paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto¹

Colombian chair of peace: constructive criticism to the incomplete anagram

Rafael Guillermo Pizarro Yepes²
rpizarroy@gmail.com

Resumen

Con beneplácito, e incertidumbre a la vez, se recibió la noticia de la promulgación de la Ley 1732 de septiembre 1 de 2014, por la cual se estableció “La Cátedra de la Paz” en todas las instituciones educativas del país, sin embargo, ad portas del cuarto aniversario, la magnitud de la temática, la falta de conocimiento e improvisación han complicado la orientación de ésta.

En un país instruido en la guerra, es apenas normal que se haya dificultado enseñar la paz, no obstante, ésta no será enigma imposible de resolver. Aunque desde el año 2016 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en la prueba SABER 11, evalúa la cátedra de paz en la prueba de Sociales y Ciudadanas, tal como reglamenta el decreto 1038 de 2015, aún es perentorio dilucidar el sílabo, la metodología, la población objetivo y la capacitación docente en las instituciones.

Palabras clave: Educación; Cátedra de la Paz; Sílabo; Paz; Metodología; Pedagogía para la paz.

Abstract

With pleasure, and uncertainty at the same time, the news of the promulgation of the Law 1732 of September 1st 2014, was received, by which “the Chair of Peace” was established in all the educational institutions of the country, however, approaching its fourth anniversary, the magnitude of the subjects, the lack of knowledge and improvisation have complicated its orientation.

In a country so instructed in war, it is evidently normal that Peace has been difficult to teach, however, this will not be an enigma impossible to solve. Although since 2016 the Colombian Institute for the Evaluation of Education (ICFES) assesses the chair of peace with SABER 11 test, in Social Studies and Citizenship test, as regulated by decree 1038 of 2015, it is still peremptory to elucidate the syllabus, the methodology, the target population and the teacher’s training at institutions.

Keywords: Education; Chair of Peace; Syllabus; Peace; Methodology; Pedagogy for peace.

¹Artículo de reflexión.

²Mg. en Estudios de Paz y Conflictos. Docente Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserate. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9183-7858>

*Cómo citar este artículo: Pizarro, R. (2018). Cátedra de la paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto. *Hojas y Hablas*, (15), 34-48. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a2

Introducción

Justo en tiempos de las elecciones presidenciales, de la implementación de acuerdos de paz con grupos insurgentes, del desmantelamiento de redes de corrupción estatales, sobornos y desastres ambientales, de la indebidamente impulsada cátedra de la paz, se vislumbra como una solución a éstos y más flagelos, no sólo para el futuro, representado en la niñez y la adolescencia, sino también para el presente.

Actualmente la cátedra de la paz en las instituciones genera perplejidad, cual logogrifo incompleto o inmarcesible. Aquel pasatiempo, en forma de enigma, que consiste en adivinar varias palabras, con las mismas letras que componen el primer vocablo, a partir de pistas sobre el significado de éstas.

Como un juego que cada quien acomoda a su antojo, de acuerdo a su experiencia, léxico e intelecto, utilizando las mismas letras, así se está planteando la cátedra de la paz. Cada institución la formaliza siguiendo sus principios, percepciones y saberes, sin violar la ley, claro está; ante este evento surgen preguntas inminentes como: ¿cuántas cátedras pueden existir a nivel nacional? ¿Existe control alguno o regulación por parte del estado? ¿Desde el decreto fuente, se generan dudas o vacíos para interpretaciones?

En este artículo se analizará el decreto 1038 de mayo 25 de 2015, por el cual se reglamenta la cátedra de la paz, establecida en la ley 1732 de septiembre 1 de 2014, que, a pesar de incursionar en los viñedos de la educación para la paz como prueba piloto, y es lacónico desde su génesis, no está exento de la crítica constructiva.

Terreno fértil para este proyecto fue la ley 1620 de marzo 15 de 2013, por la cual se crea

el “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, necesario, toda vez que el antiquísimo matoneo, bullying, estaba cobrando vidas y los embarazos a temprana edad se intensificaron.

Comprendiblemente, tantos lustros de maldad, secuela de la dinámica del conflicto interno colombiano, en conjunto con otras problemáticas sociales, agudizaron la violencia tanto en las escuelas como en los barrios.

Estos factores hicieron que el decreto tema de estudio se convirtiera en un bastión curricular por la diversidad de temas neurálgicos y pertinentes que contiene, tales como: 1. Las competencias ciudadanas, ordenadas en tres grandes grupos o estándares (Mineducación, 2004, p. 12), Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; 2. La memoria histórica, 3. La justicia, 4. Los derechos humanos, entre otros. Sin embargo, la explicación es nula, no existe una guía o manual para llevar la cátedra de la paz a cabo, llega hasta ahí, como una ferrovía inconclusa.

La cátedra de la paz es una idea novedosa, pasaron varios años para que se materializara y ahora que está en sus pinitos, la academia debe aportar el máximo posible de sapiencia para su perfeccionamiento. Solo faltan algunos ajustes, a continuación, unas sugerencias.



El vago decreto

La Cátedra de la Paz, reglamentada por el decreto 1038 de mayo 25 de 2015, debe adscribirse dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la ley 115 de 1994: “a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos”.

Limitar la paz en estas asignaturas es un error, ésta complementa cada una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales (Ley 115 de Educación, 1994, art. 23). Inclusive los docentes de matemáticas podrían hacer un aporte valioso a la paz, así como lo ha hecho Johan Galtung, de quien hablaré posteriormente. Más si su temática es tan extensa, ¿será que la paz no amerita ser estudiada como una disciplina o materia independiente?

Desde la Constitución Política de Colombia de 1991 se plantean rudimentos para los estudios de paz, los artículos 22, 67 y 95 hablan de paz, como deber y derecho, y de la educación como derecho y su énfasis en el respeto los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Uno de los fines de la educación, contemplado en el artículo 5 numeral (2) de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), fomenta “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”, asimismo, el artículo 14 literal (d), establece la obligatoriedad

de enseñar en todas las instituciones públicas y privadas “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos...”

Las bases sólidas que hay en las leyes colombianas permiten moldear proyectos educativos transversales incluyentes, donde la esencia son los derechos humanos y la convivencia, como los de educación campesina y grupos étnicos (etnoeducación) y educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. No obstante, sólo hasta el año 2015 se materializó la cátedra de la paz, con miras al perfeccionamiento.

Pese a que el decreto de dicha cátedra es impreciso y da cierta libertad a las instituciones educativas de adecuar la cátedra a sus creencias, principios o proyecto educativo institucional (PEI), y se podría tergiversar el tema central, es un gran acierto delimitar la cátedra a doce temas.

De acuerdo con Coll (1991, p. 173) un currículo debe ofrecer información bien respaldada, que permita responder las preguntas: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo enseñar y evaluar? Sin duda la cátedra debe fundamentarse en mínimo tres pilares: metodología, sílabo o temática, y población, cimientos carentes en éste mandato en unos casos e incompletos en otros.

Las ambigüedades abren la portilla al riesgo de ocasionar dificultades y frustraciones en la formación, tanto a docentes como a estudiantes que, al fin y al cabo, repercutirán en la sociedad; haciendo una reflexión sobre la temática de un sólo literal del decreto, por ejemplo, el d) Resolución pacífica de conflictos, ¿cuántos subtemas se podrían tratar?

Antes de exponer las tres dimensiones o

pilares, es necesario aclarar los términos enseñar y aprender. De lo escuchado en una conferencia sobre la evolución de la educación, liderada por el expositor español Ismael Peña-López (2016), experto en Conflictología, puedo parafrasear lo siguiente:

Anteriormente el acceso a la información era precario y por ende el conocimiento. Eran muy pocos los que tenían contacto con los expertos o con los libros. Actualmente, gracias a invención de la tinta y de la imprenta, muchos eruditos pudieron reproducir el saber, es decir, transmitir conocimiento (enseñar). La expedición de libros facilitó el proceso de aprendizaje, pero el internet definitivamente fue el boom. Con la información tan cerca, el proceso de adquirir conocimiento (aprender), se simplificó”.

Los modelos pedagógicos tradicionales, algunos basados en la memorización, otros con un tinte violento, han evolucionado, ahora se habla de aprender y no tanto de enseñar. Por lo visto en los salones de clase, parece que la enseñanza obsolescente sucumbirá ante el imponente e inevitable perfeccionamiento del aprendizaje, que es, la producción de conocimiento. Pedro Gutiérrez Leal manifiesta (2004):

Para interpretar el origen del conocimiento, partiremos por analizar la relación fundamental que se establece entre el hombre y el mundo real. Su necesidad básica es sobrevivir, al igual que la de cualquier otro organismo. Necesidad ésta que es posible comprender objetivamente a través de la cantidad requerida y del tiempo que le toma conseguirlo. Cuando el desarrollo del conocimiento y las técnicas para producir son escasas, la cantidad es limitada y el tiempo es mayor. De esta manera el ser humano debe invertir mucho esfuerzo y someterse a grandes riesgos.

Nuestra curiosidad y necesidad nos llevarán a pensar, inventar y a producir saber, así como cuando hubo la necesidad de sembrar, cazar o pescar. En el caso del fuego, indistintamente de su invención, accidentada o deliberada, después de descubierto, se supo de sus utilidades y que este no se podía agarrar con las manos o siquiera tocar porque quemaba, ahí se produjo conocimiento. Con la aparición del internet y las redes sociales, la transferencia de información y saberes se hizo espontánea, antes se necesitaba de un mediador entre los recursos (conocimiento) y el discente (estudiante), así como un espacio y tiempo determinados, que ya no son tan requeridos. Ahora el profesor, maestro o docente, cumple otras funciones, no solamente la de “depositar” conocimientos como lo manifestó Freire (1974, p. 58).

Una vez clara la diferencia entre enseñanza (transmitir saberes) y aprendizaje (adquirir conocimientos), el decreto debe exponer, como mínimo, qué aprender, y especialmente, cómo.

La temática, la población y la capacitación docente

¿Qué aprender, para qué, con quién y para quién? Esa es la cuestión. Según el matemático y sociólogo Galtung (1969, p. 167), para muchos el padre de los estudios de paz y conflictos, una máxima de la paz es la ausencia de violencia, pero sin duda, la paz es mucho más que eso. Él define tres tipos de violencia (Galtung, 2000, p. 7), violencia directa, estructural y cultural. La violencia directa se manifiesta al lastimar intencionalmente, física o psicológicamente, o al matar. La violencia estructural es aquella llevada a cabo por las estructuras de la sociedad, gobierno, empresarios, militares, y otras, donde de manera injusta no se evitan los sufrimientos o la muerte



lenta por hambruna, acoso sexual o laboral, enfermedades curables u otras causas, debido a la negligencia, corrupción, falta de libertad, empatía y democracia. La violencia cultural es aquella manifestada a través de nacionalismo, racismo, sexismo, bullying o matoneo, prejuicios en educación, medios de comunicación, literatura, cine, arte, música y otros factores culturales.

Hay muchas definiciones y percepciones relacionadas con la paz, desde varios ángulos, latitudes y autores, por ejemplo, la paz interior o interpersonal, donde juegan un papel importante el yoga, la meditación, la religión, la libertad de expresión, de movimiento financiero o de las deudas; está la paz de los victoriosos o vencedores, que se refiere al botín de guerra y otros beneficios; la paz mundial y el concepto de paz de los ambientalistas, líderes religiosos, pueblos indígenas, dictadores, países desarrollados, en vía de desarrollo, subdesarrollados, entre otros. Éstas definiciones, de una u otra forma, me causan confusión no obstante, existen aspectos claves en cada opinión que necesitan ser mencionadas, con el fin de completar un concepto o definición. Seguramente el concepto de paz de un habitante de calle es diverso al de un maestro de yoga, pero ambos tendrán puntos ciertos y vinculantes al término.

Para hablar de paz y como construirla, Peacebuilding, en Colombia o en cualquier otra nación, es necesario tener claro que la paz puede ser vista desde dos frentes, como un estado, de concordia, felicidad, tranquilidad y salud de la mente y el cuerpo, y como un “paso a paso”, que abarca la capacidad de transformar conflictos con empatía, creatividad y sin violencia, un proceso de nunca acabar (Galtung, 2010, p. 91). Con respecto a éste último, se podría sintetizar que un proceso de paz es:

1. Recordar los hechos importantes que han ocurrido e investigar a profundidad la causa raíz del conflicto, estudiando la historia y analizando las diferentes contradicciones y partes del conflicto, tanto las más visibles como las invisibles, afectadas indirectamente, en los distintos niveles de la sociedad; evaluando las iniciativas en pro de la paz, es decir, validar lo que se ha hecho hasta el momento, enmendar los errores cometidos y generar nuevas propuestas.

Aunque el análisis y la evaluación toman tiempo, son la base fundamental para empezar la reconstrucción de una nueva realidad, una sólida, duradera y estable. El análisis y la evaluación son pasos esenciales para la generación de buenas soluciones.

2.Después de encontrar la base del conflicto, la paz puede ser construida si incluye, la ausencia de todos los tipos de violencia, la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, educación, salud, oxígeno puro, agua potable, vivienda, libertad de expresión, entre otras.), respeto a los derechos humanos y la justa distribución de poder, recursos y oportunidades, entre otros conceptos.

Sin embargo, el proceso de la paz no solo consiste en practicar las premisas antes mencionadas, sino también la búsqueda de una solución o transformación al conflicto, donde las partes – incluyendo la naturaleza – puedan coexistir sin abusos entre sí.

3.Finalmente, se debe incluir en este proceso “sanar el pasado”, el cual permitirá sostenibilidad, a través del perdón, unidad, inclusión, reintegración y reconciliación.

Después de ésta sucinta introducción a la paz y retornando al eje fundamental de análisis, se evidencia que todos los temas de la cátedra son vitales para la consecución de una cultura de paz, aunque escueta, porque necesita ampliar su arista curricular, ciertamente el dubio se genera, por un lado, cuando se manifiesta que se deben desarrollar al menos dos de los doce capítulos, quitando así plenitud a la asignatura, y por otro, cuando se desconoce la extensión o subtemas de la materia; irremisiblemente esto incita a la práctica natural y pedagógica del ensayo y error. Esto dice la ley en cuanto al currículo:

Artículo 4°. Estructura y contenido. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2° del artículo 1° de la Ley 1732 de 2014 y en el artículo 2° del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos;
- b) Uso sostenible de los recursos naturales;
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación;
- d) Resolución pacífica de conflictos;
- e) Prevención del acoso escolar;
- f) Diversidad y pluralidad;
- g) Participación política;
- h) Memoria histórica;
- i) Dilemas morales;
- j) Proyectos de impacto social;
- k) Historia de los acuerdos de paz, nacionales e internacionales;
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Decreto 1038 de 2015, artículo 4)

No fue un exabrupto confinar la cátedra de la paz a doce temáticas, ya que la paz es un tema extenso e importante en su plenitud, por tanto, las unidades dadas deben detallarse un poco más; y con mayor ahínco si se elige orientar solo dos temas.

En la Escuela de Sub-oficiales de la Fuerza Aérea Colombiana (ESUFA), dando cumplimiento a la orden, se orientan dos temas de la cátedra, Historia de los acuerdos de paz, nacionales e internacionales, con los subtemas: Proceso de paz en Colombia, acuerdo inicial, desarrollo de la agenda, rol y retos de las FF.MM. y de la sociedad civil en los diálogos de paz y eventual pos-conflicto y memoria histórica, la cual abarcaría la contextualización histórica, causa y origen del conflicto armado. A mi parecer, las competencias en resolución de conflictos, justicia, derechos humanos y en general todas, son relevantes, tanto para la milicia como para los demás; saber de memoria histórica o protección de riquezas culturales, se complementaría con la capacidad de resolver conflictos pacíficamente, y para hacerlo, se requieren conocimientos mínimos en derechos humanos, comunicación asertiva, dilemas morales, diversidad, pluralidad, uso sostenible de recursos naturales, justicia y otros aspectos. Sería triste saber de proyectos de vida, de impacto social y prevención de riesgos y no tener capacidad para resolver un conflicto en casa.

Por eso, cátedras similares, nacionales e internacionales, de las cuales hablaré posteriormente, recalcan la importancia del aprendizaje integral, detallando los sílabos al máximo.

Entretanto, Natalia Durán, en su artículo “Educar para la paz, no para una cátedra”, relata algunas de las intervenciones del Encuentro Colombia 2020 sobre “La educación como pilar

fundamental para la construcción de paz”, de las cuales resalto la reflexión de Annika Otterstedt, jefa de cooperación de la Embajada de Suecia en Colombia, quien dijo: “¿Por qué en los colegios no se habla del Acuerdo de Paz al que llegó el Gobierno con las Farc para poner fin a 52 años de conflicto armado que dejó millones de desplazados y miles de colombianos muertos? Otterstedt se preguntó con sorpresa por qué a sus hijos que estudian en el país no les hablan de este tema que no pocos califican de histórico y trascendental”. Estas palabras son viva muestra que la cátedra, desde la perspectiva de una madre, está incompleta, por lo menos en la(s) institución(es) donde estudian sus hijos.

Es recomendable y pertinente especificar los subtemas que son menester, por lo menos para primaria y bachillerato, máxime si los rectores, o quienes cumplan funciones de expertos curriculares, no son doctos en estudios de paz y conflictos. En el artículo 7 del decreto 45 de 1962, se especifica la asignación de ciertos temas de acuerdo a la asignatura y al grado, lo mismo debería pasar con la cátedra de la paz, por lo menos detallar los subtemas a impartir en la educación básica primaria, secundaria y media vocacional, para así esclarecer el *modus operandi*, pues como están los temas tipificados actualmente, resultan abiertos y da cabida a un sinnúmero de interpretaciones. Se sugiere una organización de temas por competencias.

A manera de ejemplo, un tipo de organización de posibles subtemas, basados en competencias cognitivas (gestión del conocimiento y solución de problemas), emocionales, comunicativas, sociales (trabajo en equipo y compromiso social) e integradoras, siendo la cátedra de la paz una asignatura emancipada, para séptimo grado, podría ser la siguiente:

Parte I: Competencias esenciales para la paz. Incluye conceptos, teorías y herramientas para la paz, tiene el firme propósito de revelar mayor y mejor conocimiento, tácticas y técnicas para la solución pacífica de conflictos, lo cual permitirá empezar a llenar la caja de herramientas de la paz con implementos, en otras palabras, con experiencias y sapiencias. Algunos de los subtemas podrían ser:

Capítulo 1: Conflicto, 1.1 Tipos y causas básicas del conflicto, 1.2 Actitudes y respuestas al conflicto, 1.3 Mecanismos de manejo de conflictos, 1.3.1 Negociación, Mediación y Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC), 1.3.2 Transformación y transcendencia, 1.3.3 Herramientas TRANSCEND para el análisis en la transformación de conflictos, 1.3.4 Otras herramientas, estrategias y consejos para solucionar conflictos pacíficamente, Capítulo 2: Necesidades Básicas, 2.1 Derechos Humanos, 2.1.1 Derechos de los niños, Capítulo 3: Violencia y No-violencia, 3.1 Tres tipos de violencia, 3.2 No-violencia, Capítulo 4: Paz, 4.1 Perfil o características de un gestor de Paz.

Parte II: Competencias especiales para la paz. Se enfoca en la evasión del círculo vicioso que traen la violencia y la venganza, que, a su vez, impiden el crecimiento y el progreso de una persona, familia, comunidad o nación. Esta parte tiene como propósito encontrar soluciones buenas, reales y sostenibles, para de una vez por todas se pueda evolucionar del manejo del conflicto a la prevención de la violencia. Entre los temas a estudiar en esta competencia están:

Capítulo 5: Perdón, Capítulo 6: Reconciliación, unidad e inclusión, 6.1 Unidad, 6.1.1 Diversidad y pluralidad, 6.2 Inclusión, 6.2.1 Bullying y prevención del acoso, 6.2.2 Reintegración, 6.3

Etnoeducación y formación incluyente, 6.4 Justicia y participación, 6.4.1 Justicia Transicional, 6.4.2 Preservación de la memoria histórica, 6.4.3 Participación política y democrática.

Parte III: Competencias personales para la paz. Esta parte se organiza así:

Capítulo 7: Creatividad para la paz, 7.1 El proceso de la creación, 7.2 Distorsiones de la creatividad, 7.3 Pensamiento lateral y vertical, 7.4 Herramientas para el pensamiento creativo, Capítulo 8: Comunicación para la paz, 8.1 Escucha activa, 8.2 Retroalimentación positiva y crítica constructiva, 8.3 Asertividad, 8.4 Modelos y estilos de comunicación, 8.5 Lineamientos para una comunicación efectiva, Capítulo 9: Valores, principios y sentimientos.

La carencia o debilidad en algunos de los conceptos es fuente de violencia o conflicto. El capítulo Creatividad para la Paz, busca desarrollar la importante capacidad humana de la creación, especialmente la creación de métodos para desenredar contradicciones, promover la búsqueda de nuevas maneras de pensar y ver las cosas, producir más y mejores ideas, abrir la mente para la construcción de una nueva y mejor vida, libre de violencia, que a la postre, es el resultante de la falta de creatividad, comunicación o valores. Este fragmento tiene por objeto mejorar la capacidad de idear, pensar y construir métodos alternativos de solución pacífica de conflictos, primordialmente en los niños y niñas de Colombia.

El capítulo Comunicación para la Paz, promueve el análisis y la identificación de las necesidades básicas y legítimas por medio de distintos modelos y estilos de comunicación, así como fortalecer la habilidad de la comunicación asertiva y escucha activa, especialmente en aquellos que

carecen de habilidades en comunicación verbal y no verbal.

Los valores, principios y sentimientos, incentivan la construcción de una sociedad con valores, compuesta de diversas comunidades, cada una con sus creencias, donde las opiniones son siempre respetadas y en ningún caso criticadas, ridiculizadas, estigmatizadas o presionadas a cambiar, a pesar de no ser aceptadas, comprendidas o compartidas. Buscan por supuesto fortalecer esta habilidad en todos, niños y adultos, que carecen de empatía, tolerancia, solidaridad, compasión y simpatía.

Parte IV: Liderazgo y gestión de equipos para la paz. La cuarta parte, indaga sobre los temas y estrategias para un liderazgo inclusivo, estudia conceptos importantes como:

Capítulo 10: Liderazgo, 10.1 Poder, 10.2 Autoridad, 10.3 Legitimidad, 10.4 Distorsiones del liderazgo, 10.4.1 Corrupción, Capítulo 11: Gestión de equipos y liderazgo inclusivo, 11.1 Estilos de liderazgo y evolución hacia la paz, 11.2 Liderazgo transformacional, 11.3 Liderazgo interpersonal para la paz, 11.3.1 Gana – Gana, 11.3.2 Motivación y empoderamiento

Capítulos que buscan cultivar líderes para la paz, quienes tienen un idóneo entendimiento de los siguientes tres elementos: poder, autoridad y legitimidad; frecuentemente malinterpretados y abusados.

De igual forma, enseña a distinguir entre tres estilos de liderazgo: rígido, relajado e inclusivo; motivando siempre a desarrollar y aplicar el último.

La sección Gestión de equipos y liderazgo



inclusivo, fomenta los principios de unidad y cooperación para satisfacer necesidades e intereses comunes que apuntan al desarrollo humano, cambiando de un enfoque gana-pierde a gana-gana.

Parte V: Preservación del medio ambiente y desarrollo sostenible. La última parte muestra algunas de las claves para convivir en sociedad, incluyendo la naturaleza. Algunos de los subtemas podrían ser:

Capítulo 12: Desarrollo, convivencia y medio ambiente, 12.1 Convivencia social, Capítulo 13: Desarrollo sostenible, 13.1 Uso sostenible de los recursos naturales, 13.2 Objetivos del Milenio ONU, 13.3 Consejos para preservar el medio ambiente, Capítulo 14: Protección de las riquezas culturales y naturales de la nación.

En mi opinión y teniendo en cuenta las experiencias exitosas de otras cátedras y programas de estudios de paz, los doce temas que sugiere el decreto son suficientes para empezar, y se podrían desagrupar en subtítulos, subtemas o capítulos, vincular a las partes del ejemplo previo u organizar de esta manera, por competencias, para mayor claridad. Así como lo hizo la World Peace Academy, hoy SwissPeace, y la Universidad Europea para la Paz (EPU), que detallaron los subtemas de los sus Maestrías en Paz y Transformación/Resolución de Conflictos, basándose en los múltiples textos de Johan Galtung y otros autores; actualmente el Instituto Galtung y la Universidad para la Paz Transcend, se anclan en la obra del fundador y especialmente en los tres pilares o tipos de violencia y paz, directa, estructural y cultural, para establecer su temática.

La cátedra del Instituto Internacional de

Educación para la Paz, usa los capítulos del libro de H.B. Danesh, Educación para la Paz: Manual Curricular, y la Universität Jaume I (UJI), cimienta los módulos de su Maestría en Paz en el marco la cátedra UNESCO de filosofía para la paz.

Todos estos programas internacionales, entre otros, especifican los subcontenidos y se apoyan en expertos, para escoger temas claves, afines a los ya mencionados. En Colombia, la cátedra de paz del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, se orienta a través de tres programas de formación complementaria, Ciudadano promotor de paz, Formadores en cultura de paz y Gestor de paz, que mencionan los subcapítulos.

A las instituciones de educación superior, por el principio de autonomía universitaria, se les permite desarrollar la Cátedra de la Paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo. Tal y como reza el artículo noveno del decreto 1038 de 2015:

Artículo 9°. Instituciones de Educación Superior. En desarrollo del principio de la autonomía universitaria, las instituciones de educación superior desarrollarán la Cátedra de la Paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo, para lo cual podrán definir las acciones educativas que permitan a la comunidad académica contar con espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo para la vivencia de la paz (Decreto 1038 de 2015, artículo 9).

Las universidades, con su irrefutable libre albedrío, no están sufriendo con este tema, los colegios en cambio, podrían estar padeciendo e improvisando.

Entender las comunidades de aprendizaje

es una tarea fundamental. Se cree que la cátedra es sólo para estudiantes de educación básica primaria, secundaria, media y superior, tal como se instituyó, inusualmente se habla de los prospectos en los tres poderes del estado, en las empresas multinacionales, en las asociaciones de padres de familia, juntas de acción comunal, sindicatos, etc., todos necesitamos capacitación sobre paz; y de la población emana la metodología, próximo subtítulo.

Por otra parte, los docentes, también deben ser entrenados para ser formadores de paz en su asignatura. Indistintamente de sus áreas de experticia o metodología en clase, éstos pueden desempeñarse como multiplicadores, así lo sostiene el artículo séptimo:

Artículo 7°. Capacitación y Formación Docente para la Cátedra de la Paz. Las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado con los Comités Territoriales de Capacitación a Docentes y Directivos Docentes, deberán:

- a) Identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad;
- b) Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos;
- c) Valorar y evaluar cada dos (2) años, mediante

mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes.

Parágrafo. El Ministerio de Educación Nacional promoverá el desarrollo de estrategias para la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una cultura de paz y el desarrollo sostenible, conforme con los lineamientos de la Cátedra de la Paz. (Decreto 1038 de 2015, artículo 7)

Un currículo efectivo y una metodología idónea, basada en la población, son condiciones sine qua non para adquirir y/o fortalecer las competencias ciudadanas (Mineducación, 2004, p. 8), que “son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. Una temática robusta y metodología seductora, encauzadas por un enfoque pedagógico ideal para la paz, que podría ser axiológico-altruista u otro, son dos de las columnas faltantes en la ley.

La metodología sugerida

La metodología responde la pregunta cómo aprender. La pedagogía para la paz, debe ser una propuesta ambiciosa. Un buen método, asiduo en uso por sus altos niveles de aceptación y aprendizaje, será aquel que ponga en práctica “aprender haciendo”, y mejor aún, “aprender jugando y riendo”; independiente de la edad.

Según la dimensión cognitiva del modelo pedagógico humanista-cognitivo del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, el aprendizaje “se desarrolla de manera autónoma por parte del aprendiz, con el propósito de ser aplicado

a la solución de problemas, evidenciando de esta forma el desarrollo de competencias” (PEI SENA, 2013, p. 5), es decir, por más que se trate de inyectar sabiduría o conocimiento, la persona misma, con sus estilos de aprendizaje, lo adquiere. Asimismo, la orientación humanista, social y educativa de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate, evoca el foco de toda pedagogía, el ser humano y sus múltiples dimensiones (PEI Unimonserrate, 2016, p. 18).

Por otra parte, La Corporación Universitaria Minuto de Dios ha adoptado un enfoque pedagógico praxeológico que integra el saber (teoría) y la práctica (praxis) mediante un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, llevándolas a integrar su(s) proyecto(s) de vida personal y profesional, a un proyecto de transformación de la sociedad”. (Uniminuto, 2014, p. 65)

Los tres modelos educativos se apoyan en enfoques enmarcados en el desarrollo humano, con el fin adquirir y/o fortalecer las competencias básicas (ser, hacer y saber), y las específicas o profesionales, para actuar con responsabilidad social. A pesar de que existen múltiples modelos pedagógicos como el conductista, romántico, social, entre otros, para la cátedra de paz, el estandarte debería ser un enfoque axiológico, cimentado en valores y principios, legítimos y universales, con un fin altruista o similar, es decir, al servicio de los demás, o de todos (incluyéndome), pues de nada servirá todo el conocimiento adquirido si es para causar daño a la sociedad, al planeta o para satisfacer necesidades y deseos netamente propios.

Se deduce del decreto, que respeta la libertad de cátedra en cuanto a la metodología, así

como se consienten los modelos pedagógicos de las instituciones, ya que no se refiere a ello. Empero, la propuesta de paz debería seguir ciertos parámetros, como desarrollarse en un ambiente libre de presiones, centrado en el desarrollo de competencias ciudadanas para la paz, que presente un carácter problémico, sistémico, integrador e interdisciplinario, evidenciado en el bien a los demás, que contenga actividades como: Teatro, competencia sana, actividades con pintura, ejercicios de auto-superación, creación de canciones, actividades de motivación a explorar y cuidar la naturaleza, estrategias gana-gana, estudio de testimonios, vivencias, debates, experiencias, historias, relatos, entre otras técnicas dinámicas. Todas estas actividades, grupales o individuales, deben amoldarse y explicarse desde el contexto de la cátedra de la paz. Por ejemplo, si se está haciendo una carrera en sacos, esta debe tener relación con al menos uno de los capítulos o partes de la temática, y después de la recreación, se dará una pequeña justificación teórica, y lo mejor de todo, en la medida de lo posible, fuera de las cuatro paredes estigmatizadoras de un salón de clases.

Las didácticas para la paz, aterrizadas en el contexto latinoamericano, toman valía al momento de la enseñanza, Jeffrey Sobel, La Fundación Nuevos Juegos (The New Games), entre otros, han desarrollado juegos no competitivos como una alternativa, convencidos que “todos podemos ganar”. Asimismo, los programas lúdicos de paz de Peace Games y Peace by PEACE, originados en 1980 por la Doctora Francelia Butler de la Universidad de Connecticut, promueven la solución de conflictos en niños, de manera divertida, donde no hay ganadores ni perdedores, solo recreación con aprendizaje.

Otras dinámicas como el teatro del oprimido, de

Augusto Boal (basado en Freire) y muchas otras estrategias metodológicas, se amoldan a la cátedra de paz.

Esta metodología, sugerencia para las instituciones y no para el decreto, resultado de varias experiencias exitosas y programas en los que he participado, utilizada en cualquier momento de la formación, como reflexión inicial, apropiación o transferencia de conocimiento, evaluación o conclusión, se puede complementar con otras estrategias metodológicas como el aprendizaje por proyectos, y otras didácticas activas, asimismo, con varios estilos de aprendizaje tales como el kinestésico, visual, autónomo, colaborativo, significativo, o los más representativos de Kolb (1974, p. 38), divergente, asimilador; convergente y acomodador o adaptador; en la paz no hay camisas de fuerza.

Los estudiantes de la cátedra de la paz también pueden adquirir conocimientos por sus medios, con sus vivencias, agradables o traumáticas. Esta asignatura es difícil aprenderla de memoria, sin práctica o enseñada. La asistencia y motivación del docente cobran gran importancia, y aunque el docente cumpla funciones de tutor, mediador y evaluador, todos tienen algo que ofrecer a la hora de aprender, de hecho, de todos se aprende.

El método motiva la búsqueda y aplicación de esa gran variedad de ejercicios dinámicos que ya existen, o a la creación de nuevos, que faciliten el desarrollo de las diferentes áreas del crecimiento personal: Física, intelectual, afectiva, social y espiritual, y como resultado del desarrollo de estas áreas, el carácter o identidad (The World Scout Bureau, 2005, p. 23).

Este enfoque, dinámico, divertido, atractivo

e innovador, permitirá la aceptación de la cátedra de la paz con facilidad y colaborará sin duda alguna, al florecimiento de la educación para la paz en Colombia y motivará a los participantes a debatir y a contribuir a la creación de un mejor país. Además, la ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia), en su artículo 30, derecho a la recreación y participación en la vida cultural y artística, lo auspicia.

Y con respecto al control, cuestionado en la introducción de este artículo, sí existe, por lo menos en teoría:

Artículo 8°. Lineamientos y articulación con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Los Comités de Convivencia Escolar, definidos en la Ley 1620 de 2013, en sus niveles nacional, territorial y Escolar, realizarán seguimiento a lo dispuesto en el presente decreto; a fin de asegurar que la Cátedra de la Paz cumpla los objetivos consagrados en el artículo 2° del presente decreto (Decreto 1038 de 2015, artículo 8).

Tanto la metodología como la temática deben estar sujetas a constante y exhaustiva evaluación y monitoreo, porque como dice William Thomson Kelvin “Lo que no se define, no se puede medir. Lo que no se mide, no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada siempre”, así como se hace con la cátedra:

Artículo 5°. Evaluación. A partir del año 2016, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) incorporará dentro de las Pruebas Saber 11, en su componente de Competencias Ciudadanas, la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz.

Adicionalmente, el ICFES deberá incorporar gradualmente el componente de



Competencias Ciudadanas dentro de alguna de las pruebas de evaluación de calidad de la educación básica primaria y de la básica secundaria, según un criterio técnico (Decreto 1038 de 2015, artículo 5).

Si bien las pruebas ICFES-SABER 11 evalúan las competencias cognitivas ¿quién evalúa la práctica? Ahí es donde la sociedad entera entra en acción, como formadora o gestora de paz, que evita la indiferencia y educa cuando se esté arrojando basura en las calles, cruzando un semáforo en rojo, actuando con violencia o en situaciones similares dentro del hogar o en la calle. Sin embargo, aunque este artículo hable de la evaluación que hace el estado, los colegios no son ajenos a este tema, éstos deben establecer evaluaciones cualitativas y cuantitativas, en las relaciones fuera y dentro del salón de clase, con ejercicios individuales y grupales, donde se puedan ver y corregir las reacciones bajo presión.

Ante el escepticismo y pesimismo circundantes, y generalizados, se levanta una tropa optimista pregonando que la esperanza es lo último que se pierde, como manifiesta el viejo adagio. Y sí, la paz es posible, difícil, pero posible. El logro lo podemos completar entre todos, la educación nos compete a todos, y de igual forma la paz.

Aires de paz y esperanza

No cabe duda que esta ley es el resultado del auge de los estudios de Paz a nivel mundial, es bien sabido que Colombia no es el único país afectado con la fusta de la guerra y demás matices de la violencia. Las consideraciones finales de este artículo, después del análisis, se enmarcan en la necesidad de supervisión, capacitación, apoyo y ajustes que podría hacer el Estado, detallando más

la cátedra, en forma y fondo, y en las iniciativas o compromisos de las escuelas, adoptando la metodología y sílabo sugeridos o similares, teniendo presente que la formación está dirigida a estudiantes y profesores.

En espera del eventual y tan anhelado fin del conflicto armado con todas las guerrillas colombianas, la sociedad se está preparando para empezar a construir paz, y las instituciones educativas juegan rol primordial, porque el conflicto no termina en la firma de acuerdos, es el punto de partida para la construcción de la paz.

Diversas instituciones, y en especial las universidades, se están contagiando de paz. Muestra de esto, es la apertura de la “Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía” por parte de la Universidad Minuto de Dios, quien dio la noticia el 14 de marzo de 2016 a través de su boletín informativo; se suma a la iniciativa de la Universidad de Pamplona, quien hace años cuenta con la maestría, y a muchas otras instituciones que cuentan con especializaciones y maestrías relacionadas, con diferentes nombres, dedicadas a la solución pacífica de conflictos, como es el caso de la Universidad Externado de Colombia y su “Maestría en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos”.

Ahora bien, la esperanza es lo último que se pierde y no todo está perdido, hay ganas y vientos de cambio y de paz, ahora ¿qué pasaría si se tienen más y mejores herramientas, conocimientos o experiencias para resolver conflictos pacíficamente? ¿Qué tal si toda Colombia es orientada en solucionar sus conflictos sin violencia desde temprana edad?

Para conseguir este objetivo, no sólo las

entidades escolares deben apropiarse de la tarea, todos somos responsables, todos. Este tema novedoso, retador, interesante y provechoso para la nación está en manos de la familia, de los colegios públicos y privados, de las universidades, inclusive de las empresas y entidades del estado.

La cátedra de la paz es un avance valioso, esta propuesta seguramente ayudará a construir y fomentar una cultura de paz en Colombia y colaborará con el florecimiento de los estudios de paz y conflictos, además fortalecerá las competencias necesarias para la resolución pacífica de conflictos a nivel intra- e interpersonal, tales como creatividad, comunicación, empatía, tolerancia, convivencia, liderazgo, análisis de conflictos, prevención contra cualquier tipo de violencia y de corrupción, perdón y reconciliación.

Esta cátedra promueve la investigación y activación de nuevas ideas, procesos, herramientas y estrategias para resolver conflictos sin recurrir a la violencia, para éstas y las próximas generaciones; motivará la creación y capacitación de agentes de paz, promotores o facilitadores, quienes examinarán los capítulos aquí divulgados, con el fin de aclarar, actualizar, complementar, transmitir y/o reproducir aspectos claves y conocimientos para una mejor y fácil comprensión, aplicación y explicación de la teoría y las actividades para la paz; solo hay que ajustarla.

Referencias

Coll, C. (1991). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país.

Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia).

Constitución Política de Colombia de 1991.
Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto. (2014). Proyecto Educativo Institucional del Sistema. Bogotá: Uniminuto.

Durán, N. (2017, mayo 29). Educar para la paz, no para una cátedra. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/pedagogia/educar-para-la-paz-no-para-una-catedra>

Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.

Fundación Universitaria Monserrate. (2016). Proyecto Educativo Institucional PEI: Proyección – cercanía – cuidado. Bogotá: Unimonserate.

Galtung, J. (2000). *Conflict Transformation by Peaceful Means: The TRANSCEND Method (Participants' and trainers' Manual)*. Geneva: United Nations.

Galtung, J. (2010). *A theory of conflict: Overcoming direct violence*. Oslo: Kolofon press.

Gutiérrez Leal, P. (2004, febrero 10). Producción del conocimiento. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/produccion-del-con>

ocimiento/

Kolb, D. A., & Fry, R. E. (1974). *Toward an applied theory of experiential learning*. M.I.T: Alfred P. Sloan School of Management.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie: Guías No. 6. Bogotá: Mineducación.

Peña-López, I. (2016). *¿Eslabón o nodo? Cuatro redes de aprendizaje para el docente y el estudiante*. Conferencia para la Inducción de profesores 2016 en Uniminuto, 12-14 de enero de 2016. Bogotá: Uniminuto.

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (2013). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá: SENA.

The World Scout Bureau (2005). *The Renewed*

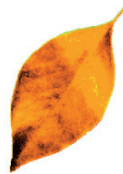
Approach to Program RAP. Geneva: Education & Development department of the World Organization of the Scout Movement WOSM.

Rectoría UVD. (2016). *Nueva maestría en Uniminuto*. Recuperado de: <http://www.uniminuto.edu/web/uvd/-/nueva-maestria-en-Uniminuto>

Unipamplona. (2016). Recuperado de: http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_83/publicacion/publicado/index.htm

Uexternado. (2016). Recuperado de: http://www.uexternado.edu.co/esp/noticias/acuerdo_sorbonne.html

Uniminuto. (2017). Recuperado de: <http://www.uniminuto.edu/web/fcc/modelo-ducativo-y-metodologia>



Experiencias significativas de Educación en Emergencia¹

Meaningful experiences of Education in Emergency

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo²
gustavosiglo21@gmail.com

Resumen

Desde hace más de sesenta años Colombia ha vivido violencias, incluyendo un conflicto armado interno. En el marco de este conflicto, la vida de muchos niños, niñas y adolescentes puede cambiar pasando de un estado de normalidad a otro de ruina, desorden, desolación, orfandad, angustia y en muchos casos padecer el desplazamiento y/o reclutamiento forzado. En este contexto de emergencia se ha evidenciado la incapacidad estatal para brindar seguridad y al mismo tiempo restablecer derechos a los sectores más vulnerables de la población, al igual que el irrespeto de lugares específicos que según el Derecho Internacional Humanitario no deben hacer parte de los conflictos porque son lugares para salvaguardar el derecho a la vida. La escuela y sus integrantes no están ajenos a estas situaciones, sin embargo, puede constituirse en escenario posible para rehabilitar el tejido social, devolver la esperanza, enseñar sobrevivencia y restituir derechos. En situaciones de emergencia mediados por conflicto armado, corresponde al Estado garantizar el restablecimiento de derechos entre ellos el de la educación de las niñas, niños y adolescentes. La intención del artículo es presentar los avances de una investigación respecto de las acciones pedagógicas y didácticas de maestras y maestros que han convertido su quehacer en experiencias significativas de educación en emergencia, con las cuales se propicia la reconstrucción social, la recuperación y el ejercicio de los Derechos Humanos porque la educación contribuye a transformar vidas.

Palabras clave: Escuela; Conflicto armado interno; Educación en emergencia; Derechos humanos; Experiencias significativas de educación en emergencia.

¹Artículo de investigación.

²Mg. en Educación. Docente en la Institución Educativa José Cayetano Vásquez de Ciénaga. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3171-0390>

Asesora: Celina de Jesús Trimiño Velásquez.

*Cómo citar este artículo: Zuluaga, G. (2018). Experiencias significativas de educación en emergencia. *Hojas y Hablas*, (15), 49-65. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a3

Abstract

For more than sixty years, Colombia has experienced violence, including an internal armed conflict. In the context of this conflict, the lives of many children and adolescents can change from a state of normalcy to one of ruin, disorder, desolation, orphanage, anguish and, in many cases, suffer displacement and / or forced recruitment. In this emergency context, the state's inability to provide security and at the same time restore rights to the most vulnerable sectors of the population has been demonstrated, as well as the disrespect of specific places that, according to International Humanitarian Law, should not be part of conflicts because they are places to safeguard the right to life. The school and its members are not oblivious to these situations, however, it can be a possible scenario to rehabilitate the social fabric, restore hope, teach how to survive and restore rights. In emergency situations mediated by armed conflict the State must guarantee the restoration of rights, including the education of girls, boys and adolescents. The intention of the article is to present the progress of an investigation regarding the pedagogical and didactic actions of teachers who have turned their work into meaningful experiences of emergency education, with which social reconstruction, recovery and the exercise of Human Rights are promoted because education helps to transform lives.

Keywords: School; Internal Armed Conflict; Emergency Education; Human Rights; Meaningful Experiences of Emergency Education.

(Recibido: 7-02-2018 / Aprobado: 30-05-2018)

Introducción

El presente texto es parte de un ejercicio investigativo que pretende mostrar la actividad educativa durante uno de los periodos más difíciles que ha producido el conflicto armado interno en Colombia. Uno de los procesos que más trastornos padece durante un conflicto armado es la educación; es por eso que en lo sucesivo se mostrarán acciones gubernamentales y no gubernamentales que aminoran el problema; a esas actividades se les denomina Educación en emergencia que para este caso son las emergencias educativas causadas por el conflicto armado interno.

El Estado Colombiano en el periodo 2002 – 2008; a través de la Organización de las Naciones Unidas, en adelante ONU, siguió una serie de líneas y trabajos coordinados por la Oficina de Cooperación Internacional, Colombia atravesaba por situaciones de emergencia desencadenadas por el conflicto armado y por ello requería colaboración internacional con el ánimo de superar la crisis en la que se encontraba.

