



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva participativa

Víctor Martínez Ruiz

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN CIUDADANA DE DOCENTES DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO
DESDE UNA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA

Autor:

VICTOR MARTÍNEZ RUIZ

25 de Septiembre de 2016

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

PROGRAMA DOCTORAL:
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

FORMACIÓN CIUDADANA DE DOCENTES DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO
DESDE UNA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA

Autor:

VICTOR MARTÍNEZ RUIZ

Dirigida por:

DRA. NÚRIA PÉREZ ESCODA

DRA. MARTA SABARIEGO PUIG

Agradecimientos

A las distintas personas de Puerto Tejada que me abrieron las puertas de sus casas y de sus vidas para aproximarme, a través de distintas historias y experiencias, a su mundo y su cultura. A las comunidades educativas, instituciones y organizaciones con quienes me relacioné en este proceso investigativo y en ellas, personas concretas que lo hicieron posible: Viviana Muñoz y Gloria Martínez en la Corporación Universitaria Minuto de Dios; Hugo Nel Sandoval en el Núcleo Educativo de Puerto Tejada; Luz Estela Porras en el Ingenio La Cabaña; Nelson Guaca y Daisy Urdinola en la Caja de compensación familiar Comfacauca.

A las maestras y maestros que participaron del Diplomado: Jackeline Balanta; Leidy G. Muñoz; Ángela Valencia; Diana K. Angulo; Deyanira Ortiz; Daris A. Ortiz; Jacqueline Rivera; Karen S. Micolta; Sandra L. Domínguez; Ana M. Gamboa; María del Carmen Orozco; Martha I. Díaz; María D. Encarnación; Maricel de Jesús Astaiza; Yamilé Murillo; Rubiela Saldarriaga; Fabián Rodríguez; Melissa Sandoval; Ledis J. Viveros; María P. León; Diana Miranda; Durley Serrano; Marcela Sánchez; Brian Calderón; Alexandra y Ana Luceny Manyoma; Ingry Y. Angulo; Elsa R. Saldaña; Zaira E. Carabali; Edna M. Saldaña; Isabel C. Guazá; Carmenza Valdés; Dubylengi Caicedo; Sandra L. Orozco; Lida E. Carabalí; Nelly Corrales; Juan C. Cerón; Leissy A. Perlaza; Rosina T. Martínez; Liliana P. Yaquero; Erika K. Quintero; Gloria E. Jaramillo; Bibiana López; Victalia Córdoba; María F. Mina; Blanca F. Araujo; Maritza Zúñiga; Luz A. Cundumí; Elvia M. Escobar; Cindy Martínez; Sandra Naranjo; Sandra E. Lucumí; María N. Giraldo; Fredith Ledesma;

María G. Estacio; María L. Olaya; Hada A. Peña; María Z. Lucumí; Rohima Shek; Erika V. Ledesma; y Nidia E. Banguero. Al anónimo o anónima participante de esta investigación y omitido involuntariamente.

A mis directoras de tesis, la Dra. Núria Pérez y la Dra. Marta Sabariego, quienes con su conocimiento y experiencia supieron interpretarme, orientarme, acompañarme y encauzar mis búsquedas.

A los compañeros docentes, amigos y autoridades de la Pontificia Universidad Javeriana Cali quienes dispusieron de su tiempo, conocimiento, decisiones y diversos recursos para hacer posible este resultado.

A Adelina Peña, profesional, compañera de camino, quien tuvo la paciencia de leerme, confrontarme y animarme en esta búsqueda.

A José Guillermo Martínez, Amanda Bravo, Roser Battle, Frederick Cusi quienes, desde su orilla, me acogieron y aproximaron a Barcelona, y particularmente a la Universidad de Barcelona, e hicieron posible este proceso.

A mi familia: Andrea, María Camila, Nicolás, quienes me llenaron de amor y sentido para asumir el esfuerzo que una empresa como esta exige.

A mi madre y a mi padre, sin quienes nada de esto sería posible.

Tabla de Contenido

Introducción	17
Parte 1. Marco teórico	23
Capítulo 1. Un valle de vida entre necesidades humanas y barreras sociales.	23
1.1. Un contexto de violencia, vulnerabilidad y exclusión.	24
1.1.1. Violencia.	24
1.1.2. Vulnerabilidad.....	31
1.1.3. Exclusión.....	36
1.2. El escenario de la investigación.	42
1.2.1. Pobreza y riqueza en el valle geográfico del río Cauca.	46
1.2.2. Puerto Tejada: nostalgia de un esplendor.	70
1.3. El campo educativo, sólo una promesa.....	102
1.3.1. Desafíos educativos internacionales para el S.XXI.	102
1.3.2. Educación para el Desarrollo Sostenible y habilidades para la vida	108
1.3.3. Plan decenal de Colombia 2006-2016.	110
1.3.4. Un Valle del Cauca parcialmente educado.	111
1.3.5. Baja calidad educativa en Puerto Tejada.	113
1.4. Contexto normativo: leyes perfectas.....	132
1.4.1. Referentes educativos.	132
1.4.2. Referentes legales étnicos.	154
1.5. Necesidades de formación ciudadana de los docentes en este contexto.	163
Síntesis.	168
Capítulo 2. Ciudadanía y habilidades para la vida en el valle multicultural del río Cauca ...	170
2.1. Ciudadanía en Colombia.....	171
2.1.1. Teorías políticas y ciudadanía.....	175