La ONU ha organizado un sistema de trabajo con países que presentan características similares y que por voluntad propia decidieron cooperar para disminuir la crisis. En otro nivel jerárquico de la organización se encuentra la Mesa Nacional de Educación en Emergencia, organización de mayor instancia que para el efecto tiene el país, rodeada por otras instituciones de cooperación nacional e internacional como Save the children, oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, en inglés UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees, oficina de gestión del riesgo, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación; acompañan también el proceso entidades privadas.

La mesa nacional de Educación en Emergencia tiene 18 miradas encargadas de dialogar, planear y diseñar estrategias técnicas, planes pilotos; entre las estrategias que debe dinamizar la mesa está contemplado el acompañamiento y fortalecimiento de las secretarías de educación con el ánimo de crear equipos de coordinación locales. El propósito de la educación en emergencia es desarrollar acciones que permitan disminuir las brechas en educación derivadas de algún tipo de crisis, garantizando espacios seguros, el derecho a la educación y proteger la dignidad de los menores involucrados por causa de la emergencia; para el caso de este estudio se trata de emergencias causadas por el conflicto armado interno que para la época señalada vivía Colombia.

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) la Educación en emergencia es un “proceso planeado que asegura la continuidad o restablecimiento de la educación en momentos de emergencia”. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, pág. 3) Practicar el concepto implica conocer los riesgos existentes en el entorno escolar, estudiarlos, gestionarlos y fortalecer las instituciones educativas para que resistan adecuadamente los efectos de lo que puede ocasionar situaciones críticas como una emergencia o un desastre que no permita desarrollar las actividades académicas. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) “La Educación en Emergencias (EeE) comprende desarrollos que permiten disminuir las brechas en educación derivadas de algún tipo de crisis, así como aquellos concernientes al acceso, permanencia, aceptabilidad y adaptabilidad en situaciones críticas” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, pág. 7).

Dada la consideración anterior, es necesario diferenciar desastre de emergencia: emergencia es una situación que puede ser controlada por

los entes territoriales, en este caso el MEN, y de-sastre es una situación que no puede ser controlada y requiere la intervención de un tercero. En el momento que atañe al estudio, que el país está en emergencia porque el conflicto armado está afectando a los ciudadanos y estos están siendo intervenidos por organismos internacionales con el ánimo de disminuir la vulneración del derecho a la educación.

Frente a la EeE hay dos enfoques, los cuales corresponden a definiciones como las expuestas por el MEN y la OIM: Enfoque de gestión del riesgo entendido como resiliencia o capacidad para auto gestionarse cuando se está en riesgo; y el enfoque de los derechos de las niñas, niños y jóvenes en edad escolar.

En el ámbito de la protección o restablecimiento de derechos es necesario plantearse preguntas que generen expectativas y respuestas claras que favorezcan a los más vulnerables en situaciones de emergencia:

- 1.¿Qué sucede con las niñas, los niños y los adolescentes durante una emergencia?
- 2.¿Por qué es importante el derecho a la educación durante una emergencia?
- 3.¿Quiénes deben garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia?

De entre las muchas respuestas pueden destacarse las que se van a tratar en el presente artículo: los niños, las niñas y los adolescentes pasan desapercibidos, los niños no son priorizados para recibir bienes y servicios, son los más vulnerables, en muchos casos la escuela se convierte en un lugar seguro, el pronto retorno a clase significa sentimiento de normalidad para las vidas de las niñas, niños, jóvenes y sus familias la educación es un derecho aun en situaciones de emergencia y es clave para una vida con dignidad.

Se enuncian a continuación diferentes apreciaciones sobre el concepto de conflicto armado iniciando por lo acotado por el Derecho Internacional Humanitario (DIH) el cual hace una distinción entre dos tipos de conflictos armados, a saber:

- Conflictos armados internacionales, en que se enfrentan dos o más Estados
- Conflictos armados no internacionales, entre fuerzas gubernamentales y grupos armados no gubernamentales, o entre esos grupos únicamente. El derecho de los tratados de DIH también hace una distinción entre conflictos armados no internacionales.
- A los Convenios de Ginebra de 1949 y conflictos armados no internacionales, según la definición contenida en el artículo 1 del Protocolo adicional II. (Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), 2005)

Seguidamente y parafraseando a Uprimny en su texto Orden democrático y manejo de conflictos, analiza la Estructura y Dinámica del Conflicto en Colombia, argumenta sobre el tema diciendo que ha sido lo suficientemente dinámico de tal manera que, en 50 años de acontecimientos, ha pasado por varias fases y transformaciones diversas en las que puede destacarse la guerra de guerrillas, situación enmarcada en ideologías políticas de izquierda revolucionaria. Posteriormente, los colombianos apreciaron las políticas de diálogo y la voluntaria entrega de armas, con el patrocinio del Estado con normas de indulto que favorecían a los insurgentes que manifestaban su deseo de desmovilizarse para reinsertarse a la vida civil, social, política y productiva del país. (Uprimny, 2004, pp. 12, 13, 18)

Otros espacios destacados han tenido lugar en los diálogos de paz planteados por diferentes

gobiernos y en distintas épocas, en los que un sin número de colombianos y miembros de la comunidad internacional tuvieron la oportunidad de pronunciarse, animando una salida pacífica al conflicto; en estas instancias han participado organizaciones académicas, permitiéndose sistematizar información relevante con respeto a las guerras internacionales e internas, con la finalidad de entender la naturaleza de los conflictos y hacer recomendaciones a otros países para que logren la paz.

En la mayoría de los casos, el fin de la guerra no ha llevado a finalizar las tensiones y el conflicto, al contrario, éstos se han incrementado a nivel interno y externo de las naciones. Muchos estados se encuentran en una frágil situación y riesgo de posibles conflictos futuros, especialmente cuando se atraviesa por problemas a nivel socio-económico. Los niños en particular son víctimas de tales conflictos, ya que los espacios dedicados a desarrollar el proceso educativo son intervenidos para emplearlos como objetivos militares o barracas, y los niños y adolescentes son reclutados como combatientes, las niñas sufren violaciones, los profesores algunas veces son asesinados y los sistemas educativos son interrumpidos parcial o completamente.

Para ejemplificar el echo descrito en el párrafo anterior puede mencionarse que, en el 2001, el número total de refugiados se estimó en 15.8 millones (12 millones bajo el mandato de la ACNUR y 3.8 millones de Palestinos adicionales bajo el mandato de la Agencia de Naciones Unidas para la Ayuda a los Refugiados Palestinos en Oriente Próximo. Se estima que de aproximadamente 25 millones de personas a nivel mundial que han sido desplazadas internamente, la mayoría ha huido de conflictos, y solo una pequeña parte son desplazadas por desastres naturales, además

de los millones de personas que han retornado a sus hogares en años recientes, quienes enfrentan las dificultades del proceso de reconstrucción de sus vidas; y hay millones más que viven en países o distritos inestables, donde la inseguridad ha producido la paralización de su sistema educativo. Además, cerca del 1% de la población mundial, aproximadamente 50 a 60 millones de personas, viven bajo condiciones de emergencia o se encuentran bajo un proceso de reconstrucción sin que los niños, las niñas y los adolescentes tengan acceso a la educación. (CEPAL, 2001)

Según datos publicados por la ACNUR, Colombia tiene 4.7 millones de habitantes en el exterior. De esos nacionales que se fueron, 400.000 tienen el estatus de refugiado o lo están solicitando. Viven en 45 países del mundo. (El Tiempo, 2018)

En cuanto a los componentes de la EeE, El MEN dice: “La Educación en Emergencias (EeE) comprende las fases de prevención y gestión del riesgo, atención de crisis y emergencias, y post emergencia” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.9). Los componentes de la EeE están enmarcados en el derecho a la educación. El Estado debe garantizar disponibilidad del servicio (la educación como elemento protector debe mantenerse o restablecerse lo antes posible), aceptabilidad (priorizar los más vulnerables, asegurar la atención diferencial y con equidad de género), accesibilidad (asegurar el acceso sin discriminación, tomando todas las medidas para cerrar las barreras de acceso y permanencia) y adaptabilidad (dar continuidad a los servicios sociales de atención psicosocial.

En cada una de las fases descritas hay unos actores que deben encargarse de brindar apoyo sicosocial, pedagógico, salud física y mental,

protección y cuidado; a su vez en el ambiente de aprendizaje deben observarse aspectos como infraestructura, saneamiento básico, mobiliario y apoyo pedagógico, de la misma manera la institución educativa debe contar con el recurso humano que garantice el funcionamiento: directivos, docentes, administrativos y profesionales de apoyo.

En el periodo de estudio, Colombia vivió en medio de una crisis humanitaria como consecuencia de años de conflicto armado, especialmente con la acción de grupos insurgentes como las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), ELN (Ejército de Liberación Nacional), y los grupos paramilitares; estos movimientos afectaron a la población de forma directa e indirecta convirtiendo algunos territorios en zonas de combate en los cuales también ha participado la fuerza pública, integrada por las Fuerzas militares y la Policía Nacional. Este fenómeno sigue conduciendo al país a un desplazamiento desde las zonas rurales a las urbanas que se llega a comparar con las peores crisis humanitarias a nivel mundial. Ya desde décadas atrás el fenómeno del conflicto venía traduciéndose en acciones contrarias al respeto por los derechos humanos, así lo dio a conocer Manuel Restrepo Yusti en uno de sus escritos:

las autoridades gubernamentales han venido sosteniendo que las dificultades para mejorar la situación de derechos humanos derivan en gran parte de las acciones terroristas de la guerrilla, como fuerza históricamente responsable de la violencia y en años posteriores del surgimiento del narcotráfico. (Restrepo, 2008, p.105).

El conflicto colombiano, tiene antecedentes históricos en la violencia; inicia con el conflicto bipartidista de la década de 1.950, en la décadas de los años 60 y 70 surgen las guerrillas insurgentes

y subgrupos al margen de la ley, el problema se incrementó en 1988, cuando estaba en la presidencia Virgilio Barco Vargas gobierno con el cual se rompieron los diálogos de paz con las guerrillas, posteriormente en el gobierno de César Gaviria Trujillo nuevamente se consolidan diálogos de paz, también hubo diálogos propiciados por el gobierno de Andrés Pastrana. En el inicio de la presidencia de Álvaro Uribe Vélez las cifras del desplazamiento y crisis humanitaria no disminuyeron como se había previsto, cerca de tres millones de personas fueron desplazados internos, los homicidios políticos por año aumentaron de 3000 a 6000; situaciones que sumieron al país en la pobreza y el desarraigo.

De acuerdo con el Banco Mundial (2007), con un intervalo poco amplio entre la pobreza a comienzos del conflicto en la década de los años 50, 52%; con relación al periodo de estudio, casi 49.2 % de la población se mantenía en la pobreza. El conflicto armado en el país ha dejado variedad de consecuencias; como la interrupción de las formas de subsistencia, desarraigos, secuestros, asesinatos y otras formas de violación a los Derechos Humanos, mientras el Estado ha generado políticas nacionales y ha adoptado o imitado acciones internacionales que propenden por su protección.

El sector educativo, liderado por el MEN y otras organizaciones de ayuda humanitaria de carácter gubernamental y no gubernamental; han intentado hacer frente a las problemáticas mejorando la infraestructura, ampliando la cobertura y propiciando calidad del servicio educativo para las poblaciones en condición de vulnerabilidad, incluyendo a los desplazados. Sin embargo, las memorias del seminario y reuniones de sistematización del Grupo Gestor de la educación en situaciones de emergencia en Colombia mencionan:

En muchas de las organizaciones humanitarias, quizás por el carácter intangible de los efectos de la educación, no se ha reflexionado frente al hecho de que una educación pertinente y de calidad se constituye, no sólo en una adecuada herramienta de protección y prevención, sino en la mejor opción para enfrentar la crisis de manera organizada e inteligente (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 2)

Es así, como la educación, más allá de ser un mero servicio público, se convierte en un instrumento de restablecimiento, reparación y reconstrucción de los recursos humanos y físicos que han sufrido el impacto directo del conflicto armado. A causa de ello, la educación tiene un potencial extraordinario como herramienta para la construcción de la paz y al tiempo para instigar violencia. Por esta razón, el Relator Especial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre el derecho a la educación lo ha expuesto en Fundación Dos Mundos de la siguiente manera:

La educación puede jugar un papel fundamental en la promoción de la cooperación y el entendimiento humano. Pero al mismo tiempo, un tipo de educación que no construye la paz, sino que acrecienta las desigualdades sociales y de género, lejos de ser benigna, puede más bien confabular con el conflicto. (Muñoz, 2008, p. 8)

En efecto, con los riesgos que se enfrentan ante un conflicto, el ámbito escolar es un lugar privilegiado para la transformación de la cultura y junto con la familia, constituye los escenarios para la construcción de reglas propicias al ejercicio democrático del poder y del encuentro social, el fortalecimiento de las habilidades ciudadanas y la promoción de un entorno protector y promotor de bienestar emocional.

La educación es, pues, un fin en sí mismo, como una herramienta para el logro de otros fines, puede desempeñar un papel que resguarde la vida y la integridad física de niños y niñas, hacer posible su protección psicosocial y garantizarles un proceso cognitivo que facilite su futuro. A partir de su potencial de favorecer mecanismos de protección, la educación resguarda y sustenta las vidas de los educandos. De esta manera la educación como proceso se vale de la escuela, cuando garantiza un espacio protector de la violencia y forma a los estudiantes para asumir decisiones informadas y seguras frente a eventuales riesgos, es un espacio propicio para protegerlos de la explotación y del abuso, particularmente de la violencia por razones de género, la explotación sexual y su vinculación a grupos armados de origen legal u organizados al margen de la ley; así mismo, previene su participación en actividades ilícitas o conformación de pandillas. En contextos de conflicto armado se les prepara para enfrentar situaciones derivadas del mismo, como ataques a la infraestructura escolar, accidentes por minas anti personas, violencia sexual, VIH-SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual.

A través de la garantía del derecho a la educación puede proveerse bienestar psicosocial a niños y niñas que viven en medio de situaciones de conflicto armado. En términos generales, la escolaridad les brinda un sentimiento de pertenencia, de normalidad, estructura y estabilidad, aun en el marco de situaciones extremas como la violencia armada. Igualmente es relevante para su protección psicosocial; así lo afirma la Fundación Dos Mundos “la posibilidad que la educación brinda de socializar, establecer o fortalecer redes sociales con pares, donde puedan dialogar, reflexionar y brindarles apoyo mutuo, así como desarrollar sentimientos de valía propia, confianza y esperanza en el futuro”. (Fundación Dos Mundos, 2009,

p. 23); entre otros aspectos el estudio señala que la existencia de una rutina diaria — al propiciar ritmos y responsabilidades — permite promover bienestar psicosocial y favorece el restablecimiento de un sentido de estructura y propósito en la vida, que puede verse afectado por los hechos de violencia asociados al conflicto.

Debe destacarse que el Estado tiene una responsabilidad directa no solamente con la planeación y entrega del servicio a la educación, sino también a que ésta responda de forma temprana y coherente a las necesidades de la población en general, y más aún, de aquellas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, lo cual se logra teniendo pleno conocimiento de las propias comunidades y a su vez de las experiencias que en otros países se han desarrollado con éxito en torno a la educación en situaciones de emergencia originadas específicamente por el conflicto armado.

En el campo legislativo internacional e independientemente del contexto político, social o económico en el cual se desarrolle el individuo, éste debe estar en plena facultad de gozar el disfrute del derecho fundamental a la educación. En primer lugar, la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su Artículo 26º, numerales 1 y 2 cita:

- a. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- b. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales;

favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Naciones Unidas, 2015)

Según los preceptos anteriores, el abordaje de políticas y programas orientados hacia la cobertura, gratuidad y obligatoriedad de la provisión educativa para un Estado, debe considerarse no como un privilegio del cual son o no merecedores los ciudadanos; sino por el contrario, como una obligación que a nivel mundial debe cumplirse y acatarse.

En el contexto colombiano, el derecho a la educación se expone en la Constitución Política de Colombia de 1991, específicamente dentro de los derechos sociales, económicos y culturales en sus Artículos 44, 45 y más específicamente en el Artículo 67, el cual resalta la importancia de la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia y de la obligación del Estado de velar por la cobertura del servicio, la calidad y las condiciones que aseguren el acceso y permanencia en el sistema educativo. (Corte Constitucional, 2016) Ahora bien, en el año 2006, se expide la Ley 1098 noviembre 8 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, con el objeto de orientar al establecimiento de normas para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes cuya responsabilidad se adjudica explícitamente a la familia, la sociedad y el Estado. En sus artículos 17, 18, y 19 se brindan elementos legales frente al derecho a la vida, a la calidad de vida, a un ambiente sano, a la integridad personal y a la rehabilitación y la resocialización, relacionados cada uno de ellos con la educación y otros derechos fundamentales. (Procuraduría General de la Nación, 2010)

En cuanto a esta Ley, es importante destacar que es una de las primeras muestras, en términos legales expuestos en la situación de conflicto armado y las consecuencias directas que éste ha tenido sobre la población civil, y aún más específicamente sobre los menores de edad. Sin embargo, a su vez se representa la grave crisis que enfrenta el país en términos de protección a la infancia, pues describe los hechos de los cuales son víctimas en su mayoría los menores de edad, que han estado lesionados total o parcialmente no sólo en los derechos consagrados en el código sino en aquel considerado como fundamental, el derecho a la vida.

Continuando con el aporte legal, en este apartado, se realiza una descripción de las leyes, decretos y políticas educativas que a nivel nacional se han desarrollado con el fin de mejorar la prestación del servicio educativo en diferentes ámbitos, tales como pertinencia, calidad y cobertura, entre otros.

En 1994, la Ley General de Educación, cuyo objeto refiere a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, en su Artículo 5, estipula entre otros fines:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

El marco antes expuesto, genera, entre otras, ésta pregunta generadora es: ¿Cuáles son las experiencias significativas (los hechos y acciones realizadas por diferentes organismos nacionales e internacionales) que sustentan la investigación en Educación en Emergencia dada en el marco del escenario del conflicto armado en Colombia, en el período 2002 - 2008? Responder esta pregunta, orientará el desarrollo de esta investigación con una mirada pedagógica y social. El cuestionamiento es el punto de partida teórico para todos aquellos expertos comprometidos con la educación de calidad y especialmente con la reflexión y desarrollo de estrategias para la Educación en Emergencia como ámbito generador de experiencias educativas para gestionar la paz desde la escuela.

No son muchos los documentos investigativos sobre Experiencias Significativas de Educación en Emergencias que abarquen con rigor exploratorio los enfoques y paradigmas propios de este tipo de investigación; fue necesario elaborar un estado del arte que reuniera, clasificara e interpretara información que a nivel colombiano, y experiencias internacionales se produjeron durante el periodo de estudio; esto marcó un inicio claro, sólido y determinante para todos los estudios de indagación en EeE actuales y posteriores a esta investigación. De esta manera, la investigación como resultado de esta actividad investigativa, puede comprometerse con la elaboración de documentos e insumos útiles para organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, interesadas en la divulgación, promoción, diseño y evaluación de planes y prácticas de Educación en Emergencia por conflicto armado.

Los objetivos están encaminados hacia la revisión de documentos existentes e información pertinente que permita el desarrollo metodológico de la investigación y la elaboración del estado

del arte, tomado como punto de partida una mirada crítica a procesos de investigación rigurosos basados en historiales y experiencias significativas de la población y objeto de estudio; así pues se trata de presentar las experiencias significativas (los hechos y acciones realizadas por diferentes organismos de educación) en el panorama colombiano de la educación en emergencia en el marco del escenario del conflicto armado, especificando el impacto del conflicto armado en el disfrute efectivo del Derecho a la Educación y las estrategias para el restablecimiento de este derecho, de acuerdo al estudio investigativo; además de identificar las estrategias usadas para la reconstrucción del tejido social encontradas a través del estudio realizado en educación en emergencia.

Muchos aspectos que caracterizan el conflicto y la violencia durante el periodo de estudio siguen siendo los mismos desde que inició a mediados del Siglo XX, Chaparro Amaya en su libro *Génesis y Transformaciones del Estado Nación en Colombia*; analiza desde la promulgación de la Constitución del 1991 el afianzamiento de una nueva sociedad que ha llevado a la práctica algunos derechos para instaurar una mejor forma de vida en comunidad, aclarando que la ciudadanía ha tenido la voluntad de asumir estos procesos; pero ciertas fuerzas del Estado o al margen de la ley desacatan la norma, violentando los derechos fundamentales, menoscabando el patrimonio y los bienes que la justicia debería proteger. (Chaparro, 2009)

Desde el punto de vista de la teoría; la educación en emergencia no ha ocupado tradicionalmente un lugar importante en el pensamiento humanitario; otras amenazas a la vida como la falta de comida, el refugio o el cuidado de la salud, pueden ser a primera vista más importantes. Los programas educativos que se encuentran en

ambientes de conflicto y crisis, han sido vistos como un lujo, y como un tema que desarrolla mejor la comunidad. Esto ha llevado a reconocer que los Estados están obligados a aceptar ayuda en el establecimiento de las necesidades educativas de los niños y adolescentes afectados por la emergencia en los casos en que no se encuentren en posición para encontrar dichas necesidades.

El término “educación en emergencias se refiere a la educación formal y no formal en situaciones donde los niños pierden el acceso al sistema educativo nacional y de su comunidad debido a emergencias complejas o desastres naturales” (Triplehorn, 2001, p.3) Como consecuencia del nivel de frecuencia, a la larga duración y a que los conflictos modernos son crónicos por naturaleza, la palabra “emergencia” se refiere no sólo a programas iniciales de educación informal y no formal, también denota el establecimiento de programas de educación formal durante el conflicto; entendiendo la educación informal como un proceso de aprendizaje dado a través de las experiencias cotidianas y de la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de la tradición cultural, familiar, comunitaria y de los medios de comunicación; la educación no formal como una aproximación flexible a la educación empleando vías alternativas de desarrollo fuera del sistema formal cuyos contenidos, pueden ser idénticos a los que están disponibles en la escuela o pueden ser diferentes, como en el caso de programas de alfabetización e iniciativas de educación popular que no llevan a una certificación.

La educación se convierte en una herramienta de reconstrucción del tejido social; es un componente fundamental de la ayuda humanitaria en contextos de emergencia. La Agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional (USAID), Save the Children, el Fondo de las

Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovieron modelos flexibles para formar promotores comunitarios capaces de atender las necesidades educativas de niños en educación primaria y pre-primaria en Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Uganda y Afganistán. (Malley & Triplehorn, 2005, p.14)

Son estas las instituciones que más documentos han producido documentos y herramientas propias del tema de estudio además de diversas ONGs, como: Fundación Dos Mundos, Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), Red interinstitucional para la Educación en Situaciones de emergencia (INEE) (Minimum Standards for Education in Emergencies), y la Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, han desarrollado estrategias de ayuda en: educación para niños excombatientes, alfabetización, habilidades para la vida, reintegración de niños soldados, educación técnica y vocacional, agricultura y formas de sustento, programas de educación acelerada y servicios comunitarios de aprendizaje, entre otras; y a la vez, diferentes equipos de investigación, como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la organización de las Naciones Unidas (ONU), SAVE THE CHILDREN mencionan acerca de los proyectos, críticas de cómo las ONGs que encabezan estos contextos no utilizan los medios y mecanismos adecuados para tratar de solucionar las necesidades de la población desplazada y se presentan casos donde son cerrados injustamente.

Actualmente, hay gran cantidad de tendencias importantes en el camino de la ayuda para el desarrollo; desde el extranjero las asociaciones están acercándose a los donantes, agencias internacionales y sociedad civil (éstas no son mutuamente

excluyentes) desarrollan el enfoque de impulsar la inversión fundamentada en los problemas que apuntan a necesidades específicas. Consecuentemente, las asociaciones globales están formadas para atacar un tema de desarrollo específico y demostrar resultados. (Sibbons, 2004)

Es ampliamente conocido que durante y después de un conflicto armado la población civil es la más afectada, y dentro de ésta, los niños, niñas y adolescentes se encuentran más vulnerados y violados en sus derechos fundamentales. Inicialmente se pueden describir dos formas en que esta población se vincula con la guerra; la primera, en donde los menores son víctimas directas del conflicto, sufriendo las consecuencias de la destrucción, el abuso, la pérdida de la protección más elemental, los perjuicios para su salud física y mental y el derecho a la educación, así como el desplazamiento territorial forzoso producto de la violencia; la segunda, la que configura la violación más flagrante de sus derechos, trata del reclutamiento de niños y adolescentes como parte de los cuadros combatientes o como parte de los grupos de apoyo a las tropas durante las confrontaciones. (ONU, 2005)

Asimismo, es necesario prever, el alto costo económico y social de los conflictos en cualquier nación que los sufra, estos eventos se extienden por años o décadas; tal como ocurre en Colombia y en otros países del mundo; por consiguiente, los mecanismos de atención a la población desplazada deben ser planificados como proyectos a largo plazo que ameritan ir más allá de la mera asistencia y concentrarse en la prevención, atención humanitaria y restablecimiento de los derechos fundamentales de las poblaciones afectadas. (Ministerio de Educación Nacional, 2004)

En medio del conflicto los niños constituyen parte de la población más vulnerable, es incalculable el daño físico y psicológico que pueden sufrir estos seres humanos debido a su dependencia y debilidad frente a los adultos. Específicamente en Colombia, muchos niños son separados de sus padres y obligados a formar parte de grupos armados, otros están expuestos a ser blanco de la violencia o minas terrestres, algunos mueren en combate o quedan mutilados por los ataques de los grupos insurgentes a la población civil, por esta razón las escuelas son destruidas y los profesores asesinados, torturados o son víctimas de amenazas motivo por el cual deben abandonar sus lugares de trabajo.

En Colombia, esta situación se ha prolongado a lo largo de 6 décadas y la intensificación de los combates ha incidido en la incorporación de niños a las filas de los grupos armados como: las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Auto Defensas Armadas de Colombia (AUC) (Human Right Watch, 2002, p.19) ,en calidad de colaboradores e informantes, siendo esta situación la generadora de una emergencia en cuanto al derecho fundamental de la educación se refiere. Dado que el periodo del conflicto es extenso, la investigación recae temporalmente hablando en el periodo de gobierno del presidente Uribe Vélez para detallar hechos y acciones que favorecieron la EeE realizados en el país durante el mencionado periodo dado que fue en esta época que el conflicto armado colombiano tuvo su periodo más crítico en cuanto a violación de derechos humanos se refiere.

En Colombia las sistemáticas violaciones de los derechos humanos, las infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) y otras formas de violencia sociopolítica e intolerancia social,

configuran, entre otros, algunos elementos de la crisis humanitaria por la que atraviesa el país. Es así que, las consecuencias del conflicto y de las diversas violencias aplicadas en contra de la población civil, en particular aquella sometida a procesos de expulsión, destierro, despojo, despoblamiento y eventual repoblamiento, son profundas y prolongadas, e incluso abarcan varias generaciones que han tenido que afrontar en distintos momentos de su vida el desplazamiento forzado.

Los principales donantes internacionales se adhieren al enfoque funcional-estructural que busca fortalecer la debilidad y fragilidad del estado colombiano a través de paquetes educativos de emergencia. Consecuentemente, ellos han sido muy lentos en criticar al gobierno colombiano por su terrible registro de violación de los Derechos Humanos y han sido renuentes a ejercer toda su influencia para modificar su comportamiento.

En cuanto al compromiso de la comunidad internacional con las comunidades, gobiernos locales y el Estado colombiano en su conjunto han posibilitado la cooperación internacional, en muchos casos soporta el trabajo de entidades públicas y privadas en programas de prevención, atención humanitaria, restablecimiento de derechos e integración.

En Colombia, la mayoría de los niños que se unen a la guerrilla o los paramilitares, proceden de entornos muy pobres, donde carecen de cualquier oportunidad de educación, progreso o estatus social; muchos de ellos abandonaron la escuela antes de completar la primaria. Todos los niños tienen historias diferentes sobre las razones que le llevaron a incorporarse a la guerrilla, pero en casi todos los casos, la decisión fue provocada por varios factores como la pobreza, las privaciones, el subempleo, la escolarización truncada, la falta



de afecto y apoyo familiar, los malos tratos de los padres y la inseguridad.

La utilización de niños y adolescentes en conflictos armados pone a los menores en situaciones de alto peligro para su vida, integridad y educación; en las investigaciones trabajadas en la documentación se evidencia que los estudiantes por sus condiciones de vida optan por ingresar a las filas de los grupos armados que operan en la zona, las escuelas son utilizadas por los grupos armados como sitios de reunión o de resguardo de la confrontación armada, afectan el rol del maestro y generan temor en ellos. En general, las comunidades con predominio rural saben que los niños, niñas y jóvenes son vinculados a los grupos armados al margen de la ley, sin embargo, en las ciudades se evidenció que este tema no era visible para ellos y la realidad de la situación de los niños, niñas y jóvenes en zonas de conflicto era lejana Fundación Dos Mundos (2009).

La Corte Constitucional ha puntualizado que todos los actos de política pública deben estar dirigidos a la reparación moral, material y simbólica de los daños ocasionados a las personas en situación de desplazamiento, de conformidad con el ordenamiento constitucional, las leyes y decretos pertinentes, y los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos. El marco normativo de protección de la población desplazada interna no se agota entonces en la legislación nacional colombiana, toda vez que, de acuerdo con la jurisprudencia de la Corte Constitucional, los principios rectores de los desplazamientos internos y la normatividad internacional relevante, como los recientemente aprobados principios sobre la restitución de las viviendas y el patrimonio de los refugiados y de las personas desplazadas, hacen parte del bloque de constitucionalidad y de la inclusión educativa. Ministerio de Educación Nacional (2008)

La Plataforma Colombiana y la Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo deben continuar promoviendo en el sistema de Naciones Unidas el debate por el sostenimiento del tratado internacional que permite a las víctimas de violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC); se trata del Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en adelante (PF - PIDESC) el cual permite presentar denuncias a nivel internacional cuando las personas no pueden acceder a la justicia en los tribunales de su país por violaciones a estos derechos (DESC). El PF - PIDESC, aporta herramientas para la presentación de casos ante la violación de los derechos económicos, sociales y culturales y en particular del derecho a la educación.

Se espera que Colombia avance en la construcción de políticas públicas de educación en emergencia, a través de acciones de abogacía y movilización, incluyendo la reactivación de la mesa nacional sobre educación y el impulso a mesas regionales similares; el desarrollo conjunto de experiencias piloto regionales, que permitirán la formulación conjunta de unos indicadores mínimos que faciliten los procesos de monitoreo, seguimiento y evaluación a la atención educativa de las emergencias y acciones de comunicación y divulgación. (Weiss Fagen, Fernández Juan, & Stepputate, 2009).

La educación es prioridad durante una emergencia porque los niños y su futuro están en riesgo, los niños tienen un derecho fundamental; se trata de la educación y los programas educativos en emergencias deberían proteger o cumplir con este importante derecho, incluso durante el conflicto; además para apoyar el desarrollo social e intelectual de los niños, los programas educativos pueden brindar protección física de los peligros de un ambiente en crisis, mitigando el impacto psico-

social de la crisis, y facilitando la identificación de los niños que necesitan asistencia especial.

En cuanto a la profundidad de la investigación, tomando como base la propuesta metodológica expuesta por González, se enmarca en los siguientes postulados:

Esta se enmarca en el nivel exploratorio descriptivo, siendo la finalidad del primer objetivo examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado nunca antes. Por lo tanto, es útil para acercarse a fenómenos relativamente desconocidos, poco estudiados o novedosos y a la vez nos permite identificar conceptos o variables promisorias, e incluso identificar relaciones potenciales entre ellas. (González, 2005, p. 112)

A su vez el nivel descriptivo, permite la selección de cuestiones, conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin precisamente de describirlas; se pretende especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno. Por consiguiente, los estudios descriptivos pueden ofrecer también la posibilidad de hacer predicciones incipientes, aunque sean rudimentarias (Hernández, R. & Fernández, C, 2014)

En cuanto al alcance de esta investigación sobre Educación en Emergencia permite en principio delimitar y caracterizar el campo de estudio objeto de la investigación y su impacto real tanto en el avance de dicho estudio como en la comunidad educativa, detectar los problemas recurrentes o relevantes en el proceso de desarrollo investigativo, estudiar los tratamientos conceptuales, los enfoques teóricos y metodológicos de los problemas, contextualizar la Comunidad investigada, los grupos, las líneas y los proyectos de investigación en su proceso histórico y en el momento actual, hacer un balance de los vacíos y debilidades (metodología, problemas, marco conceptual) con

mirada crítica y visión de futuro de un campo investigativo.

1. Delimitación temporal: periodo 2002-2008.
2. Delimitación geográfica: Colombia.
3. Selección de los informes más representativos generados por los Organismos nacionales e internacionales que desarrollen acciones significativas en el campo de acción en emergencias.
4. Selección de textos con descriptores bibliográficos editados y financiados por entidades sociales o educativas.

Para el análisis de la información y el logro de los objetivos de la investigación, se hizo necesario llevar a cabo el siguiente trayecto metodológico: un primer momento para establecer la definición de la situación problema; seguidamente la ubicación, clasificación, lectura y reseña de documentos. Por reseña se entiende el ejercicio de revisión o examen que se hace a un libro o a una obra para dar noticia crítica de sus argumentos. En un tercer momento se seleccionaron categorías conceptuales vistas desde los argumentos teóricos proporcionados por los autores estudiados. Una cuarta parte en la cual se sistematice la información en forma de matrices conceptuales, de acuerdo a la teoría de análisis del discurso propuesta por Van Dijk con el fin de apoyar la comprensión e interpretación final de los textos. (Van Dijk, 1999) y un quinto y último momento en el cual se dé la producción del informe final primero para presentarlo a evaluación para el examen de suficiencia y después la tesis doctoral.

Como criterios relevantes para la selección de la muestra textual, se formularon los siguientes: marcos teóricos o resultados de investigación y experiencias sobre Educación en Emergencia, textos que registran experiencias relevantes a nivel internacional, publicaciones en el periodo comprendido entre los años 2002 y 2008 y testimonios de comunidades educativas que padecieron el conflicto armado en Colombia durante el mismo lapso de tiempo.

En Colombia, la revista “Más allá del Embrujo” destaca acciones importantes del tercer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez, resalta que “la educación es pilar fundamental para desarrollar procesos que generen equidad y ayuden a construir ciudadanías más conscientes y activas” (CINEP, 2005, p. 94) disminuyendo las brechas de pobreza, el estado debe garantizar la educación como un derecho fundamental que favorezca a los habitantes más vulnerados socioeconómicamente.

Teniendo en cuenta las consideraciones producidas por el informe mencionado en el párrafo anterior; el estado colombiano y desde la mirada de la educación en emergencia por el conflicto armado ha de procurar avances significativos, debe preocuparse por dinamizar políticas públicas encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la cualificación de los docentes, construcción de edificios nuevos, dotación de laboratorios, programas de bilingüismo y tecnología, escolaridad desde los cuatro años, y programas de alimentación escolar como práctica para disminuir la deserción. A pesar de los esfuerzos la educación aún no llega a todos los sectores, especialmente a los afectados por el fenómeno del desplazamiento, debido a que son muchos y están dispersos por todo el territorio nacional. (Plataforma Colombiana de Derechos Humanos Democracia y Desarrollo, 2010)

Susan Nicolai en el texto Oportunidades para el cambio aprueba la alfabetización como una situación específica abarcadora que fomenta la reconstrucción posconflicto, es una oportunidad para mejorar las capacidades de las naciones, esta clase de educación permite la flexibilización curricular enfocando el desarrollo de las clases en hechos que conduzcan al desarrollo de una paz sostenible, la práctica de los derechos humanos; de esta manera, la alfabetización favorece también la participación de las mujeres y niñas y se convierte en un medio de reinserción en la vida civil. (Nicolai & Hine, 2015)

El mismo documento referencia el paquete educativo como una oportunidad de inclusión educativa para las zonas apartadas de los pueblos en conflicto, un sin número de los desplazados buscaba las zonas rurales más apartadas para huir de los actos belicosos. Las ONG (Comité Internacional de la Cruz Roja CICR) y la INNE, Normas Mínimas para la Educación en Emergencia) preocupadas por esta población tan vulnerable propusieron los paquetes educativos, los cuales incluían un docente capacitado y equipado con un kit escolar que le permitiera desplazarse hasta los lugares más apartados. Esta estrategia dio buenos resultados, pero en los lugares en los que se agudizó el conflicto se dejó de promover por el riesgo que corrían los docentes y la reunión de grupos de más de diez personas que podrían ser objeto de reclutamiento. (INNE, 2004)

La investigadora Nicolai comenta también que la educación técnica y de desarrollo de habilidades para la vida son una oportunidad para sacar del conflicto a la población menor de 18 años y posibilitar la participación de las mujeres y las niñas en la vida escolar ofreciéndoles aprender un oficio que les permitiera, inclusive obtener algunos dividendos o iniciar algún negocio. Otro aspecto importante es la necesidad de cualificar los docentes para que estén preparados o tengan idea de cómo actuar en momentos de crisis. Es así que, muchos gobiernos y las organizaciones internacionales han emprendido programas para fortalecer la educación desde los educadores (2015, p. 28).

Se puede concluir diciendo que los enfoques de la Educación en Emergencia para la sociedad civil en situaciones de conflicto armado se dirigen a dar respuesta específicamente a las necesidades de supervivencia básicas, tales como el reconocimiento de minas anti persona, desarrollo de habilidades para el sustento y prevención de abuso sexual, transmisión de enfermedades y del resurgimiento de nuevas tensiones entre los actores del conflicto.

De igual forma, las dinámicas de los conflictos armados traen consigo oportunidades para restablecer y encaminar de mejor manera el sistema educativo, pues como respuesta a la crisis se han replanteado políticas y currículos educativos que impulsan el desarrollo de programas de educación formal y no formal, orientados hacia el desarrollo de habilidades y destrezas, metodologías sensibles al género, y programas de aceleración y alfabetización de niños, jóvenes y adultos, los cuales contribuyen a la rehabilitación de la población afectada.

Las asociaciones, entre las ONG, gobiernos, agencias, donantes y demás interesadas en la reconstrucción del servicio educativo y en estrategias de respuesta para aliviar las condiciones de riesgo de la sociedad civil, necesitan mecanismos de coordinación que faciliten la entrega de ayuda de la manera más apropiada, puesto que si esto no se tiene en cuenta, las experiencias demuestran que los programas de intervención no llegan a los directamente afectados, o se encubren unos con otros, haciendo de la ayuda algo poco efectivo en la comunidad afectada.

Por otra parte, las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz; así como los programas de educación han de concebirse de modo que promuevan el pleno desarrollo de la personalidad humana, fortalezcan el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26). Esos programas deben favorecer el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; han de ser sensibles a las identidades culturales y lingüísticas y respetuosos de la diversidad; y, por último, deben reforzar una cultura de paz. Por consiguiente, la educación tiene que promover no sólo la adquisición de habilidades como la prevención y la solución pacífica de los conflictos, sino también valores sociales y éticos.

Esencialmente en Colombia, es recomendable y se hace necesario desarrollar políticas educativas duraderas en las cuales se establezcan planes y programas que actualicen el concepto de la educación como un pilar fundamental para desarrollar procesos que generen equidad, construyan ciudadanías conscientes y activas y disminuyan las brechas de pobreza, la educación debe ser tratada como un derecho fundamental que favorezca a los habitantes más vulnerados socioeconómicamente y debe ser garantizada por el Estado.

El estado colombiano ha tenido avances significativos durante los últimos años, pero es innegable que la tarea está a medio hacer; falta establecer planes y programas que prevean la cualificación de los docentes, mejorar la infraestructura, dotación de laboratorios encaminados al desarrollo del emprendimiento, programas de bilingüismo e inclusión de la tecnología en los planes de estudio, escolaridad desde los cuatro años, creación de programas de alimentación, transporte y salud escolar como práctica para disminuir la deserción. La educación debe ser universal y llegar a todos los sectores inclusive los más apartados y vulnerables.

Establecer programas educativos flexibles como una posibilidad para dar oportunidad a las personas que en su momento y como consecuencia del Conflicto no pudieron acceder a programas educativos, es por eso que sin tener en cuenta rangos de edad todas las personas víctimas del conflicto o reinsertados según el caso, tengan acceso a desarrollar currículos flexibles que desarrollen una vocacionalidad técnica o acceso a la educación superior; estos son los hechos y las acciones que conducirán al desarrollo de una paz sostenible, la práctica de los derechos humanos; programas de alfabetización, favorecimiento a la participación de las mujeres.

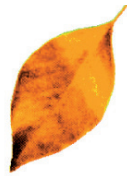
En general, la enseñanza no debe ser discriminatoria ni segregadora, debe contribuir al progreso de todas las personas garantizando cali-

dad en todos los aspectos que la contemplan. De esta manera, los sistemas educativos en sociedades posconflicto deben contemplar en sus currículos la neutralidad, la sensibilización y formación en temas de género, promover la participación activa de las mujeres, libertad religiosa, la interdisciplinaria como factor de promoción humana mediante el aprendizaje de artes u oficios y quehaceres para la vida.

Referencias

- CEPAL. (2001). La migración internacional y el desarrollo de las Américas. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chaparro, A. (2009). Génesis y Transformaciones del Estado Nación en Colombia. Bogotá: Universidad del Rosario.
- CINEP. (2005). Tercer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Más allá del embrujo, 94.
- Comité Internacional de la Cruz Roja - CICR. (2005). Derecho Internacional Humanitario. Ginebra Suiza: CICR.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá: ECOE ediciones.
- Corte Constitucional. (2016). Constitución Política de Colombia 1991. Bogotá: BELM.
- Fundación Dos Mundos. (2009). Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Bogotá: Espacio Creativo Impresores.
- González, P. (2005). Investigación Educativa y Formación del Docente Investigador. Santiago de Cali: Gráficas Ledesma.
- Hernández, R. & Fernández, C. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Education.
- Human Right Watch. (2002). Informe anual Human Right Watch, 2002. New York: Human Right Watch.
- INNE. (2004). Normas Mínimas para la Educación en Emergencia: Preparación, Respuesta, Recuperación. New York: INNE.
- Malley, A., & Triplehorn, C. (2005). Educación Emergente en Iraq. Migraciones Forzadas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Guía N° 8: Guía para la administración de los recursos financieros del sector educativo. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Grupo Gestor de Educación en Situaciones de Educación en Emergencia. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan Sectorial 2006 - 2010: Revolución Educativa Documento N° 8. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Decisiones acertadas de Educación en Emergencia (módulo 1). Bogotá: RET - the Refugee Education Trust.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Convenio de Cooperación Organización Internacional para las Migraciones (OIM) - MEN. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Informe de Educación en Emergencia. Bogotá: MEN.
- Muñoz, V. (2008). El derecho a la educación en situaciones de emergencia. RAZONES Y EMOCIONES educación en situaciones de emergencia, 19.
- Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. New York: ONU.
- Nicolai, S., & Hine, S. y. (2015). Educación en Emergencias y Crisis Prolongadas. Oslo: Instituto de Desarrollo de Ultramar.
- ONU. (2005). Informe sobre Desarrollo Humano 2005. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa 2005.
- Plataforma Colombiana de Derechos Humanos Democracia y Desarrollo. (2010). Informe Alternativo al Quinto Informe del Estado Colombiano Ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Bogotá: Gente Nueva Editorial.
- Procuraduría General de la Nación. (2010). Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá: Graficov Ltda.

- Restrepo Yusti, M. (2008). Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia. Chile: OEI.
- Sibbons, M. (2004). DFID Case Study 5: The Delivery Of Education Services In Difficult Circumstances: The case Of Nigeria and Sirilanka. DFID: Healt Systems Resource Centre (pág. 10 y 13). London: DFID.
- Tiempo, E. (20 de mayo de 2018). ElTiempo.com . Obtenido de <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/refugiados-migracion-y-desplazamiento-de-colombianos/15503358/1/index.html>
- Triplehorn, C. (2001). Education. Care & Protection of Children in Emergencies a Field Guide. Connecticut: Save the Children Federation.
- Uprimny Yepes, R. (2004). Orden Democrático y Manejo de Conflictos. Bogotá: Servigraphic Ltda.
- Van Dijk, T. (1999). El Análisis Crítico del Discurso. *Anthropos*, 26 - 36.
- Weiss Fagen, P., Fernández Juan, A., & Stepputate, F. y. (2009). Internal displacement in Colombia. *Refuge*, 2(26), 114.



Las ideas de Friedman sobre la educación y su implementación en Chile¹

Friedman's ideas on education and its implementation in Chile

Camilo Andrés Cajamarca Azuero²
cac2188@hotmail.com

Resumen

El análisis que se propone surge con ocasión de la relación entre las ideas de Milton Friedman uno de los máximos exponentes de la Escuela de Chicago en la construcción del modelo neoliberal y las reformas legales durante la dictadura militar para la educación en Chile. Las ideas de Friedman se resumen en principios elementales que integran la dimensión social del desarrollo neoliberal. Algunos de esos principios son la libertad económica, disminución del gasto público y participación de privados. El modelo de la libertad se impuso mediante la fuerza a partir de una Política de Shock durante la dictadura militar de Augusto Pinochet. Friedman asesora las reformas que se llevaron a cabo en todos los frentes de la dimensión social del desarrollo, reajustándose el sistema educativo a través de reformas en el ordenamiento legal. A pesar de la transición a la democracia durante los noventa, el país no modificó los principios elementales y pasó a constituirse en un referente de la implementación del modelo en Latinoamérica.

Palabras clave: Neoliberalismo; Sistema Educativo; Dictadura militar; Reforma educativa.

Abstract

The analysis propose arises from the relationship between Milton Friedman's ideas, one of the greatest representatives of Chicago School in the construction of the neoliberal model, and the legal reforms during the military dictatorship for the education sector in Chile. Friedman's ideas are summarized in elementary principles that integrate the social dimension of neoliberal development. Some of these principles are economic freedom, public spending decrease, and private participation. The model of freedom was imposed by force from a Policy of Shock during the military dictatorship of Augusto Pinochet. Friedman advises the reforms that were carried out on all fronts of development social dimension, readjusting the education system through reforms in the legal order. Despite the transition to democracy during the nineties, the country did not change the basic principles and became a benchmark for the implementation of the model in Latin America.

Keywords: Neoliberalism; Education system; Military dictatorship; Education Reform.

¹ Artículo de reflexión.

² Mg. en análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos. Investigador para la Comisión Nacional del Servicio Civil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4394-6061>

*Cómo citar este artículo: Cajamarca, C. (2018). Las ideas de Friedman sobre la educación y su implementación en Chile. *Hojas y Hablas*, (15), 66-83. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a4

Introducción

Milton Friedman se ha constituido el ícono académico en la construcción del neoliberalismo a nivel global, cuya reputación le consagró un Premio Nobel en economía en 1976. Su relación con América Latina fue bastante particular en la medida en que encontró en este territorio un lugar apropiado para implementar su modelo de desarrollo. Dentro de su estructura de pensamiento, el modelo de desarrollo contempló una dimensión social, allí propuso una transformación radical en la relación ciudadanos-Estado, fundada en principios como la libertad, la austeridad y transición a una sociedad de mercado.

El trabajo de Friedman se interesó por la reestructuración de cada componente de la dimensión social del desarrollo, en razón a que de ella se deriva la prestación de servicios como la educación. Por ese motivo el economista contempló el rediseño del sistema educativo en los Estados Unidos en algunas de sus obras. Sin embargo, el momento histórico que vivió su trabajo para ese entonces, no permitió la viabilidad política necesaria para llevar a cabo las reformas que la Escuela de Chicago proponía. La frustración de sus propuestas se compensó por la posibilidad de poner en marcha el modelo en Latinoamérica, incluyendo sus ideas sobre la transición a un sistema educativo de mercado.

Chile fue el primer país latinoamericano donde se da inicio al experimento del modelo. La posibilidad de implementarlo se permitió en razón a la dictadura militar que se impuso mediante el golpe de Estado durante el gobierno de Salvador Allende. La transición al modelo neoliberal es observable a la luz de una perspectiva normativa que evidencia los cambios legales con la expedición de una serie de Decretos con Fuerza de Ley DFL, emitidos por la junta militar en pleno periodo de

fractura de la democracia. Así el sistema educativo chileno fue objeto de reforma por el gobierno militar y asesorado por Milton Friedman. Años posteriores a la dictadura y transición a la democracia, las reformas legales conservaron la esencia del sistema educativo neoliberal basado en las ideas de Friedman.

Este trabajo apunta a desglosar el proceso de implementación del modelo en Chile a partir de una perspectiva normativa que evidencie las transformaciones del sistema educativo en sus niveles básica media y superior. El análisis de las reformas legales tiene en cuenta tres periodos de tiempo. Un primer momento, hace referencia a la etapa previa del golpe de Estado; un segundo momento, se ubica durante la dictadura militar; y finalmente un tercero, en la etapa de la democratización.

En este sentido, la pregunta que orienta el artículo es: ¿cómo se implementó el modelo de educación neoliberal de Milton Friedman en la estructura normativa de Chile durante la etapa de la dictadura militar? Para responder a este interrogante se propone la siguiente hipótesis: las ideas del modelo de educación propuesto por Milton Friedman se encuentran en la estructura de la dimensión social del desarrollo neoliberal. El periodo de dictadura militar en Chile permitió las reformas normativas necesarias para la implementación del modelo por primera vez en Latinoamérica, manteniendo el mismo esquema en la transición democrática.

El artículo se divide en una primera parte, en donde se presenta la estructura de ideas de Friedman para entender por qué se ocupa de la educación como uno de los sectores de la dimensión social del desarrollo neoliberal. Para ello se recogen de sus textos capitalismo y libertad

y libertad de elegir su propuesta metodológica para abordar el sistema de educación ideal en una sociedad de mercado. Una segunda parte, se encarga de analizar los cambios que desde un enfoque normativo pueden identificarse dentro del sistema educativo con relación a las recomendaciones formuladas por Friedman en su visita a Chile. Para el análisis se tienen en cuenta las leyes y normas que se emitieron en materia de educación durante estos periodos. Finalmente, se recogen una serie de resultados sobre el proceso de democratización en materia de reformas al sector educación, con el fin de establecer los cambios o continuidad del modelo que se masifica en el resto de América Latina. Por último se presentan algunas conclusiones.

1. Milton Friedman y su modelo de educación

Dentro de sus trabajos *capitalismo y libertad* en 1962 y *libertad de elegir* en 1980, Milton Friedman señala sus preocupaciones e interés por rediseñar el sistema educativo. Sin embargo, este diagnóstico y propuesta siempre la formuló en relación a su país los Estados Unidos. De ello se infiere que en principio su intención recayó en la implementación del modelo de libre mercado primero en su país. Señala Friedman (1983): “la educación siempre ha sido un importante componente del sueño americano” (p. 211).

Para entender la educación del sueño americano de Friedman es preciso ubicarla dentro de la estructura del modelo de desarrollo neoliberal y más precisamente dentro de la dimensión social del desarrollo neoliberal. Contrario a lo que se suele pensar sobre el desinterés del neoliberalismo en la prestación de unos bienes y servicios públicos como la educación, el trabajo de Friedman reconoce la necesidad de ellos pero los condiciona a unos principios fundamentales que en su conjunto llamaremos la dimensión social

del desarrollo neoliberal. Los principios que condicionan la dimensión social del desarrollo son: la libertad (económica), la disminución del gasto público y la no intervención estatal.

Desagregando cada uno de ellos podemos encontrar cuáles son sus definiciones dentro de los dos trabajos mencionados anteriormente. En relación al principio central del modelo, la libertad, Milton Friedman recurre algunos exponentes del pensamiento liberal clásico como Adam Smith y Tomas Jefferson. Señala allí su importancia por defender la libertad más en un sentido económico que político, motivo por el cual la ubica en la cúspide de la pirámide de los principios de su modelo de desarrollo. En sus palabras: La libertad económica es un requisito esencial de la libertad política, al permitir que las personas cooperen entre sí sin la coacción de un centro decisorio, la libertad económica reduce el área sobre la que se ejerce el poder político, además al descentralizar el poder económico, el sistema de mercado compensa cualquier concentración de poder político que pudiera producirse.

De lo anterior, es posible inferir que, para el nobel en economía, solo es posible la realización de la libertad en un sistema de libre mercado. En oposición a esa libertad tendríamos como resultado una sociedad regulada por un Estado interventor y, en consecuencia, nos demandaría recursos en exceso para su funcionamiento. Este segundo elemento, conduce a establecer que las cargas impositivas de los Estados están en contra del principio elemental de la libertad. Razón por la cual una sociedad libre desde su perspectiva, es aquella a la que se le reduzcan al máximo sus cargas impositivas y se permita como resultado de ello mejorar los ingresos de sus ciudadanos.

Para Friedman, los efectos de un excesivo gasto público sobre la libertad, se reflejan de la siguiente forma:

La mayoría de los actuales programas de bienestar nunca se deberían haber aprobado. Si así hubiera ocurrido muchos de los individuos que ahora dependen de ellos se habrían vuelto ciudadanos que confían en sí mismos, en vez de menores tutelados por el Estado. (Friedman, 1986, p. 170)

En este sentido, la propuesta de Friedman no se puede reducir a la simple eliminación del gasto público en su totalidad. A pesar de reconocer que factores como la pobreza deberían ser un asunto de la beneficencia de la caridad y no del Estado, Su propuesta señala la necesidad de un gasto público mínimo, siempre y cuando este dirigido a las personas más necesitadas (a este instrumento llamaremos focalización), que no intervengan en el mercado, y que la administración de este gasto o subsidio no signifiquen una alta cuota burocrática. Friedman (1966):

Hay dos cosas claras, si el objetivo es aliviar la pobreza, deberíamos tener un programa encaminado a ayudar al pobre. Tenemos toda la razón del mundo en ayudar al pobre...el programa debería estar pensado para ayudar a la gente y no como miembros de una ocupación, edad, nivel de salario, sindicato, etc... (p. 243).

Siguiendo la composición de sus ideas, el exceso del gasto público significa una excesiva

carga de impuestos sobre la población, que implica el efecto de pérdida de autonomía de los individuos. En este sentido, el siguiente elemento que propone Friedman es la disminución de la intervención del Estado y una mayor participación del mercado. Solo el mercado es garante de ofrecer la competencia necesaria que posibilita en su mirada mayor progreso. Según Friedman (1986):

El aumento del papel del estado en la economía ha ido muy lejos durante los últimos cincuenta años. Esta intervención ha significado un coste en términos económicos. Las limitaciones que esta actuación impone a nuestra libertad económica amenazan con liquidar dos siglos de progreso económico. La intervención ha tenido un coste político: ha limitado considerablemente nuestra libertad humana. (p. 97)

En síntesis, estos tres elementos: la libertad (económica), la disminución del gasto público, y la disminución de la intervención estatal que permita una mayor participación del mercado, constituyen las bases del pensamiento social desde el neoliberalismo. Es a partir de la articulación de estos principios que se piensa Friedman factores como la educación.

El siguiente gráfico representa la relación entre los principios neoliberales y la dimensión social del desarrollo.

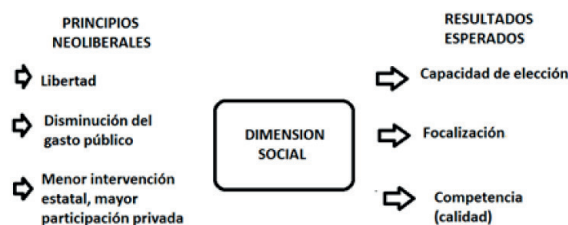


Figura 1. Relación entre principios neoliberales y la dimensión social. Fuente: Elaboración propia.

Resultado de la figura 1 tenemos la estructura de sus ideas para entender los efectos esperados en la dimensión social del desarrollo neoliberal. Una sociedad en donde prime la libertad tendrá como resultado esperado mayor capacidad de elección, incluso en las clases más bajas y por consiguiente mayor autonomía. Si se respeta el principio de disminución del gasto público y se focaliza llevando ese gasto a los más pobres, se obtiene como resultado esperado pobres con menores cargas impositivas. Finalmente, si se reduce al máximo la intervención del Estado y se proporciona mayor participación a los privados en la prestación de bienes y servicios públicos, se espera como resultado producto de la competencia de los privados, mayor calidad de los bienes y servicios públicos para los más pobres.

Solo teniendo en cuenta este esquema de ideas es posible entender la propuesta de Friedman frente al sistema educativo que buscaba modificarse inicialmente en los Estados Unidos. Su propuesta no solo adopta cada uno de los elementos expuestos, sino adicionalmente la integra para cada uno de los niveles de la educación, proponiendo cambios sustanciales para la educación básica y secundaria, así como para la educación superior o universitaria.

1.1 La necesidad de una educación básica con efecto de “vecindad”

Para Friedman es necesaria la existencia de una educación en los primeros años de la vida que se oriente a la formación de ciudadanos. Una educación que forme las competencias necesarias que todo ciudadano debe conocer para vivir en comunidad. A este tipo de educación le denominó la educación “vecindad”, formación que se ubica dentro del sistema como la educación básica y media que por su intencionalidad no puede tener ningún costo. Según Friedman: “el efecto de ve-

vecindad, es aquel en que las familias no se les puede cobrar por la educación de sus hijos, porque es necesaria para la persona y para la sociedad, la educación para disminuir el analfabetismo y tener una democracia estable” (Friedman, 1966, p. 116).

Ahora bien, a pesar de ser un nivel de educación gratuita y por tanto responsabilidad del Estado su provisión, no por ello se excluye de los principios de la dimensión social del desarrollo neoliberal. El principio de libertad, radica en la importancia que Friedman le otorga a la libre elección de las familias en la educación de sus hijos. El segundo principio de focalización y disminución del gasto público, se ubica en una propuesta de subvenciones mediante bonos que se encuentra directamente relacionada con el principio de la libertad. La propuesta radica en otorgar subvenciones a las familias necesitadas y que no quieran enviar a sus hijos a un colegio público, subvención que se otorgaría directamente para que las familias tengan absoluta libertad de elegir la educación de sus hijos en los lugares que consideren más apropiados. En sus palabras: “sería mejor si los padres recibieran directamente los subsidios y eligieran en donde enviar a sus hijos” (Friedman, 1966, p. 122).

En relación al tercer principio esbozado de no intervención del Estado y la participación de privados en la prestación del servicio, se señala la coexistencia de colegios públicos y privados que puedan brindar este nivel de educación el efecto de “vecindad”. Por este motivo, quienes deseen una educación en colegios privados por cuestión de formación religiosa, podrán hacerlo gracias a los subsidios. De la misma forma podrían hacerlo aquellas familias que deseen una formación laica en colegios públicos. Según el autor: “Es factible y deseable que los padres cubran el costo de esta instrucción, los casos extremos podrían resolverse

estableciendo subsidios especiales para las familias necesitadas” (Friedman, 1966, p. 117).

Debe evitarse al máximo dentro de su propuesta, la existencia del monopolio estatal para este nivel de formación. Los colegios públicos como los privados deben participar en una misma competencia por los recursos que el Estado destine para la formación de la ciudadanía. Solo así, en su esquema de pensamiento, es posible cerrar las brechas de calidad entre los colegios públicos y colegios privados. Por lo tanto, no les queda otro camino a colegios públicos y privados que la libre competencia que mejorarán sus estándares de calidad y poder recibir subvenciones del Estado.

1.2 Sobre la educación superior

Su propuesta dedica una reflexión más a fondo en este nivel de educación en comparación con la educación de efecto “vecindad”, en tanto la naturaleza de la educación universitaria se encuentra más cercana a la lógica de una sociedad de mercado. Desde este enfoque la educación universitaria es una inversión en capital humano a diferencia de la necesidad de la formación ciudadana (Becker 1964). Dentro de la propuesta de educación universitaria Friedman señala nuevamente los principios de la dimensión social del desarrollo neoliberal.

Con relación al primer principio de libertad, toda persona es libre de elegir su profesión y por tanto es libre de elegir si invierte en aumentar el nivel de calificación que implica su profesión. En palabras de Friedman (1996):

No hay efecto de vecindad, porque es una inversión en el capital humano, de la misma forma que hay inversión en maquinaria, edificio u otras formas de capital no humano. Su función es elevar la productividad económica del ser humano, si

lo consigue el individuo en una sociedad de libre empresa, recibirá por los servicios que presta una compensación más elevada que la que recibe de otra forma. (p. 13)

Así mismo, el segundo principio de focalización como un instrumento para proveer el servicio a quienes no tienen los recursos necesarios para su formación profesional, es también concebido como parte de su propuesta. En sus ideas sostiene que a esta población no se le puede negar del todo la posibilidad para que puedan acceder a este nivel de educación, para ello debe existir un crédito destinado a financiar sus estudios que se pague con sus labores profesionales una vez ingresen en el mercado laboral. Según Friedman (1966):

Un cierto organismo del estado podría financiar, la preparación de todo individuo que cumpla un mínimo de calidad, pondría una limitada cantidad al año (y por un número limitado de años) a disposición del individuo, siempre que los fondos se emplearan en una preparación en una institución reconocida. El individuo por su parte se avendría a pagar al gobierno un cierto porcentaje de sus ingresos. (p. 140)

Finalmente, el principio de la no intervención estatal y la mayor participación de privados en este nivel de educación, se explica a partir de la propuesta de coexistencia entre universidades públicas y privadas, que compitan por sus clientes: los estudiantes. Según su esquema la competencia entre universidades permitiría el aumento en la calidad de la educación, y por tanto, implicaría una maximización del beneficio de los estudiantes a la hora de tomar una elección. Friedman (1966) sostenía al respecto:

La universidad vende enseñanza y los estudiantes la compran. Como en la mayoría de los

mercados privados, ambas partes tienen incentivos que ofrecerse mutuamente. Si la escuela superior no proporciona el tipo de enseñanza que quieren sus estudiantes, estos pueden irse a otro sitio, quieren sostener plenamente el valor de su dinero. (p. 244)

El siguiente cuadro recoge la relación entre los principios del modelo neoliberal y sus efectos

esperados en los diferentes niveles de educación como un componente de la dimensión social del desarrollo neoliberal. El cuadro sintetiza la propuesta originada en la Escuela de Chicago en representación del trabajo de Milton Friedman cuyo interés inicial se inclinó hacia una reforma sustancial del sistema educativo estadounidense.

Tabla 1. Relación entre principios neoliberales y sus efectos esperados en la dimensión social de la educación.

Principios neoliberales	Efectos en la dimensión social	Educación básica y secundaria	Educación superior
Libertad	Reconocer la libre escogencia	Los padres eligen en donde estudian sus hijos, sean colegios públicos o privados.	Cualquier persona define su profesión y por tanto es libre en invertir en su formación.
Disminución del gasto público	La focalización es una herramienta que permite disminuir las cargas impositivas a los más pobres y aumentar los ingresos.	Es necesaria una educación pública y gratuita, que permita el efecto “vecindad” y forme mejores ciudadanos.	Se necesita de un organismo público que otorgue créditos a quienes no pueden pagar estos estudios y se les cobre en el momento que los culminen.
Menor intervención estatal, mayor participación de privados.	La mayor oferta de privados promueve la competencia y permite como resultado una mejor calidad en el servicio.	Quitar el monopolio de la educación al Estado, otorgando la misma ayuda a colegios públicos y privados permite una competencia justa para que se mejoren los estándares de calidad.	Si todas las universidades públicas y privadas se esfuerzan por atraer a sus clientes (estudiantes), la calidad en general aumentará.

Fuente: elaboración propia.

2. La implementación del modelo de educación de Friedman en Chile



Milton Friedman y Augusto Pinochet. Fuente: Chemazdamundi (2014). Recuperado de: <https://chemazdamundi.files.wordpress.com/2014/11/pinochetfriedman.jpg>

El siguiente capítulo propone retomar los hechos históricos que permiten explicar la implementación del modelo educativo neoliberal en Chile como el primer país de la región latinoamericana donde se impone el modelo durante la dictadura militar de Augusto Pinochet. Este proceso se refleja en la transformación del ordenamiento legal para el sector educación, por lo que el análisis se centra en las transformaciones legales del sistema en tres momentos: un antes, durante y después de la dictadura militar.

La transición del interés de la Escuela de Chicago por llevar a cabo una serie de reformas hacia Latinoamérica y no en los Estados Unidos, se explica en razón a su poca capacidad de influencia política para el momento en su país. Como lo sostiene Renan Vega (2005), el grupo de intelectuales pertenecientes a la Facultad de Economía de la Universidad de Chicago era tan solo una “minoría intelectual” que se oponía a las políticas keynesianas del llamado Estado de Bienestar en los Estados Unidos. Sin embargo, los factores de inestabilidad económica y política que permitirían proponer un cambio radical en el sistema económico, los en-

frentaba Latinoamérica con ocasión de la crisis del modelo Industrialización Sustitución de Importaciones ISI (Smith, 1997, p.74).

Uno de los factores determinantes que permitió llevar a cabo este esquema de desarrollo en Chile, fue la coyuntura política que atravesó el país con ocasión del golpe de Estado a Salvador Allende en el marco de la guerra fría. La dictadura militar (11 de septiembre de 1973 hasta el 11 de marzo de 1990), ese escenario fue el propicio para adelantar de forma acelerada las reformas necesarias que darían vida al modelo. En oposición en los Estados Unidos solo fue posible este proceso hasta después del gobierno de Ronald Reagan (1981) quien se constituyó en el principal aliado político de Friedman (Klein, 2008, p, 14) para llevar a cabo las reformas.



Milton Friedman y Ronald Reagan. Fuente: Vallebaeza (2011). Recuperado de: <https://vallebaeza.files.wordpress.com/2011/10/milton-president-reagan1.jpg>

El contexto de la dictadura implicó la imposición del modelo mediante el uso de la fuerza en todas sus formas, ese proceso es denominado por la canadiense Klein (2008) como “doctrina del shock”. Su trabajo evidencia en detalle la creación del paquete de medidas propuestas por Milton

Friedman y adoptadas por Augusto Pinochet en el país suramericano. En su investigación se referencia una carta redactada por Friedman y dirigida a Pinochet, en donde se señalan los pasos específicos a seguir con base en los principios del neoliberalismo:

Si este enfoque de shock fuera adoptado, creo que debiera ser anunciado pública, muy detalladamente y, además, entrar en vigor en una fecha muy cercana a dicho anuncio. Cuánto mejor informado se encuentre el público, más contribuirán sus reacciones al ajuste. (Friedman, citado en: Piñera, 2012. p. 67)

Las medidas de shock a las que hacía referencia Friedman en la carta, se enunciaron a partir de una visita previa a Chile. Precisamente, este tema se había abordado por él mismo un mes antes en la ciudad de Valparaíso, en el marco de la conferencia que llevaba por título bases para un desarrollo económico del 26 de marzo de 1975 (Soto, 2012, p. 17). En esta conferencia se abordaron dos ejes temáticos: uno primero, concerniente a la reducción de la inflación; y un segundo, que obedecía a la necesidad de implementar una economía social de mercado vigorosa.

En el capítulo de la conferencia el camino indicado para la implementación de una economía social de mercado, Friedman propuso a los chilenos una política de shock como el tratamiento (política económica) para un paciente enfermo (economía chilena). En la comparación que propone este economista con los Estados Unidos y las diferencias en la transición a una economía social de mercado, lo llevaron a argumentar que en el país no era posible un cambio gradual, por el contrario, se precisaba de medidas inmediatas. En palabras de Friedman: “No creo que para Chile una política de gradualismo tenga sentido. Temo

que el ‘paciente’ puede llegar a morir antes que el ‘tratamiento’ surta efecto”. (Friedman, citado en: Soto, 2012. p.25).

Esa política de shock implicó una serie de medidas adoptadas a un ritmo acelerado y fuera de todo esquema democrático. La lista de medidas guarda relación con los principios de la dimensión social del desarrollo. Sostenía Friedman que estas medidas para Chile serían: “reducir el sector del gobierno, transfiriendo actividades al sector privado, removiendo obstáculos y eliminando subsidios.” (Friedman, citado en: Soto, 2012. p. 34).

La educación como uno de los componentes de la dimensión social del desarrollo neoliberal, sufrió transformaciones en el marco de la política de shock. Los cambios y transformaciones en el sistema educativo que se ajustaron a las medidas contempladas, pueden observar desde una perspectiva normativa en las reformas legales que se dieron durante el periodo de la dictadura militar.

2.1 Cambios en la educación básica y medía

Con el fin de ubicar los cambios en materia legal que sufrió el sistema educativo se tiene en cuenta una línea histórica que permitiría identificar tres periodos: un antes de la dictadura (1973) contemplado en la constitución de 1925, un durante la dictadura (1973-1990) estipulado por los diferentes Decretos con Fuerza de Ley por sus siglas DFL emitidos por la junta militar; y finalmente un después (1990), periodo de democratización en el marco de una ley transversal como lo fue la Ley Orgánica Constitucional de Educación No 18.962 por sus siglas LOCE.

En este orden de ideas la educación en Chile antes de la dictadura militar se rigió por lo establecido en la constitución de 1925. En ella se determi-

nó para el país que su sistema educativo obedecía a una influencia netamente republicana. Es decir, la educación en todos sus niveles tenía un carácter exclusivamente público. La constitución de 1925 estableció según su artículo 10 numeral 9 que: “La educación pública es una atención preferente del Estado” (Constitución política de Chile, 1925). Por tanto, el sistema educativo en sus primeros niveles de educación básica y media fue potestad y responsabilidad estatal.

El rediseño del sistema emerge con la imposición de la dictadura militar, que transforma los elementos cruciales del ordenamiento legal para todos los niveles en la educación de Chile. Los intereses políticos entorno a la reestructuración del sistema educativo por parte de la junta militar, se pueden identificar en las Declaraciones de los Principios del Gobierno DPG, cuyo documento demarcó las bases del sistema. Si bien los puntos señalados se encaminaron a una mirada general del Estado y su administración, la educación no fue una excepción y los cambios repercutieron en los niveles de educación básica y secundaria.

La intención del cambio contemplada en los principios de la DPG recayó sobre los niveles de educación básica y media, en la medida en que expresó un nuevo camino hacia la descentralización. Se argumentó con un propósito inicial de transformación y búsqueda de una administración pública apolítica. Sostenía la DPG: “El corolario indiscutible de los principios analizados, debe ser una descentralización territorial que trascienda el marco de lo meramente administrativo”. (Declaración de principios del gobierno de Chile, 1974)

Sin embargo, el proceso fue altamente cuestionado en sus intereses iniciales y algunas posturas críticas de este cambio sostienen que más bien el interés de la descentralización territorial o tam-

bién conocida municipalización de la educación básica y media, fue el de: “introducir un financiamiento competitivo por alumno, que se equipara al valor del subsidio entre el sector público y el sector privado” (Falabella, 2015, p. 2). En otras palabras, más allá de la intención de apolitar la escuela en las municipalidades, el propósito radicó en limitar la prestación del servicio exclusivamente estatal, así como su financiamiento e implementó un esquema de competencia entre escuela pública y privada por los recursos destinados a las regiones.

Los cambios e intenciones se siguieron manifestando durante la dictadura militar con la adopción de la Nueva Constitución de 1980 por la junta militar del gobierno. En ella se destacan los siguientes artículos que respaldan las intenciones de completar la transformación del sistema educativo. El primero es su artículo 10 en el que se plantea que “la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población.” (Constitución Chilena, 1980). Así mismo, en su artículo 11 se señala que: “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.” Finalmente, se destaca a diferencia de la constitución de 1925, que las obligaciones sobre la educación son un aspecto que competencia de la familia en tanto son: “los padres quienes tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (Constitución Chilena, 1980).

El derecho a la libre elección en la educación de sus hijos por parte de las familias y de la gratuidad en este nivel de educación, estaba directamente relacionado con la modalidad conocida como subsidio por alumno. Es decir, los colegios privados podrían recibir igualmente una subven-

ción como los colegios públicos, siempre y cuando cumplieran con unos requisitos establecidos. Fue entonces en el año de 1980 con el Decreto 8144, cuando finalmente se concretó el propósito bajo la implementación del sistema de subvención por alumno o sistema de voucher. Según el Decreto se estableció que: “tiene el carácter de establecimiento subvencionado, la entidad educacional privada, oficialmente reconocida como cooperador de la función educacional del Estado” (Decreto N8114, 1980).

Así operó el sistema durante la dictadura militar que permaneció hasta 1990. Sin embargo, con el paso a la democratización las bases no cambiaron del todo y por el contrario se dio continuidad al modelo propuesto por Milton Friedman. La Ley Orgánica Constitucional de Educación LOCE de 1990 fue el referente normativo durante el proceso de democratización, con la salvedad de ser una ley expedida tan solo un día antes de la entrega del poder por parte de Augusto Pinochet.

En la LOCE si bien su artículo 3 establece que: “es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica” (Ley No 18.192, 1990). Su artículo 9, sostiene que, en virtud del principio de libertad de enseñanza, el privado puede impartir este nivel de educación, siempre y cuando esté sujeto al reconocimiento del Estado. Dice textualmente el artículo: “Sin perjuicio de lo establecido en los artículos anteriores se podrá, en virtud de la libertad de enseñanza, impartir cualquiera otra clase de enseñanza que no aspire al reconocimiento oficial” (Ley No 18.192, 1990).

En este orden de ideas, las principales transformaciones en el sistema de educación en Chile para el nivel básica y media, se dieron en el periodo denominado durante la dictadura militar. Los cambios con relación al periodo que antecedieron

se observan en las diferentes reformas normativas que se emitieron por parte de la Junta Militar. El proceso de democratización no cambió sustancialmente estas normas en la medida en que la LOCE de 1990 conserva las bases iniciales del modelo propuesto por la dictadura. A continuación, se presenta en la Tabla 2 el resumen de las transformaciones en el ordenamiento legal para el sector educación durante el periodo de dictadura para el nivel básica y secundaria.

Tabla 2. Transformación legal sobre educación básica y media en Chile, antes, durante y después de la dictadura militar.

Antes de la dictadura militar	Durante la dictadura militar			Etapa de democratización
Constitución de 1995	Declaración de Principios de Gobierno 1973	Constitución Política de Chile 1980	Decreto 8144 de 1980	Ley Orgánica Constitucional de Educación
Educación Republicana: La educación es una atención preferente del Estado.	Descentralización: Libre competencia entre escuelas públicas y privadas por recursos del Estado.	Gratuidad para la educación básica y media. Libertad de enseñanza y libertad de oferta educativa. Los padres tienen el derecho a escoger la educación de sus hijos.	Se establece el sistema de subvención a establecimientos particulares (sistema de <i>voucher</i>).	Gratuidad para la educación básica y media. Libertad de enseñanza es libertad de oferta educativa.

Fuente. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los principios que definen la dimensión social del desarrollo neoliberal en el trabajo de Milton Friedman y su propuesta de educación con efecto de “vecindad”, se encuentra una relación directa entre los cambios normativos implementados en el marco de la dictadura militar en Chile. En este sentido, las ideas de Friedman sobre su educación en el nivel básica y media, se materializaron durante la dictadura militar con las reformas que apuntaron al cumplimiento de principios tales como: Una educación gratuita para la formación de competencias ciudadanas con efecto de “vecindad”. Absoluta libertad en la elección de

las familias para la educación de sus hijos; Reconocimiento de la prestación de servicios por parte de privados; y finalmente, focalización de recursos públicos bajo el sistema de voucher que permita la competencia entre públicos y privados por las subvenciones.

2.2 Cambios en la educación superior

Para este nivel de educación en el periodo que antecedió la dictadura militar, el ordenamiento jurídico giró igualmente en torno a lo establecido por la constitución de 1925. Su legado republicano, la ubicó como una atención preferente

del Estado y de carácter pública. Sin embargo, no existió exclusividad en la prestación del servicio estatal, contrario a ello la discusión giraba en torno a la prestación del servicio entre las universidades laicas y las pertenecientes a órdenes religiosas que existían para la época (Caicedo, 2013).

En los que corresponde a la segunda etapa del siglo en mención, en términos de la distribución en la prestación del servicio, se observa que para el año de 1960 existían ocho universidades de las cuales dos eran estatales (OEI, 1993, p. 6), No obstante, es de resaltar que toda la educación universitaria en Chile durante este periodo recibía un subsidio directo del Estado, independientemente de quien la impartiera.

Las décadas del 60 y parte del 70, se destacaron por los grandes avances a raíz del movimiento de reforma que demandaba mayor autonomía, permitiendo regionalizar y ampliar la oferta educativa de las dos universidades estatales: Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado (Organización de Estados Iberoamericano para la Educación - OEI), 1993, p. 6). De esta forma este periodo se caracterizó por ser el momento de mayor auge en la prestación del servicio de educación superior por parte del Estado, transformación similar sufrieron las universidades privadas. A pesar de ello, la llegada de la dictadura militar transformó el contexto republicano y emprendió acciones denominadas de contrarreforma, dando inicio a una nueva reestructuración del sistema.

Posteriormente con la dictadura militar la discusión cambió de sentido y para el año de 1981 en el marco de las reformas propuestas por el gobierno militar se expide “La Ley General de Universidades”, allí según la declaración del ministerio del interior del 6 de enero de 1981, se reafirma la importancia del gobierno militar en crear una

nueva institucionalidad en la educación:

Después de un periodo destinado básicamente a restablecer el funcionamiento normal de nuestras Universidades, luego del complejo desquiciamiento que en ellas se había producido entre 1967 y 1973, a raíz de una Reforma Universitaria caracterizada por politización y la demagogia, se hace indispensable avanzar ahora hacia una normatividad global. (Nueva Legislación Universitaria Chilena, 1981, p. 36)

La Nueva Legislación Universitaria Chilena por si siglas NLUC, recogió algunos Decretos con Fuerza de Ley determinantes en la transformación del sistema a partir de 1980. Para empezar, se expidió DFL No 1 del 3° de diciembre, en relación a la educación pública y las universidades. En él, su artículo 5 estableció que: “La libertad académica incluye la facultad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley” (DFL No1, 1980). En otras palabras, en este DFL se estableció el inicio de la privatización en la educación superior apelando al derecho de la libertad académica.

Posteriormente, se expidió DFL No 4 del 14 de enero de 1981, que permitió concretar y definir mucho más claramente el proceso de privatización. Allí se fijaron las normas del financiamiento de las universidades y a partir de entonces se puso en marcha el plan de disminución del presupuesto público para la educación superior de la siguiente manera:

El monto fiscal para el año de 1981 será igual a la cantidad de dinero recibida por las universidades por este concepto, en el año de 1980. Para los años 1982, 1983 y 1984, el aporte fiscal anual a las universidades será equivalente al 90%, 75% y 60%, respectivamente, del aporte fiscal del año 1980, expresado en moneda del mismo valor

adquisitivo. Para el año 1985 y siguientes, el aporte al que se refiere este artículo será equivalente a un 50% del aporte fiscal del año de 1980. (DFL No 4, 1981).

Adicionalmente, este DFL determinó un nuevo enfoque que apuntó a la transformación de la prestación de un servicio universal y público hacia la focalización. Allí se estableció la creación de un crédito fiscal universitario, dirigido aquellos estudiantes que por sus condiciones socioeconómicas se vieran limitados al acceso a una universidad. En su artículo 9, se estipuló que:

Las universidades podrán otorgar crédito para el pago total o parcial de sus matrículas con cargo al “crédito fiscal universitario” a los alumnos que reúnan las siguientes condiciones: A. Que sean chilenos. B. Que se matriculen en cualquiera de los años de estudio de una carrera. C. Que, dadas las condiciones económicas del alumno y de la familia de quien depende necesite del crédito. (DFL No 4, 1981)

Estos créditos que se otorgaron a los mejores alumnos, se les cargó un interés anual del 1%. Como toda obligación crediticia, culminados los estudios los estudiantes “beneficiados” se hicieron acreedores de una deuda que sería exigible transcurridos dos años, hubiesen estado graduados o no de sus estudios.

Finalmente, este compendio de DCF durante la dictadura militar, creó la figura con la que los privados podían ofertar el servicio de la educación superior. El último DFL en esta materia, fue el No 5 de febrero de 1981, en él se establecieron las normas sobre los Institutos Profesionales:

Los Institutos Profesionales son instituciones de educación superior que, en el cumplimiento de sus funciones, deben atender adecuadamen-

te los intereses y necesidades del país, mediante la formación de profesionales con los conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades. (DFL No 5, 1981)

De esta forma se otorgó la posibilidad de crear conforme a los requerimientos establecidos por el ministerio de educación Institutos de carácter privado. El objetivo se centró en que los Institutos entraran a competir con las universidades estatales en la prestación del servicio de educación superior.

Posteriormente con el paso a la transición democrática el esquema propuesto por la dictadura no cambió de fondo y mantuvo el modelo privado de educación superior. La mencionada Ley Orgánica LOCE de 1990, mantuvo la misma estructura para la educación universitaria, manteniendo la figura de Institutos privados como prestadores del servicio. En él se establece que los únicos que pueden proveer educación superior son:

Las universidades, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica Estatales. Las universidades que no tengan tal carácter, deberán crearse conforme a los procedimientos establecidos en esta ley, y serán siempre corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro para el efecto de tener reconocimiento oficial. (Ley No 18.192, 1990)

En este sentido, las pretensiones de la dictadura militar se concentraron igualmente en la transformación del sistema educativo para el nivel de educación superior. En ella se evidencia un cambio radical pasando por un esquema republicano de potestad estatal y pública, que se transformó mediante los diferentes DFL expedidos en el periodo de dictadura. Con el paso a la democracia se mantuvieron los elementos esenciales del mo-

delo modificado durante la dictadura en razón a que la LOCE no integró cambios esenciales para la prestación del servicio. La siguiente Tabla evidencia las tres etapas históricas y los cambios legales del sistema para el nivel universitario.

Tabla 3. Transformación legal sobre educación superior en Chile, antes, durante y después de la dictadura militar.

Antes de la dictadura militar	Durante la dictadura militar			Etapas de democratización
Constitución de 1995	DFL No1, 1980	DFL No 4, 1981	DFL No 5, 1981	LOCE 1990
Educación Republicana: Atención preferente del Estado y subvencionada el cien por ciento.	En virtud de la libertad académica, se permite privatizar la prestación del servicio.	Disminución del 50% del presupuesto en educación superior en tan solo 5 años. Paso el subsidio de la oferta a subsidiar la demanda, sustitución de la universalización a la focalización.	Creación de privados para la prestación del servicio: Institutos profesionales.	Pueden impartir educación superior: Las universidades, Los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica Estatales.

Nuevamente una mirada a las ideas de Friedman y el modelo de educación superior que implementó la dictadura militar chilena guarda una relación directa. En primera medida, la propuesta de Friedman de definir la educación superior como una inversión en capital humano, y por tanto una elección de cada ciudadano en el costo que implica su formación, se vio reflejada en el desmonte del carácter republicano y público que caracterizaba el sistema de educación universitaria en Chile antes de la dictadura militar. Por su parte, el enfoque de focalización cuyo objetivo es disminuir el gasto público y permitir el acceso a los más necesitados, se materializó bajo la figura de los créditos educativos universitarios. Finalmente, el desmonte del monopolio estatal en la prestación del servicio y

la participación de privados, se materializó bajo la creación de los Institutos Profesionales.

3. El modelo neoliberal de educación de Friedman y su masificación en América Latina

Posterior al proceso de democratización en Chile hubo intentos por cambiar el sistema mediante la reforma a la LOCE en el año 2009 en el primer periodo de gobierno de Michel Bachelet. No obstante, allí no se realizó un cambio sustancial y permanecieron los mismos elementos concebidos durante la dictadura. Sin embargo, las presiones sociales si han aumentado en los últimos años en el país, haciendo un especial énfasis en la demanda de educación superior gratuita. Las

presiones originaron el movimiento estudiantil en el 2011 en pro del acceso a la educación pública de calidad y gratuita en todos los niveles (CONFECH, 2017). Las demandas sociales llevaron al segundo mandato presidencial de Bachelet bajo el condicionante de una reforma que finalmente se obstaculizó por presiones políticas (Ayuda Mineduc, 2017).

Las demandas sociales en el resto de países latinoamericanos coinciden en los efectos de la implementación del modelo en sus países. Las ideas de Friedman en materia de educación posterior al caso chileno, lograron implementarse en toda la región a través de una serie de actores globales. Dentro de ellos se encuentran:

Diálogo Interamericano (DIA), el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (CINDE), así como sus patrocinadores: United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), AVINA Foundation, The Tinker Foundation, GE Found, Global Development Net Work entre otros. Fue determinante en 1982 el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (López y Flores, 2006)

El PREAL fue una hoja de ruta para que los gobiernos latinoamericanos implementaran el modelo de educación neoliberal en razón a su enfoque “empresa y educación”. En él se presentan las ideas de Friedman sobre el modelo de educación del desarrollo neoliberal haciendo alusión al proceso de descentralización, disminución del gasto público y participación del sector productivo en la educación. (López y Flores, 2006).

Sin embargo, a diferencia del caso chileno la implementación mediante una política de shock no fue la experiencia para el resto de los países latinoamericanos. Algunos autores sostienen que todo se llevó mediante un proceso político (swarming) (Tello, 2016, p. 2) más que en razón a

la implementación de política (policy). En el caso de Latinoamérica ese proceso político fue dado por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), a través de la figura de los créditos condicionados. Los países que accedieron a los préstamos de estos organismos internacionales se vieron obligados a recibirlos siempre y cuando se reformaran sus sistemas educativos integrando los elementos del modelo Friedman.

Como resultado de estas reformas se han presentado una serie de impactos en todos los niveles de educación para Latinoamérica en más de tres décadas de vigencia del neoliberalismo. Los impactos pueden evaluarse desde diferentes perspectivas: el de cobertura, que, si bien aumentó, no evidencia los mismos resultados desde la perspectiva de la calidad. A pesar de llevarse a cabo las intervenciones de los OI en nombre de la calidad, algunos estudios evidencian que “no han mejorado los resultados de aprendizaje y persisten las desigualdades sociales y regionales” (Gorostiaga y Tello, 2011, p. 367). Así mismo, La disminución del gasto público para la educación en términos de la inversión del PIB (Yarzabal, 2001, p. 9) es otro resultado del modelo de Friedman que mantiene las brechas entre países desarrollados y subdesarrollados, dejando pendiente su promesa histórica de progreso en la educación para Latinoamérica.

Conclusiones

Dentro del trabajo de Milton Friedman es posible identificar una dimensión social del desarrollo neoliberal. En este campo se encuentra una referencia al sistema educativo y se relaciona con una serie de principios transversales al modelo que permiten explicar su interés por definir una propuesta en el sector de la educación. Los principios elementales dentro de su propuesta son: la libertad, la focalización, la disminución del gasto público y la transición a una sociedad de mercado y libre competencia.

La idea de reformar el modelo educativo surge en principio en los Estados Unidos y se piensa para los Estados Unidos. Sin embargo, la imposibilidad política y el contexto de la coyuntura que ubicaba a la Escuela de Chicago como una minoría intelectual, llevaron a Friedman a interesarse fuera de su país en un lugar con mayor aceptación política. Esta es una de las razones por las cuales Friedman se interesa en el Chile bajo el mando de la dictadura militar de Augusto Pinochet. En este sentido, el modelo fundado en la libertad paradójicamente se impone mediante la fuerza y se implementa bajo un proceso acelerado denominado Política de shock.

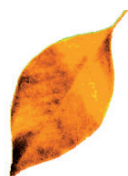
La implementación del modelo de educación neoliberal de Friedman se logró integrar dentro del modelo de Estado propuesto por la dictadura y se reflejó en las transformaciones del ordenamiento legal. Este cambio se evidencia en una serie de Leyes y Decretos con Fuerza de Ley emitidos por el gobierno militar y fuera de esquemas democráticos. La relación entre el propósito de Friedman y los cambios es directamente proporcional. La transformación del sistema es completa y profunda, dejando atrás un esquema de educación republicano, pasando a un modelo de libre mercado, focalización y de competencia.

La estructura de sus ideas y de resultados esperados en la educación no fueron los más óptimos de considerarse los impactos en materia de calidad. Por el contrario el modelo profundizó las desigualdades sociales y regionales en donde se implementó. A pesar de ello, los Organismos Internacionales como el BM y el FMI se encargaron de la masificación del modelo Friedman para la educación en toda América Latina. De manera contradictoria, este proceso se llevó a cabo a través de créditos condicionados a reformas que apelaban a mejorar la calidad. Sin embargo en más de dos décadas de existencia sigue en deuda con Latinoamérica.