2.1.2. Acepciones de ciudadanía en la historia de occidente.	181
2.1.3. Ciudadanía como estatus en una sociedad neoliberal.	184
2.1.4. Ciudadanía como proceso.	189
2.1.5. Ciudadanía intercultural en una Colombia multicultural.	198
2.2. Habilidades para la vida.	221
2.2.1. Origen del enfoque de habilidades para la vida en la OMS.	222
2.2.2. Competencia Psicosocial y Capacidades Humanas.	229
2.2.3. Habilidades para la vida en el marco de la promoción y la prevención en salud de la OMS.	237
2.2.4. Prácticas ciudadanas y habilidades para la vida.	243
Síntesis.	249
Capítulo 3. Formación Docente	251
3.1. La formación como educación de lo humano.	252
3.2. Teoría crítica de la formación.	256
3.3. Modelos de formación docente	259
3.4. La investigación educativa como estrategia de formación docente.	265
3.5. La formación docente, la investigación y el enfoque participativo.	268
3.6. Transformación de las prácticas pedagógicas ante la realidad social del contexto colombiano.	271
3.7. Situación de la formación docente en Colombia.	275
3.8. El Sistema Colombiano de Formación de Educadores	282
3.9. El Programa de formación ciudadana en el SCFE.	284
Síntesis	286
Capítulo 4. Programa de formación ciudadana para docentes desde el enfoque de habilidades para la vida y la interculturalidad	288
4.1. Modelo de Formación ciudadana para docentes desde el enfoque de habilidades para la vida y la Interculturalidad.	289

4.1.1. El contexto, sus demandas y sus oportunidades.	292
4.1.2. Una ciudadanía de proceso, activa e intercultural.	293
4.1.3. Habilidades para la vida y competencias ciudadanas.	297
4.1.4. Esferas para el ejercicio de una ciudadanía intercultural.	305
4.1.5. Perspectiva participativa.	310
4.2. Antecedentes del programa de formación.	312
4.2.1. Habilidades para la vida en Colombia.	312
4.2.2. Antecedentes de la formación ciudadana en Colombia.	323
4.3. Programa de formación ciudadana para docentes.	327
4.3.1. Justificación de un programa de formación ciudadana para docentes.	327
4.3.2. Objetivos.	330
4.3.3. Competencias por desarrollar.	330
4.3.4. Componentes curriculares del programa.	331
4.3.5. Componentes metodológicos del programa.	340
4.3.6. Componentes de evaluación del programa.	346
Síntesis.	347
Parte 2. Marco metodológico.	350
Capítulo 5. Metodología de la investigación: fundamentos teóricos y epistemológicos.	350
5.1. Encuadre Epistemológico.	352
5.2. Enfoque metodológico.	363
5.2.1. Metodología participativa para la evaluación: concepto y modelos.	364
5.2.2. El proceso investigativo.	383
Síntesis.	400
Capítulo 6. Diseño de la investigación para el desarrollo empírico del trabajo.	402
6.1. Planteamiento de la investigación.	403

6.1.1. Origen, vestigios y realización de una demanda.....	403
6.1.2. Situación problemática.....	404
6.2. Finalidad y objetivos de la investigación.....	412
6.2.1. Objetivo general.....	412
6.2.2. Objetivos específicos.	413
6.3. Diseño metodológico	413
6.3.1. Diseño metodológico de la fase 1: Diagnóstico Participativo.	415
6.3.2. Diseño metodológico de la fase 2: Evaluación participativa del diseño del programa.....	423
6.3.3. Diseño metodológico de la fase 3: Evaluación participativa de la implementación del programa	426
6.3.4. Diseño metodológico de la fase 4: Evaluación participativa de los resultados del programa.	430
6.4. Diseño del procesamiento y análisis de los resultados	434
6.5. Participantes.....	439
6.6. Plan de trabajo.....	446
Síntesis	449
Parte 3. Desarrollo de la investigación: implementación del programa	451
Capítulo 7. Fase 1. Diagnóstico participativo.....	451
7.1. Primer momento: Identificación de necesidades de formación ciudadana en el contexto social y educativo de Puerto Tejada y la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y la Cabaña.....	451
7.1.1. Resultados del caso Institución Educativa “El Naranjo y La Cabaña”.....	452
7.1.2. Caracterización del contexto social y educativo: Municipio de Puerto Tejada.	464
7.2. Segundo momento. Identificación de necesidades sociales y educativas desde fuentes primarias de docentes investigadores participantes	476
7.2.1. Replanteamiento de la investigación e identificación de necesidades de formación ciudadana del grupo de docentes investigadores participantes.....	477
7.2.2. Gestión institucional educativa.	479