Referencias

- Archivo Chile. (1974). Declaración de los principios del gobierno de Chile. Recuperado de: http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DM-docjm0005.pdf
- Becker, G. (1964). Human Capital, Nueva York, United States: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (10 de marzo de 1990). Ley orgánica constitucional de enseñanza. [Ley 18.962]. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (14 de enero de 1981). Decreto con fuerza de ley. [DFL No4]. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3621>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (30 de diciembre de 1980). Decreto con fuerza de ley. [DFL No1]. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionsnac/normativa/DecretoFuerzaLey_1_Educacion.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (4 de noviembre de 1980). Sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza. [Decreto 8144]. Recuperado de: http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20144%20Reglamento%20Subv.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (6 de febrero de 1981). Decreto con fuerza de ley. [DFL No5]. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3668>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). Constitución política de la república de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Caicedo, J. (2013). La enseñanza universitaria laica y gratuita versus la enseñanza particular y católica: un debate de ayer y de hoy en Chile. *Acta Scientiarum*, 35(1), 89-95. Doi: 10.4025/actascieduc.v35i1.17956

- CEPAL/CAF. (2015). Perspectivas económicas de América Latina 2016: Hacia una nueva asociación con China, OECD Publishing, Paris.
- Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH). (2017). Blog de la CONFECH, recuperado de: <https://confech.wordpress.com/>
- Constitución Política de Chile. (1925) recuperado de: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000541.pdf>
- Friedman, M. y Friedman, R. (1983). Libertad de elegir. Barcelona: Orbis.
- Friedman, M. (1966). Capitalismo y Libertad. Madrid: Rialp.
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En: Lang, M. y Mokrani, D. (Eds.) Más allá del desarrollo. (pp-21-5). Quito: Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: Un análisis inter-textual. Revista Brasileira de Educación, 16(47), 363-388.
- Klein, N. (2008). La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre. Buenos Aires: Paidós.
- López, Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-lopez.html>
- López, F (2016) América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha / Francisco López Segrera. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO.
- Nueva legislación universitaria chilena (1981) recuperado de: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8701.html>
- Organización de Estados Iberoamericano para la Educación –OEI. (1993). Sistema educativo nacional de Chile. Recuperado de: [file:///C:/Users/USER/Downloads/CHIL02%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/USER/Downloads/CHIL02%20(1).PDF)
- Piñera, J. (2012) Milton Friedman y sus recomendaciones a Chile. En: Ángel, S. Un legado de libertad Milton Friedman en Chile. (pp.63-72). Chile. Instituto Democracia y Mercado /Atlas Economic Research Foundation / Fundación para el Progreso.
- Portal de atención ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (AyudaMineducación). (2017). ¿Qué es la reforma educacional? Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/que-es-la-reforma-educacional>
- Smith, P. (1997). Ascenso y caída del Estado desarrollista en América Latina. En: M, Vellinga (Ed.), El cambio del papel del Estado en América Latina. (pp.74-02): Buenos Aires: Siglo XXI.
- Soto, A. (2012). Un legado de libertad Milton Friedman en Chile. Chile. Instituto Democracia y Mercado /Atlas Economic Research Foundation / Fundación para el Progreso.
- Tello, C. (2016). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica, Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE), No. 4. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5664>
- Vega, R. (2005). Los economistas neoliberales: nuevos criminales de guerra. República Bolivariana de Venezuela: Centro Bolivariano.
- Yarzabal, L. (2009). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina. Recuperado de : https://www.researchgate.net/publication/242229851_impactos_del_neoliberalismo_sobre_la_educacion_superior_en_america_latina



El conflicto escolar desde las percepciones de jóvenes infractores en la escuela¹

The school conflict from young offender's perceptions in school

John Alexander Usuga Oquendo²
john.usugaoq@amigo.edu.co

Resumen

La investigación cualitativa centrada en la pregunta: ¿Qué percepciones tienen los jóvenes acerca del conflicto escolar y su resolución en las instituciones educativas? se sustenta en la metodología de análisis de caso aplicada en una institución que por su enfoque pedagógico orientado a la educación y la reeducación y por las particularidades de la población estudiantil ofrece posibilidades para la generación de conocimiento alrededor del conflicto como categoría central y objeto de estudio. La estrategia de recolección de información articuló grupos focales y entrevistas semiestructuradas. El proceso investigativo ofreció conclusiones como: el desconocimiento por parte de los adultos de la sutil diferencia entre violencia y conflicto, la importancia del rol del educador como figura decisiva en la prevención de este fenómeno y su intervención. Sobre la norma se concluyó el reconocimiento que le otorgan y su importancia para la regulación de la convivencia, pero simultáneamente se observó cómo la obligatoriedad de su cumplimiento es causal de conflicto, lo que denota gran ambivalencia en el momento de su aplicación.

Palabras clave: Conflicto escolar; violencia escolar; convivencia; autoridad.

Abstract

This qualitative research based on the question: what perceptions do youths have about the school conflict and its resolution within educational institutions? is based on case analysis methodology applied in a specific school due to its pedagogical approach on education and reeducation and its students' particularities offers the possibility to generate knowledge in conflict as a fundamental category and study object. The data collection tools were focus groups and semi-structured interviews. The research process offered high-value conclusions as the adults lack of knowledge about the subtle difference between violence and conflict, the relevance of the educator role for preventing conflict as well as his/her intervention. As conclusions, the recognition and importance of the law that regulates co-living are presented, as well as how the accomplishment of that law causes conflict, which denote ambiguity when applying it.

Keywords: School conflict; School violence; Co-living; Authority.

(Recibido: 13-10-2017 / Aprobado: 22-03-2018)

¹Artículo de investigación.

²Teólogo y psicólogo. Docente de la Universidad Católica Luis Amigó. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5605-7602>

*Cómo citar este artículo: Usuga, J. (2018). El conflicto escolar desde las percepciones de jóvenes infractores en la escuela. *Hojas y Hablas*, (15), 84-99. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a5

Introducción

La institución escolar no ha quedado al margen de los procesos de fragmentación, exclusión y desigualdad (Di Napoli, 2012) propios de las sociedades contemporáneas, por sus características como agente de socialización se le delega de manera acrítica y un tanto injusta, desde la familia y el estado, la tarea principal en la formación de la subjetividad social y política de los individuos y, en consecuencia, se le reclama sobre su responsabilidad en los actos y decisiones con los que éstos transgreden el orden anhelado o establecido; por ello se olvida que como constructora, pero igualmente como producto de una cultura, requiere una mirada sistemática dentro de su entramado de relaciones, ya que en ella se hacen evidentes las dinámicas y problemáticas de la sociedad en un nivel micro.

En el acontecer de la escuela, los diversos actores asumen roles de poder cargados de simbolismo, muchos de ellos observados y aprendidos en la familia o bajo el influjo de otras instancias socializadoras que inciden determinadamente no sólo en la subjetividad sino también en las relaciones que operan como eje de la diferenciación/identificación entre los distintos grupos de estudiantes (Di Napoli, 2012) determinando formas de actuación, interacciones y vivencias complejas como la violencia y el conflicto.

Como categoría de referencia este último aparece reiteradamente con uso polisémico en la literatura derivada de la investigación en el espacio escolar, asociado usualmente a la violencia escolar pero también al acoso escolar, el maltrato, el bullying e incluso a la indisciplina, además es posible ubicarlo en las diferentes referencias con alusiones a las violencias y las microviolencias. No obstante, el conflicto escolar también llega a

entenderse como una categoría específica y un tanto concreta, si se compara con la violencia escolar ya que aquella incluye para su comprensión a otras más particulares como el acoso escolar (Olweus, 2004) o la indisciplina.

Esta multiplicidad y dispersión en su uso genera dificultades incluso para estructurar un referente teórico específico, además porque el estado de la investigación sobre ambos fenómenos revela un amplio repertorio de estudios, objetos y elaboraciones sobre la violencia escolar, a diferencia de un horizonte aún restringido en relación con el conflicto en dicho contexto.

Si bien, conflicto y violencia aluden a fenómenos relacionales y se derivan de ellos, su comprensión y tratamiento como constructos teóricos, al igual que su intervención en la vida cotidiana son confusos en tanto uno y otro se asemejan en su carácter de hecho social o en términos de Castillo (2011) como “acontecimiento subjetivo de un nosotros” (p. 421) con un sustrato determinado por características culturales, del grupo y particulares de los individuos.

Desde esta perspectiva, y aunque aparentemente guardan similitudes que conducen a veces a confundirlos, no pueden entenderse de igual manera. La violencia, en la mayoría de los casos en la escuela, es consecuencia de un conflicto que no se ha resuelto, se trata de una discrepancia en los intereses de los implicados unida a la certeza de que sus expectativas o aspiraciones al respecto no podrán alcanzarse simultáneamente (Luna Bernal y De Gente-Casas, 2017), lo que ocasiona usualmente un problema, la violencia comúnmente se deriva de la no resolución del conflicto por medios pacíficos (Concha Eastman y Krug, 2002).

Es fundamental la atención a todo tipo de alteraciones en el orden relacional del aula, ya que son justamente las situaciones poco trascendentales en apariencia y de baja intensidad pero no resueltas las más frecuentes causas del origen de la violencia (Di Napoli, 2012); estas, que en apariencia sólo rompen el clima cotidiano de clase y no desembocan en sus primeros momentos en lesiones físicas o síquicas contra profesores o estudiantes (Chaux, 2002) se tornan en factores de alto riesgo para el deterioro de la convivencia.

Pareciera que la diferencia entre violencia y conflicto estén asociadas a la intencionalidad de generar daño, el cual es deliberado en el acto violento pero es probable que no lo sea en la situación de conflicto. En esta investigación se asumen violencia y conflicto como dos categorías diferentes con profunda relación: no todo acto violento implica un conflicto, pero una situación de conflicto puede derivar en violencia.

Por tratarse de fenómeno sociales es posible identificar factores protectores frente a la violencia y el conflicto en los centros educativos, uno de estos es el clima escolar que se entiende como “el contexto o características psicosociales en que se dan las relaciones interpersonales” (Tijmes, 2012, p. 106) y cuyo elemento central, en torno al que se erigen y fortalecen, son precisamente estas relaciones. El clima se deriva y se construye en el marco de la cultura escolar, es decir en la articulación de signos, significados, valores e imaginarios derivados de elementos prescritos, practicados, ocultos, hechos vida en las formas de relación. Por ello cuidar el clima es cuidar las circunstancias que atenúan, potencian o desencadenan conflictos, los que a su vez pueden detonar en formas de violencia (Castillo, 2011).

Otro factor protector tiene que ver con

la valoración y el respeto a la diversidad. El empeño de la escuela por formar jóvenes iguales en sus características sociales, académicas y de intereses, entre otras, desconociendo su identidad en relación con sus contextos de origen y de socialización, es ya una causa para el origen del conflicto por cuanto se desconoce lo particular del otro (Di Napoli, 2012).

En este sentido es igualmente valiosa la atención al conflicto en sí mismo, a su esencia, origen y tratamiento, y a las inmensas posibilidades de resolverlo si desde la primera infancia los niños reciben entrenamiento para su afrontamiento (Chaux, 2002), también de aprovecharlo en pos del desarrollo social y político de los estudiantes y de la generación de entornos en y para la paz, esto en contravía del gran énfasis normativo otorgado en el sistema educativo colombiano a los manuales de convivencia, y en muchos de los casos también como recurso para lo punitivo, con lo que se menosprecia el afrontamiento en primera instancia del conflicto como otro factor para la prevención.

A partir de la Ley 1620 (MEN, 2013) y de su Decreto Reglamentario 1965 (MEN, 2013), el conflicto escolar como problemática objeto de estudio en el contexto colombiano reclama mayores y sistemáticas elaboraciones investigativas, generadoras de un marco conceptual más extenso que permita soportar diferencias y relaciones entre violencia y conflicto y los términos afines, pero que igualmente ofrezcan un nuevo panorama integral para dilucidar supuestos que circulan en los escenarios educativos, como por ejemplo el conflicto supeditado únicamente a las dificultades de convivencia propias de población de jóvenes adolescentes violentos (Di Napoli, 2012) o la clasificación de situaciones de conflicto como situaciones de violencia.

El proyecto El conflicto escolar desde las comprensiones de jóvenes infractores de la ley en una I.E. orientada a la educación - reeducación tiene su génesis en los intereses de la Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó en su propósito de abordar una problemática que por las situaciones de conflicto y violencia en varios territorios de Colombia y por su alto impacto en los distintos espacios sociales y simbólicos se tornó paulatinamente lugar común para la generación de interrogantes inherentes a los procesos educativos.

El objetivo general propuesto, derivado del proyecto antes anotado, y que se ha constituido en la pauta orientadora para el trabajo es comprender las construcciones que los jóvenes tienen sobre el conflicto escolar a partir de sus vivencias en una I. E. orientada a la educación y la reeducación. El telón de fondo que lo motivó se sustenta en la realidad del país, ya que sus dinámicas sociopolíticas en los últimos años han tenido un sello fundamental centrado en el conflicto y en su resolución, esto debido a la búsqueda de la paz después de más de 60 años de guerra, situación que obligatoriamente ha permeado los escenarios educativos y las dinámicas en los espacios escolares, de igual manera se constituyen en pretexto para este cometido las investigaciones sobre temáticas afines al conflicto sobre las que se observa como “de manera reiterada los estudios resaltan el impacto de problemas asociados a la agresividad y la violencia presentes en la escuela como problemas sociales en constante crecimiento” (Ramírez y Arcila, 2013, p. 419).

Con estas como preámbulo se dio lugar a una búsqueda donde se visibilizarán las construcciones que los jóvenes han hecho desde sus vivencias en relación a los matices con que el fenómeno del conflicto se hace presente, en perspectiva de

aportar nuevo conocimiento a las comunidades académicas y educativas.

Se acudió como guía epistemológica a una postura comprensiva, que en la investigación abre una oportunidad para generar nuevo conocimiento desde la descripción y la interpretación del conflicto y a su resolución en una institución que, precisamente por su población docente y en formación y por la experiencia en gestión, posee una amplio bagaje y un saber acumulado de alto valor, con lo que se ofrecería información a las comunidades académicas y en las instituciones educativas en general, ya que el conflicto como fenómeno social está inmerso en todos los espacios de interacción.

Desde la pregunta ¿Qué construcciones tienen los jóvenes acerca del conflicto escolar y su resolución en las instituciones educativas? se gestaron como objetivos específicos: 1) identificar las representaciones que los jóvenes han configurado acerca del conflicto escolar en su relación con la norma como decisión institucional para resolver el conflicto; 2) caracterizar los roles de los sujetos que intervienen en el conflicto escolar desde la experiencia de los jóvenes en sus procesos formativos; y 3) describir las formas de intervención de docentes y estudiantes ante las situaciones de conflicto escolar.

Método

Como estrategias de recolección de información se acudió en primera instancia a la aplicación de entrevistas semiestructuradas a once estudiantes de la institución seleccionada como caso, y posteriormente a la realización de grupos focales con el propósito de validar los análisis preliminares realizados sobre las entrevistas, pero además con el ánimo de ampliar la información.

Se partió de las categorías iniciales de conflicto, resolución de este y violencia, todas en ellas en el contexto de una IE.

La opción por los once participantes obedeció al criterio de caso típico o muestreo por expertos como explica Rincón y Barreto (2016), fueron tres docentes conocedores de la población estudiantil de la IE quienes por su experiencia, saber y trayectoria en este centro indicaron los actores representativos entre los estudiantes, tuvieron en cuenta el tiempo de permanencia en la institución, su proceso de reeducación, sus avances académicos y sus personalidades extravertidas y dispuestas a aportar información de su experiencia de vida.

Los jóvenes hacen parte del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) establecido en Colombia por el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006); este es un sistema que permite, en primer lugar, administrar justicia a adolescentes en conflicto con la ley penal colombiana; en segundo lugar, tiene como finalidad proteger, educar y restaurar el proyecto de vida de estos jóvenes de tal manera que después del proceso puedan integrarse adecuadamente a la sociedad civil. El SRPA propone medidas no privativas de la libertad y medidas privativas de la libertad según el tipo de delito cometido, los 11 jóvenes hacen parte de las segundas, por ello todos están internos en un Centro de Atención Especializada (CAE), además todos asisten a una IE ubicada al interior de la planta física de la institución donde están cursando la media académica.

La aplicación de consentimientos informados se llevó a cabo después de su previa revisión por la funcionaria de Bienestar Familiar encargada y del rector de la institución, luego en

una jornada de socialización al grupo muestra se presentó la propuesta investigativa en general y se explicaron los derechos y posibilidades de no participar en el proceso o de retirarse del mismo en cualquier momento.

Para la recolección de información se diseñó como instrumento orientador un guion de encuesta semi-estructurada y otro para grupos focales. En todo el proceso se acudió al uso de grabaciones.

Los datos globales recogidos se consideraron desde su cantidad y saturación informativa, con lo que se tuvo certeza de su suficiencia y de su adecuación, y con ello de su posibilidad para responder a los planteamientos y demandas del problema y de los objetivos.

Para el análisis preliminar y después de un proceso de selección y reducción sobre la información derivada de las entrevistas, se acudió a su consolidación en matrices analíticas sobre las categorías generadoras, con las afirmaciones y observaciones plasmadas en ellas se procedió a la revisión y agrupación de textos en perspectiva de develar categorías emergentes. El producto obtenido se constituyó en el material para la validación por parte de los grupos focales, los que ratificaron, nutrieron y ofrecieron nuevas afirmaciones sobre las que se llevó a cabo un segundo ejercicio de análisis. Las conclusiones se generaron a partir de poner en diálogo las comprensiones derivadas de ambos momentos.

Metodología

Esta investigación se soportó en el paradigma cualitativo que considera el objeto de conocimiento y la realidad fundada en torno a este como “proceso histórico de construcción a partir

de la lógica de diversos actores sociales” (Galeano, 2004, p. 46), lo que implicó la atención a miradas, razonamientos y análisis inscritos en la subjetividad e intersubjetividad, con todo lo que ello exige no sólo por la complejidad desde la cual deben entenderse, sino además por la exigencia de rigurosidad que se asumió como imperativo y como atributo fundante de la pesquisa, desde la problematización hasta la generación de hallazgos y conclusiones.

Epistemológicamente se asumieron fundamentos complementarios: el enfoque hermenéutico y la orientación construccionista. Desde el primero, la acción fue siempre dinámica y de permanente interpretación y búsqueda de la comprensión sobre el material de análisis recolectado; la segunda, exigió en todo momento la “atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y del conocimiento” (Sandín, 2003, p. 174). Ambos, interpretación y construcción, fueron germen para un ejercicio que metafóricamente puede ilustrarse como una espiral, que al avanzar se nutre de las elaboraciones anteriores acogiendo el todo, para recrearlo y nutrirlo permanentemente de sentidos y significados.

Metodológicamente, y en armonía con lo planteado, se optó por el estudio de caso situacional que “estudia un acontecimiento, desde la perspectiva de los que han participado en el mismo” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 96) como estrategia para la comprensión de fenómenos sociales de interés particular, en el cual se aborda un caso o “varios casos, que combinan diferentes métodos para la recolección de la evidencia” (Páramo, 2016, p. 309).

Entendiendo con Míguez (2017) que el análisis de caso no habilita a hacer generalizaciones,

se acogió esta metodología ya que en las posibilidades que ofrece para “el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (Sandín, 2003, p. 175) permite atender a los requisitos de un fenómeno con particularidades de alto interés para la generación de nuevo conocimiento.

La selección del caso fue en una institución de carácter educativo – reeducativo dirigida por religiosos dedicados a la formación de población masculina con problemáticas de socialización, obedeció a su extensa trayectoria en situaciones de conflicto y violencia suscitadas en los acontecimientos cotidianos entre estudiantes y docentes, pero además a su gran legitimidad local y nacional para promover procesos para la restitución de los derechos de niños, adolescentes y jóvenes a partir de una profunda confianza en sus capacidades particulares para recuperarse, rescatar su lugar en la sociedad y ser co-creadores de nuevas y mejores situaciones vitales, todo ello en una constante apuesta por la recuperación del joven, a su convicción en el acompañamiento en la misericordia y en la posibilidad de una educación con sentido realista del ser humano.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación respecto al conflicto escolar en perspectiva de su conocimiento desde la mirada de los actores que lo han vivido, en este caso los jóvenes de una institución educativa centrada en la educación y la reeducación, nacen del análisis sobre sus construcciones personales acerca del origen de este fenómeno, significado, relaciones y vivencia; en consecuencia son producto de las tramas de significación instituidas por ellos en lo cotidiano, erigidas en sus contextos de actuación y en las interacciones que estos proveen para configurar

nuevos y permanentes sentidos, por ello en esta ruta de comprensión se asumió como punto de partida para la definición de la categoría generadora, en la voz de los participantes, que el conflicto debe entenderse como situación que antecede la violencia y que surge de una inconformidad o un desacuerdo consigo mismo o con otro, “yo digo que conflicto es el inicio del problema y violencia es la solución” (joven c), o que la “violencia es como ya pasar del conflicto al acto, de un... como de una discusión a una agresión” (joven g).

Esta alusión de alta recurrencia entre los entrevistados permitió afirmar que hay diferencias entre ambos fenómenos y entre sus vivencias, es decir entre el conflicto y la violencia, pero a pesar de ello sus límites son difíciles de marcar en un sinnúmero de situaciones ya que bastan “expresiones o acciones propias de un momento de impulsividad, de pérdida de la calma y de no reflexionarse” (joven d) para que el conflicto pase a ser violencia, son los ataques verbales o físicos los que marcan la diferencia.

No obstante para todos los jóvenes que participaron en el proceso el conflicto puede ser benéfico cuando en su acontecer no se suscitan acciones de agresión, ya que lo entienden como vivencia de orden cotidiano, propia de las interacciones en cualquier grupo social, que ofrece amplias posibilidades a puntos de vista contrarios que dan cuenta de la diversidad de los sujetos y de sus múltiples y diferentes miradas del mundo, por ello ratifican en el mismo una valiosa oportunidad para la construcción social como también lo expresa Luna Bernal y De Gente-Casas (2017), así también Salinas, Posada e Isaza (2016) lo conciben como impulso natural y respuesta positiva de la condición humana.

Sin embargo esta connotación cambia cuando no se resuelve tan pronto surge o se hace

evidente, ya que se transforma en violencia; por ello los jóvenes son claros en anotar que cualquier situación conflictiva, bien sea escolar o en otros entornos, no puede descuidarse sino que debe atenderse e intervenir inmediatamente, lo que en su forma de expresión implica una ‘intervención de choque’ porque de lo contrario puede generarse una situación de mayor riesgo e impacto, de caos o ‘revolución’ en la que finalmente se alteran los ánimos de todos, el grupo toma parte y se incrementan los sentimientos de malestar e incluso de ira de los implicados directamente, “he percibido que cuando se crea un conflicto entre dos personas ya la dinámica cambia, la intervención tiene que ser como más como de choque, porque, sí me entiende, ya todo se forma como una revolución” (joven i). Según Salinas et al. (2016) desatender el conflicto es incitar a la agresión y con ella a la violencia, desconocerlo y silenciarlo es ponerlo fácilmente al servicio de la destrucción y la violencia.

Respecto a los límites en la dupla conflicto/violencia, su demarcación es difícil para los jóvenes, lo que para algunos puede significar un acto de violencia, para otros es muestra de la latencia de un conflicto o simplemente una manifestación brusca o grotesca usual en las interacciones, no obstante ellos aseveran que “el conflicto es un problema que se ve muchísimo, ¡eh! en circunstancias o situaciones negativas y puede llevar a demasiadas cosas, (...) a partir de un conflicto se da la violencia” (joven b), coinciden con Coronel y Puig de Stubrin (2013) en que:

Las manifestaciones más graves y espectaculares de la violencia no son las que más asiduamente ocurren en las comunidades escolares, mientras que las formas más habituales y cotidianas de conflicto (la trasgresión, las incivildades, etc.) son las que tienen mayor incidencia. (p.151)

Es probable que surja la violencia sin previas situaciones de conflicto hacia el otro; esto manifiesta que, en ocasiones, puede haber violencia sin que haya conflicto, pero para los jóvenes esta no es la ruta habitual en la diada conflicto/violencia en el escenario escolar. Al aludir a las consecuencias del conflicto, quizás lo más habitual es el ambiente pesado en el que predomina la rabia o el resentimiento contra el otro.

Un contexto diferente remite al consumo de sustancias psicoactivas como generador de violencia en diferentes escenarios y situaciones:

Desde mi punto de vista (...) por el consumo de sustancias psicoactivas se da una violencia, porque ya la sustancia psicoactiva te cambia a vos como, el estado de ánimo, también por la falta de tolerancia, por el machismo que tiene uno pues (...) hacer valer su opinión. (joven g)

Es importante enfatizar que este sentimiento puede ser una de las causas más fuertemente relacionadas con el origen del fenómeno y sobre la cual se sustenta su prolongación, con lo que se entiende que usualmente el conflicto se posterga en el tiempo y en las circunstancias pasando desapercibido para aquellos que no son sus protagonistas.

Pero las dinámicas se alteran cuando los compañeros de clase lo advierten, con lo cual el clima se afecta, los muchachos se sienten involucrados bien sea desde la emoción cifrada en la incomodidad o el malestar, pero también desde el impulso por tomar parte en el asunto para apoyar a alguno de sus pares, o para contribuir a superarlo, como sucede con quienes tienen roles de liderazgo.

También es consecuencia del conflicto la distracción ante las diversas actividades académicas, lo que incide en el cumplimiento de

responsabilidades y el rendimiento en general, particularmente de quien se entiende como la víctima, quien se ocupará de pensar estrategias para liberarse de la situación y adelantarse a su opositor, o experimentará profundo temor, aún cuando sus posibles acciones ante el grupo denoten total valentía y decisión.

Acerca de las dinámicas que son propias en la situación de conflicto, fue de alta relevancia el énfasis puesto por los jóvenes en su coexistencia en las relaciones entre pares estudiantes, por lo que dejan de lado, por lo menos en el tratamiento espontáneo de la temática, lo que pueda suscitarse entre estudiantes y docentes/directivos o exclusivamente entre estos y otros actores diferentes a la institución. Su nivel de identificación y emotividad al respecto fue notorio, sus palabras y actitudes pusieron de manifiesto gran sensibilidad e inquietud.

La insinuación al conflicto con los profesores fue diferente, solo se evidenció al tratar la relación norma/conflicto:

Aprendí de ellos, la serenidad, no dejarme llevar de mis impulsos, controlar los impulsos, tener auto control de mí y ser consciente sobre las consecuencias que me puedan generar, (...) hacer lo positivo, lo que mejor se pueda hacer en una situación, siempre con la escucha, (...) con la necesidad de hacer lo correcto, entonces ahí hablamos de la justicia, o sea que ser justo es hacer lo correcto, lo positivo. (joven f)

Percibiendo a la mayoría de maestros como gran ayuda en la resolución no violenta del conflicto.

En el conflicto los estudiantes evidencian diversos roles: agredido y agresor, víctima y victimario, como ellos los denominan, de igual manera



también hay otros alrededor que se vinculan porque se identifican con una de esas dos partes. Los jóvenes se refieren específicamente a esta situación como “pararse por el amigo”, así “en términos callejeros yo me paro por mi amigo, yo pa’ las que sea con él, yo no lo voy a dejar sólo, vamos a pelear si es necesario” (joven a).

En palabras de los chicos, esta forma de vincularse se constituye en un poderoso refuerzo para motivar y agrandar la situación haciéndola mayor y más extensa en el tiempo, pero además porque incita a premeditar acciones y usualmente agresiones en contra de los otros, lo que puede determinar la consolidación de un conflicto de mayores riesgos o la generación de actos violentos.

Otros roles, diferentes a los de los protagonistas, con motivaciones o participaciones directas también se hacen evidentes e incluyen a aquellos que buscan ser intermediarios para aportar a la resolución del conflicto mediante la invitación al diálogo, patrón que en la mayoría de las veces es asumido por otros estudiantes y que se corresponde con tres intencionalidades diferentes: la del “conciliador” –como ellos lo nombran– que opera en la convicción de la búsqueda del bien común y la resolución del conflicto como vía para la armonía entre compañeros, otra intención es la del interés de no verse afectados posteriormente como grupo ya que los docentes pueden generar sanciones grupales. Se trata en este caso del “beneficio propio”, el colaborar para evitar un problema de otros con consecuencias comunes.

La lealtad toma forma mediante la decisión por contribuir con la resolución de la situación evitando con ello que el parcerero salga lastimado, “uno ya sabe resolver los conflictos porque va cogiendo la experiencia, porque cuando uno ya tiene experiencia en un conflicto, uno siempre va tener

la capacidad de resolver ese conflicto” (joven c).

Se ponen en evidencia lealtades que operan en vía a la resolución del conflicto, pero otras orientadas al incremento de su gravedad, Di Napoli (2012) alude a la toma de posiciones y decisiones en el marco de una red de interdependencias en las que “el sujeto no actúa solo a través de su individualidad sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado” (p. 30) y teje diversos vínculos mediados, por ejemplo, por el cariño, la solidaridad o la lealtad.

Sobre la intervención de quienes lo hacen en perspectiva del bien común, son altamente valorados algunos pares que logran tener gran habilidad para incidir proactivamente en el cese de las confrontaciones, por lo que son reconocidos y respetados, además gozan de legitimidad para llamar al diálogo a compañeros que detectan inmersos o a las puertas de iniciar un conflicto.

Como mediadores también aparecen ocasionalmente los educadores, pero sus posturas son cuestionadas por los encuestados, desde su percepción tal intervención obedece en primera instancia a la obligatoriedad de cumplir con una tarea, como las del contrato laboral, por ello la evaden cuando es posible. Con esto, los jóvenes concluyen la falta de convicción de algunos docentes por aportar constructiva y formativamente a esta situación y su decisión por no verse implicados en situaciones inherentes al conflicto entre estudiantes.

Lo anterior no invisibiliza la acción deliberada de los verdaderos educadores, pocos según los jóvenes, que, con su intervención inmediata, con criterio y convicción, a veces también con afecto hacia sus estudiantes, aportan para mediar

ante un conflicto, para contener la situación y para hacerle seguimiento y tratamiento en el deseo de superarlo desde sus bases y en su totalidad.

Con participación de alta incidencia surgen también quienes con sus gestos o palabras incitan a incrementar la discordia o a la violencia. Al parecer, estos actores disfrutan de la situación como si fuese un espectáculo, por ello se esmeran por reforzar lo dicho en tono de agresión o por invitar a resolver el conflicto mediante los golpes. En esta vía, es notoria la insistencia de los chicos en aludir al desempeño, un tanto desalentador para ellos, de los docentes que ponen de manifiesto la intención de que los jóvenes por su cuenta, con sus recursos y decisiones sean quienes los resuelvan, evadiendo con ello cualquier compromiso lógico y propio de un educador, y validando cualquier opción asumida por los sujetos en conflicto.

El descuido deliberado por parte del educador es leído por sus estudiantes como incapacidad o apatía, ellos esperan su intervención y manifiestan que desde su rol tenga la capacidad de saber más sobre la situación con el propósito de hacer mucho más sobre ella:

A veces el educador está más pendiente de cortar y pegar informes y eso cuestiona mucho, ellos no tienen sentido de pertenencia, hacen lo que tienen que hacer y ya, ese mismo educador ve que hay un conflicto y no hace lo posible por evitar lo grave, sólo llegan a intervenir cuando se sacan sangre, pero otros [maestros] tienen sentido de pertenencia, pero no sólo por la casa sino también por las personas, por eso ayudan con los conflictos. (joven b)

El educador está llamado a intervenir ahí, bien sea porque logre aportar a subsanar la situación o no, está investido de una autoridad que le delega la institución y le confían la familia y

la sociedad, es parte de sus obligaciones y de su compromiso y por lo tanto es una responsabilidad indelegable e impostergable; obligación, autoridad e interés por la contribución deben primar y complementarse para decidirse a actuar desde las configuraciones que hacen los muchachos.

También suele suceder que los educadores estén inmersos en otras tareas institucionales, a veces altamente demandantes desde la percepción de sus estudiantes, por lo cual descuidan la mirada a situaciones que van más allá de lo propio de los procesos de enseñanza/aprendizaje, en este caso a la convivencia, los códigos ocultos en las interacciones, lo explícito y lo implícito en las dinámicas cotidianas en sus grupos; son precisamente los momentos de descuido como estos, a los que los muchachos acuden para solucionar de manera particular sus divergencias mediante acciones que incrementan la gravedad del conflicto, “entonces yo le dije vámonos para el baño y allá solucionamos ese problema, y sí, en el baño se presenta la agresión para supuestamente solucionar el problema” (joven e).

Sin embargo una situación aparentemente contradictoria se pone de manifiesto ya que como se anotó, aunque esperan la presencia activa del docente, su rol como autoridad es puesto en cuestión e incluso rechazado permanentemente, debido a que para muchos de estos jóvenes que han vivido en situación de calle o que han estado adscritos a barras o combos al margen de la ley en la ciudad, la potestad de esta figura ha estado en manos de otros jóvenes, por lo que sus vivencias han determinado decisivamente construcciones personales acerca de la misma, con lo que les resulta difícil aceptar a otro diferente a su par; se trata de su “adhesión al orden social establecido” (López et al., 2011, p. 8), al que muchos de estos jóvenes han considerado determinante para su actuar y sus

decisiones de relación con el mundo, “cuando uno ingresa a una institución como está a uno le dicen que el maestro es la autoridad, pero para uno no es así, porque no estamos adaptados a que un adulto nos llame la atención” (joven a).

La intromisión del adulto, en ocasiones, suscita no sólo el rechazo sino incluso ‘el contrapunteo’ posterior en lo cotidiano de las interacciones, máxime si la acción del educador está acompañada de expresiones que incitan a la amenaza o el temor, en ello los jóvenes coinciden en afirmar que es más fácil y válido seguir el consejo de sus compañeros, pues los interpretan como ayuda de pares y colegaje, y pueden ser totalmente tolerantes a sus intervenciones, ante las que no guardan resentimientos, lo que sí sucede con los educadores:

Y empieza el adulto a intervenir la situación, uno, el residente, se pone eufórico con más ira y pasa de tener el conflicto con el residente para tenerlo con la autoridad. Es como la falta de autoridad adulta que nunca tuvimos afuera, y desde lo que lleva a un conflicto, con la experiencia que hemos tenido en la calle uno es el que debe intervenir el conflicto, y más fácil. (joven b)

Al hablar de la norma y su relación con el conflicto en el espacio escolar, los jóvenes afirman que es algo que usualmente no se comprende en primera instancia, pero que se aprende en la experiencia, en el día a día, en las dificultades para cumplirla y en los retos que impone, en la reflexión sobre las incoherencias que se suceden en torno a su cumplimiento, con todo ello paulatinamente se toma conciencia y se construye su noción como instrumento de alto valor para contribuir a la convivencia y al bienestar de las relaciones.

Aún a pesar de confrontarlas o aceptarlas a disgusto, las normas de lo cotidiano, las reguladoras de cualquier tipo de interacción social, pero también las normas declaradas institucionalmente

generan, según los chicos, aprendizajes y forman actitudes que serán necesarias en los ámbitos de desempeño futuros, bien sean en espacios sociales o en ambientes laborales. De esta manera, la norma implica la puesta en acción de principios y de la ética de cada sujeto y su vulneración implica consecuencias no sólo para el sujeto que la quebranta, sino también para el colectivo en general, “yo diría que sin norma esto sería un caos, la vida se trata de normas, de hábitos, este mundo sin la norma no sería mundo” (joven h), además “yo pienso si uno no cumple una simple norma entonces uno como va solucionar un conflicto más adelante, ¡cierto!” (joven i).

Las normas de los manuales de convivencia, desde la perspectiva de estos jóvenes, tienen valor, además porque para su construcción se designaron personas legítimas institucionalmente, sujetos con el conocimiento y la capacidad de entender y definir pautas necesarias y válidas para la convivencia, y ello tiene lugar no sólo en el contexto de una IE sino en cualquier espacio de la ciudad y de la sociedad en general.

La existencia de la norma puede determinar también decisiones para responder ante las situaciones de conflicto ya que la norma determina tácitamente las respuestas en situaciones de confrontación, condiciona y evita decisiones precipitadas. El temor a ser ‘echado’ de la institución o el de no ser recibido nuevamente en la institución reprime su transgresión, pero también el conflicto.

No obstante estas convicciones, los jóvenes son contradictorios al tratar de vislumbrar la relación entre el valor de la norma y su cumplimiento permanente ya que afirman tener conocimientos sobre ella y reiteran su valor, son opuestamente deliberados para acatarla en múltiples circunstancias. Es evidente que cumplen con facilidad

aquellas que les agradan o no les deparan grandes restricciones, al contrario de las que suscitan pereza o desagrado o aquellas con las que advierten que pueden confrontar y despertar malestares en las figuras de autoridad, en este caso los docentes, como sus primeros portadores. Ir en contra de la norma, es esencialmente ir en contra de los demás, es la posibilidad de afectar al otro, de manifestarle su desacuerdo con él por lo que representa:

La única norma que nos gusta es a la que nosotros nos acomodamos siempre, la que nos gusta, la que nos relaja, la que nos es más fácil de cumplir, nosotros no somos capaces de cumplir una norma que nos exigen y que quizás más adelante un mañana nos va a hacer más humanos de lo que somos hoy. (joven f)

Resulta de alto valor, respecto a la consecuencia ante la vulneración de la norma, descubrir que más allá de lo punitivo los chicos defienden su propia identidad en primera instancia, por lo que son capaces de esperar incluso la peor sanción si consideran que la pauta legal se instituye en contra de su ser, de sus principios personales y de la aceptación que merecen de sus mayores, por ello la “sanción normalizadora” (Foucault, 2002, p. 158) negativa para algunos, representa para otros la ratificación de su dignidad y una manifestación ante la represión, “si mi identidad es tener la camisa afuera, entonces uno dice no hay consecuencia porque yo no estoy en una entrevista, o en una reunión o en algo así, entonces pienso que nosotros estamos sometidos, obligados” (joven h).

Conclusiones

En el campo educativo existe un terreno poco explorado concerniente al ámbito del conflicto y a

su pervivencia como fenómeno diferente a la violencia escolar, esto a pesar de la promulgación en Colombia de normativas y políticas como la Ley 1620 (MEN, 2013) y su Decreto Reglamentario 1965 (MEN, 2013) del mismo año e incluso la Ley 1098 o Código de Infancia y Adolescencia (Congreso de la República, 2006), que ofrecen marcos de comprensión para generar nuevas y pertinentes estrategias sobre la protección integral, la prevalencia del interés superior, la intervención del conflicto y la promoción de la convivencia entre otros, además de dar orientaciones para disminuir o suprimir las situaciones de violencia.

En contraposición a lo anterior y en torno a la pregunta central de esta investigación: ¿Qué construcciones tienen los jóvenes acerca del conflicto escolar y su resolución en las instituciones educativas? ellos manifiestan interesantes elaboraciones sobre el fenómeno, entre ellas la clara diferencia entre los fenómenos conflicto y violencia en la IE, destacando lo natural y propio del primero en las interacciones humanas tal como lo plantean Coronel y Puig de Stubrin (2013) y la importancia de atenderlo tan pronto se gesta de manera que sea un factor de crecimiento de la subjetividad social, con lo que además se limitan posibilidades a la gestación de la violencia como fenómeno subsidiario al conflicto desatendido Concha-Eastman y Krug (2002). En consecuencia, mirarlo oportunamente e intervenirlo en su real magnitud se constituye en estrategia preventiva, con la cual se evitarían ambientes tensos y emocionalmente insanos y los riesgos de descuido y fracaso académico (Salinas et al., 2002).

Sobre los roles asumidos en la situación de conflicto, los estudiantes enfatizaron en los surgidos en la relación entre pares Di Napoli (2012), en ellos destacan a quien busca ponerse del lado del amigo por lealtad o por la convicción en su



capacidad para contribuir a una salida pacífica. En esta perspectiva pocas veces aludieron a los roles de los docentes y directivos como generadores o motivadores de la situación conflictiva, lo que no excluye el rol decisivo de estos como mediadores y agentes para la resolución.

Lamentablemente, desde la perspectiva de los participantes en la investigación, los docentes sólo toman conciencia de las situaciones de dificultad en las relaciones entre los estudiantes o se deciden a intervenirlas cuando por causas de éstas se pone de manifiesto la violencia, bien sea física o verbal, por esta razón es inaplazable para las instituciones educativas visibilizar el tema del conflicto y trabajar en perspectiva de su reconocimiento como fenómeno propio de las relaciones entre los diversos actores institucionales, máxime cuando los jóvenes concurren en indicar su existencia soterrada en lo cotidiano, sus posibilidades para transformarse en violencia con todos los riesgos que ello conlleva y sus alcances respecto a su relación con la trasgresión de la norma.

Lo anterior implica hacer lecturas constantes sobre situaciones como “la competitividad, la rivalidad y el abuso” (Ghiso y Ospina, 2010, p.546) y otras que puedan despertar el conflicto, pero igualmente avanzar desde la reflexión y la teoría a la acción deliberada, ya que es posible que el discurso acerca de la violencia, el conflicto y la convivencia escolares sea rico en construcciones escritas y probablemente también haya sido apropiado con elocuencia en los discursos del día a día, no obstante, y en términos de Magendzo (2017) al aludir a los contextos educativos para la paz:

No es suficiente hacer declaraciones y manifestaciones sobre la importancia que la paz tiene en el ámbito educativo si éstas no se reflejan en el quehacer integral de la misma, en un currículum,

pedagogía, didáctica, en los sistemas de evaluación, en las relaciones interpersonales, en la cultura, en los reglamentos disciplinarios, en la convivencia pacífica, el proyecto institucional, en los niveles de participación donde todos los actores: estudiantes, docentes, autoridades, padres de familia, colaboradores, etc., tienen una voz y una postura pacífica para resolver las situaciones problemáticas que se afrontan a diario (p. 16).

Los actores institucionales están convocados al examen riguroso de sus actitudes y decisiones ante las circunstancias que tengan implícita la coexistencia del conflicto; la mirada intencionada y la atención inmediata, decidida y centrada en la autoridad son reclamo constante de los estudiantes, aún de aquellos que no se vinculan directamente con el mismo, pues sus alcances pueden llegar en cualquier momento a afectarlos y a comprometerlos.

La formación de la comunidad educativa para la resolución del conflicto puede también asumirse como un cometido fundamental, la preparación de los sujetos acompañada de entrenamiento en habilidades para evitarlo, sortearlo o intervenirlo bien pudiese incluso aminorar las circunstancias de violencia y favorecer significativamente los contextos para la convivencia.

Finalmente, en relación con la norma, es claro que los estudiantes tienen conocimiento de su valor y lugar para la regulación de la convivencia, pero su cumplimiento es causal de conflicto, lo que denota gran ambivalencia, ellos reconocen la norma como reguladora en pro del bien común, incluso como prevención del conflicto y la violencia, pero al observar sus acciones algunas contradicen este conocimiento, lo que motiva a pensar que sigue siendo necesaria la propuesta que desde hace casi dos décadas circula en los espacios

educativos colombianos en relación con la construcción colectiva de la norma Míguez (2017), con la que se comprometa a los diversos actores en su ejecución y garantía de legitimidad.

Respecto a nuevas preguntas para futuras investigaciones relacionadas con el conflicto escolar bien pudiesen pensarse tópicos que orienten las miradas a la incidencia de la normatividad promulgada en Colombia en los últimos años sobre convivencia, al igual que sobre las estrategias dinamizadas en los centros educativos para hacer real los fundamentos teleológicos y prácticos de estas políticas, todo ello articulado en torno a la categoría conflicto.

De igual manera sería pertinente indagar a partir de un enfoque fenomenológico, es decir desde construcciones subjetivas, la relación entre el conflicto interior, o conflicto consigo mismo, y el conflicto escolar; esto a partir del planteamiento ofrecido en esta investigación por parte de dos jóvenes sustentado en la afirmación “para que haya un conflicto no necesariamente tiene que haber dos porque uno puede tener un conflicto con uno mismo, por eso no tiene que ser entre dos, por eso hay personas que se suicidan” (joven i).

Sobre el mismo no se profundizó, por cuanto los objetivos y las estrategias de recolección de información estaban orientadas a indagar exclusivamente acerca del conflicto escolar como situación de controversia entre dos o más personas; no obstante, se advierte este como un tema en pesquisas inherentes al conflicto en el ámbito escolar.

Referencias

Castillo, P. (2011). El acoso escolar: de las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis*.

Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (8), pp. 415-428. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/articulo/view/3572>doi: <http://dx.doi.org/10.11144>

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños y adolescentes. *Revista de estudios sociales*, (12), 43-53. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res12.2002.04> <https://doi.org/10.7440/res53.2015.05>

Concha-Eastman, A. y Krug, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Revista panamericana de salud pública*, 12(4), 227-229. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2002.v12n4/227-229/es#top>

Congreso de la República. Ley No. 1098. *Diario Oficial República de Colombia*, Bogotá, Colombia, 8 de noviembre de 2006.

Coronel, A. G. y Puig de Stubrin, L. J. (2013). Violencia en las escuelas: políticas públicas y capacidades estatales de la provincia de santa fe (2003-2007), el caso de las oficinas responsables del acceso del problema a la agenda y la implementación de las políticas. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, (21), 151-154. doi: <https://doi.org/10.14409/da.v1i21.4154>

Di Napoli, P. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (23), 25-45. doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8727>

- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires – Argentina. Editorial: Siglo XX.
- Galeano Marín, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín – Colombia. Editorial: Fondo Editorial Eafit.
- Ghiso Cotos, A. M. y Ospina Otavo, V. Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8, (1), 535-556. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079025>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. Psykhe, 20(2), 7-23. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- Luna Bernal, A. y De Gante-Casas, A. (2017). Empatía y gestión del conflicto en estudiantes de secundaria y bachillerato. Revista de educación y desarrollo, (40), 27-40. Recuperado de <http://docplayer.es/63824774-Empatia-y-gestion-de-conflictos-en-estudiantes-de-secundaria-y-bachillerato.html>
- Magendzo, A. (2017). Reflexiones en torno a la paz que vive Colombia y su implicancia en la educación. Rutas de formación: Prácticas y Experiencias, 0(2), 15-17. doi: <https://doi.org/10.24236/24631388.n2.2016.574>
- Míguez, D. P. (2017). Las complejidades de la convivencia ciudadana en la Escuela Media argentina. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires. Poliphonía. Revista de Educación Inclusiva, 1, 23-45. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/23-45/3>
- Ministerio Educación Nacional. Ley 1620. Diario Oficial República de Colombia, Bogotá, Colombia, 15 de marzo de 2013.
- Ministerio Educación Nacional. Decreto Reglamentario 1965. Diario Oficial República de Colombia, Bogotá, Colombia, 11 de septiembre de 2013.
- Olweus, D. (2004). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Madrid – España. Editorial: Morata.
- Páramo, P. (2016). Investigación de estudio del caso: estrategia de indagación. En: P. Páramo. (Ed.). La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación. pp. 309-316. Bogotá – Colombia. Editorial: Departamento de publicaciones y comunicación gráfica de la Universidad Piloto de Colombia.
- Ramírez-López, C. y Arcila-Rodríguez, W. (2014). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. Educación y Educadores, 16(3), 411-429. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2778/3350>
- Rincón Vásquez, J. C., y Barreto, I. (2016). Técnicas de muestreo para investigaciones sociales. En: P. Páramo. (Ed.). La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación. pp. 33-44. Bogotá – Colombia. Editorial: Departamento de

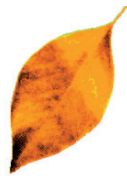
publicaciones y comunicación gráfica de la Universidad Piloto de Colombia.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada – España. Editorial: Aljibe.

Salinas, S., Posada G. e Isaza M. (2016). A propósito del conflicto escolar. Revista Educación y Pedagogía, 14(34), 243-273. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/325110/20782596>

Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa y educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid – España. Editorial: Mc Graw Hill.

Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. Psykhe, 21(2), 105-117. doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.548>



Recursos personales y redes de apoyo en el tránsito del joven a la universidad¹

Personal resources and support networks in the transit of the youth to university

Mireya Ospina Botero²
mireya.ospina@ucp.edu.co

Stefhany Betancurt Molano³
tefa03082@gmail.com

María Alejandra Martínez Arias⁴
alejandra.mar.ari@gmail.com

Resumen

El presente artículo surge del desarrollo de una investigación de corte cualitativo en relación a las experiencias de un grupo de jóvenes estudiantes de la Universidad Católica de Pereira durante el periodo de adaptación al contexto universitario. La pretensión en este, es el análisis del papel que juegan los recursos personales y las redes de apoyo de los estudiantes en el proceso de transición a la educación superior. En los hallazgos se identifican los recursos personales y sociales de los cuales hacen uso los jóvenes universitarios; se describen las formas en que están consolidadas las redes de apoyo, planteando finalmente los posibles temas de relevancia para la construcción de rutas de acompañamiento e intervención con los estudiantes en la etapa de tránsito.

Palabras clave: Educación superior; Proceso adaptativo; Redes de apoyo; Recursos personales.

Abstract

This article arises from the development of a qualitative research according to the experiences of a group of young students at Universidad Católica de Pereira during the adaptation to the university context period. The purpose of this research is to analyse the role of personal resources and students support networks in the transition process to higher education. Personal and social resources used by higher education students were identified; the ways in which support networks are consolidated are described. Finally, the possible relevant issues for the construction of accompany and intervention routes with the students in the transition stage.

Keywords: Higher education; Adaptive process; Support networks; Personal resources.

¹ Artículo de investigación de la línea en Pedagogía, formación y desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira.

² Mg. en Educación y Desarrollo Humano. Docente Universidad Católica de Pereira. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4571-8377>

³ Psicóloga. Universidad Católica de Pereira. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9376-6045>

⁴ Psicóloga. Psicóloga clínica IPS Pereira. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6609-4041>

*Cómo citar este artículo: Ospina, M., Betancurt, S. & Martínez, M. (2018). Recursos personales y redes de apoyo en el tránsito del joven a la universidad. *Hojas y Hablas*, (15), 100-115. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a6

Introducción

La entrada a la educación superior es un momento decisivo para la vida del estudiante, dado que esta consiste en un periodo de transición que surge como un detonante de nuevas adquisiciones y estructuraciones personales con consecuencias tanto en el desarrollo cognitivo como psicosocial (Sousa, Lopes y Ferreira, 2013). Esta transición es un proceso complejo, que comprende el primer año de vida universitaria, el cual implica un conjunto de estrategias para que el estudiante logre readaptarse a una serie de alteraciones significativas, de esta forma, el joven universitario no solo deberá generar nuevas maneras de pensar, sino también nuevas relaciones sociales, es decir, nuevas redes de soporte social. (Aguilera, 2007); (Pérez, et al., 2011).

Dicha transición es una etapa particularmente exigente, donde se registran altos porcentajes de problemas de adaptación, los cuales repercuten directamente en la permanencia de los jóvenes en la institución educativa, preocupando no sólo al estudiante que decide abandonar sus estudios sino también a la institución que no logra su permanencia (Polanco, et al., 2014).

Es por lo anterior que, en las últimas décadas ha cobrado relevancia el proceso de transición puesto que, cada vez es mayor el porcentaje de estudiantes que no logran adaptarse a los requisitos del proceso formativo, por razones como la falta de preparación, información, y de apoyo externo (Álvarez, López y Pérez, 2015; Álvarez, Santiviago, López, Da Re y Rubio, 2014; Herrera, González, Poblete y Carrasco, 2011).

Por consiguiente, Fernández y Polo (2011) sugieren la necesidad de que las universidades provean al estudiante de nuevo ingreso, con una serie de herramientas básicas para que la adaptación al contexto universitario sea lo más exitosa

posible. El Ministerio de Educación estipula en los Decretos 2566 del 2003 y 1295 del 2010, que toda institución de educación superior debe asegurar el Bienestar Universitario durante todo el proceso formativo del estudiante.

La mayoría de los estudios acerca del proceso de transición a la educación superior se encuentran enfocados en variables académicas (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Valdés y Pujol, 2013; Erazo, 2013; Deaño, Alfonso, Conde, Garcia-Señoran, y Tellado, 2014; Barahona, 2014; Álvarez, et al., 2015) y otra parte de estos se dedican a evaluar dimensiones psicosociales, sin embargo, sus descripciones se quedan en un nivel general, dado que no se profundizaban categorías específicas de las características de los estudiantes y se recomienda la elaboración de estudios más específicos que logren analizar el peso particular de cada una de ellas (Álvarez, et al., 2011). Es por esto que en este estudio se tornan relevantes la categoría de recursos personales y la subcategoría de redes de apoyo social como recurso externo del joven estudiante, puesto que ambos hacen parte del componente psicosocial y se presentan como inherentes a la adaptación universitaria.

Inicialmente se encuentra el aspecto de los recursos, los cuales son entendidos como un conjunto de variables que facilitan el desarrollo de la vida del sujeto, estas pueden cambiar y ser potenciadas a través de experiencias previas o por medio del aprendizaje, un recurso constituye un elemento de poder que ayuda a incrementar la calidad de vida y el bienestar subjetivo de las personas. Específicamente, los recursos personales se asocian a los conceptos de capacidades y de fortalezas (Amorós, 2007; Rivera y Andrade, 2006 citado en Rodríguez y Barajas, 2011). Este tipo de recursos se comprenden en cuanto a una dimensión psicológica donde se encuentran rasgos,

características o habilidades de una persona que pueden ser utilizados para enfrentar un hecho estresante (Ospina y Cardona, 2015).

Estos recursos personales han sido considerados entonces como un arsenal de habilidades con las cuales las personas afrontan diversas situaciones en su vida. Las habilidades para la vida son consideradas como herramientas para el comportamiento adaptativo, que permite a las personas tratar con eficacia las demandas y los desafíos de la vida diaria, estas habilidades son innumerables, y la naturaleza y definición de habilidades para la vida es probable que difieran entre culturas y entornos. Sin embargo, las siguientes habilidades están encaminadas en la promoción de la salud y el bienestar de los adolescentes (OMS, 1997).

La OMS (1997) establece entonces como habilidades para la vida las siguientes: Toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicativas, relaciones interpersonales, autoconcepto, empatía, control de emociones, control del estrés; sin embargo para el caso de la investigación, de la cual surge este artículo, solo se retoman cinco de estas categorías: el autoconcepto, la toma de decisiones, las habilidades comunicativas, la resolución de problemas y el manejo de emociones debido a su estrecha vinculación con los procesos universitarios.

En relación al autoconcepto se encuentra que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente, es un concepto que se tiene de sí mismo como un ser físico y social. A medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir nuestra conducta (Núñez y González, 1994

citado en Luna y Molero, 2013).

En lo referente a la toma de decisiones, como propone Sánchez (2012) se considera como un proceso mental del ser humano, en el que se integran diversas funciones cognitivas e intelectuales, entre las que se encuentran, la memoria en relación a experiencias y aprendizajes, la percepción del estado actual del mundo, la estimación de las consecuencias de cada decisión y la atención puesta a la información relevante. El proceso de tomar decisiones se ha caracterizado entonces como un procedimiento complejo en el cual los individuos identifican y evalúan cursos de acción alternativos y eligen la implementación de uno de ellos (Horan, 1979 citado en Casullo, 1996).

El proceso comunicativo, es concebido como un proceso complejo, de carácter material y espiritual, social e interpersonal que posibilita el intercambio de información, la interacción, e influye directamente en el comportamiento humano, a partir de la capacidad simbólica del hombre. Representa una forma de interacción humana, que está condicionada por el lugar que ocupa el hombre dentro del sistema de las relaciones sociales (Rodríguez, Blanco y Parra, 2009).

La habilidad de resolución de problemas implica la búsqueda racional de soluciones a través de una serie de estrategias que ayudan a afrontar una situación problemática, este es un proceso motivacional que requiere la puesta en marcha de un conjunto de esquemas cognitivo-emocionales que reflejan la forma en la que las personas ven los problemas de la vida y su propia habilidad para resolverlos. Estos esquemas, junto con las tendencias conductuales de afrontamiento específicas que les acompañan tienen un efecto facilitador o inhibitorio sobre la resolución de problemas (Bados y García, 2014).

El manejo de emociones supone poseer una serie de habilidades para regular las emociones que permitan a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante los diversos acontecimientos de la vida. El manejo de emociones puede ser enseñado y aprendido, puesto que persigue encontrar el equilibrio emocional para alcanzar la autonomía y el bienestar personal (Vivas, Gallego y González, 2007).

Vinculado a los recursos personales, se encuentra la búsqueda o el contacto con las redes de apoyo social, las cuales según Sluzki (2002) pueden ser definidas como la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas, y estas corresponden al nicho interpersonal de cada sujeto constituyendo una de las claves centrales de la experiencia individual de identidad y bienestar.

La red social es dividida teóricamente en las características estructurales y las funciones de cada atributo, entre las primeras se encuentran el tamaño, el cual hace referencia al número de personas en la red; la densidad, entendida como la conexión entre miembros; la composición o distribución, definida como la proporción del total de miembros de la red y su ubicación; la dispersión, es decir, la distancia geográfica entre los miembros, y finalmente la homogeneidad de los miembros, según edad, cultura y nivel socioeconómico. En cuanto a las segundas, se encuentra, la compañía social, el apoyo emocional, la guía cognitiva y consejos (Sluzki, 2002).

Después de un breve recuento teórico y con base en lo señalado anteriormente en relación a la inherencia de los recursos tanto personales como sociales en los procesos adaptativos, y los vacíos encontrados en la literatura en relación a éste tipo

de estudios, surge el interés por cuestionarse respecto al papel que juegan los recursos personales y las redes de apoyo en el proceso de transición a la educación superior en un grupo de jóvenes, específicamente pertenecientes a la Universidad Católica de Pereira.

Metodología

El presente artículo surge del desarrollo de una investigación de corte cualitativo, que como objetivo general se propuso analizar el papel que juegan los recursos personales y las redes de apoyo, en los estudiantes en el proceso de transición a la educación superior en un grupo de jóvenes de la Universidad Católica de Pereira. Para el cumplimiento de lo anterior, se proponen como objetivos específicos, identificar los recursos del orden personal utilizados por un grupo de jóvenes para adaptarse al contexto universitario, describir las redes en las que participan los jóvenes y la manera en la que estas se configuran como apoyo en el tránsito y finalmente esbozar rutas de intervención y acompañamiento para la institución en función de los procesos de inducción y acompañamiento a los universitarios. Esta investigación se desarrolló durante el periodo comprendido entre junio de 2016 a mayo de 2017.

El grupo de 5 estudiantes participantes tienen edades entre los 17 y 23 años y se encontraban matriculados entre tercer y séptimo semestre en los programas de Comunicación Social y Periodismo, Psicología, Ingeniería Industrial y Arquitectura, de la Universidad Católica de Pereira.

La propuesta metodológica se describe en las siguientes tres fases o momentos:

Identificación de los sujetos participantes

En un primer momento se estableció

contacto con cada uno de los posibles participantes brindándoles información puntual respecto al estudio a realizar, los beneficios de este para la institución y estudiantes futuros, al igual que para ellos mismos y su proceso de retroalimentación. Finalmente se convoca cada uno al desarrollo de las entrevistas.

Recolección de información

La recolección de información se desarrolló por medio de los procesos de entrevista, la técnica del mapa de la red propuesto por Sluzki (2002) con el fin de obtener mayor cantidad de información acerca de las redes en las que se apoyan los participantes.

Análisis de hallazgos

Para el análisis de la información obtenida se desarrollaron matrices categoriales que favorecieron la identificación de categorías emergentes. Ésta es una técnica de análisis que consiste en categorizar y ordenar por atributos de forma reiterativa o repetitiva, cosas, eventos, actos, actores, procesos, escenarios y situaciones dentro de unas categorías determinadas (Quintana y Montgomery, 2006).

Resultados y discusión

En este apartado se plasman los hallazgos a la luz de los recursos personales y sociales encontrados en la investigación que da surgimiento al presente artículo, estos se presentan sintetizados en dos apartados. En el primero de ellos se identifican los recursos personales y la forma en que los jóvenes se apropian de estos para afrontar la entrada al contexto universitario, y en el segundo, se describen la manera en que están consolidadas las redes de apoyo de cada uno de los universitarios.

Tal como se ha mencionado anteriormente, se parte de la consideración de que el proceso de tránsito a la educación superior es una etapa compleja que requiere del uso de recursos por parte de los jóvenes para el afrontamiento de las transformaciones significativas que se generan en las diversas áreas de los universitarios.

Para efectos de la presentación de las categorías emergentes en los resultados se hará uso de títulos, surgidos de las mismas narrativas de las personas participantes de la investigación y que ilustran su contenido. Dichas narrativas se presentan en cursiva para visibilizar y diferenciar de una mejor manera el hallazgo, en la voz de las personas participantes de la investigación.

“El ingreso a la universidad ha transformado mi forma de ver la vida”

En este capítulo se van a presentar los recursos de orden personal identificados en los estudiantes que les posibilitaron hacer un tránsito, para ello se describen los hallazgos alrededor de los siguientes recursos: autoconcepto, toma de decisiones, resolución de problemas, habilidades comunicativas y manejo de emociones

Autoconcepto

El tránsito a la educación superior se presenta como una oportunidad para la adquisición de nuevos conocimientos tanto a nivel académico, como personal y social, los cuales posibilitan nuevas formas de comportarse frente al mundo, dado que los estudiantes empiezan a percibirse a sí mismos y a los demás de una manera diferente, una más responsable y crítica tal como lo plantea uno de los participantes:

“He adquirido mayor carácter, mayor compromiso respecto a la universidad y a otras

actividades que realizo, siento como que he madurado...”.

Estas nuevas formas de comportarse frente al mundo, generadas por la adquisición de nuevos conocimientos, se entendería entonces como el cambio obtenido a partir de experiencias vividas, en la forma de percibirse y de actuar del sujeto, así como plantea Núñez y González (1994) citado en Luna y Molero, (2013), a medida que pasan los años, en este caso a medida que transcurre la entrada a la educación superior, se va formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir la conducta, aspecto que facilitaría la identificación por parte del sujeto de fortalezas y debilidades que posibilitarían la puesta en marcha de recursos adecuados para la adaptación a la vida universitaria.

Los estudiantes se valen de recursos identificados previamente a la entrada a la universidad, para el afrontamiento de esta nueva etapa adaptativa, una de estas fortalezas que comparten algunos de participantes son las habilidades sociales, como se logra evidenciar en el siguiente fragmento:

“Una fortaleza que poseo es que soy muy sociable, pienso que esa cualidad fue una de las que más me ayudó porque apenas entre a la u pude crear lazos muy fuertes, entonces siempre tengo algún apoyo.”

El ingreso a la universidad supone un ajuste en las expectativas de los estudiantes, puesto que al encontrarse con la realidad que les brinda este nuevo contexto, ellos empiezan a identificar la relevancia de estas expectativas previas y es entonces cuando debe hacer uso de la nueva información para replantearse sus metas y la forma de llegar a ellas, como lo expresa el siguiente participante:

“Al inicio uno entra con un propósito, pero en la medida en la que se avanza en los estudios, las perspectivas cambian y los objetivos se ven modificados, y ya en este punto de mi carrera, pienso que tengo otros enfoques otras motivaciones”.

Los estudiantes en esa etapa de la vida se encuentran en la búsqueda y el establecimiento de lo quieren ser como personas, definiendo metas, objetivos, motivaciones, formas de ver el mundo, en esta medida la universidad se presenta como una entidad que brinda información sociocultural, conocimientos académicos y toda una serie de experiencias individuales y sociales, que van a posibilitar el establecimiento de sus formas de ser y actuar frente a la interacción con el mundo interno y externo, como lo manifiesta uno de los participantes a continuación:

“El ingreso a la universidad hasta este momento me ha hecho modificar muchas pautas en mi comportamiento, en la manera de pensar, sentir, porque anteriormente era una persona que no veía hacia adelante...”.

Lo anterior concuerda con lo establecido por Clark, Cledes y Bean (2000) citado en Luna y Molero, (2013) donde esbozan la importancia de la función del autoconcepto como pilar en la formación de la personalidad, ya que este influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona consigo mismo y con los demás y, en definitiva, cómo se comporta.

La universidad se presenta como un contexto lleno de nuevos retos para el estudiante, tal como lo plantea Pérez, et al. (2011) al esbozar que la adaptación al contexto universitario es un proceso complejo, multifactorial, que implica un conjunto de estrategias para que el estudiante

logre readaptarse a una variada serie de alteraciones significativas. Al momento de afrontar estos retos, las creencias que tienen frente a sí mismos, y las capacidades con las que creen contar para responder frente a estas, van a jugar un papel determinante en la forma en la que afronten la situación y los sentimientos que les generen, puesto que entre mayor confianza tengan los estudiantes en sí mismo, tomarán las dificultades como retos y no como obstáculos que retrasen su proceso. Esto logra ser evidente en la siguiente narrativa:

“Si no hubiera sido por la confianza que me tengo entonces no estuviera en este nivel, porque ya es tercer semestre y he considerado que el proceso no es fácil”

La importancia de la autopercepción de capacidades y habilidades que se menciona en el párrafo anterior, es apoyada por Goñi (2009), al mencionar que cuando se cuenta con un autoconcepto positivo se compone la base del buen funcionamiento personal, social y profesional, dado que, de él depende en gran medida la satisfacción personal.

Toma de decisiones

La educación superior supondría una influencia directa en el aspecto académico de las personas que ingresan, sin embargo la entrada al contexto universitario logra permear cada ámbito de la vida del ser humano, es decir, se ven movilizados el aspecto social, personal, familiar, económico, profesional, espiritual y comunitario, este aspecto multidimensional del contexto universitario se evidencia en los discursos de los participantes, dado que al abordar por las decisiones más importantes que han debido tomar, ellos mencionan decisiones en relación a todas las anteriores esferas.

La entrada a la universidad suele suponer el fortalecimiento de la autonomía, puesto que, las instituciones de primaria y secundaria tienden a brindar un acompañamiento permanente a los jóvenes, por el contrario, uno de los propósitos fundamentales de la educación superior es potenciar los mecanismos de independencia y autonomía, es por esto que exige el planteamiento de un proyecto de vida, proyecto que demanda una posición más crítica frente a los demás, el mundo, y sí mismo, teniendo como fin una toma de decisiones asertivas y congruentes frente a sus metas y proyectos, idea que se esboza en el siguiente discurso:

“Aprende uno a ser más crítico, a escuchar más a las personas, a entender más, entonces las decisiones las tomo como mirando otro punto de vista, de esta manera he aprendido como a hacer algunos ejercicios como para el proceso de tomar decisiones.”

Esta importancia de toma de decisiones asertivas, es respaldada por Biel, Soldevilla, Arbej y Fombuena (2000) quienes aseguran que, mediante este estilo cognitivo, las personas tienen la oportunidad de aprender a tomar decisiones, dado que el manejar constructivamente las decisiones tendrá consecuencias positivas en la vida de las personas, especialmente en los estudiantes que se encuentran en la etapa universitaria, dado a la gran cantidad de cambios y la constante necesidad de dar respuesta a estos de la forma más asertiva posible.

Habilidades comunicativas

Al momento de enfrentar nuevas experiencias, encontrar nuevas personas, nuevas formas de pensar, sentir y actuar, como lo implica la entrada a la universidad, las habilidades comunicativas se presentan como un recurso útil y efectivo

que contribuyen en los procesos de interacción generando recursos para la adaptación universitaria, tanto a nivel social como académico, en lo social con el mejoramiento de los mecanismos de interacción, tal y como lo expresa uno de los participantes:

“Es muy importante porque realmente en la entrada a la universidad uno lo primero que debe hacer es buscar un soporte, alguien con quien estar, entonces yo pienso que las habilidades comunicativas deben ser bastante amplias para que uno no se sienta solo”.

Tal como lo esbozan los autores Viana y Lima (2011), refiriendo que las habilidades comunicativas son el medio que permite establecer relaciones interpersonales, conservar e interactuar con otras personas de forma positiva. Para facilitar la comunicación, es necesario tener una comunicación asertiva, entendida como la destreza que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento pertinente, de la forma adecuada sin ofender ni causar ningún problema con el entorno.

En el aspecto académico, la comunicación asertiva le permite al universitario una visión de posibles compañeros de trabajo, la identificación de un grupo afín con sus características individuales, buen desempeño en actividades expositivas, y una adecuada expresión de ideas a los demás, como lo refiere el participante:

“Creo que eso es bastante importante en la forma en la que uno debe desempeñarse tanto académicamente como laboralmente y no solo dentro de la carrera sino también en otros contextos donde es importante comunicarse y saber comunicar”.

Rodríguez, et. al. (2009) respaldan la idea anterior, definiendo el proceso comunicativo como un proceso complejo, de carácter material y espiritual, social e interpersonal que posibilita el intercambio de información, la interacción, e influye directamente en el comportamiento humano, a partir de la capacidad simbólica del hombre. Representa una forma de interacción humana en diferentes contextos.

La importancia de las habilidades comunicativas en ambos aspectos, sociales y académicas, se perciben de forma clara en el relato del siguiente participante:

“Yo tuve la oportunidad de relacionarme con personas y pues comunicándome con ellos es que he podido solucionar cosas, he tenido ayuda por parte de ellos, y si no fuera por eso estaría solo y no tuviera quien me ayudara. Los profesores lo notan a uno, y por cosas de esas uno salva materias”.

Es evidente entonces, que el contexto universitario es transversalizado por el uso de las habilidades comunicativas, dado que son estas las que posibilitan el establecimiento de relaciones interpersonales y el acceso a información contextual por parte del sujeto transitante, dado que, como plantea Álvarez, et al. (2015) el joven universitario al ingresar requiere de forma inmediata informarse respecto al nuevo contexto, las nuevas dinámicas, y formas de involucrarse e interactuar en las mismas; y es allí cuando las habilidades comunicativas posibilitan la interacción con diferentes actores universitarios, que pueden ser sus propios compañeros estudiantes, docentes, administrativos o personas que laboren en la institución.

Resolución de problemas

Son diversas las dificultades o situaciones problemáticas que se presentan en la entrada al contexto universitario, en el grupo de estudiantes entrevistados se identifica en cada uno la capacidad activa de resolución de conflictos, dado que, encontraron formas de afrontar estos obstáculos de manera satisfactoria, la situación problemática encontrada en el grupo de universitarios fue la dificultad de accesibilidad a recursos materiales, aspecto que se logra vislumbrar en la siguiente narrativa:

“Yo tuve dificultades con los pasajes, los almuerzos, pero yo empecé a vender dulces y por medio de eso me ayudaba con esos gastos, ya después desde el semestre pasado empecé a trabajar”.

Vale la pena decir que todos los seres humanos están expuestos a una serie de vivencias que demandan en ellos la capacidad de afrontar y resolver situaciones que son significadas como conflicto o problema, como el aspecto económico en los jóvenes universitarios, y es allí cuando se torna relevante lo planteado por Guerra (s.a), al expresar la importancia del entrenamiento en la resolución de problemas, dado que este proceso cognitivo y comportamental ayudaría al sujeto a hacer disponibles una variedad de alternativas de respuesta lo que contribuye a incrementar la probabilidad de seleccionar las opciones más eficaces de entre las alternativas posibles y solucionar dicha situación problemática.

Manejo de emociones

La entrada al contexto universitario supone la presencia de un sin número de emociones, dado la complejidad del proceso y la variedad de experiencias que afectan lo que cada sujeto ha construido respecto a sí mismo, emociones que

en su mayoría generan inestabilidad. Frente a este malestar emocional los jóvenes desde sus saberes y experiencias previas, haciendo uso de sus recursos, le hicieron frente a este malestar, logrando canalizar sus emociones en diferentes actividades, unas brindadas por el ambiente universitario y otras propuestas por los mismos estudiantes. En esta búsqueda de estrategias, los jóvenes se apoyaron en sus redes familiares y sociales, algunas previamente establecidas y otras que surgieron con la entrada a la universidad, viéndose entonces la estrecha relación entre el recurso interno de manejo de emociones y el recurso externo de acompañamiento por parte de las redes de apoyo social; en el caso de redes antiguas, una de las participantes expresa:

“Cuando me sentía mal me ponía a llorar y llamaba a mi novio, lo llamaba a decirle cómo me sentía y él me ayudaba un poquito”.

Y frente a las redes en proceso de consolidación:

“Me apoyaba en los otros compañeros que apenas estaba conociendo, nos acompañamos en el sentimiento de los nervios”.

Como se menciona en la idea anterior, una de las estrategias encontradas por los jóvenes universitarios para hacerle frente a su malestar emocional fueron las redes de apoyo, familiares o sociales, es aquí donde puede empezar a vislumbrarse la relación existente entre las categorías de análisis del actual estudio, las redes de apoyo son consideradas entonces como otro de los tipos de recursos de los que hacen uso los jóvenes en su tránsito a la educación superior, lo relacionado a las redes es abordado en el siguiente capítulo.

De tal manera que, el tránsito a la educación superior se presenta como un proceso complejo que implica en los jóvenes universitarios la puesta en marcha de una amplia gama de recursos de tipo personal, material y social para lograr responder de manera satisfactoria a este nuevo contexto.

“Mi red de apoyo, las personas con las que realmente puedo contar”

En este apartado, se realiza una breve presentación de los recursos de tipo social, es decir, las redes de apoyo, describiendo la forma en que estas redes se constituyen y se configuran como un apoyo para el joven frente al tránsito a la universidad, por lo tanto, la presentación de este recurso se desarrolla en referencia a las características estructurales y las funciones de cada atributo, tal como lo propone Sluzki (2002). Entre las primeras se encuentran el tamaño, la densidad, la composición o distribución, la dispersión, y la homogeneidad, y en cuanto a las segundas se encuentra, la compañía social, el apoyo emocional, y la guía cognitiva o consejos.

De ahí que, el medio por el cual se facilitó la exploración de las redes de los jóvenes universitarios, fue el “Mapa de la red”; este mapa consiste en un entramado mínimo sistematizado en cuatro cuadrantes o áreas sociales (Familia, Amistades, Relaciones laborales o escolares, Relaciones comunitarias), sobre los cuales se inscriben tres delimitaciones en referencia a la proximidad con el sujeto, uno próximo a él, uno intermedio, y otro externo (Sluzki, 2002).

Frente a estos resultados, no es labor de los investigadores o los profesionales definir lo insuficiente o suficiente de una red, son las personas, en este caso los participantes quienes expresan su

grado de satisfacción frente al tamaño de sus redes, aunque algunas de las personas sienten que el número de personas que conforman su red no es suficiente, todos los participantes concuerdan en sentirse satisfechos con las personas que hacen parte de esta, lo cual se evidencia en el relato del siguiente participante:

“No son muchas personas, pero están las más allegadas a mí, las personas más importantes, con las cuales puedo contar y me apoyo”.

Las redes de los participantes en cuanto a tamaño se encuentran un número promedio de 15 personas.

En las redes de los participantes se encuentran diversos grupos definidos, la conexión entre estos grupos logra evidenciarse como alta, lo que permite que los sujetos perciban la red como más eficaz y les permite obtener recursos para afrontar el proceso de adaptación a la educación superior. Entre los grupos que se evidencian como más unidos, encontramos a la familia, y los amigos íntimos, como se logra percibir en lo expresado por el siguiente participante:

“Por parte de mi familia pues todos son muy cercanos, todos son muy unidos y ellos conocen a mis amigos”.

Esto es lo denominado por Sluzki (2002) como densidad, los subsistemas entre la red y su capacidad de influencia de estos en el individuo, es decir la relación de los grupos con el individuo.

La familia es planteada por los participantes como el punto de conexión entre los demás cuadrantes de la red, puesto que es este grupo quien informaría a los demás miembros sobre alguna situación problemática, es decir la familia es

percibida como el punto de accesibilidad para los demás miembros de la red, aspecto que logra vislumbrarse en el siguiente discurso:

“Mis papás se encargarían de regar la información. Ellos son la parte principal para decirles a todos”.

En palabras de Sluzki (2002), la distancia geográfica entre los miembros, entendida como accesibilidad, es lo que facilitaría el acceso o contacto para generar comportamientos efectivos, y lo que se pudo observar en los participantes es que la familia representa ese punto de acceso entre el sujeto y el resto de la red.

Respecto a lo que Sluzki (2002) define como *composición o distribución*, las redes realizadas por los participantes se presentan como distribuidas, es decir, se encuentran miembros en cada cuadrante, y tienden a encontrarse en el círculo íntimo, sin embargo, en algunas de las redes se evidencia una ausencia en el cuadrante de grupos institucionales y, por el contrario, se identifica una gran cantidad en los cuadrantes de familia y amigos, aspecto que logra evidenciar el siguiente participante:

“En mi familia se encuentran más personas, pero en mis amigos también hay como varios”.

Respecto a la *homogeneidad* de las redes (Sluzki, 2002) se encuentra gran diversidad en cuanto a los tipos de miembros pertenecientes a los cuadrantes, diversidad en cuanto a niveles educativos, edades, profesiones, relaciones afectivas, lo cual denominaría a las redes desarrolladas como heterogéneas, lo que permite riqueza en la red y apoyo más efectivo en cuanto a cubrimiento de diversos campos.

En relación al *acompañamiento socioafectivo* que generan las redes de apoyo en los sujetos, coincide lo desarrollado por Sluzki (2002) frente a que el apoyo y compañía emocional es una función característica de las amistades íntimas y las relaciones familiares, con lo expuesto por los participantes en sus redes, dado que las personas con las que más realizan actividades, se sienten comprendidos y en quienes pueden confiar son la familia y sus mejores amigos, como se observa en los siguientes relatos:

“Por quien me siento comprendida y puedo confiarle mis cosas es a Sara mi mejor amiga y a mi mamá”.

“Siempre he compartido la mayoría de tiempo con mi mamá, y pues en este momento también con Sebastián que es como mi mejor amigo”.

De igual forma, en lo referente a guías cognitivas u orientación (Sluzki, 2002), es decir interacciones destinadas a compartir información personal o social, se encuentra en la mayoría de redes que los miembros destinados a brindar este tipo de ayudas son los compañeros de universidad dado que este es el contexto donde se desenvuelven los sujetos actualmente, y es allí de donde requieren más información y orientación, como se identifica en el siguiente discurso de uno de los participantes:

“Que me ayuden con cosa, los de la universidad porque son los que me acompañan en mi proceso de estudio entonces es más fácil entenderles a ellos, ellos saben más de eso”

En síntesis, las redes son percibidas como una de las más potentes herramientas a la hora de afrontar las situaciones en relación al contexto universitario, puesto que, en esta etapa, particularmente exigente, la efectividad de estos apoyos

es percibida en su forma más clara. Estas redes no solo posibilitan la expresión emocional de los jóvenes universitarios, sino que éstas también brindan conocimiento en relación a aspectos académicos o monetarios.

Conclusiones

Durante el desarrollo del artículo se ha expuesto la complejidad de este proceso adaptativo, y la importancia de contar con recursos de orden personal, social y material para el afrontamiento adecuado del mismo.

En el orden de los recursos personales, logra identificarse en los discursos de los participantes, la primacía de las denominadas habilidades para la vida, y su rol fundamental en los procesos cotidianos, los sujetos investigados hacen referencia a la importancia de los procesos de interacción (habilidades comunicativas), la transformación que se genera en sus formas de pensar y actuar debido a la entrada al contexto universitario (autoconcepto), las decisiones a las que debieron enfrentarse en relación a sus proyectos académicos (toma de decisiones), las dificultades que fueron surgiendo mediante el proceso y las formas en que lograron superarlas (resolución de problemas), y finalmente la búsqueda activa de herramientas tanto externas como internas para canalizar sus emociones (manejo de emociones).

El proceso de adaptación al contexto universitario no solo implica al sujeto que transita, sino también a la propia institución en la que este se encuentre, dado que dicha transición es una etapa particularmente exigente donde se registran altos porcentajes de problemas de adaptación y de bajo rendimiento académico, los cuales repercuten directamente en la permanencia de los jóvenes

en la institución educativa, aspecto que preocupa entonces a la institución que no logra su permanencia (Álvarez, et. al 2011; Torrado, et. al. (2013); Polanco, et. al. 2014). De igual forma, en los Decretos 2566 y 1295, se explicita la función social de las instituciones de educación superior en relación a asegurar el bienestar universitario desde el ingreso de los estudiantes hasta el momento de finalizar su carrera.

Es por lo anterior, que se torna relevante para las instituciones de educación superior la puesta en marcha de rutas o lineamientos de acompañamiento para la prevención del ausentismo ligado a inadecuados procesos adaptativos, y la promoción del bienestar universitario.

Como se ha planteado desde el inicio de la investigación, el estudiante que ingresa a la educación superior requiere de forma prioritaria informarse respecto a la nueva cultura, las nuevas dinámicas que en este espacio se desarrollan, y formas de involucrarse e interactuar con las mismas; una de las estrategias más directas de llegar a este conocimiento es por medio de la comunicación con diferentes actores universitarios, sean otros estudiantes, docentes, administrativos o personas que laboren en la institución (Álvarez et. Al, 2015).

En ese sentido y en relación a los recursos personales, las habilidades comunicativas se presentan como un recurso útil y efectivo que contribuyen en los procesos de interacción, generando nuevos recursos al momento de enfrentar nuevas experiencias, encontrar nuevas personas, nuevas formas de pensar y sentir, por ende es de vital importancia que las universidades se encaminen en fortalecer y promover las habilidades comunicativas en los universitarios desde el momento

en que estos ingresen a la institución, ofreciendo espacios que permitan la identificación de estilos, fortalezas y debilidades en torno a los procesos comunicativos y brindando herramientas para la potencialización de los mismos.

Por otro lado, la adaptación al contexto universitario es un proceso complejo, como lo refieren Pérez y cols. (2011), lo que implica un conjunto de estrategias para que el estudiante logre readaptarse a una variada serie de transformaciones significativas, al momento de afrontar estas experiencias, las creencias que tienen frente a sí mismos, y las capacidades con las que creen contar para responder frente a estas, es decir, la autoeficacia, va a jugar un papel determinante en la forma en la que los jóvenes afronten la situación y los sentimientos que les generen.

Por ende, es necesario la implementación de estrategias que contribuyan al afianzamiento de la percepción de autoeficacia del joven universitario, permitiéndole el reconocimiento y la aplicación de aquellos pensamientos referidos a sus capacidades y habilidades para plantearse determinados logros y actuar en consecuencia de esto. Este aspecto se vincula directamente como la habilidad referida al autoconcepto, dado que en él se incluyen acciones encaminadas al reconocimiento, la aceptación y potencialización de características puntuales de cada uno de los jóvenes universitarios.

Por otra parte, esta etapa de transición se muestra como un momento óptimo para comenzar a cristalizar proyectos que llevarán a los estudiantes a ejercer nuevos roles, establecer nuevas decisiones, crear nuevos vínculos afectivos y transformar sus expectativas teniendo presente sus metas a futuro, de igual forma, se requiere de constantes ajustes que suponen afrontar de manera positiva los problemas cotidianos y, las

dificultades emocionales inherentes al dinamismo de la adaptación universitaria (Sandoval, 2012). Es entonces esta etapa un conjunto de situaciones vitales por las que atraviesa el universitario que requieren, como se ha expuesto anteriormente una amplia gama de recursos, tanto personales como sociales, y en este caso la construcción de un proyecto de vida (Montauti, Bory y Tricio, 2011).

La construcción del futuro personal o proyecto de vida desde el inicio del proceso universitario abarca todas las esferas del ser humano, y requiere de la elaboración de distintas estrategias, actividades, comportamientos y pautas que el sujeto seguirá a lo largo de la carrera universitaria a fin de poder alcanzar las metas planteadas en un inicio, es por esto que el proyecto de vida se constituye como la base para el funcionamiento de las diversas actividades desarrolladas por el estudiante, lo cual debe encontrarse en concordancia con sus objetivos trazados y un adecuado proceso adaptativo.

Por lo anterior, la incidencia que tiene la construcción de un proyecto de vida personal en el tránsito a la universidad, se presenta como una estrategia de prevención para establecer pautas dirigidas a la identificación, definición y fortalecimiento de objetivos a mediano y largo plazo.

Anteriormente se hace mención de la utilidad y necesidad de los recursos de tipo personal en el tránsito, sin embargo, en el presente artículo también es relevante la puesta en marcha de recursos del orden social, como lo son las redes de apoyo de cada sujeto.

Las redes de los participantes se caracterizan en su mayoría por constituirse como redes de tamaño reducidas, percibidas como eficaces puesto que generan en el joven un anclaje entre

su contexto universitario y su contexto familiar; de igual forma la conexión entre los grupos presentes en cada red es alta, lo que permite que los sujetos perciban con mayor facilidad la eficacia de sus redes, encontrándose que la familia es percibida como el punto de conexión y accesibilidad para los demás miembros de la red; así mismo, en las redes se encuentra gran diversidad en cuanto a los tipos de miembros, niveles educativos, edades, profesiones, y relaciones afectivas, heterogeneidad que permite la riqueza en cada red. Finalmente, en relación al acompañamiento socioafectivo que generan dichas redes esta se concibe como una función característica de las amistades íntimas y las relaciones familiares.

Es por lo anterior que, se evidencia la importancia de la vinculación de las redes de apoyo establecidas por el estudiante a los procesos universitarios, dado el rol de acompañamiento y soporte que desempeñan éstas en el proceso de adaptación universitaria, en medida de esto las instituciones de educación superior, podrían plantearse la realización de actividades lúdicas y formativas en compañía de las redes de apoyo de los jóvenes.

Finalmente, después de lograr identificar la amplia gama de recursos tanto personales como sociales que ponen en marcha los jóvenes universitarios para el tránsito, se reconoce entonces que la falta de esta diversidad de recursos, puede presentarse en los universitarios como un factor de riesgo, es decir, si un joven cuenta con mínimas habilidades comunicativas, un bajo reconocimiento de su autoconcepto, inadecuadas estrategias para tomar decisiones, resolver problemas y manejar emociones, y unas redes de apoyo poco consolidadas o escasas, esto influirá directamente en el acceso a la información, el proceso de interacción, la elección de metas a futuro,

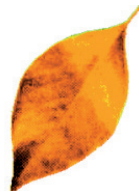
el afrontamiento de conflictos y la consolidación de nuevas redes, lo cual afectará y de cierta forma enlentecerá el proceso de adaptación al contexto universitario, posibilitando entonces la llegada al ausentismo estudiantil.

Referencias

- Aguilera, M.C. (2007). La transición a la vida universitaria. Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono. Comunicación presentada en IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos.
- Álvarez, G. M., Figuera G. P., y Torrado F. M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15-27.
- Álvarez, P. P. R., López A. D., y Pérez J. D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la Universidad. In *Investigar con y para la sociedad*. 599-608.
- Álvarez, P. P. R., Santiviago, C., López A. D., Da Re, L., y Rubio, V. (2014). Competencias De Adaptabilidad y Expectativas del Alumnado en Proceso de Transición a la Educación Superior: Un Estudio Transnacional en España, Uruguay E Italia. Cuarta Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior.
- Amorós, G. M. (2007). Evaluación de un programa de potenciación de los recursos psicológicos para la mejora del bienestar psicológico y de la salud. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- Bados, A., y García, E. (2014). Resolución de problemas. Universitat de Barcelona.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos*. 40(1), 25-39.
- Biel, C; Soldevilla, A; Arbej, J y Fombuena, M. (2000). Desarrollo de habilidades sociales para el trabajo en promoción de la salud. *Trabajo social y Salud*. 35.

- Casullo, M. M. (1996). El proceso de tomar decisiones. En M. M. Casullo, & A. N. Cayssials, Proyecto de Vida y Decisión Vocacional. 31 – 64. Buenos Aires: Paidós.
- Deaño, M. D., Alfonso, S. A., Conde, A., García-Señoran, M., & Tellado, F. (2014). Expectativas universitarias y predicción del rendimiento académico. *Revista E-Psi*. 4(1), 127-141.
- Erazo, S. O. A. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.
- Fernández, J. C., y Polo S. M. T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo ingreso. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 10(2), 177-192.
- Goñi, P. E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/EuskalHerrikoUnibertsitatearenArgitalpenZerbitzua.
- Guerra, V. G. (S.A) La Solución de Problemas. Academia de Ciencias de Nueva York.
- Herrera, R. H., González, E., Poblete, Á., & Carrasco, S. (2011). Transición entre educación media y universidad: Marco de referencia y experiencias internacionales. *El Proceso De Transición Entre Educación Media Y Superior. Experiencias Universitarias*, 51-59.
- Luna, N. C., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10).
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). República de Colombia.
- Montauti, E. E., Bory, G. S., y Tricio, E. S. (2011). La Construcción De Los Proyectos De Vida En Jóvenes Escolarizados De Los Partidos De Influencia De La Untref: Un Estudio De Sus Trayectorias. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- OMS (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Genova.
- Ospina B. M., y Cardona G.Y. P. (2015). *Un escalón más... la llegada de la familia a la universidad*. Pereira: Grafías.
- Pérez, C., Silva, E., Jiménez, G., Cáceres, G., Lagos, J., Loncomilla, L., Bagnara, M., Báez, M., Abarca, M. y Ampuero, N. (2011). Análisis y sistematización de experiencias de transición realizadas en Universidades del grupo Operativo Coordinado por Cinda. *El Proceso De Transición Entre Educación Media Y Superior. Experiencias Universitarias*, 131-175.
- Polanco, A., Ortiz, L., Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Matus, O., Torres, G. y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(4), 205-211.
- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología.
- Rodríguez, C. T. L., Blanco A. M. Á., y Parra V. I. B. (2009). Las habilidades comunicativas en la entrevista médica. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 38(3-4).
- Rodríguez, M. M., y Barajas, D. D. (2011). El impacto del rol ocupacional de la madre en el desarrollo de recursos psicológicos en adolescentes tardíos. (memorias) México: Congreso Nacional de investigación educativa.
- Sánchez, Á. I. (2012). *Modelo computacional cognitivo de toma de decisiones basado en el conocimiento: aplicación en la inferencia de explicaciones*. (Tesis pregrado) Universidad Complutense de Madrid.
- Sandoval, P. L. (2012). Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. *Tendencias & Retos*, 17(1), 93-103.

- Sluzki, C. E. (2002). *La Red Social: Frontera de la Práctica Sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403-422.
- Valdés, M. A., y Pujol, L. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de reciente ingreso: un estudio longitudinal. *Educación y futuro*. (29), 205-219
- Viana, O. Y. A., y Lima A. L. (2011). Proyecto de habilidades para la vida en niños y adolescentes de la asociación cristiana de jóvenes zona San Cristóbal sur: prepárate para la vida, alimenta tu cuerpo y tu mente. Departamento de Nutrición Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Venezuela: Editoriales C. A.



La práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre: una mirada desde la sistematización de experiencias¹

The Pedagogical practice of the bachelor in children pedagogy at Universidad Libre: an overview from the systematization of experiences

Lucía Nossa Núñez²
lucnossa@hotmail.com

Jenny Maritza Pulido González³
jennym.pulidog@unilibrebog.edu.co

Nadia Paola Acosta Marroquín⁴
paolitaj3@gmail.com

Resumen

Este artículo expone la sistematización de las prácticas pedagógicas y sociales en la licenciatura en Pedagogía Infantil - Universidad Libre, con miras reconstruir, analizar y reflexionar la experiencia, en la perspectiva de apoyar procesos de revisión curricular al interior del programa académico. Para ello, se propuso una metodología de corte cualitativo, desde un enfoque crítico interpretativo. Como método, se recurre a la sistematización de experiencias. A partir de esto, se encuentran análisis que permiten comprender los sentidos y significados que respecto a la práctica social y pedagógica han construido maestros y estudiantes. Algunas categorías analíticas abordan criterios como concepción de práctica, aspectos que fortalecen la experiencia desde su relación con la investigación y otros espacios académicos, los momentos relevantes por los que han transitado en la práctica los actores educativos y las posibilidades de mejora encontradas en el proceso académico. Para finalizar, se explicita la necesidad de repensar como programa el concepto de práctica social y fortalecer las comprensiones y acciones que respecto a esta se dinamizan, entendiéndola como el eje estructural que soporta la formación de pedagogos infantiles.

Palabras clave: Práctica; Sistematización; Pedagogía infantil, Formación.

Abstract

This article presents the systematization of pedagogical and social practices in the Bachelor in Children Pedagogy at Universidad Libre, with the purpose of reconstructing, analyzing and reflecting on the experience in the perspective of supporting the academic program curricular revision processes. A qualitative methodology was proposed from a critical interpretative approach. The systematization of experiences was the method used. Based on this, analysis that allow to understand the meanings that teachers and students have built with regarding social and pedagogical practice were found. Some analytical categories deal with criteria such as the conception of practice, aspects that strengthen the experience from the relationship with research and other academic contexts, the relevant moments through which educational actors have gone through in practice and the possibilities for improving found during the academic process. Finally, the needs of the academic program to rethink the concept of social practice and to strengthen the understanding and actions promoted are expressed, understanding practice as the structural axis that supports children teachers training.

Keywords: Practice; Systematization; Children pedagogy; Teachers training.

¹Artículo de investigación: Sistematización de la práctica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre. Código 11040104 y CAP 056 Año 2016.

²Licenciada en Pedagogía y Psicología. Docente Universidad Pedagógica Nacional. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8724-052X>

³Mg. en Educación. Docente catedrática en la Universidad Libre de Bogotá. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1034-300X>

⁴Mg. en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente tiempo completo en la Universidad Libre de Bogotá. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3529-4075>

*Cómo citar este artículo: Nossa, L., Pulido, J. & Acosta, N. (2018). La práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre. *Hojas y Hablas*, (15), 116-131. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a7

Introducción

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre, en adelante Unilibre, se concibe como un eje transversal para la formación de las estudiantes que se desarrolla desde II hasta IX semestre. El ejercicio de los primeros cinco semestres se denomina práctica social; el trabajo de séptimo a noveno semestre recibe el nombre de práctica docente e investigativa.

La práctica constituye la posibilidad reflexionar, interpelar y transformar los diferentes entornos en donde interactúan las estudiantes y consolidar su formación por medio de experiencias docentes en el aula. Para ello, la licenciatura ha gestionado la posibilidad de contar con diversos escenarios educativos, con la firma de convenios en instituciones que trabajan con niños y niñas de 0 a 7 años de edad y ha desplegado diferentes acciones pedagógicas que apoyan los procesos dinamizados al interior de las prácticas.

Con relación a lo anterior, se asume la práctica como un escenario ineludible para la profesión docente, tanto para la comprensión del quehacer pedagógico como para los desarrollos académicos de la pedagogía. Como un ejercicio reflexivo, que permite comprender los sentidos del proceso o de los actos educativos, cobrando gran importancia la labor de las maestras en formación, como profesionales que pueden incidir en las transformaciones de distintos escenarios en donde hace presencia la infancia.

Así, para la licenciatura en Pedagogía Infantil,

“La práctica pedagógica se inscribe como posibilidad de construcción, reconstrucción y deconstrucción permanente de sentidos y significados que configuran el espectro amplio del hecho social educativo y lo problematizan a través de la

investigación. La práctica se entiende como escenario formativo desde el cual se interpelan diversas imágenes y concepciones frente a infancia, maestro, educación, pedagogía y didáctica” (Licenciatura en Pedagogía Infantil, documento de condiciones iniciales, 2015, p. 6).

La importancia de sistematizar la práctica pedagógica en el programa de Pedagogía Infantil

En primera instancia, es necesario indicar que el concepto práctica es de carácter polisémico por cuanto recoge la multiplicidad de construcciones que emergen en diversos contextos y hace referencia a procesos de transmisión cultural que se realizan conforme los ideales de un escenario particular. En esta medida, las prácticas constituyen la realidad y a su vez la configuran; ello implica una relación bidireccional, constante, complementaria y dinámica en la cual entran en juego condiciones, deseos, intereses, saberes de las personas.

Ahora bien, entendiendo que el ejercicio de trabajo pedagógico que realizan las estudiantes de la licenciatura de segundo a sexto semestre se denomina práctica social, es fundamental entender que asumir esta categoría implica tener en cuenta la posición de los agentes, sus trayectorias, relaciones y propósitos en determinados escenarios (Bourdieu, 2007). Se requiere también comprender su carácter dinámico y heterogéneo que desencadenan en múltiples dinámicas. Como lo indican Castro et al (1996), las prácticas sociales pueden pertenecer a tres esferas: socio- parentales, socio- económicas y socio-políticas. Es en esta última donde se ubican las prácticas pedagógicas.

Estas, según Zuluaga (como se citó en Runge, 2002), estructuran un espacio en el cual confluye el saber disciplinar y la acción social, constituido por la acción en sí misma, libre y reflexionada (Runge

y Muñoz, 2012). En dicho espacio, se reflexiona, se interpreta y se construye alrededor de los propósitos de la educación, de las vías empleadas para la producción del saber, de los discursos circulantes y de los dispositivos que permean las instituciones, a lo cual se espera acercarse a las estudiantes de la licenciatura durante los últimos semestres de formación académica.

Allí, concurren conocimientos teóricos, prácticos, que se ponen en acción a partir de diversas estrategias tanto para los procesos de enseñanza, como de aprendizaje. A partir de la experiencia de la práctica se explicita la relación maestro-conocimiento-alumno, el enseñar y el aprender se resignifica a partir de procesos reflexivos con el estudiante (Duhalde, 2007).

Para Díaz (2006), la práctica pedagógica y el saber pedagógico, se constituyen en dos categorías relevantes para la formación docente, desde donde es posible develar el carácter ontológico, teórico y epistemológico de la misma; de esta manera, recurrir a la reflexión misma de la práctica es también hacer visible, procesos de la formación misma como maestras.

Por su parte, la sistematización se relaciona con la comprensión de acciones desarrolladas en el marco de la práctica pedagógica por parte de los estudiantes y maestros la licenciatura y con los significados que han construido. En consecuencia, tiene que ver con lo que se hace, con los procesos involucrados, con las intencionalidades expresadas. Así, sistematizar implica explicitar las razones o motivos de las acciones y finalidades que se persiguen, para comprender y transformar los procesos llevados a cabo.

En este contexto se plantea la pregunta

¿Cuáles son los sentidos y significados que docentes y estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Libre de Colombia han construido en relación con la práctica social y la práctica investigativa?

A partir de este cuestionamiento, se plantea como propósito general reconstruir la experiencia de la práctica social y pedagógica investigativa, durante los años 2004 y 2015, con miras a develar los sentidos y significados que docentes estudiantes han construido en torno a esta en la licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Libre.

Como puede observarse, se encuentra en este trabajo de sistematización una oportunidad para comprender críticamente los tránsitos de la práctica pedagógica y a su vez entrever lógicas que permean la misma.

Es importante advertir que, para este programa académico, la práctica se considera como escenario formativo en el cual se aprende con el otro respecto a las complejidades del ser maestro de niños y niñas, además, se interpelan diversas imágenes y concepciones frente a maestro, infancia, juventud, educación, pedagogía, didáctica, entre otros. Allí emergen interrogantes que tensionan estos y las relaciones que mantienen entre sí, a fin de encontrar nuevos horizontes de conocimiento. La práctica se convierte entonces en lugar que enriquece, valida y confronta la formación profesional, permite incidir en diversos contextos que exigen de la educación, nuevas miradas, otros aportes, distintas alternativas de transformación.

Por su parte, la práctica docente investigativa se asume como un escenario de problematización, de diálogo, de encuentros y desencuentros en diversos contextos y con diferentes infancias y maestros (Licenciatura en Pedagogía Infantil,

documento de condiciones iniciales, 2015). La Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) denominada en la malla curricular Proyecto Investigativo y Práctica Docente I, II y III, se inicia desde séptimo semestre y está articulada con el desarrollo del proyecto de investigación que se debe socializar en noveno semestre dentro de un proceso de investigación formativa conducente a innovaciones pedagógicas y didácticas en el contexto de la práctica.

Ruta metodológica: ¿Cómo entender la sistematización de experiencias?

El enfoque metodológico asumido es la sistematización de experiencias, la cual se sitúa en el paradigma cualitativo, enfoque crítico social en tanto encuentra en la reconstrucción histórica de determinadas experiencias, una posibilidad de transformación social y recontextualización de saberes, para Jara (2014) se trata de combinar la reflexión teórica y las experiencias vividas con las herramientas y propuestas para la práctica.

Es importante precisar que el concepto de sistematización de experiencias proviene del trabajo social, de la educación de adultos y del trabajo comunitario. Campo donde se destaca la posibilidad de aprender de las prácticas cotidianas, de las experiencias vividas, de las intervenciones espontáneas en la realidad por parte de personas comunes o no expertas. No obstante, su uso se ha ido ampliando hasta considerarlo como un modo de producción de conocimientos (Carvajal, 2004) o una modalidad de investigación social. Según Jara (2001), “se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diversos actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte” (p.1). Así, que experiencia de práctica se puede

entender como un proceso histórico, propuesto por un equipo de maestros que, en el marco de la formación de pedagogos infantiles, entienden la necesidad de propiciar escenarios educativos en donde sea posible la reflexión pedagógica.

Desde este punto de vista, la sistematización “explícita, nombra, contextualiza y fundamenta diversos saberes, competencias prácticas, aprendizajes, lecciones aprendidas que la experiencia acumula en los sujetos que la desarrollan” (Escobar y Ramírez, 2010, p.101).

Al respecto, Alfredo Ghiso (1998), expone algunas características de la sistematización, en donde propone que, a todo proceso le antecede una práctica susceptible de ser recuperada, resignificada, reconstruida a partir del proceso investigativo. Allí, la acción y el saber de las personas frente a su acción, son aspectos esenciales para toda sistematización, de ahí que la voz de las maestras y estudiantes como principales actores del proceso orientan la reconstrucción de la experiencia.

En consecuencia, la sistematización conlleva un proceso permanente de diálogo entre los sujetos, en el cual, los encuentros y desencuentros hacen parte de la experiencia misma. Siguiendo a Suárez (2011), la narración de la experiencia educativa puede entenderse como una estrategia de trabajo que orienta la coindagación de prácticas e interpretaciones pedagógicas de las personas partícipes de la misma.

En la misma lógica, Torres (1999), destaca la sistematización como una producción intencional de conocimientos, es decir que no es producto de la espontaneidad, sino que- por el contrario- se sitúa en un nivel epistemológico, teniendo en cuenta desde dónde, para qué y cómo se producen los conocimientos, saliendo de lugares acrícos.

Esta producción colectiva de conocimientos, reconoce y se compromete en hacer sujetos de conocimiento a los actores de la sistematización, quienes a la vez toman las propias decisiones de transformación del proceso.

Por su parte, García y Tirado (2010), sostienen que “la sistematización no se refiere a cualquier acción, sino a la que tiene lugar en el marco de proyectos y programas de desarrollo, es decir, de intervenciones intencionadas, con objetivos de transformación de la realidad” (p.100). Desde esta postura, se reconoce la práctica pedagógica como producto de un contexto específico, con elementos y actores particulares que constituyen la experiencia.

En este orden de ideas, la sistematización de experiencias se entiende, por parte del equipo investigador, como posibilidad de construcción colectiva de saberes y conocimientos contenidos en las prácticas sociales, en la que, a partir de un proceso de ordenamiento, reflexión, evaluación, análisis e interpretación de la experiencia, es posible orientar nuevas prácticas y aproximarse a la producción de conocimiento. En el marco de este ejercicio investigativo, la apuesta es por reconstruir e interpretar las experiencias que en el ámbito de la práctica se han desarrollado en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre.

Bajo esta perspectiva, se establecieron siete momentos para el diseño, puesta en marcha e interpretación del proceso, a decir:

–Problematización inicial: definición del objeto de estudio de cara a las necesidades de la licenciatura en términos de volver interpretativamente sobre la experiencia de práctica social y docente investigativa.

–Definición de categorías deductivas: estructuradas a partir de las preguntas iniciales de investigación, como lo fueron, ¿qué concepciones de práctica circulan en estudiantes y maestros de la licenciatura?, ¿qué significados otorgan estos actores al proceso de práctica del cual han sido partícipes? ¿qué transformaciones se han presentado durante el periodo comprendido entre el año 2004 a 2015 en la práctica social y docente investigativa en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unilibre?, ¿qué momentos relevantes pueden identificarse a partir de la reconstrucción de la experiencia?

–Levantamiento de la información: realización de cuatro grupos focales (dos con estudiantes y dos con maestros de la licenciatura), realización de entrevistas a partir de las categorías deductivas:

- * Propósitos de la práctica
- * Concepciones de práctica
- * Momentos relevantes del proceso

–Transcripción y decodificación alfanumérica de lo relatado en los grupos focales y entrevistas, para posteriormente organizar los párrafos en criterios temáticos (a cada maestro se le asignó un número y se le identificó con la letra D; así mismo se procedió con los estudiantes a quienes se les asignó la letra E). A propósito de esto, es importante mencionar que, para el equipo de investigación, los relatos de los autores se constituyen en ruta principal para la comprensión de la experiencia, pues, como lo señala Messina y Osorio (2016), “la sistematización es en el relato, habita en él como se vive en la casa familiar, en confianza y también con una cierta incomodidad, con ganas de salir, de aventurar hacia otros lugares” (p.606).

–Construcción de una matriz analítica de lo encontrado en los documentos oficiales de la licenciatura a partir de las categorías deductivas. En

esta revisión se buscó ubicar el sentido que para el programa académico tiene la práctica social y docente investigativa.

–Organización de la información que emergió de las entrevistas, grupos focales y revisión documental a partir de categorías deductivas:

* Propósitos de la práctica

- La práctica como lugar de experimentación
- La práctica como espacio de confrontación teórica
- La práctica como el lugar para el reconocimiento de contextos.
- La práctica como proceso de formación

*Concepciones de práctica:

- Espacio para evidenciar los conocimientos
- Eje transversal en la formación
- Escenario de reflexión

*Momentos relevantes del proceso

- Las primeras experiencias
- Las tensiones: del qué hacia el por qué
- Un nuevo puente vinculante: práctica e investigación
- Análisis.
- Elaboración del informe final.

Resultados del proceso vivido

En el transcurso de la investigación, se hizo evidente que diversos son los lugares desde los que se han asumido las experiencias construidas a partir de la práctica y distintos los escenarios desde los cuales es susceptible analizar la misma. En este contexto, cobró especial interés reconocer los tránsitos que se han configurado en relación con las concepciones de práctica, justamente, por encontrar en la voz de los actores, maestros y estudiantes que han venido elaborando significados respecto a la misma.

Propósitos de la práctica

Frente a este panorama, emerge una aproximación inicial en cuanto a los propósitos de la práctica por parte de las estudiantes de diferentes semestres de la Licenciatura; estos enunciados permiten develar la idea de cómo las maestras en formación entienden la finalidad de la práctica:

La práctica como lugar de experimentación. Los estudiantes expresan que la práctica se direcciona a potenciar un “espacio de aprendizaje, reflexión, construcción de saberes en se puede experimentar la teoría y verificar de manera individual la realidad educativa que vivencia nuestro país” (E3). Aquí se recalca el lugar preponderante de la práctica como espacio para conocer, de primera mano, las dinámicas del aula, las distintas maneras de ser niños y niñas, y desde luego, las distintas formas de actuar y ser maestro de educación infantil, comprendiendo así el mundo escolar en el escenario nacional (Suárez, 2011). La experimentación se instala entonces como posibilidad de acción y puesta en marcha de múltiples alternativas de trabajo con y para la infancia que preparan a los estudiantes para asumir grupos de trabajo que demandaran de ellas un despliegue creativo y propositivo, para ser consecuente con uno de los propósitos de la práctica social de la Licenciatura en Pedagogía Infantil “incorporar al futuro/a pedagogo/a infantil en el ejercicio docente, permitiéndole aplicar los conocimientos aprendidos a la solución de problemas propios de su campo y reflexionar sobre su experiencia” (Universidad Libre, 2005, p.54).

De lo anterior, puede inferirse que la práctica se convierte en un espacio para acercarse a las experiencias, la cual “ayuda a la formación y a la experimentación de nuevas vivencias” (E1),

que posteriormente han de permear el ejercicio docente y siendo ello así, el presente de la misma: las complejidades que depara el día a día, serían la oportunidad para intentar conjurar un futuro que, aunque incierto, ya ha dado atisbos de comprensión.

La práctica como espacio de confrontación teórica. Para algunos estudiantes y maestros, el diálogo con los desarrollos teóricos que se trabajan en la Licenciatura y las experiencias de la práctica se convierten en eje estructurador de la misma. Sostienen que la contrastación permanente que se establezca entre teoría y práctica es sustancial para el trabajo pedagógico con la infancia, pues es este el lugar desde el cual se lee la cotidianidad del trabajo con niños y niñas. Al respecto un profesor señala que, “es un espacio propicio para el maestro en formación, para preguntarse por su hacer, indagar, asombrarse, contrastar la teoría con su hacer, es decir, reflexionar para a partir de allí posibilitar nuevas formas de construcción” (D3).

Al respecto es importante aclarar que la práctica pedagógica se constituye a partir de “currículo teóricos y prácticos como elementos que fundamentan la misma. El primero surge como el resultado de un proceso de construcción del discurso, es de carácter reflexivo (...). El currículo práctico hace referencia específica a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el proceso interactivo entre el profesor y estudiante” (Alvarado, 2013).

Así, emerge la necesidad por comprender la práctica desde su carácter complejo y procesual en la que generalmente, el orden, el seguimiento juicioso de eslabones, la linealidad, suele fisurarse frente a la situación que desconcierta, interroga y demanda nuevas aproximaciones y búsquedas. Entonces, es este escenario un “eje transversal en

la formación de todo licenciado, permitiendo y promoviendo la reflexión permanente desde lo teórico para ser desarrollado en la praxis, desde una postura crítica” (D5).

La práctica como lugar para el reconocimiento de contextos. Acercarse a la comprensión de las diversas realidades que se construyen con las distintas infancias en contextos variados, es uno de los fuertes potenciales que se le atribuye a la práctica en la Licenciatura. “La experiencia de la práctica ha transformado mi vida, permitiéndome tener un acercamiento real a la primera infancia; he podido llevar mis conocimientos al campo real de acción, dándome la satisfacción de ver los resultados en los procesos de los niños” (E5). Que las maestras en formación interactúen con personas y ambientes cambiantes, fortalece su proceso de formación en la perspectiva de interrogar el lugar predominantemente andro y eurocéntrico desde el cual se legitimaban muchos de los discursos que circunscriben maneras determinadas de pensar en niños y niñas. Es pues “un espacio en el cual las docentes en formación tenemos la oportunidad de un primer acercamiento con la infancia en distintos espacios” (E5).

Es justamente en el reconocimiento de los contextos, en donde comienzan a elaborarse comprensiones del ser maestro en escenarios amplios y retadores.

La práctica como proceso de formación. Se instala en esta perspectiva la mirada de la práctica como dinámica inherente a la formación docente propiciadora de la multiplicidad de experiencias que fortalecen la re-conceptualización y re-contextualización de los saberes y conocimientos trabajados en el transcurso de su vida universitaria. “Es un espacio de acción-participación y formación donde se hace visible lo aprendido en los ejes

temáticos y en donde se da la oportunidad para enfrentarnos a la realidad del ser pedagogo infantil” (E2).

La práctica se configura, desde esta perspectiva, en eje transversal que delimita el lugar de la pedagogía infantil, del maestro en educación inicial, de las didácticas, las propuestas metodológicas, la cotidianidad del trabajo con niños y niñas en el aula, y desde luego, en escenarios no escolarizados, cuando las particularidades mismas de las prácticas dan vía libre a esta alternativa. No obstante, a este respecto, resultan imperativos mayores desarrollos que revistan la práctica en estos escenarios de un fuerte sustento que legitime la presencia de un pedagogo infantil allí, de modo que se potencie el “reconocer las infancias en sus diferentes desarrollos, contextos relacionarse directamente con su objeto de estudio. Ir formándose a partir de posturas epistémicas claras” (M2).

Concepciones de práctica, por parte de los actores (estudiantes y docentes)

Al indagar en relación con lo que los maestros del programa consideran puede definirse como práctica pedagógica, emergen respuestas que la instalan en dos perspectivas interpretativas.

Por una parte, algunos docentes expresan que la práctica es un “espacio que tienen los estudiantes para poner en evidencia sus conocimientos, enfrentándose a la realidad de su quehacer docente” (D4). Desde este punto de vista, la práctica podría asumirse como lugar que es susceptible de descubrir los aprendizajes de los estudiantes a través de la puesta en escena de su acervo académico, lo cual, de facto, les permite también, afrontar las condiciones propias del acto educativo institucionalizado. En este contexto, la práctica es un medio para evidenciar algunas de las comprensiones de su vida académica y también, para,

asumir las complejidades de su quehacer.

En segunda instancia, se devela la idea de práctica como “eje transversal en la formación de todo licenciado, permitiendo y promoviendo la reflexión permanente desde lo teórico para ser desarrollado en la praxis, desde una postura crítica” (D2). Aquí, la práctica transitaría del lugar de medio, hacia el de eje transversal, o mejor aún, elemento sustancial a la formación docente en el cual se reflexionaría a partir de la teoría, postura que desde importantes desarrollos, podría ser altamente problematizada si se tiene en cuenta, entre otras cosas, que el saber pedagógico es gran medida un saber práctico y entonces, suponer que se reflexiona exclusivamente desde la teoría, implicaría desdibujar los saberes que a partir de y en la experiencia se construyen y han incidido en la producción de conocimiento. “Escenario de reflexión y apropiación del sentir pedagógico que requiere todo maestro para fortalecer su quehacer” (D2).

Emerge también la idea de la práctica como escenario, lo cual llevaría consigo el asumir cada encuentro pedagógico como un espacio para la actuación, para la exposición y, recogiendo los postulados de Larrosa (2014), solo desde esta exposición es posible la experiencia. Entender la práctica como escenario conlleva a pensarla como dinámica, capaz de transformarse y de transformar a las personas. La idea de la práctica como escenario ofrece metáforas importantes para el análisis, como lo es la preparación de un acto, la comprensión de quiénes son los espectadores, cuál es el contexto de actuación. En fin, es evidente que una idea así moviliza y, en consecuencia, se distancia de la reproducción de actividades naturalizadas y por qué no decirlo, improvisadas, pues, insistiendo en la metáfora del escenario, quien improvisa en este es quién ha construido un saber y una experiencia durante un amplio periodo.

Ahora bien, el concepto sentir pedagógico obligaría a considerar el lugar que ocuparían las emociones en la práctica y si estas, efectivamente, son exógenas, se producen en el afuera del sujeto, pues, al definir las como aquello que se apropia, podría pensarse en lo existente que se internaliza en la perspectiva de fortalecer el quehacer docente. Ante ello, el interrogante ¿qué emociones circulan en el espacio escolar en el cual me desenvuelvo y cómo las asimilo?, suscitaría un fuerte debate. Quizá sea oportuno pensar también en cómo el sentir propio interpela el contexto de actuación.

Además de lo acotado, cobra especial relevancia enfatizar en la idea de la práctica como un espacio propicio para el maestro en formación, pues, desde este punto de vista podría afirmarse que el maestro en ejercicio (si se quiere, quien posee un título) ya no transitaría por la práctica pedagógica y entonces, este sería un saber que se construiría exclusivamente durante el proceso de formación universitaria. Esta idea se instala fuertemente en las enunciaciones cotidianas de muchos docentes y subyace en esta la mirada de un proceso anclado en el tiempo.

El lugar de la reflexión resulta también preponderante, en tanto se ubica aquí una fuerte posibilidad de transformación vía asombro y contrastación de la teoría con su quehacer. Al respecto, es importante advertir que, siguiendo a Jara (2012), cuando se habla de transformación, se hace alusión a un proceso realizado por personas “con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que, por tanto, desarrollan –como un componente de la propia práctica- la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras” (p.59). De esta forma, la práctica cobraría sentido en la medida en que las reflexiones producto de la misma movilizaran

dinámicas que interrogasen por el acto educativo que allí tiene lugar.

Así pues, es posible visibilizar la variedad de concepciones que en relación con la práctica han construido los docentes del programa, las cuales han de ponerse en diálogo en la perspectiva de ubicar puntos que nucleen el acompañamiento que se hace en las instituciones y desde luego, de la formación de los pedagogos infantiles.

Ahora bien, en términos del tiempo de experiencia como asesores de práctica, hay un promedio de seis años por docente, espacio importante para reelaboraciones, conceptualizaciones y procesos de consolidación, no solo frente a la formación de las estudiantes de la licenciatura, sino también, al fortalecimiento mismo de la estructura curricular del programa de cara a la lectura y el análisis de textos y contextos, asunto que valdría la pena revisar en términos de consolidar equipos de diálogo que atiendan analíticamente a asuntos nodales de la formación de pedagogos infantiles.

Momentos relevantes del proceso

Con el objeto de conocer, cómo para los maestros del programa ha ido transformándose el proceso de la práctica pedagógica a través de la experiencia de la Licenciatura, se indagó por los cambios que el equipo considera, han sido importantes y relevantes durante los últimos años. En este contexto, se ubica el proceso de acreditación como un momento sustancial para la dinamización de reestructuraciones “de la propuesta de práctica del programa” (D1), el cual ha demandado un trabajo interdisciplinar que permita consolidar la formación de las estudiantes y a su vez, delimitar líneas de investigación que fortalezcan, precisamente, la investigación en el marco de la licenciatura. En este contexto se ubica la urgente

necesidad de “asignar créditos académicos a la práctica de primero a sexto semestre” (D3), ello en tanto la no formalización en el plan de estudios resta importancia de la misma y en consecuencia, el compromiso de algunas estudiantes frente a este espacio.

Otro momento clave en el proceso de transformación de la práctica se inscribe en el cambio de la directora del programa, desde el cual “se ha potenciado el trabajo colaborativo con los asesores del programa” (D4) y a su vez, la apertura a nuevas propuestas e iniciativas por parte de los maestros de la licenciatura. Como consecuencia de esto, se destaca “el fortalecimiento en la formación de las estudiantes a partir del acompañamiento, el diálogo y la lectura de sus escritos” (D3).

Ello ha incidido en un “mayor énfasis y cristalización del sentido de la práctica en cada semestre, así como en la posibilidad de nuevos convenios con otros espacios, mayores recursos materiales y bibliográficos para el trabajo en la práctica” (D5).

En este orden de ideas, se resaltan también como momentos importantes, el avance significativo que ha tenido la práctica en el segundo semestre, en el cual, se “ha potenciado un ejercicio escritural a través de los registros en los diarios de campo” (D2); este es un insumo fundamental para el trabajo en tercer semestre y en consecuencia, se constituye en una apuesta de integración curricular. Así mismo, se espera que, en los semestres en mención, los estudiantes “logren identificar la concepción de infancia en el contexto de su sitio de práctica” (D1).

Además, se resalta la propuesta de práctica en sexto semestre, en el cual se organiza el trabajo a partir de un tema específico, a decir, lectura y escritura, ello valiéndose de los contenidos

abordados en el eje temático de lengua materna. Al respecto se destaca también el trabajo dinamizado en el espacio académico de literatura infantil, en el cual se buscan articulaciones con los diferentes escenarios de práctica.

En el panorama expuesto, maestros de la licenciatura expresan la transformación de la práctica desde la reflexión, cualificación y experticia durante los últimos años, así como vislumbrar en algunos estudiantes la valoración de ser maestros y su práctica como un momento de gran responsabilidad y compromiso (D4).

En cuanto a obstáculos que se han percibido en el proceso de práctica pedagógica, se señala no contar con el apoyo económico para el desplazamiento a los diferentes escenarios de práctica pedagógica; el que la práctica de segundo a sexto semestre no se encuentre registrada en el Sistema Institucional de la Universidad Libre (SIUL) y, en consecuencia, no haya “asignación para la misma y los tiempos de acompañamiento se cuentan como horas de permanencia” (D3). Para el caso del proyecto investigativo y la práctica docente, sobresale como dificultad “el tener demasiados proyectos de investigación” (D1), asunto que además de incidir en una dispersión temática que se escapa en ocasiones a las posibilidades de acompañamiento de los maestros, también “desgasta” (D3).

A su vez, como fortalezas se resalta el “trabajo colaborativo entre los docentes del programa; los nuevos espacios en donde se está desarrollando la práctica y el mayor compromiso que se evidencia en las estudiantes en cuanto a las lecturas, planeaciones y asistencias a sitios de práctica; la intencionalidad por fortalecer la práctica y darle un sentido; el sentido de pertenencia por el programa. La responsabilidad, el respeto hacia la infancia” (D5).

Frente al panorama expuesto, se advierten los importantes esfuerzos por parte del equipo de la licenciatura a fin de fortalecer la formación de las estudiantes y desde allí, proyectar el programa en diferentes escenarios escolares, familiares, científicos, comunitarios y que responden a la necesidad de ampliar los horizontes de acción, comprensión e investigación de los pedagogos infantiles, frente a lo cual, los desarrollos en este espacio son fundamentales.

En relación con los momentos significativos en el transitar de la práctica y a partir de los hallazgos de la investigación, es posible evidenciar momentos claves por los cuales han transitado las prácticas en la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre, los cuales hablan no solo del significativo avance en términos de cualificación de los procesos académicos, sino también de las oportunidades que desde diversos lugares emergen para repensar el lugar de las prácticas en la formación de maestros. En este sentido, han logrado ubicarse tres momentos que se constituyen en puntos claves de análisis frente al devenir de este ámbito de formación, a decir:

Las primeras experiencias: un camino en construcción

En los inicios de la licenciatura, año 2004, los acercamientos de los estudiantes a los escenarios de práctica podrían considerarse embrionarios. La claridad por parte de los maestros de ese entonces frente al lugar preponderante de la práctica en la formación de pedagogos infantiles, no se revertía en rutas metodológicas concretas que permitiesen puntualizar dicho precepto. Como es apenas lógico, el camino estaba por construirse y entonces, la práctica social que ya desde hace varios semestres se adelantaba en las otras licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación, se constituyó en

referente y posibilidad para, por una parte, acercar a los estudiantes a distintos contextos educativos, y a su vez, preparar los aspectos necesarios ante el trabajo que comenzaría en séptimo semestre con el proyecto investigativo y la práctica docente, el cual demandaría de mayores elaboraciones y además, ubicación de escenarios que permitiesen la construcción de proyectos de grado.

En este marco, la experiencia comienza, como es apenas natural, con muchas dificultades: desde el escaso número de maestros para acompañar a los estudiantes, no solo en los contextos de práctica sino también en la asesoría a sus trabajos de grado, hasta la urgente necesidad por ubicar líneas de discusión que permitiesen configurar un derrotero hacia el cual orientar el trabajo de los maestros y los estudiantes. En este contexto, es posible afirmar que la práctica desarrollada por los estudiantes en sus inicios, se caracterizaba fuertemente por el interés preponderante para que niños y niñas estuviesen ocupados, en el entendido que ello denotaría mayor dominio de grupo por parte del maestro en formación. Para tal efecto, resultaba necesario que el estudiante no perdiese de vista los objetivos que buscaba lograr con la actividad propuesta, pues, se constituían estos en los referentes de acción y evaluación de la misma, lo cual, vale la pena decirlo, dejaba a un lado los procesos reflexivos que orientaría la construcción de los sentidos de las diferentes acciones pedagógicas.

Indudablemente este es el resultado no solo de los procesos de acompañamiento de los maestros (quienes, por las condiciones ya expresadas, no contaban con los tiempos requeridos para el trabajo en los diferentes escenarios de práctica), sino también de las vivencias escolares particulares que permeaban fuertemente los procesos de interacción con niños y niñas e incidían en las maneras de entender y asumir el trabajo pedagógico,

como por ejemplo, el considerar que para aprender es necesario un mismo ritmo de aprendizaje para todo el grupo e incluso, suponer que todos han de aprender lo mismo. Así, la práctica se ve subordinada a normas y reglas que devienen del afuera de la experiencia pedagógica y, aun así, ejercen una fuerte influencia en los procesos de formación de los pedagogos infantiles.

Sin embargo, para algunos maestros, comienza a emerger una “transformación desde la reflexión, cualificación y experticia durante los últimos años en la práctica, se percibe en algunos estudiantes la valoración de ser maestros y su práctica como un momento de gran responsabilidad y compromiso” (D2).

Esto se constituyó también en punto de partida para visibilizar la necesidad apremiante de pensar el proceso de formación de los pedagogos infantiles a partir del camino recorrido hasta el momento. “Los nuevos espacios en dónde se está desarrollando la práctica y el mayor compromiso que se evidencia en las estudiantes en cuanto a las lecturas, planeaciones y asistencias a sitios de práctica; la intencionalidad al interior del programa por fortalecer la práctica y darle un sentido; la responsabilidad, el respeto hacia la infancia” (D1)

Las tensiones: del qué hacia el por qué

Conforme se avanza en la experiencia de la práctica social y el proyecto investigativo, mayores son los elementos que permiten identificar lo preponderante que resultaba el hecho de discutir su lugar en la formación de los pedagogos infantiles, de manera especial, cuando comenzaba a percibirse una tendencia hacia el activismo, en la cual, la práctica se constituía en escenario privilegiado para aplicar lo visto en los diferentes ejes temáticos, de manera tal que su sentido se construía a partir

de los desarrollos de otros ámbitos académicos.

Este panorama incidió en que resultase necesario, desde el campo de práctica, dinamizar discusiones que llevaran a profundizar sobre el quehacer de las estudiantes en sus diferentes escenarios de intervención y a su vez, por el acompañamiento que recibían por parte de los maestros, en la perspectiva de ubicar fortalezas y dificultades tanto en las diferentes instituciones, como en los procesos de acompañamiento de los maestros de la universidad, ello en tanto era evidente en algunos casos, cómo la formación disciplinar se convertía en referente central para pensar en los procesos pedagógicos con niños y niñas, inadvirtiéndose que las particularidades y complejidades de la pedagogía infantil se sitúan en lugares de enunciación interdisciplinar y a partir de saberes situados.

El concepto de aprendizaje significativo comienza a integrar muchas de las propuestas que los maestros direccionan frente al trabajo con sus estudiantes. Aquí, las didácticas específicas se convierten en asidero teórico para sustentar y pensar muchas oportunidades de intervención pedagógica con niños y niñas, que, a su vez, empiezan a distanciarse de la perspectiva aplicacionista referida antes. La práctica permite también fortalecer la mirada de los niños como sujetos activos y propositivos.

A propósito de ello, resulta también necesario insistir en el maestro titular de las instituciones de práctica como referente fundamental para la comprensión del estudiante frente al quehacer pedagógico en educación infantil, por lo cual, la interacción se convierte en un aspecto sustancial.



Es importante incluir la relación de diálogo y colaboración con los tutores de centros: asumir el valor de aumentar y mejorar la comunicación entre los contextos escolares y la universidad, por tanto, crear un espacio para el aprendizaje, negociar objetivos y diseñar estrategias conjuntamente con el propósito de construir significados compartidos sobre el proceso reflexivo de las prácticas (Hamel y Ryken, 2010, p.35).

Un nuevo puente vinculante: práctica e investigación

Indudablemente, uno de los cambios (pausado pero importante) que se ha suscitado en el sentido de práctica del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Libre, es el referido a la influencia del pensamiento Freireano en el proceso de formación de pedagogos infantiles, caracterizado por la indagación, acción y puesta en marcha de propuestas transformadoras que generen espacios reales de diálogo y confrontación con los sujetos, con los contextos. Ello ha impulsado que los escenarios de práctica sean más amplios y diversos, en los cuales los estudiantes no solo se ven enfrentados a problemas didácticos, sino también socio políticos que demandan su posicionamiento crítico frente a los acontecimientos de las comunidades y el lugar del maestro en los mismos.

Justamente en este panorama, la investigación se instala como oportunidad para la lectura de textos y contextos que permitan acercarse a la comprensión de diferentes fenómenos educativos y pedagógicos y en muchos casos, construir propuestas de acompañamiento en las instituciones de práctica. “Han existido muchas relaciones de la práctica con la investigación, ya que surgen muchas incógnitas al ir a la práctica y que de una u otra forma podemos llevarlas a un tema de investigación” (E3)

Siendo ello así, la práctica comienza a inscribirse como posibilidad para la construcción de saberes y la comprensión del rol del maestro de pedagogía infantil. Se entiende como escenario formativo desde el cual se interpelan diversas imágenes y concepciones frente a infancia, juventud, educación, pedagogía, didáctica. La práctica se convierte entonces en lugar que enriquece, valida y confronta las construcciones teóricas, a partir de lo cual, incide en los diversos contextos que exigen de la educación, nuevas miradas, otros aportes, distintas alternativas de transformación y es también el escenario privilegiado para aprender de los maestros, precisamente, a ser maestro.

Por su parte, el proyecto investigativo busca trazar como apuesta pedagógica, pero también como escenario de encuentro y discusión, la pregunta por la pregunta, el debate por el cómo y para qué nos preguntamos y de qué manera se revierte ello en los acercamientos a la investigación.

Así, la articulación entre investigación y práctica se ha constituido en dimensión reflexiva que les permite a las estudiantes no solo comprender el mundo en el que le corresponde actuar, sino que también le ofrece criterios orientadores para interactuar con niños y niñas. Al respecto, los recientes trabajos de grado comienzan a cristalizar las inquietudes de conocimiento de los maestros en formación y a su vez, la interlocución con la práctica como escenario de complejidades. Ello se distancia, en su esencia, de asumir la investigación como una trayectoria lineal y cronológicamente controlada, pues, otros son los caminos recorridos con el grupo, caminos de ida y vuelta en los que la pregunta y reelaboración están presentes.

Por último, cabe señalar que la investigación aporta a la visibilización los momentos significativos en el transitar de la práctica durante los años

que se plantearon en el estudio y a las acciones que se pueden realizar en la licenciatura, destacando el proceso permanente de diálogo entre los sujetos, los encuentros y desencuentros que hagan parte de la experiencia para llevarlos a un escenario de empoderamiento y de transformación social en relación con la cualificación de las prácticas en el programa, a fin de formar a los estudiantes como “personas críticas, reflexivas, garantes de los derechos y transformadores de conocimientos, poner en contexto saberes y adquirir competencias profesionales propios del pedagogo infantil a través de la investigación” (D4).

Discusión

La práctica se concibe como un eje transversal en la formación de maestros y como oportunidad para desaprender y reaprender, para que quien se está formando y quien forma se convenzan que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2006, p. 43).

La práctica va mucho más allá de ser un espacio para la confrontación teórica, la aplicación de aprendizajes, o reconocer contextos, es en cambio un escenario que potencia la comprensión respecto al quehacer pedagógico en educación infantil, lugar en el que el profesor “está llamado a reflexionar sobre: su proceso de planeación, la relación y el estilo pedagógico y el proceso de evaluación que lleva a cabo dentro de su quehacer” (Alvarado, 2013, p.100). En ese sentido, la mirada rigurosa respecto al problema de este campo exige posicionamientos críticos, argumentativos y reflexivos que atiendan a la necesidad de comprender el sentido de la formación de maestros para niños y niñas.

A propósito de ello, recientes estudios, como los desarrollados por Fandiño, et al (2018),

insisten en la necesidad de comprender las creencias de los maestros de educación infantil como posibilidad para movilizar sus prácticas y potenciar la formación de los futuros licenciados,

Se identifican entre los docentes dos posturas discursivas disimiles, pero que confluyen en sus prácticas. Por una parte, los procesos de promoción intencional del desarrollo respetando las características y las particularidades de niños y niñas y por otra, la necesidad que les apremia de prepararlos ante las demandas que le serán exigidas en grados posteriores, principalmente los aprendizajes de contenidos formales sobre operaciones de aritmética básica y la enseñanza alfabética de la escritura y la lectura. (p. 101).

Es este uno de los fuertes debates que deben permear los programas de formación de maestros para la infancia, incluido por supuesto el de la Universidad Libre: el sentido de la educación infantil. Para ello, se requiere entender los procesos históricos que han configurado la misma, los desarrollos actuales y las gramáticas que sostienen la necesidad de procesos formativos rigurosos.

En este sentido, el acompañamiento a la práctica es un asunto que implica que los docentes que lideran este proceso, conozcan plenamente el ámbito en el que se inscribe su acción, a decir, las necesidades de formación y los contextos de interacción. Así, el asesor de práctica ha de disponer de una doble visión del medio escolar. En general, al poseer una experiencia docente este formador conoce la realidad del medio escolar y, al representar la institución universitaria, él conoce los objetivos y expectativas de la institución (...). Ellos ocupan así una posición privilegiada para estimular en los estudiantes en práctica la experimentación de nuevos enfoques pedagógicos. (Correa, 2011, p. 82)

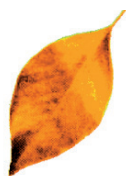
Al ser la práctica un espacio de confrontación, debate, incertidumbre, requiere que el docente problematice la cotidianidad, las realidades, reconozca potencialidades en las instituciones y contextos que acompaña. De allí que no puede pensarse la práctica como un mero ejercicio aplicativo o de observación, si no por el contrario, como la posibilidad de debate, reflexión, transformación para que en esta dinámica se posibilite la formación del maestro como sujeto social y político, a decir de Alvarado (2013) “se considera de vital importancia que los maestros en formación y en ejercicio inicien y profundicen en procesos de reflexión permanente sobre su quehacer en el aula para generar praxis pedagógica” (p.100). Ello invita también a pensar en la necesidad de fortalecer producciones investigativas, publicaciones, participación del debate en distintos ámbitos y escenarios como espacios fundamentales para la consolidación y reconocimiento de experiencias pedagógicas de los maestros.

Finalmente, este ejercicio de sistematización posibilitó la escucha de los actores que dan vida a la experiencia de la práctica, encontrando lugares para comprender el proceso mismo y la necesidad de resignificar y fortalecer la formación de los maestros en educación infantil.

Referencias

- Alvarado, C. V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista Unimar*, 31(2),99-113.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial siglo XXI.
- Carvajal, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Sistematización de Experiencias*. Cali: Universidad del Valle.
- Castro, P., Chapman, R., Gili, S., Lull, V., Micó, R., Rihuete, C. y Sanahuja, M. E. (1996). Teoría de las prácticas sociales. *Complutum extra*, 6(2), 35-48.
- Correa, M, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
- Duhalde, M. (2007). *La investigación en la escuela un desafío para la formación docente*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Escobar, L. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Aletheia*, 20(3), 98-107. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Fandiño, G. M., Durán, S. M., Pulido, J. M., y Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias imágenes*, 17(1), 100-108.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- García, M. M. y Tirado, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias y Retos*, (15), 97-107.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural, aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Recuperado de <https://goo.gl/QvUTA8>
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación realizada en el mes de abril 2001, Cochabamba, Bolivia, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation.
- Jara, O. (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones*

- desde tres ángulos. *F (x)= Educación Global Research*, 1, 56-70. Recuperado de <https://goo.gl/6EgziY>
- Jara, O. (2014). *La Sistematización De Experiencias Práctica Y Teoría Para Otros Mundos Posibles*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de <https://goo.gl/wHVxUZ>
- Larrosa, J. (2014). *La experiencia de la lectura: estudio sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://goo.gl/EjaoHy>
- Messina, G., y Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14(2). Recuperado <https://goo.gl/CALNj2>
- Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. Recuperado de <https://goo.gl/w7nM8z>
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8(2), 75-96.
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y Praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 75-96. Recuperado de <https://goo.gl/p3FvyX>
- Suárez, D. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación* (30), 17- 30. Recuperado de <file:///C:/Users/editorial/Downloads/142-331-1-SM.pdf>
- Torres, C. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica recientes búsquedas. *Pedagogía y Saberes* (13). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983>
- Universidad Libre - Documento Condiciones iniciales para el proceso de acreditación. (2015). Licenciatura en Pedagogía Infantil. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Universidad Libre - Documento de Registro Calificado. (2005). Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil.



The background features a repeating geometric pattern of interlocking lines forming a series of 'V' or chevron shapes. Scattered throughout the pattern are numerous small, brown, autumnal leaves, some appearing to be falling or floating.

Otras miradas

La administración de lo urgente y lo importante en la empresa moderna¹

The administration of the urgent and the important in the modern company

Samuel Antonio Vargas Vargas²
saanva2@gmail.com

Resumen

El ambiente empresarial producto de la actual dinámica de vida, exige esfuerzo y dedicación para alcanzar las metas propuestas. Estas actividades son urgentes e importantes y en muchas ocasiones se realizan las urgentes y se dejan de lado las importantes; dado que estas últimas nunca van a llegar a tener el mismo sentido de urgencia que el trabajo diario.

Este escrito muestra la diferencia entre lo urgente y lo importante en la empresa y cómo el saber diferenciar ambos conceptos ejercerá una influencia positiva en los resultados de una organización. El desafío radica en lograr que en el día a día se ejecute lo primordial, para lo cual se requiere disciplina, control, y de estrategias que permitan invertir el tiempo justo en las tareas que redunden en el éxito empresarial.

Palabras clave: Urgente; Importante; Administración del tiempo; Gerencia estratégica.

Abstract

Business environment, product of the current dynamic of life, requires effort and dedication to achieve the proposed goals. These activities are urgent and important, and in many occasions the urgent ones, are carried out while the important ones are left out; since the latter will never have the same sense of urgency as daily work.

This paper shows the difference between the urgent and the important in the company and how knowing how to differentiate both concepts will have a positive influence on the results of an organization. The challenge lies in achieving that the paramount thing is executed in the day to day, for which discipline, control, and strategies that allow to invest the right time in the tasks that result in business success are required.

Keywords: Urgent; Important; Time management; Strategic management.

(Recibido 12-09-2017 / Aprobado: 31-04-2018)

¹ Artículo de reflexión.

² Especialista en Alta Gerencia en Mercadotecnia y Aprendizaje Autónomo. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC.
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5272-5041>

*Cómo citar este artículo: Vargas, S. (2018). La administración de lo urgente y lo importante en la empresa moderna. *Hojas y Hablas*, (15), 133-142. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a8

Introducción

¿Qué se entiende por gestión del tiempo? Claessens, Van Erde, Rutte y Roe (2007) consideran la gestión del tiempo como el proceso por el cual un individuo logra realizar más eficazmente las tareas y metas, un proceso por el cual una persona obtiene el control del momento y del contenido de su actividad. Así mismo Aponte y Pujol (2012) establecen que la gestión o administración del tiempo, es un proceso en el que se establecen metas u objetivos claros, se determinan las herramientas que favorecen la gestión del tiempo. En cualquier caso, la gestión del tiempo se relaciona con el trabajo en el uso del tiempo para realizar las tareas.

Cabe considerar, que los cambios vertiginosos en la economía mundial provocados por la globalización, la competitividad y la tecnología, han llevado a que las empresas consideren nuevas formas de organización y gestión, que implican cambios en la cultura organizacional. Con los cambios mencionados, las actividades empresariales son cada vez más dinámicas y requieren de muchos esfuerzos para lograr los objetivos trazados. No obstante, todos los días nos encontramos más que nunca, como prisioneros de lo urgente.

Basta revisar las actividades cotidianas en la empresa para evidenciar que se encuentran inmersos en una serie de reuniones, algunas de ellas estériles, infinidad de informes, de mensajes en el correo electrónico, en el teléfono móvil, quejas de los clientes y pedidos imposibles e interrupciones, entre otros. Estas situaciones impiden realizar las acciones que tienen que ver con el alcance de los objetivos empresariales.

La queja más común de los directivos y profesionales a todos los niveles es que el tiempo del que se dispone no es suficiente para hacer todo

lo que desea hacer. Básicamente se dedica gran parte de las actividades de la empresa a trabajar bajo uno o más formas de actuar, dependiendo de cómo se clasifiquen esas tareas bien sea como urgentes o como importantes. No se sabe a ciencia cierta ¿cuándo es urgente o importante un evento en la empresa? El saber diferenciar un asunto urgente de uno importante es de vital importancia, para que se consigan los objetivos propuestos y para que la empresa sea exitosa. Por consiguiente, se planteó como objetivo identificar las diferencias entre lo urgente y lo importante, así como mostrar como lo importante se relaciona con el propósito estratégico.

La respuesta al anterior interrogante se realiza a partir del estudio de los postulados de la administración del tiempo y la planeación estratégica para hacer una reflexión de sus implicaciones en el proceso de construir un futuro promisorio para la organización.

Metodología

La metodología fue desarrollada en el contexto de las ciencias sociales y administrativas, haciendo énfasis en el pensamiento administrativo y se revisaron las teorías organizacionales. El estudio se desarrolló con un enfoque hermenéutico que permitió el análisis de textos y la interpretación de la información con métodos bibliográficos que accedieron a la captación plena del sentido de los textos consultados, tal como lo menciona Ricoeur (1984, p. 12) “Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo”.

El método utilizado fue el documental, consistente en un análisis de la información escrita sobre el tema en cuestión, donde se observa y se

reflexiona sistemáticamente sobre realidades, con el propósito de establecer relaciones o diferencias. Para ello la investigación documental recorre varias etapas: la selección del tema, la búsqueda y selección de fuentes, la interpretación de la información y las conclusiones. Los procedimientos se apoyaron en el análisis de diferentes tipos de documentos, combinando materiales de trabajo con la experiencia del investigador para, de esta forma, establecer las conclusiones.

Análisis, resultados

El análisis se da observando la organización del trabajo y el empleo del tiempo para conocer con exactitud si la empresa sufre de alteraciones en estos aspectos, Mengual, Juárez, Sempere y Rodríguez (2012) mencionan que es a través de la identificación y/o manifestación de los siguientes síntomas que se determina la gestión eficaz del tiempo.

- Jornadas cada vez más largas de trabajo, no saber decir “no”, el perfeccionismo, y no negociar plazos de respuesta.

- Falta de un plan de trabajo diario o considerar los imprevistos o utilizar mal las comunicaciones (teléfono, fax, correo, mensajeros, visitas).

- Abordar las tareas en tiempo real o hacerlas de prisa o uno mismo, no delegar, así como el estrés, y el cansancio constante.

Muchos de los empleados tienen la convicción de que son los demás los causantes de esta problemática. Pero esto no es del todo cierto, puesto que cuando se examina como se utiliza el tiempo, los resultados muestran que son los propios hábitos los que le permiten o no un aprovechamiento adecuado de este recurso llamado tiempo, cuyas manifestaciones se traducen en que se realizan ciertas tareas y otras se aplazan.

¿Por qué realizamos ciertas tareas y no otras?

Por razones simples, el ser humano tiene la tendencia de anteponer ciertas actividades y dejar otras para después; un después que fácilmente se convierte en nunca; a título ilustrativo, se indican las que se llevan a cabo:

- Son agradables, son cortas y requieren poco tiempo para su realización, son fáciles de ejecutar. son conocidas dada su repetición.
- Son urgentes en su entrega, son interesantes en la temática, son programadas con anticipación.
- Son las que nos ordena el jefe.
- Son las que se realizan a manera de colaboración para compañeros que se aprecian.

Para dejar de postergar las tareas es fundamental “convencer a los colaboradores, que los beneficios de empezar a trabajar inmediatamente compensan con creces los inconvenientes” (Webb, 2016, párr.2).

Se retrata la importancia que tiene la gestión del tiempo para ser más eficiente y eficaces en el puesto de trabajo. Para Drucker (1967) la gestión del tiempo es una herramienta de dirección que permite que las empresas valoren cada vez más dicha gestión, ya que mejora la productividad y la competitividad de la organización.

Lo urgente y lo importante en la empresa

Dentro de esta perspectiva, es preciso distinguir lo importante y lo urgente de todo aquello que no lo es; una forma práctica para establecer dichas diferencias consiste en formular el siguiente interrogante, ¿cuándo una actividad es importante o urgente en la empresa? Para dar respuesta es necesario considerar los conceptos de urgente e importante.

-Lo urgente. Lo constituyen todas aquellas actividades que requieren atención inmediata y son las que ponen a prueba la capacidad de respuesta momentánea. Son las que requieren una acción inmediata. ¡Ahora! ¡Ya! ¡En este momento! Las consecuencias de no realizarlas son a corto plazo; por ello es necesario valorar la urgencia; para esto es ineludible formular una pregunta como la siguiente: ¿Qué puede ocurrir si no lo hago ahora? Si la respuesta es nada, no es urgente. A estas tareas se reacciona y punto.(Formataleat (s.f.) “diferencias entre urgente e importante”, párr. 3,4).

-Lo importante. Son las actividades que llevan a cumplir el objetivo final de la empresa. Pueden ser a corto, mediano o largo plazo y ponen a prueba la capacidad de respuesta futura frente a los obstáculos que se van presentando en el presente. Son actividades que efectúan un aporte positivo a la misión, valores y metas de alta prioridad. Es recomendable saber identificar lo importante. Para ello se formula una pregunta como la siguiente: ¿Me ayudará esta tarea a alcanzar las metas y objetivos propuestos?

-Si la respuesta es No, no es importante

-Si la respuesta es SÍ, es importante.

Para las tareas identificadas como importantes se requiere iniciativa y pro-actividad, esto significa hacer que las cosas ocurran, es pasar a la acción y romper con la zona de confort. Si no se actúa dando prioridad a lo importante es imposible que la empresa sea próspera y crezca.

¿Qué se puede hacer al respecto? y ¿cómo proceder?

A partir de estos conceptos se desarrolla la matriz de la administración del tiempo. El aprender a cuidar y a defender el tiempo en la empresa permite organizar cada aspecto de la vida empresarial. Para saber cómo se está utilizando el tiempo de forma conveniente, se expondrá a continuación la matriz de Covey (1989) en la cual se combina las dimensiones de lo importante y no importante con las dimensiones de lo urgente y no urgente. Tal como se presenta en el siguiente cuadro.

Tabla 1 Matriz de administración del tiempo

	Urgente	No Urgente
(I) Importante SÍ	¡HÁGALO YA! Crisis. Quejas de clientes. Problemas apremiantes. Proyectos a punto de vencer. Trabajos urgentes y que deben entregarse. Juntas o citas. Reportes. Reparaciones.	PLANEAR Prevención. Construcción de relaciones. Reconocer oportunidades. Planificación estratégica. Nuevas estrategias. Nuevos negocios. Investigación y desarrollo. La familia.
(II) No Importante NO	RECHAZAR, DELEGAR Interrupciones. Llamadas. Correos. Algún informe. Algunas reuniones. Cuestiones inmediatas. Actividades populares. Caprichos del jefe que no tienen que ver con el trabajo.	DESECHAR NO LO HAGA Navegar por internet. Trivialidades. Ajetreo inútil. Chismes. Algunas llamadas. Pérdidas de tiempo. Actividades de escape Messenger, WhatsApp.

Fuente: Covey (1989).

Con base en lo expuesto y para efectos del presente artículo, solo se tomarán en cuenta, los cuadrantes relacionados con el SI, los cuadrantes I, y II.

-Cuadrante I. Acciones urgentes e importantes. Tal como se ha mencionado son actividades que se deben realizar de inmediato, dado que son tareas de alta prioridad. Por consiguiente, serán situaciones de agotamiento, y quizás deba gastarse dinero extra para solucionar el problema. La empresa en ninguna circunstancia debe estar orientada hacia a este rango de acción, no puede permitirse apagar fuegos todos los días pues no sería rentable.

-Cuadrante II. Acciones no urgentes e importantes. Son aquellas actividades que SÍ significan un avance en la empresa o negocio. Por ello estas acciones harán que la compañía evolucione de forma positiva y constante. Todas aquellas empresas que gran parte de su actividad está centrada en la gestión de este tipo de acciones son las que realmente prosperan.

Acerca de la administración del tiempo, en la literatura predomina la concepción de la gestión del tiempo del directivo como una competencia del liderazgo. En este sentido, se destaca la aportación de Hellsten (2012) quien afirma “que la gestión del tiempo es una competencia que incluye, entre otras cosas, establecer y respetar prioridades, para ser más eficiente realizando las tareas y alcanzando sus objetivos”.

¿Qué debe predominar en la empresa?

Según lo planteado en los cuadrantes lo que predomina en la empresa es lo importante, es decir lo estratégico, representado en la matriz de Covey en el cuadrante II cuando hace relación

a planeación estratégica y nuevas estrategias, decisiones que tienen que considerar lo estratégico, entendiéndose como el cumplimiento de la misión y visión empresarial, aspectos claves que trazan el direccionamiento hacia la consecución de los objetivos. Así las cosas, resulta claro que se requiere destinar el tiempo necesario dado que se trata de llevar a cabo las acciones que deben iniciarse en el presente para realizar la prospectiva futura de la organización. Significa que se debe ir reduciendo aquellas tareas urgentes, y de esta manera el quehacer corporativo esté lleno de actividades no urgentes, pero si importantes.

Lo importante, lo estratégico en la empresa

Para lograr que la empresa realice siempre lo importante (lo estratégico) hará uso de una herramienta administrativa muy popular entre la Gerencia y esto es la Gestión estratégica, que recoge los postulados de la Planeación Estratégica y se enfoca en la implantación de la estrategia en la organización. No obstante, en la cotidianidad empresarial, gran parte de los procesos de planeación estratégica se conceptualizan y se ejecutan en forma deficiente, a menudo, el proceso no es muy creativo y es de naturaleza táctica en vez de estratégica (Goodstein, 1998, p.442). Sin embargo, antes de profundizar en este tema, se considera importante plasmar algunas precisiones sobre el concepto de estratégico, y para ello se hace alusión a una Ley de Murphy, poco conocida, la ley de la trivialidad, la cual plantea “que el esfuerzo dedicado a una decisión es inversamente proporcional a su importancia” (Murphy, 2013). De acuerdo con esta ley, las decisiones importantes, reciben menos atención que aquellas decisiones más triviales. Es necesario entonces que la Dirección de la empresa y sus ejecutivos desafíen esta ley y le asignen su limitado tiempo de manera que las decisiones más importantes,

(las estratégicas), reciban relativamente mayor atención.

Con base en lo planteado, surge la inquietud, de cómo identificar las decisiones estratégicas (importantes) en la empresa. Debe señalarse que las decisiones estratégicas no son rutinarias, son complejas, por cuanto comprometen una gran cantidad de recursos económicos, financieros y humanos, que determinan el futuro de la compañía a mediano y largo plazo. Son responsabilidad de la alta gerencia, que las toma luego de realizar un análisis pormenorizado de las condiciones del mercado. De este modo, son estas razones las que determinan la importancia de lo estratégico. Visto de esta forma, para identificar las decisiones estratégicas es imprescindible considerar un criterio práctico: Las decisiones estratégicas son aquellas más irreversibles, las que determinan un mayor compromiso, como lo afirma Melara (2013).

En esta misma forma Mintzberg (1997), relaciona que “las decisiones estratégicas son aquellas que establecen la orientación general de la empresa y su viabilidad maximiza a la luz, tanto de los cambios predecibles como impredecibles” (p. 641). De lo anterior se deduce que en la compañía puede encontrarse con dos tipos de decisiones: las primeras basadas en estrategias que son reversibles cada una de impacto relativamente menor y las segundas implican compromisos irreversibles. Todas las decisiones deben ser analizadas considerando su repercusión en la estructura de la industria, en las ventajas competitivas en costo y en diferenciación. Mientras que las decisiones de carácter irreversible, requieren de un análisis más profundo y cuantitativo, que incluye usar el método deductivo; el cual consiste en evaluarlas utilizando los principios económicos y de gestión para estudiar las alternativas y elegir racionalmente. (Del Sol, 2009).

Lo verdaderamente importante

Para definir lo estratégico (lo importante) la empresa tomará como herramienta la Gerencia y la planeación estratégica, para facilitar el desarrollo del logro de los objetivos organizacionales, y estructurar el norte estratégico, esto es a donde se quiere llegar en el largo plazo y orientar las estrategias de crecimiento y competitividad, así mismo se convierte en un elemento de confianza hacia los stakeholders (Hitt, 2001).

-Concepto de estrategia. La concepción de estrategia se aplica en la Administración Estratégica cuando se refiere a organizaciones empresariales, Andrews (como se citó en Vargas, 2014) en el sentido de adaptar conjuntamente recursos y capacidades de ellas a un entorno permanentemente variable, en el cual se desempeña dicha organización. Por su parte Ohmae (2004, p. 16), define la estrategia como la forma en que una corporación se comporta para diferenciarse a sí misma positivamente frente a sus competidores usando sus fortalezas relativas con el propósito de satisfacer mejor las necesidades de los clientes. En tanto que para Porter (1980, p.35), la estrategia competitiva consiste en desarrollar una amplia fórmula de cómo la empresa va a competir, cuáles deben ser sus objetivos y qué políticas serán necesarias para alcanzar tales objetivos.

Es la dinámica de la relación de la empresa con su entorno para el que se toman las acciones necesarias de cara a alcanzar sus objetivos y/o para aumentar el rendimiento mediante el uso racional de los recursos. No obstante, del análisis de distintas definiciones de estrategia se destaca que la estrategia se apoya en cuatro elementos (Andrews. 1977):

- La estrategia es una relación entre la empresa y su entorno.

- Es una respuesta a las expectativas tanto del empresario como las del cliente.
- Es un modelo de decisión para cumplir los objetivos.
- Es un sistema para la solución de problemas empresariales.

Por su parte Steiner (1994, p.20) propone que la Planeación Estratégica es un elemento integrador entre el diseño de una estrategia, su implementación y la participación de los actores en distintos niveles. Siendo las cosas así resulta claro que toda estrategia empresarial tiene un propósito.

Propósito de la Dirección Estrategia

La Dirección Estratégica define el futuro de una organización, por cuanto le permite constituirse en una empresa de carácter proactiva y no reactiva. El propósito radica en posibilitar el cambio, dada las siguientes razones:

- Definir con exactitud cuál es el negocio en el que se encuentra inmersa la Organización (misión de la empresa). A dónde quiere ir (visión).
- Determinar los objetivos empresariales, tanto a corto, mediano y largo plazo.
- Establecer las estrategias más adecuadas para el negocio.
- Incrementar en los administradores el pensamiento estratégico.
- Lograr la competitividad estratégica y rendimientos superiores al promedio.

Cuando una empresa pone en práctica una estrategia que crea valor y de la cual, otras compañías no pueden duplicar los beneficios o la consideran demasiado costosa para imitar (Barney, 1996), entonces esta empresa cuenta con una ventaja sostenida o sostenible (ventaja competitiva).

Uno de los grandes retos de la administración es cómo obtener rendimientos superiores, objetivo que por sí solo es una decisión supremamente importante, y una vez fijado hay que apegarse al direccionamiento estratégico el cual representa un conjunto de acciones y de decisiones, que se requieren para que la empresa logre la competitividad estratégica y alcance rendimientos superiores al promedio. Por ello es fundamental contar con la información de carácter estratégico relevante, la cual proviene de los análisis de los ambientes interno y externos y que es prioritaria para elaborar una estrategia y una implementación efectiva de la misma.

Las acciones estratégicas de efectividad son un requisito indispensable para lograr los resultados deseados (competitividad estratégica y rendimientos superiores al promedio). Estas acciones estratégicas tienen lugar en el contexto de los procesos de formulación e implantación de la estrategia que cuidadosamente integrados dan como resultado los resultados estratégicos deseados.

En esta concepción, existen dos modelos que sugieren algunas condiciones que la empresa debe analizar a fin de obtener la información estratégica necesaria para seleccionar las acciones efectivas y alcanzar los resultados. Ambos referentes hacen hincapié en aspectos diferentes. El primero denominado de la Organización Industrial, señala que el ambiente externo es el factor determinante de las gestiones estratégicas de una compañía; la clave está en la ubicación y competencia exitosa en una industria atractiva (modelo de las 5 fuerzas de Porter). El segundo designado con base en los recursos, sugiere que los recursos y las capacidades (análisis interno) son lo esencial en determinar las tareas estratégicas exitosas.

No se trata en pensar únicamente en la rentabilidad, se trata también de pensar en la satisfacción de las necesidades del cliente. La empresa debe proveer los beneficios y satisfactores que el cliente desea a la hora de comprar un bien o servicio. Satisfacer las necesidades de los clientes obedece a una premisa importante para la empresa, porque los rendimientos al final del ejercicio contable se obtienen de las relaciones con ellos, convirtiéndose en el elemento vital de toda organización. En resumidas cuentas, las empresas han comprendido que no se puede atraer a todos los compradores del mercado, han entendido que son demasiados y que se encuentran dispersos con prácticas de compra de diversa índole. (Vargas, 2012). En consecuencia, utilizan sus recursos y capacidades para formular estrategias a fin de crear valor y satisfacer las necesidades de los clientes.

En el marco teórico se ha destacado la importancia de la gestión del tiempo en relación con lo urgente y lo importante, en el sentido que lo verdaderamente trascendental para la empresa recae sobre el direccionamiento estratégico. Camacho (2002 afirma que “el direccionamiento estratégico es un enfoque gerencial que permite a la alta dirección determinar un rumbo claro, y promover las actividades necesarias para que toda la organización trabaje en la misma dirección” (p, 7). Por ello una buena administración del tiempo se considera como una competencia cada vez más significativa para la planeación, la organización, la dirección y el control de los objetivos planteados.

Lo urgente son actividades que se deben realizar de inmediato, son tareas que presionan a diario y que requieren de una respuesta inmediata. En nuestra opinión son asuntos urgentes:

- Crisis al interior de la empresa, quejas de clientes por el producto o servicio, problemas apremiantes

como compra o mantenimiento de equipos.

- Proyectos a punto de vencer y que deben entregarse.
- Juntas, citas del personal o clientes por atender.
- Reportes o informes relacionados con la gestión.

Así mismo, las actividades importantes son aquellas que significan el sostenimiento y competitividad en el mercado, las cuales requieren del tiempo preciso para su ejecución. Se logran haciendo uso de la planeación y la gerencia estratégica. En este sentido se señala como acciones importantes:

- Captación y fidelización de clientes.
- Construcción de relaciones estratégicas con otros negocios, mediante alianzas, o convenios.
- Diseño de planes estratégicos.
- Nuevas estrategias de negocio, o corporativas
- Diseño de estrategias de marketing,
- Investigación y desarrollo.
- Capacitación al personal.

Igualmente se ha aludido a la utilización de determinadas herramientas de gestión del tiempo como la matriz de Covey, señalándose como un instrumento valioso para mejorar la productividad mediante la priorización de las tareas. Así mismo la matriz, en el cuadrante II, relaciona la planificación y la estrategia como decisiones importantes. En este marco se comprende puesto que la gerencia estratégica (planeación, estrategia) le permite a una organización aumentar la eficiencia, satisfacer las necesidades de los clientes, y ser proactiva en vez de reactiva en la formulación de su futuro. De hecho, la formulación y ejecución de la estrategia es la que orienta la consecución de los objetivos propuestos en toda organización.

Conclusiones

Se considera que:

El saber diferenciar lo urgente e importante en la empresa es de vital importancia para no distraerse en actividades que impidan alcanzar los objetivos empresariales, es decir, que una adecuada gestión del tiempo por parte de los directivos produce efectos positivos en su trabajo, en el trabajo de los demás miembros de la empresa y en los resultados.

Si bien en la organización se presenta a diario un sinnúmero de actividades, es necesario comprender que las tareas importantes se les debe asignar el tiempo justo para su realización, dado que tienen que ver el direccionamiento estratégico, y en la consecución de los objetivos empresariales en el corto, mediano y largo plazo.

La administración y gestión del tiempo en la empresa es esencialmente un esfuerzo de equipo y se constituye en una competencia gerencial que requiere de un liderazgo efectivo e implica coordinación de actividades, ayuda mutua y cooperación por parte de los miembros de la organización.

Es de gran relevancia que el tiempo en la empresa sea visto como un recurso valioso que no se debe desaprovechar, por ello debe tenerse claro cuáles son las prioridades más altas, para de esta manera decir no, a otras actividades que no permiten la realización precisa del propósito estratégico de la empresa la misión y la visión de la misma.

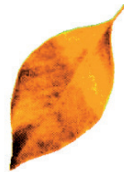
Relacionar lo importante con lo estratégico, permite entonces considerar que, en las organizaciones, no importa su tamaño, se debe tomar decisiones que en algunos casos son

reversibles y en contadas ocasiones de carácter irreversibles, las cuales requieren de una atención especial dado que implica todo el accionar estratégico de la empresa, por lo que se requiere administrar y gestionar efectivamente el tiempo para su correcta toma y aplicación.

Referencias

- Aponte, E. D. y Pujol, L. (2012). Estilos de aprendizaje, gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. En: Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.
- Andrews, K. (1977). El concepto de estrategia de la empresa. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Barney, J. (1986). Strategic factor markets: Expectations, luck, and business strategy. *Management Science*, 32(10), 1231-1241.
- Camacho, M. (2002). Direccionamiento estratégico: análisis de una herramienta poderosa. *Revista Vía Salud*, (21), 6-12. Recuperado de <https://goo.gl/F2QP3Z>
- Claessens, B., Van Erde, W., Rutte, C., & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Covey, S. (1989). 7 hábitos para gente altamente efectiva. Buenos Aires: Paidós.
- Del Sol, P. (2009). Decisiones estratégicas. Recuperado de <http://www.patriciodelsol.com/curriculum/>
- Drucker, P. (1967). El ejecutivo eficaz. Sudamericana. Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/HJPvvd>.
- Formataleat. (s.f.). Diferencias entre urgente e importante. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://goo.gl/xm7amZ>.
- Goodstein, L., Timothy, M y Pfeiffer, W. (1998). Planeación estratégica aplicada. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hellsten, L. (2012). What do we know about time ma-

- agement? Review of the Literature and Psychometric Critique of Instruments Assessing. En: Todos Stoilov. (Eds), Time Management. (pp. 1-27).
- Hitt, M. (2001). Administración estratégica: Competitividad y conceptos de globalización. México: Thomson.
- Melara, S. M. (12 de julio de 2013). Decisiones estratégicas y no estratégicas en las empresas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://marlonmelara.com/decisiones-estrategicas-no-estrategicas/>
- Mengual, A., Juárez, D., Sempere, M. y Rodríguez, A. (2012). La gestión del tiempo como habilidad directiva. 3C Empresa, Investigación y Pensamiento Crítico, (7), 6-30.
- Mintzberg, H., Quinn, J., & Voyer, J. (1997). El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos. México: Prentice-Hall.
- Murphy, E. (10 de julio de 2013). Ley de Murphy. [Mensaje en un blog]. Recuperado en <https://goo.gl/dnEKXM>
- Ohmae, K. (2004). La mente del Estratega. El arte de Japón en el mundo de los negocios. México: McGraw-Hill.
- Porter, M. (1992). Ventaja competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior. México: CECSA.
- Ricoeur, P. (1984). La metáfora viva. Buenos Aires: Megápolis
- Steiner, G. (1994). La planeación estratégica. Lo que todo director debe saber, México: CECSA.
- Vargas, S. (2012). Marketing agropecuario. México: Trillas. Recuperado de <https://goo.gl/swaV9Q>
- Vargas, S (2014) Como implementar un proceso de dirección estratégica. Recuperado de <https://goo.gl/95MTC3>
- Webb, C. (2016). How to Beat Procrastination. Harvard Bussines Review. Recuperado de <https://goo.gl/2Jgcc8>



Endomarketing: una herramienta de integración del cliente interno con la estrategia organizacional¹

Endomarketing: a tool for integration of internal customer with the organizational strategy

Lina Cristina Villa Gil²
lcvg7264@gmail.com

Darling Nathali Gómez Ospina³
darlingnathali@yahoo.es

Resumen

Durante años se pensó que el cliente era solo un agente externo, objeto de un producto o servicio, pero se ha notado que los clientes existen tanto al interior como al exterior de la empresa y es entonces cuando se comienza a hablar del cliente interno, de tal forma que la preocupación por mantener y desarrollar el estado del cliente externo se extiende al mismo nivel del interno, debido a que el recurso humano representa el activo más valioso de toda organización y por ende este activo se debe conservar en aras de evitar la alta rotación de personal.

Debido a que la rotación de personal es un tema tan sensible para toda organización, el presente artículo presenta el Endomarketing como una herramienta de gestión para las organizaciones con el fin de integrar en su estructura estrategias para desarrollar y mantener el cliente interno, por lo cual se analiza su contexto, importancia, beneficios y dificultades con el fin de desarrollar una estrategia dirigida hacia el cliente interno dentro de la organización.

Palabras clave: Mercadeo; Endomarketing; Estrategia Organizacional; Recursos humanos.

Abstract

For years it was thought that the client was only an external agent, the target of a product or service, but it has been noted that customers exist both within and outside the company, that is when speaking about the internal customer, in such a way that the concern to maintain and develop the condition of the external customer is worded at the same level of the internal one, since human resource is the most valuable asset of any organization and therefore this asset should be maintained in order to avoid the high staff turnover.

Due to the staff turnover is a sensitive issue for any organization, this article presents the Endomarketing as a management tool for organization that helps to integrate in its structure, strategies to develop and maintain the internal customer, such that context, importance, benefits and difficulties are analyzed in order to develop a strategy addressed toward the internal customer within the organization.

Keywords: Marketing; Endomarketing; Organizational Strategy; Human resource.

¹ Artículo de reflexión.

² Especialista en Gerencia del Talento Humano. Ejecutiva Metodológica del Banco W. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3087-3913>

³ Mg. en Administración y Dirección de Empresas. Docente Uniminuto Bogotá Sur. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2513-3382>

*Cómo citar este artículo: Villa, L., Gómez, D. (2018). Endomarketing: una herramienta de integración del cliente interno con la estrategia organizacional. *Hojas y Hablas*, (15), 143-156. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a9

Introducción

El presente artículo está basado en la Monografía de Grado presentada por parte de la estudiante Lina Christina Villa Gil para optar al título de Especialista en Gerencia del Talento Humano y se desarrolló bajo el tipo de investigación de orden descriptivo, exploratorio y bibliográfico, con el fin de conocer los principales postulados del Endomarketing enfatizados hacia mejores ambientes de trabajo.

En la actualidad generar mejores ambientes de trabajo no es una tarea fácil, la sociedad actual demanda nuevas ocupaciones y las empresas establecen sus prioridades en el cliente externo y es ahí donde los empleados empiezan su búsqueda de nuevas oportunidades laborales que les brinden mejores opciones de desarrollo profesional y cuyas empresas también implementan estrategias con el cliente interno, con lo cual se generan interrogantes alrededor del personal de una empresa que involucra empleados y empleadores, surgen preguntas como: ¿Qué hacer para fidelizar al empleado? ¿Cuáles son los mecanismos que ayudan a generar el interés del empleado por su empresa? ¿Se puede potenciar el sentido de pertenencia hacia la empresa? Pero, ¿qué hacer para asumir los retos que se presentan?, ¿cómo generar un producto de buena calidad y costo competitivo? ¿Cómo llamar la atención de nuestros clientes para conservarlos y fidelizarlos?

Para solucionar los problemas que implican éstos y otros interrogantes, se plantean estrategias productivas apoyadas en teorías administrativas y se implementan tendencias de servicio, de modo que el producto llegue con fuerza al cliente final.

“Está demostrado que aquellas compañías donde se presenta una alta rotación de personal, generan menor valor y están abocadas

permanentemente a dificultades para competir” (Ardila, 2013), por lo cual se hace necesario implementar estrategias que detengan la rotación de personal o la fuga de talentos, generando competitividad en el entorno, promoviendo el reconocimiento de la organización en el mercado.

El Endomarketing surge entonces como una estrategia que busca fortalecer las relaciones al interior de la organización, involucrando a los colaboradores en la construcción de la cultura organizacional, aprovechando su creatividad y el conocimiento que tiene cada uno de ellos y que puede ser de gran aporte al logro de resultados. El Endomarketing está orientado a fidelizar, motivar e implicar a los empleados con su trabajo para generar sentido de pertenencia con la institución y evitar la deserción.

Esta situación se traduce en que los colaboradores se sienten parte de la empresa, perciben que sus necesidades e ideas son tenidas en cuenta y por ende la rotación de personal disminuye. Así mismo, la inversión en capacitación de nuevo personal disminuye, así como los gastos prestacionales de las liquidaciones del personal que se retira y, como se mencionó antes, se eliminan altos costos ocultos causados por la fuga de conocimiento.

Globalización, como factor principal de impulso de la integración económica colombiana con sus socios comerciales internacionales influyen directamente en que la competencia productiva sea cada vez más estrecha; tanto así, que solo aquellas compañías que han asimilado esta situación como oportunidades de crecimiento y mejora continua por los retos que se presentan, han sostenido y mejorado su statu-quo en la sociedad industrial de nuestro país.

A través del tiempo, se ha enfocado la razón de ser de una compañía hacia la satisfacción del cliente final de su producto y en torno a ello se emplean las teorías de producción, teorías de administración y, muy especialmente, las teorías de marketing que estructuran la producción, comercialización y venta del mismo. Pero para poder vender una idea, un producto o un servicio, se debe creer en ellos, si se quiere que los clientes acojan el producto como lo mejor y más confiable para ellos, de modo que supla la necesidad que los aqueja.

Durante años se pensó que el cliente era solo este agente externo, objeto de nuestro producto, pero se ha notado que éste existe tanto al interior como al exterior de nuestra empresa; se comienza a hablar, entonces del cliente interno de tal forma que la preocupación por mantener el estado del cliente externo hace que se ponderen al mismo nivel.

Por tanto, si se implementa una herramienta como el marketing para atraer y sostener el cliente externo, se podrá adaptar esta herramienta para tratar de igual forma al cliente interno y es allí donde se encuentra el tema sobre el que se fundamentara este trabajo: Endomarketing (Mercadeo Interno).

Es en este sentido que el Endomarketing toma fuerza como una herramienta efectiva para aplicar los mecanismos de mejora. Esta es una estrategia que no solo debería tomarse como de mercadeo o comunicaciones sino como una estrategia integral de negocios que ayuda al fortalecimiento de la imagen corporativa tanto para los clientes internos como para los externos.

Marco teórico

La mercadotecnia durante el siglo XXI ha tomado participación en innumerables áreas, lo cual ha implicado su desarrollo teórico con elementos específicos como es el caso del Endomarketing o mercadeo interno, el cual considera estrategias dirigidas a los empleados; esta iniciativa se centra en la necesidad que tienen las organizaciones de sincronizar a todos sus trabajadores y/o colaboradores con la empresa y que sus acciones estén encaminadas al logro de los objetivos de la misma para mantener su motivación y buscar resultados positivos organizacionales. (Santamaria, 2017)

El término Endomarketing pareciera ser muy reciente en el lenguaje empresarial, pero en realidad desde finales del siglo pasado comienza a tomar fuerza el concepto. Sin embargo, el fundamento del Endomarketing ha sido aplicado por viejos empresarios en nuestro país. Tal es el caso de Adolfo Carvajal quien ha dejado un legado, el cual se tiene presente para que las empresas adopten estas políticas a sus empleados y desarrollen el cliente interno independientemente de su tamaño, del sector productivo al que pertenezcan, sean privadas o públicas.

El Endomarketing es el conglomerado de estrategias y acciones propias del marketing que se planean y ejecutan al interior de las organizaciones con el propósito de incentivar al personal. Se trata de motivar a los trabajadores, crear un mejor clima organizacional y obtener un mayor grado de lealtad y compromiso en la relación empresa - proveedor interno. (González & Victorio, 2013, p 17)



El entorno empresarial de hoy es cada vez es más agresivo, cambiante y veloz, lo cual exige a las empresas enfrentar mayores por lo que se ven abocadas a atraer y retener colaboradores productivos y eficientes que sepan afrontar la incertidumbre provocada por estos factores.

El objetivo del Endomarketing es el de satisfacer las necesidades y expectativas del cliente interno, de manera análoga a lo que hace el Mercadeo tradicional que busca fidelizar a los compradores o clientes externos reales y atraer a los potenciales.

Autores reconocidos como Rafiq y Ahmed (1993) argumentan las fases de construcción del concepto de marketing interno. La primera fase, marca el surgimiento del concepto, que fue caracterizada por la motivación y satisfacción del empleado. La segunda, estuvo orientada para el cliente externo, es decir, reconocía la importancia de la satisfacción del cliente interno en el alcance de los objetivos. La tercera fase, se refiere a la implantación y gestión de cambios organizacionales; en esta fase se describe el uso de las técnicas o herramientas de marketing para promover los cambios necesarios y mejorar la performance de la organización. Estos autores concluyen en la existencia de varios conceptos en relación al tópico, pero no hay unanimidad entre ellos.

El concepto de marketing interno está evolucionando, comienza a ser visto dentro de los mecanismos que permiten reducir fricciones interdepartamentales e interfuncionales con la finalidad última de vencer la resistencia al cambio en las organizaciones. Los nuevos aportes de la literatura académica han ido configurando el marketing interno como una filosofía de gestión, al igual que un instrumento general para la puesta en funcionamiento de cualquier estrategia

organizativa, interna o externa (Alvarado, 2011).

Si la empresa quiere mantenerse vigente en el mundo empresarial de hoy, es recomendable que una de sus estrategias sea la de utilizar el Endomarketing para que los colaboradores acepten los desafíos motivados por el reconocimiento del valor de su trabajo por parte del nivel directivo, el establecimiento de objetivos claros y alcanzables, la satisfacción de sus necesidades y un clima laboral propicio para la creatividad y el desarrollo personal y profesional.

Hay que lograr que el colaborador trabaje con amor y pasión hacia la consecución de sus objetivos. Almustafá, el elegido y bien amado maestro de la magistral obra *El Profeta* escrita en 1923 por Khalil Gibrán, respondió así ante la pregunta ¿Qué es trabajar con amor?: “Es tejer la tela con hilos extraídos de vuestro corazón como si vuestro ser amado fuera a usar esa tela. Es construir una casa con cariño, como si vuestro ser amado fuera a habitar en esa casa” (Gibrán, 2003, p.12).

El mercadeo es diferente a ventas, publicidad, investigación y otros conceptos ligados a la gestión comercial. (American Marketing Association, 2012, prr 3) aprobó en julio de 2013 la definición de Mercadotecnia, como “ La actividad, conjunto de instituciones y procesos para crear, comunicar, entregar, y el intercambio de ofertas que tienen valor para los clientes, los socios y la sociedad en general”

Esta definición conduce a destacar dos elementos fundamentales: la oferta de las instituciones y la demanda de los clientes para satisfacer sus necesidades. El mercadeo es el puente entre estos dos factores, por lo que se convierte en un dinamizador del mercado como

herramienta para desarrollar las funciones administrativas de planear, organizar, direccionar, ejecutar y controlar las actividades gerenciales y empresariales.

(Villa, 2013, p. 6) afirma que el “La formación de los mercados (clientes) se ha fundamentado siempre en un proceso de relaciones tendiente a lograr confianza mutua para tener una clientela fiel o leal. Las empresas familiares, y las pymes, como ocurre con las personas, deben hacer lo que esté al alcance de cada una para ello: sin grandes inversiones, pero actuando con lo que pueden y tienen. Si se quiere, como se dice, con las uñas, que también vale. “

El marketing juega un papel importantísimo en la vida actual porque gracias a todas sus actividades desarrolladas con los agentes en la economía, las personas podemos disfrutar de los bienes necesarios para satisfacer las necesidades y mantener nuestro nivel de vida. (López, 2005, parr. 2)

El mercadeo podría asemejarse como la estructura social creada alrededor del intercambio de bienes o servicios; es toda una red en pro de satisfacer una necesidad, un deseo o incluso para generarlos.

Las organizaciones construyen sus filosofías de mercadeo con el objetivo de conquistar un mercado, de modo que lleve su producto a niveles rentables que generen crecimiento y auto sostenibilidad.

El marketing es un proceso social y de gestión a través del cual los distintos grupos e individuos obtienen lo que necesitan y desean, creando, ofreciendo e intercambiando productos con valor hacia otros. La gestión de marketing es

una filosofía de la organización al servicio al cliente con el fin de satisfacer sus necesidades y lograr los objetivos de la empresa. El concepto de marketing implica acción al momento de conquistar los mercados, análisis para comprenderlos y una ideología en la construcción de la sociedad de consumo, por lo cual, la gerencia de marketing debe cumplir responsabilidades como el análisis de las oportunidades, establecimiento de objetivos, organización, recursos para la mezcla, creación de la oferta y evaluación y control de actividades de marketing.

La gestión de marketing es una organización destinada al servicio del cliente para la satisfacción de sus necesidades y lograr los objetivos de supervivencia, rentabilidad y crecimiento, se pretende desarrollar, fidelizar y mantener a cada cliente.

El marketing es un sistema de acción que realiza una serie de actividades en la economía basadas en el intercambio y analiza las fuerzas del mercado, la demanda y la oferta. Tiene fundamentos ideológicos como lo son los medios de venta que utiliza para conquistar mercados; mediante la publicidad, las promociones de ventas y la venta personal. Con los análisis y estudios de los mercados se enfoca a las necesidades y a la demanda de los consumidores y con su ideología genera actitudes hacia el consumo.

Los objetivos estratégicos de mercadeo son los logros fundamentales que se desean alcanzar para garantizar el crecimiento de una empresa o áreas de la misma, en el corto, mediano y largo plazo.

“El marketing influye en los deseos y la demanda haciendo atractivo el producto, propone medios para satisfacer las necesidades, define la

forma de los productos, el posicionamiento, la diferenciación, las acciones promocionales y los estilos de vida” (López, 2005, párr. 2).

Partiendo de lo planteado por José Ariel Giraldo, el marketing es un proceso mediante el cual se identifican las diferentes necesidades del ser humano y se diseñan productos o servicios con características específicas para la satisfacción de las mismas. De igual forma, uno de sus objetivos principales es la fidelización (retención) del cliente, ya que en el mediano plazo esto le garantiza a la empresa rentabilidad y sostenibilidad.

La aplicación del Mercadeo depende de muchas variables exógenas, lo que hace que esta actividad sea compleja y complicada, aunque se comprenda muy bien su teoría. Ninguna estrategia de mercadeo aplicada en una empresa puede ser desarrollada exactamente igual en otra semejante, debido a que los productos no son réplicas exactas unos de otros, los responsables de esta función son diferentes, los ambientes son distintos, las condiciones guardan sus diferencias. Lo que sí puede hacerse es analizar la estrategia de mercadeo en una empresa a la luz de las necesidades particulares de otra para adaptarla a su propia realidad.

Si la gestión del marketing está orientada al servicio al cliente mediante la satisfacción de sus necesidades y deseos, la gestión del Endomarketing debe dirigirse al cliente interno para garantizar el cumplimiento de los objetivos del marketing empresarial. Es necesario fidelizar al cliente interno para lograr la fidelización del cliente externo.

“Sin ventas no hay salvación” dice un refrán empresarial, pero para lograr el nivel de ventas que permita alcanzar los objetivos de la empresa es necesario definir estrategias de

marketing tradicional y no tradicional, por cuanto la tecnología ha cambiado la forma de llegar al cliente y al consumidor final.

El éxito del marketing, depende en gran medida del conocimiento del individuo; es decir, en la implementación de estrategias, se debe partir del hecho fundamental de la diferenciación, pues, aunque las necesidades son esencialmente las mismas, las prioridades cambian de acuerdo a las personas.

Pero si bien el marketing es un proceso social y de gestión, la clave no está solo en acertar con las estrategias definidas, sino que es necesario un trabajo duro y persistente con cada una de ellas, analizar sus resultados, corregir los defectos que se vayan encontrando y no parar en buscar el elemento diferenciador que va a destacar a la empresa por encima de su competencia. El mejor marketing es el trabajo duro, ya que es poco probable que se consiga algo a cambio de no hacer nada o muy poco.

Importancia del mercadeo

Las empresas han cambiado sus enfoques debido a la globalización, avances de la ciencia, la obsolescencia de los productos, cambios en los valores de la sociedad y las nuevas tecnologías comerciales. Desde la ventaja competitiva, se hace necesario mejorar más la calidad en el servicio al cliente, ofrecerle mayores beneficios, menores precios, crear más valor, mantener mayores vínculos sociales, manteniendo personal orientado al cliente que no sean de horario y que disfruten de su trabajo y lo vean como algo retador y gratificante, es decir colaboradores con altos niveles de motivación y compromiso con el cliente y la organización.

Es necesario fomentar el trabajo en equipo, la colaboración, la cooperación y el apoyo conjunto y el alto desempeño de los distintos departamentos de las empresas para mantener para mantenerse en función del cliente” (López, 2005, párr.2).

La actividad del Mercadeo ha sido cuestionada por muchos sectores con razón o sin razón, entre estas, la falta de lealtad de los clientes, que prima hoy día, el abuso de la publicidad con ciertos mensajes subliminales y el desempeño de algunos vendedores. Es por ello que algunos directivos han tenido al Mercadeo como algo secundario en sus empresas y, en el mejor de los casos, lo “utilizan” para vender sus productos o servicios.

El mercadeo, como cualquier otra función en la empresa, debe entenderse como un trabajo de seres humanos para seres humanos, buscando siempre el bienestar de todos: cliente interno, cliente externo y la sociedad en general.

Endomarketing

La palabra Endomarketing tiene un uso reciente en el argot de la administración y, más concretamente, en el área de gestión humana. La palabra está compuesta de dos elementos: el primero endo, prefijo griego que significa interno; el segundo, marketing que traduce mercadeo. Por lo tanto, Endomarketing se entiende como la estrategia empresarial orientada a favorecer la fidelización del cliente interno de la empresa, tiene como principal objetivo generar el sentido de pertenencia entre sus colaboradores.

En la década del 70, la reconocida compañía Johnson & Johnson atravesaba por una crisis interna que obligó a su director, Saúl Bekin, a pensar en una estrategia que generara en sus

colaboradores una actitud de compromiso con la empresa. Es así como decide “vender” la empresa a sus empleados de la misma manera que se hace con los clientes externos; surgió entonces el concepto de Mercadeo Interno o Endomarketing.

Levionnois (1992) afirma que:

el marketing interno es, ante todo, considerar la gestión y la optimización de los recursos humanos como una finalidad en sí misma, y no como uno de los medios puestos al servicio de la empresa para alcanzar con más seguridad los objetivos de rentabilidad.

Esta es la base del Endomarketing, el cual se combina con el Desarrollo Organizacional que propende por establecer procesos de cambio y de evolución de la empresa partiendo de favorecer la actitud de cambio y de compromiso del colaborador.

El Endomarketing tiene un impacto alto y directo en la cultura organizacional ya que ésta está compuesta por el conjunto de valores y creencias esenciales de la empresa. Recoge el comportamiento individual y colectivo, los valores o su ausencia, el lenguaje propio, el estilo gerencial y organizacional, el ambiente laboral y el clima organizacional. Todo lo anterior es generado por el individuo. Debe recordarse que la calidad de una sociedad está en relación directa con la calidad de los individuos que la componen; así mismo, la calidad de una empresa está determinada por la calidad de sus colaboradores, como lo afirma (González, Sánchez & López, 2011, p. 17). El Endomarketing busca que los empleados se sientan parte de la empresa, que tomen conciencia de la importancia de sus aportes al fortalecimiento de la misma y que lleven a cabo acciones que redunden en un mayor beneficio y mejores resultados para



la organización y para ellos mismos.

Desde una perspectiva general el Endomarketing está orientado a generar motivación en los colaboradores, de tal manera que impacte en la satisfacción de los stakeholders o partes interesadas. Para lograr este resultado, la empresa debe trabajar en el bienestar laboral y un clima organizacional adecuado, de tal manera que se brinde al colaborador las condiciones más favorables para que su productividad esté siempre en los niveles necesarios para cumplir con los objetivos finales de la organización; en este sentido, el Endomarketing se vuelve estratégico por cuanto fortalece las capacidades del empleado.

Por otro lado, cuando el Endomarketing se utiliza para llevar a cabo campañas dirigidas a demostrar que para la empresa los colaboradores son reconocidos como el pilar fundamental y son el objetivo principal de la organización, la consecuencia lógica son los resultados económicos. Esta perspectiva convierte al Endomarketing en Táctico.

Cualquiera sea la perspectiva del Endomarketing, siempre buscará cumplir con el objetivo principal: La motivación del colaborador a través de su mejoramiento permanente de la calidad de vida laboral.

El Endomarketing como herramienta de desarrollo organizacional

El ser humano siempre será un artesano en tanto adopte la actitud de aprendiz de la vida, sin importar su clase social ni su nivel de conocimiento. El directivo empresarial no se excluye de esta situación entendiendo que el elemento principal de la empresa es el colaborador a quien se le debe entregar todas las posibilidades de desarrollo personal y profesional.

(Alles, 2011, p. 51) Para un exitoso programa de desarrollo profesional de las personas se deben tener en cuenta los conocimientos requeridos por la posición que la persona ocupa en el presente o cualquier otra que eventualmente pueda asumir en el futuro

Por tanto, el Desarrollo Organizacional centra su actividad en el conocimiento de las relaciones humanas en la empresa, lo cual conlleva un trabajo de la gerencia a fin de que los colaboradores encuentren un sentido real a la labor que realizan en ella.

Se observa cómo el Endomarketing y el Desarrollo Organizacional guardan una relación directa. El Endomarketing se basa en aspectos como la motivación, la satisfacción del colaborador, el clima laboral y la cultura organizacional, lo que se constituye en la materia prima para adelantar procesos de Desarrollo Organizacional.

Los procesos de cambio organizacional deben adelantarse de manera tal que se elimine la mayor cantidad posible de rechazo, derivado del temor y del confort que representa mantenerse en unas condiciones determinadas. Al implementar estrategias organizacionales, la empresa puede llegar a una situación de conflicto interno ya que los empleados pueden verse obligados a cambiar esquemas de comportamiento, o a sentirse amenazados por nuevas estructuras organizacionales, o por nuevas políticas, procesos o procedimientos, entre otros aspectos.

El Endomarketing, funciona como un instrumento de acción, destacando la forma en que los empleados construyen una cultura al interior de una organización. Por lo cual, es esencial diferenciar los elementos diferenciadores en la realización de estrategias de Endomarketing

en las empresas, tomando como punto de partida el sector económico en el que desarrollan su actividad principal, las áreas de desempeño y la ejecución de acciones del marketing interno, el plan de incentivos y la fidelización de los empleados.

Aplicando los principios del Endomarketing se busca generar mejores relaciones entre la satisfacción de los clientes externos y el cliente interno; implementando estrategias de marketing que logren retener a los talentos de las organizaciones y apuntando a una nueva dimensión de la Gestión del Talento Humano. Para llegar a los resultados esperados, las empresas deberán adoptar una filosofía de gestión estratégica que le permita hacer una mejor administración de su principal recurso, los colaboradores, apoyándose el marketing interno. Del éxito de la implementación de esta herramienta, se conseguirá impactar de forma positiva al cliente externo y se logrará llegar a la generación de una ventaja competitiva frente a los pares de la organización.

Es fundamental lograr el sentido de pertenencia en los colaboradores, pues finalmente son el puente entre el sentimiento y la vivencia que conlleva a la asimilación, la pasión, el entendimiento y el compromiso con lo que hacen.

Para generar sentido de pertenencia, deben existir impulsos motivacionales, bien sea generados por sí mismo, por otras personas o por las circunstancias que le rodean y que exigen la satisfacción de necesidades humanas.

Un directivo de una empresa debería reflexionar y hacerse éstas y otras preguntas del mismo orden:

- ¿Cómo generar en los colaboradores de la organización el sentido de pertenencia hacia la empresa?
- ¿Cuáles son los impulsos motivacionales que se establecen?

- ¿Cuáles son las necesidades de nuestros colaboradores que satisfacemos? ¿Cuáles no?

Para generar sentido de pertenencia es necesario descubrir si las personas que se encuentran bajo nuestra responsabilidad viven orientadas hacia la superación de los retos y obstáculos, mediante lo cual buscan su desarrollo y su crecimiento como personas y profesionales (no solamente desde el punto de vista académico) o, por el contrario, son perfeccionistas y necesitan realizar trabajos que exigen gran calidad y quieren desarrollar sus habilidades y destrezas.

Tal vez sean de aquellas afectivas que requieren relacionarse con los demás en un medio social y que necesitan de la palmadita en el hombro o la felicitación cuando han tenido acciones positivas. No hay que olvidar que también hay personas con ambiciones de poder, dominadas por el deseo imperante de influir en los otros y que incluso están dispuestos a arriesgar al máximo para alcanzarlo.

Nunca se estará rodeado por personas que pertenezcan a un solo perfil, por esta razón, el éxito de la gestión, está en descubrir la faceta de cada uno, lo que depende de la ubicación del directivo frente a sí mismos; en otras palabras, se requiere conocer cuáles son los factores motivacionales que generan el propio sentido de pertenencia y cómo éstos se relacionan con los demás. Beneficios y dificultades del Endomarketing

Si bien una de las principales ventajas del Endomarketing es obtener la coordinación entre las diferentes áreas de la empresa, sin interferir con el adecuado desarrollo e implementación de las estrategias organizacionales; cabe destacar que cuenta con otros beneficios tales como:



- Promover el trabajo en equipo, permitiendo espacios donde los colaboradores puedan expresar sus ideas. Esto conlleva a evitar fricciones entre las personas y reduce el riesgo del fracaso; ya que, al existir comunicación entre las partes, hace posible evidenciar de manera oportuna los diferentes obstáculos.

- De otra parte, con la integración de todas las áreas, se incrementan las posibilidades de viabilidad de las estrategias propuestas.

Aun así, y como en todo proceso de implementación de estrategias, también puede traer consigo dificultades que entorpecen el objetivo de las mismas. En el Endomarketing, algunas de los conflictos más comunes son:

- Apatía por parte de los colaboradores, producto del desconocimiento que tienen acerca de proyectos y actividades que realiza la empresa ya que no se le proporciona esta información oportunamente.

- De lo anterior se desprende otro aspecto a negativo como lo es la falta de criterio y autonomía, ya que el colaborador no tiene claro cuál es el impacto de su rol dentro de la organización y esto genera falta de compromiso.

- Producto de esto, el colaborador no desarrolla sentido de pertenencia ni lealtad hacia la empresa; limitándose a cumplir con el trabajo asignado, sin generar ideas o iniciativas que proyecten las bondades que tiene la empresa hacia el cliente externo.

Aunque el Endomarketing es una disciplina con resultados significativos, todavía no cuenta con una amplia proyección, quizás por desconocimiento, resistencia al cambio, carencia de recursos o desinterés a involucrar nuevas disciplinas en los

procesos de planeación estratégica organizacional.

Actualmente las empresas desarrollan y aplican manuales de acción, donde pretenden abarcar grandes volúmenes de trabajo que generan procesos mecánicos, los cuales se transforman en hábitos para los empleados; y esto a su vez, genera problemas de comunicación interna en el largo plazo, debido a que la información obtenida viaja en una misma dirección, ocasionando confusión de acciones y la presencia de elementos distractores como el ruido, las emociones desequilibradas, la desconfianza, el trabajo bajo presión, la incoherencia de acción y reacción, y por último la imposición de objetivos y metas organizacionales (Dávila, 2013, p. 12)

Por lo anterior, si las empresas esperan obtener resultados exitosos, con competitividad y eficiencia, es preponderante que comiencen por implementar estrategias enfocadas, en primera instancia, en el cliente interno, con el fin de evitar la deserción, incrementar el sentido de pertenencia y aprovechar al máximo el conocimiento que poseen sus colaboradores.

En el desarrollo de estas estrategias, los líderes del proceso podrían tener en cuenta iniciativas como:

- Procesos de capacitación constante, donde exista el intercambio de roles con el propósito de que cada una de las personas involucradas en el proceso conozcan más acerca la importancia del cargo que desempeña cada uno dentro de la organización. Esta iniciativa conlleva a que se incremente el trabajo en equipo y por ende a generar un mejor clima laboral.

- Comprobar el hecho que los colaboradores cuenten con la confianza por parte de sus superiores para ser autónomos en la toma de decisiones relacionadas directamente con su trabajo, sin

comprometer su buen funcionamiento.

- Que el colaborador conozca el detalle de cuáles son los aspectos tenidos en cuenta por la empresa cuando se llevan a cabo las evaluaciones de desempeño.

Importancia del Endomarketing

El desarrollo de compromisos es fundamental en toda empresa, cada empleado constituye una pieza de vital importancia para la organización que forma un todo para la función substancial de la misma, por lo cual las compañías en la actualidad realizan actividades para formar empleados íntegros, que a su vez generen buen clima organizacional, trabajo en equipo y que se sincronicen como una unidad productiva dentro de la organización, siempre con el compromiso individual de crecer tanto personal como profesionalmente.

El tener una gran motivación, permite establecer relaciones humanas satisfactorias de animación, interés y colaboración, cuando la motivación es escasa, ya sea por frustración o por impedimentos para la satisfacción de necesidades, el clima organizacional tiende a dañarse y nacen estados de depresión, desinterés, apatía, descontento, hasta llegar a estados de agresividad e inconformidad, característicos de situaciones en que los empleados se enfrentan abiertamente contra la empresa como son los casos de huelgas, mítines, entre otros. (Fuentes, 2012, p. 49).

Cuando un cliente externo se siente satisfecho con el producto o servicio que recibe, habitualmente vuelve a adquirirlo, además en cuanto haya una oportunidad de recomendarlo, no tendrá reparo en hacerlo. De igual manera, ocurre con un colaborador que se siente motivado, implicado y satisfecho con su trabajo, pero en este caso, la ganancia que está obteniendo la empresa es

que cuenta con un cliente interno comprometido y con una alta tendencia de orientación al resultado.

Cuando los colaboradores se sienten implicados, comprometidos y automotivados, esto se traduce en lealtad y deseos de permanecer en la empresa, lo cual está directamente relacionado con la disminución en los indicadores de rotación de personal y por ende, en el incremento de la rentabilidad, pues con esto, se reducen los costos de capacitación de nuevo personal y los gastos por prestaciones que se desprenden de la liquidación de los empleados que renuncian. Sin dejar de lado, que se está evitando con ello, otro factor, no menos importante como lo es la fuga de conocimiento.

Para consolidar equipos de trabajo implicados, es necesario cerciorarse de que, a los colaboradores de forma individual, les gusta lo que hacen con el fin generar enlaces emocionales que inciten al liderazgo positivo y proactivo. Para llevar a cabo estos vínculos, tienen que existir espacios donde se mantenga la comunicación constante entre los colaboradores y se hagan reconocimientos a las buenas iniciativas.

El sentido de pertenencia está estrechamente ligado con el concepto de implicar, ya que, en ambos casos, el objetivo final es propiciar la conexión humana entre el cliente interno y el externo, situación que se traducirá en éxito empresarial. Para el ser humano es esencial que se le trate como tal, no como simples medios para la consecución de resultados; por esta razón, si se propenden por mejores relaciones entre los individuos, el resultado se obtendrá de forma más eficiente y perdurable en el tiempo.

De la misma manera, la implicación le apuesta a explorar la creatividad e innovación de los colaboradores, pues está demostrado que las



empresas con mejores resultados económicos, son aquellas donde existen altos niveles de compromiso y experiencias innovadoras. Por esto, es necesario tener en cuenta que, para incentivar y potenciar la creatividad del colaborador, se requiere generar espacios de independencia con el fin de concebir un entorno de seguridad que incite a crear.

Componentes de la estrategia del Endomarketing

La comunicación por medio de herramientas como la intranet, cartelera informativa, revistas corporativas, reuniones, entre otros; se hacen con el fin de que el colaborador (cliente interno) mantenga informado de los aspectos importantes de la empresa y que les concierne de manera directa o indirecta, en su desarrollo profesional dentro de la compañía.

Cuando se habla de integración, se refiere al hecho de que todos y cada uno de los colaboradores que hacen parte de la empresa, es un pilar importante en la evolución de la misma.

Y la motivación está enfocada en el conocimiento del colaborador y los aspectos de la vida que le motivan con el fin de generar estrategias que le permitan el desarrollo de sus expectativas.

El Endomarketing propone llevar a cabo actividades en las cuales los colaboradores se integren y compartan entre sí, y de ser posible, involucrando familias con el objeto de generar experiencias que marcan de forma positiva y que estrechan a la empresa con el vínculo emocional más difícil de medir, pero a su vez, el que más aviva la motivación y el compromiso del colaborador.

De la adecuada implementación, gestión, aplicación y evaluación de la herramienta del Endomarketing dependerá, en gran medida, el generar en los colaboradores, sentimientos de compromiso y sentido de pertenencia, resultado del grado de motivación de cada uno de ellos, es un beneficio que va en doble vía pues a mayor grado de satisfacción con la calidad de vida laboral, mayor será el compromiso que tiene el colaborador frente a las funciones asignadas dentro de la empresa, reflejado de forma directa y positiva en el cliente externo, y por ende, en los resultados económicos de la organización

Conclusiones

El Endomarketing es la herramienta por medio de la cual se puede llegar a construir un puente entre la empresa y el colaborador, donde convergen las expectativas y objetivos de cada una de las partes mencionadas; lo cual es el punto de partida para la generación de estrategias que integren al colaborador con los objetivos estratégicos de la organización, pero donde también la empresa propende por el bienestar de sus colaboradores, a través de procesos que incrementen la motivación del mismo.

El éxito del Endomarketing dependerá en gran medida de la estrategia implementada por la empresa, la ejecución realizada y el seguimiento que se le realice con el fin de analizar los resultados y sus alcances para el beneficio de todos los empleados.

Aunque el Endomarketing tiene su enfoque en la satisfacción de las necesidades del cliente interno, tiene una orientación directa hacia el cliente externo, lo cual genera en los colaboradores un sentimiento de compromiso para con la empresa y sus clientes finales.

El Endomarketing es una gestión estratégica del área de Gestión Humana desde el enfoque del marketing donde la diferencia es que para el primero su mercado objetivo está al interior de la organización, es decir, el talento humano, el pilar sobre el cual se fundamenta la estrategia.

El Endomarketing es una herramienta de gran valor para las organizaciones porque condensa el potencial de los colaboradores, desde la generación de espacios donde se sientan valorados, motivados y comprometidos con los objetivos de la organización, lo que a su vez, convierte a la empresa en un ente económico altamente productivo, competitivo y rentable; además de socialmente responsables, dado que está orientada a los pensamientos, sentimientos y emociones de su recurso más importante; el talento humano.

Referencias

- Alles, M. (2007). Desarrollo del Talento Humano, basado en competencias. Recuperado de http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp68/talento-humano_a.pdf
- Alvarado, S. (15 de noviembre de 2011). Gestipolis. Recuperado de Gestipolis: <http://www.gestipolis.com/marketing/plan-de-marketing-interno.html>
- American Marketing Association. (1 de octubre de 2012). Recuperado de American Marketing Association: <https://www.marketingdirecto.com/punto-de-vista/la-columna/31-definiciones-de-mercadotecnia-9>
- Ardila, H. (2013). www.eempleo.com.co. Recuperado de Rotación de Personal, un enemigo Potencial: http://www.eempleo.com/colombia/noticias_laborales/rotacin-n-de-personal-un-enemigo-potencial-/6586754
- Dávila, S. (2013). La Satisfacción del cliente interno a través del Endomarketing. Recuperado de <http://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/3831/DavilaAna2013.pdf?sequence=1>
- Fuentes, S. (2012). Satisfacción laboral y su influencia en la productividad. Quetzaltenango, Guatemala.
- Gibrán, K. (2003). El Profeta. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/11402.pdf>
- González, Sánchez & López. (2011). La importancia del Marketing Interno en las Organizaciones. Management y Empresa, 6.
- González, E. & Victorio. (octubre de 2013). Merca 20. Recuperado de <http://merca20.com>
- Levionnois, M. (1992). Marketing interno y gestión de recursos humanos, Traducción de Les éditions d'organisation (1987). Madrid: Díaz.
- López, J. A. (16 de febrero de 2005). Gestipolis.com. Recuperado de Gestipolis.com: <https://www.gestipolis.com/teoria-del-mercadeo/>
- Rafiq, M. & Ahmed. (1993). The scope of Internal marketing: defining the boundary between marketing and human resource management. Journal of Marketing

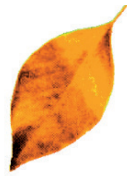


Management, 219-232.

Santamaria, A. (2017). El Endomarketing y la satisfacción del cliente interno de la empresa Importadora, Alvaro Vásconez Cia Ltda de la ciudad de Ambato. Recuperado de <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26598/1/599MKT.pdf>

Villa, C. F. (2013). El mercadeo en las Pymes.

Recuperado de Tiempodemercadeo:
<http://www.tiempodemercadeo.com/articulos-de-mercadeo/373-el-mercadeo-de-las-pymes>



INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Hojas y Hablas es una revista semestral de investigaciones de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate, interesada en la reflexión e investigación en pedagogía, lenguaje y en las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Es arbitrada por pares académicos y está indexada en Latindex y en el Sociology Source Ultimate de EBSCO host Research Databases.

Tipos de artículos:

Hojas y Hablas recibe artículos originales e inéditos, resultado de investigación o en proceso de investigación; de reflexión; de revisión; estudios de caso y reseñas de libros.

1) Artículo resultado de investigación o en proceso de investigación. (20 páginas). Documento que presenta de modo detallado resultados originales de proyectos terminados de investigación. El cuerpo del artículo debe contener: Título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Metodología. Resultados y discusión. Conclusiones y Referencias.

2) Artículos de reflexión. (15 páginas). Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico recurriendo a fuentes originales. El cuerpo del artículo debe contener: Título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Reflexión del problema. Conclusiones y Referencias.

3) Artículo de revisión (20 páginas). Documento que resulta de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones publicadas o no, sobre campos

científico o tecnológico, con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de mínimo 50 referencias. El cuerpo del artículo debe contener: Introducción. Metodología. Discusión y resultados. Conclusión y Referencias.

4) Estudio de caso. El cuerpo debe contener: título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Metodología (cualitativa vs cuantitativa). Tablas o figuras. Conclusiones y Referencias.

1. Envío de los trabajos.

Los artículos deben ser enviados en formato Word, a través del OJS - Open Journal System, previo registro como autor en <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/user/register>
Mayores informes: revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co

2. Presentación de los artículos. Los artículos deberán ser enviados así:

- Letra Times New Roman de 12 puntos.
- Interlineado de 1.5
- Márgenes de 2.0 cm. en toda la hoja.
- Título del artículo en español e inglés. (Máximo 12 palabras).
- Nombres y apellidos completos de los autores.
- Correos electrónicos de los autores.
- Indicar el tipo de artículo.
- Indicar si pertenece a algún grupo o semillero de investigación.
- Informar el origen de los apoyos o financiación para la investigación (si los hay).
- Las tablas, gráficos o imágenes se ubican después

del párrafo donde se anuncian. Deben contar con título, con los datos de la fuente de donde fueron tomadas y estar enumeradas de acuerdo con su orden de aparición en el documento. Deben ser enviadas en su archivo original y abierto, con una resolución de mínimo 300 dpi. Es responsabilidad de los autores enviar a la revista los permisos de publicación de las figuras que así lo requieran.

3. El cuerpo del documento debe contener

- **Resumen en español e inglés** (máximo 200 palabras). El resumen debe contener la pregunta de la investigación y los principales hallazgos.
- **Palabras clave** en español e inglés (mínimo 3 y máximo 6) que sean relevantes en la investigación y que se encuentren en el Tesauro y en los motores de búsqueda.
- **Introducción:** presenta el propósito de la investigación y los antecedentes bibliográficos que fundamentan la hipótesis y los objetivos.
- **Metodología:** incluye la descripción del lugar, población, tiempo utilizado y método de investigación aplicado.
- **Resultados y discusión:** presenta los resultados obtenidos en la investigación y señala similitudes o divergencias con aquellos reportados en otras investigaciones. En la discusión se resalta la relación causa-efecto derivada del análisis.
- **Conclusiones:** presenta los resultados relevantes relacionados con los objetivos e hipótesis de la investigación. Incluye, preferentemente, citas de artículos publicados en revistas periódicas de amplia circulación relacionadas con el tema.
- **Referencias en Normas APA 6a. Edición.**

4. Responsabilidad ética de los autores

- Las opiniones y afirmaciones que aparezcan en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y se espera que éstos aseguren la calidad, el rigor científico y el respeto por los derechos de autor y de propiedad intelectual.
- Los autores no podrán remitir a otra revista su artículo mientras esté en proceso de arbitraje en la *Revista Hojas y Hablas*.
- Es responsabilidad de los autores evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados (relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo entre evaluadores y autores).
- Los autores deberán dar los créditos de todas las personas o instituciones que hayan participado en la investigación.
- Si los autores incluyen en su artículo apartes de trabajos anteriores, éstos deberán ser citados y referenciados para no incurrir en plagio.
- La selección y aprobación final de un artículo dependerá del concepto académico de los pares evaluadores y de la voluntad de los autores para realizar las modificaciones dentro de los plazos establecidos por la Dirección Editorial de la *Revista Hojas y Hablas*.
- Si alguno de los pares académicos solicita cambios, los autores se comprometen a realizar los ajustes en el plazo que le sea indicado por la Dirección Editorial de la *Hojas y Hablas*.
- Si un autor encontrara un fallo o imprecisión en el contenido de su artículo publicado, será su responsabilidad dar aviso a la Coordinación Editorial de la *Revista Hojas y Hablas*.

5. Proceso de evaluación y dictamen por parte de los evaluadores académicos

- Todo artículo original publicado por la *Revista Hojas y Hablas* pasará por un proceso de revisión y evaluación por parte de dos (2) pares o árbitros académicos especializados en el área que cubre la revista.
- Los pares pueden ser miembros de la entidad editora - La Unimonstrate- así como de otras Instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional.
- El proceso de evaluación es “doblemente ciego”, en el cual ni autores ni pares conocen sus respectivas identidades.
- Si los dos pares aceptan con o sin modificaciones y el autor acoge las correcciones, el artículo se publica.
- Si uno de los pares evaluadores rechaza, la editorial asignará un tercer par evaluador.
- Si el tercer evaluador acepta con modificaciones y el autor las acoge las correcciones, el artículo se publica.
- Si el tercer evaluador acepta con modificaciones, pero el autor no las acoge, el artículo no se publica.
- Si el tercer evaluador rechaza, el artículo no se publica.
- Si un artículo es rechazado por uno de los pares evaluadores, el editor de la *Revista Hojas y Hablas* designará un tercer par evaluador para dirimir si se publica o no.

6. Responsabilidad ética de los Pares Evaluadores. Los Pares Evaluadores se comprometen:

- A aceptar únicamente los trabajos que correspondan a su especialidad académica.
- A hacer una segunda lectura para evaluar si sus sugerencias de cambios y/o ajustes han sido tenidos en cuenta por parte de los autores.
- A respetar la confidencialidad del dictamen de los artículos.
- A hacer evaluaciones estrictamente académicas.
- A no difundir por ningún medio el contenido recibido para su revisión.
- A informar a la Dirección Editorial de la *Revista* si evidencian plagio en los materiales que están revisando.
- A informar si el material a evaluar en todo o en parte puede entrar en conflicto de intereses con sus propias investigaciones.
- A no usar para sus investigaciones personales la información contenida en los manuscritos.
- A revisar los trabajos de manera objetiva, indicando las razones del rechazo, así como la claridad y coherencia en la orientación a los autores para que mejoren el artículo.
- A entregar la evaluación en los plazos acordados con la Dirección Editorial de la Revista.
- Todo Par Evaluador contará con título de Magíster o PhD.

7. La *Revista Hojas y Hablas* publica bajo los lineamientos de la **Licencia Creative Commons 4.0, Atribución – No comercial – Compartir igual**: “El

beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas para fines no comerciales”. (*Creative Commons*, 2018).

8. Vacuna antiplagio: La *Revista Hojas y Hablas* cuenta con los servicios de la **Vacuna Antiplagio Xci Detecting Xcientia Research Community** – EE-UU, con un espectro de búsqueda y análisis de 52 billones de páginas actuales y archivadas; rastreadores en 10 millones de páginas web diarias; búsquedas en más 40 millones de artículos, libros y registros de conferencias y una exploración de 70.000 publicaciones científicas.

9. Normas de citación y referencias en Normas APA 6ª. edición.

Ejemplos de referencias

• **Artículo de revista electrónica sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*, (número), 20-26. Recuperado de <http://www.unimonserate.edu.co>

• **Artículo de revista con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*, (número), 30-36. doi: xxxxxxxx

• **Artículo de periódico impreso con autor:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Día, mes y año). Título del artículo. Nombre del periódico, p. 20-40.

• **Artículo de periódico impreso sin autor:**

Título del artículo. (Día, mes y año). *Nombre del periódico*, p. 10.

• **Artículo de periódico electrónico con autor:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Día, mes y año). Título del artículo. *Nombre del periódico*, 20-40. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/>

• **Libro impreso:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. Ciudad - País. Editorial:

• **Libro electrónico sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. Recuperado de: <http://www.xxxxxxxx>

• **Libro con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. doi: xxxxxxxx

• **Capítulo de libro:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En iniciales de los nombres de los nombres y apellidos completos de los (editores), *Título del libro*. páginas (pp. 3-10). Ciudad-País: Editorial.

• **Capítulo de libro electrónico sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En: iniciales de los nombres y apellidos de los editores o compiladores (Ed.). *Título del libro*, 20-40. Recuperado de: <http://www.xxxxxxxx>

• **Capítulo de libro con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En: iniciales de los nombres y apellidos completos de los editores o compiladores (Ed.). *Título del libro*, 20-40. doi: xxxxxxxx

- **Autor corporativo, informe gubernamental:**

Nombre de la organización. (Año). Título del informe (Número de la publicación). Recuperado de: <http://www.xxxx.xxxx>

- **Tesis de grado:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título de la tesis*. (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución. Lugar de publicación.

- **Simposios y conferencias:**

Apellido, A., & Apellido, A. (Mes, Año). Título de la presentación o ponencia. En A. Apellido del Presidente del Congreso. (Presidencia), Título del simposio. Simposio dirigido por Nombre de la Institución Organizadora, Lugar. Ejemplo:

- **Blogs:**

Apellidos, A. (Fecha). Título del post [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://xxxxxxxx>

- **Página web:**

Apellidos e iniciales de los nombres. (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación. Recuperado de <http://www.xxxxxxxxxxxx>

- **Película o cinta cinematográfica:**

Apellidos del productor y apellidos del director. (Año). *Nombre de la película*. País: productora.

- **Fotografías:**

Nombre de la fotografía y apellidos de los fotógrafos. (Lugar. Año). Nombre de la colección. Ubicación.

Notas aclaratorias de la Editorial:

- Los artículos deben ajustarse a lo solicitado en las Instrucciones para Autores. Se otorga al Editor (a) y al Comité de Publicaciones, la responsabilidad de dictaminar la procedencia o no de las contribuciones para ser remitidas al proceso de arbitraje por el equipo de expertos.

- El envío de un artículo a la *Revista Hojas y Hablas* implica que los autores autorizan su reproducción y difusión en otros medios, tanto físicos como electrónicos, siempre y cuando se cite la fuente y no tenga fines comerciales.

- La recepción de un artículo no implica el compromiso de la *Revista Hojas y Hablas* para su publicación.

- La *Revista Hojas y Hablas* se reserva la facultad de hacer las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las Normas APA, de conformidad con los criterios de la Dirección Editorial.

- Ni el Editor, ni el Comité de Publicaciones de la Unimonserrate son responsables de las ideas o conceptos emitidos por los autores en sus artículos, pero sí se reservan el derecho de publicación según el contenido de los textos.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Hojas y Hablas is a Fundacion Universitaria Unimonserate half-yearly research journal interested in reflecting and researching on pedagogy, language and social studies. It is refereed by academic peers and indexed in Latindex and in Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases.

Types of papers

Hojas y Hablas Journal accepts the submission of original or unpublished articles, product of research results or research in process; reflection, review and case studies articles and book reviews.

1. Result of Scientific Research or research in process article(20 pages): Material that presents original results of completed research projects in detail. The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, Metodology, Results, Discussion, Conclusions and references.

2. Article of reflection (15 pages): Document presenting research results finished from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a theme, using original sources. The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, reflection on the problem, Conclusions and references.

3. Review Article (20 pages): Document resulting from a completed investigation where the results of other research, published or not (on scientific or technological fields) are analyzed, systematized and integrated, in order to account for the advances and trends of development. This article has the characteristic of having a careful bibliographic review of at least 50 references. The structure generally used

has: Introduction, Metodology, Discussion, Results. Conclusions and References

4. Case Study: The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, Metodology (qualitative and quantitative), Tables and figures, Conclusions and references.

1. Papers Delivery:

Papers must be sent in Word through OJS – Open Journal System after registering as Author at <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/user/register>

For more information:

revistahojasyhablas@unimonserate.edu.co

2.Presentation of Papers. Papers must be submitted as follows:

- Font Times New Roman 12 points
- Spacing 1,5cm
- Margins 2.0cm
- Article title in English and in Spanish (maximum 12 words)
- Author's full name
- Author's e-mail address
- Type of article
- Indicate if the author belongs to a research group or a research seedbed.
- Inform the origins of support or funding for the research project (if provided)
- Tables, graphs or images must be located after the paragraph where they were mentioned. They must have a title, present the source data, and be enumerated in order of appearance. It is author's responsibility to send the journal the authorizations for its use when required.

3. Structure of the Papers:

- **Abstract in English and in Spanish** (máximo 200 words). The abstract must present the research question and the main results.

- **Keywords** in English and in Spanish (mínimo 3 and máximo 6)

- **Introduction:** It presents the research purpose and the bibliographic background that bases the hypothesis and the objectives.

- **Methodology:** It includes the description of place, population, duration, research method applied.

- **Results and discussion:** It presents the results obtained and points out the similarities or divergences with those reported in other research works. In the discussion, the cause-effect relationship derived from analysis is highlighted.

- **Conclusions:** It presents the relevant results related to the research objectives and hypothesis. It should include citations of articles (related to the same topic) published in periodical journals of wide circulation.

- **References taking into account APA rules 6th edition.**

4. Ethical responsibility of the Authors

The opinions and statements appearing in the articles are the sole responsibility of authors, and are expected to ensure quality, scientific rigor and respect for copyright and intellectual property rights in the articles they submit to the journal.

The articles must be original and unpublished and should not be simultaneously in the process of evaluation, or have editorial commitments with any other publishing house.

- It is the responsibility of the authors to avoid any conflict of interest in the publication of data and results (financial, institutional, collaborative, or other relationships between evaluators and authors).

- The authors must give the credits to people or institutions that have participated in the research.

- If the authors include in their article excerpts from previous works, they should be cited and referenced so they do not incur plagiarism.

- The selection and final approval of an article will depend on the academic concept of peer reviewers and the willingness of the authors to make the modifications within the deadlines established by Hojas y Hablas Editorial Board.

- If any of the academic pairs requests changes, the authors commit to make the adjustments within the term indicated by the Editorial Board of the Journal.

- If an author finds a fault or inaccuracy in the content of his/her published article, it will be his/her responsibility to inform the Editorial Board of Hojas y Hablas Journal.

5. Process of evaluation and opinion by the academic evaluators

- Every original article published by Hojas y Hablas Journal will undergo a process of review and evaluation by two (2) peers or academic arbitrators specialized in the area covered by the journal.

- The peers can be members of the publishing entity - La Unimonserrate- as well as other national or international Higher Education Institutions.

- The evaluation process is “doubly blind”, in which neither authors nor peers know their respective identities.

- If both pairs accept the article with or without modifications and the author accepts them, the article is

published.

- If an article is rejected by one of the peer reviewers, the Editorial Board of the Journal will designate a third evaluator.
- If the third evaluator accepts with modifications and the author accepts them, the article is published
- If the third evaluator accepts with modifications, but the author does not accept them, the article is not published.
- If the third evaluator rejects, the article is not published.
- If the article is rejected by one of the two peers, the Hojas y Hablas Journal editor will assign a third evaluator to settle if the paper will be published.

6. Ethical responsibility of the Evaluating Peers. The Evaluation Pairs commit:

- To accept only the jobs that correspond to their academic specialty.
- To do a second reading to evaluate if their suggestions for changes and / or adjustments have been taken into account by the authors.
- To respect the confidentiality of the opinion of the articles.
- To do strictly academic evaluations.
- Not to disseminate by any means the content received for review.
- To inform the Editorial Board of the Journal if they evidence plagiarism in the materials they are reviewing.
- To inform if the material to be evaluated in whole or in part may conflict with their own investigations.
- Not to use the information contained in the manuscripts for personal investigations.
- To review the works objectively, indicating the

reasons for the rejection, as well as the clarity and coherence in the orientation to the authors to improve the article.

- To deliver the evaluation within the deadlines agreed with the Editorial Board of the Journal.

All Evaluating Pair will have a Master's degree or PhD.

7. Hojas y Hablas Journal publishes under the guidelines of the **Creative Commons 4.0 License, Attribution - Noncommercial - Share the same**: "The licensee has the right to copy, distribute, display and represent the work and make derivative works for non-commercial purposes." (Creative Commons, 2018).

8. Anti-Plagiarism System: *Hojas y Hablas Journal* has the services of the Xci Detecting Anti-plagiarism Xcientia Research Community - EE-UU, with a search and analysis spectrum of 52 billion current and filed pages; trackers on 10 million daily web pages; searches for over 40 million articles, books and lectures records and an exploration of 70,000 scientific publications.

9. Citation rules and references in APA Standards 6th. edition.

Examples of references

• Electronic journal article without doi:

Surnames and initials of author's names (Year). Article title. Name of the journal, volume, (number), 20-26. Retrieved from <http://www.unimonserrate.edu.co>

• Journal article with doi:

Surnames and initials of author's names (Year). Article title. Name of the journal, volume, (number), 30-36. doi: xx.xxxxx

• Printed newspaper article with author:

Surnames and initials of author's names (Day,

month and year). Article title. Name of the newspaper, p. 20-40.

• **Printed newspaper article without author:**

Article title. (Day, month and year). Name of the newspaper, p. 10

• **Electronic newspaper article with author:**

Surnames and initials of author's names (Day, month and year). Article title. Name of the newspaper, 20-40. Retrieved from: <http://www.eltiempo.com/>

Printed and electronic books - printed and electronic book chapters

• **Printed book:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. City - Country. Editorial:

• **Electronic book without doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. Retrieved from: <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Book with doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. doi: xx.xxxxxx

• **Chapter of the book:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the chapter. initials of the names and surnames of of the (editors), Title of the book. pages (pp. 3-10). City-Country: Editorial.

• **Chapter of electronic book without doi:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the chapter. In: initials of the names and surnames of the editors or compilers (Ed.). Title of the book, 20-40. Retrieved from: <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Book chapter with doi:**

Surnames and initials of author's names (Year).

Title of the chapter. In: initials of the full names and surnames of the editors or compilers (Ed.). Title of the book, 20-40. doi: xx.xxxxxx

• **Corporate author, government report:**

Organization name's. (Year). Title of the report (Publication number). Retrieved from: <http://www.xxxx.xxxx>

• **Thesis:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the thesis. (Undergraduate, master's or doctoral thesis). Name of the institution. Publication place.

• **Symposia and conferences:**

Surname, A., & Surname, A. (Month, Year). Title of the presentation or presentation. In A. Last name of the President of the Congress. (Presidency), Title of the symposium. Symposium directed by Name of the Organizing Institution, Place. Example:

• **Blogs:**

Surnames, A. (Date). Title of the post [Message in a blog]. Retrieved from <http://xxxxxxxxx>

• **Web page:**

Surnames and initials of the names. (Date). Page title. Publication place. Retrieved from <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Film or film tape:**

Surname of the producer and surnames of the director. (Year). Name of the movie. Country: producer.

• **Photographs:**

Name of the photo and surnames of the photographers. (Place, Year). Name of the collection Location.

Explanatory notes of the Editorial:

-
- The articles must conform to what is requested in the Instructions for Authors. It is granted to the Editor and to the Publications Committee, the responsibility of dictating the origin or not of the contributions to be sent to the arbitration process by the team of experts.
 - The sending of an article to *Hojas y Hablas Journal* implies that the authors authorize its reproduction and dissemination in other media, both physical and electronic, as long as the source is cited and has no commercial purposes.
 - The reception of an article does not imply the commitment of *Hojas y Hablas Journal* for its publication.
 - ***Hojas y Hablas Journal*** reserves the faculty to make the modifications that it considers opportune

in the application of the APA rules, in accordance with the criteria of the Editorial Board.

- Neither the Editor nor the Publications Committee of Unimonstrate are responsible for the ideas or concepts issued by the authors in their articles, but they do reserve the right to publish according to the content of the texts.

REVISTA HOJAS Y HABLAS

Hojas y Hablas No. 15, enero-junio de 2018. ISSN 1794-7030 / ISSN en línea 2539-3375

Periodicidad semestral: junio / diciembre

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE - UNIMONSERRATE

Av. Calle 68 N° 62-11

Bogotá – Colombia