7.2.3. Dinámica en la configuración de los docentes investigadores participantes.	482
7.2.4. Diagnóstico participativo de las necesidades de formación ciudadana de los docentes investigadores participantes.	485
7.3. Resultados de salida.	495
Síntesis	500
Capítulo 8. Fase 2. Evaluación participativa del diseño del programa.	501
8.1. Primer momento de la evaluación del diseño participativo del programa: Articulación institucional	502
8.1.1. Adaptación del programa a la modalidad de diplomado.	503
8.1.2. Condiciones consensuadas para la implementación del diplomado.	505
8.1.3. Aval institucional del programa en modalidad diplomado.	508
8.1.4. Gestión de condiciones de viabilidad logística.	509
8.2. Segundo momento de la evaluación del diseño participativo del programa: Componentes curriculares, metodológicos y evaluativos.	510
8.2.1. Componentes curriculares.	511
8.2.2. Componentes metodológicos	512
8.2.3. Los recursos de apoyo.	514
8.2.4. Componente evaluativo	515
8.2.5. Cronograma consensuado	516
8.3. Resultados de salida.	518
Síntesis.	520
Capítulo 9. Fase 3. Evaluación participativa de la implementación del programa.	522
9.1. Relacionamiento durante el proceso del doctorando investigador y los docentes investigadores participantes	523
9.2. Implementación del programa	525
9.2.1. Implementación del currículo: Módulos.	525

9.2.2. Caracterización del proceso de implementación desde los campos de la educación diferenciados.	529
9.3. Valoración procesual de la implementación del programa.....	537
9.4. Proyectos pedagógicos de formación ciudadana	543
9.5. Culminación de la implementación del programa	548
9.6. Resultados de salida de esta fase	551
Síntesis	555
Capítulo 10. Fase 4. Evaluación participativa de los resultados del programa	557
10.1. Valoración y apropiación del enfoque de habilidades para la vida en la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes.....	559
10.1.1. Comunicación efectiva.....	560
10.1.2. Pensamiento crítico.....	568
10.1.3. Manejo de emociones y sentimientos.	572
10.1.4. Transformación de conflictos.	577
10.2. Valoración y apropiación del enfoque de interculturalidad y los tipos de saberes propios del diálogo intercultural en la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes...583	
10.3. Transformación de las prácticas ciudadanas: contexto educativo	592
10.3.1. Transformación de las prácticas ciudadanas en la relación dialógica participativa de enseñanza-aprendizaje.	592
10.3.2. Transformación de las prácticas ciudadanas: rol del docente desde los aprendizajes básicos.	598
10.4. Resultados de salida.....	607
Síntesis	609
Parte 4. Conclusiones.....	611
Capítulo 11. Conclusiones, limitaciones y prospectivas.....	611
11.1. Conclusiones.....	611
11.1.1. Valoración global: un programa pertinente de formación ciudadana para docentes. .612	

11.1.2. Valoración participativa: un proceso con distintos niveles, colectivo y diferenciado.	616
11.1.3. Valoración del empoderamiento: formación ciudadana orientada al fortalecimiento de capacidades.	620
11.1.4. Valoración transformadora: ámbitos del ser relacional y racional en las esferas del convivir y del conocer-pensar, aspectos fundamentales en los procesos de formación ciudadana para docentes.	623
11.1.5. Valoración sistémica: un proceso formativo dinámico que evoluciona.	626
11.2. Limitaciones.	629
11.3. Prospectiva.	633
Referencias.	639
Índice de tablas.	653
Índice de figuras.	656
Apéndices.	659
Apéndice A. Instituciones educativas, oficiales y privadas, que prestan el servicio educativo en el municipio de Puerto Tejada.	659
Apéndice B. Planeación de competencias por desarrollar en el programa de formación ciudadana.	661
Apéndice C. Diseño curricular del programa de formación ciudadana para docentes.	669
Apéndice D. Inventario de materiales del programa de formación ciudadana.	673
Apéndice E. Fase 1 Diagnóstico participativo.	677
Apéndice E1. Ficha bibliográfica para datos secundarios.	677
Apéndice E2. Registro de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa El Naranjo y La Cabaña.	679
Apéndice E3. Cuestionario Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa El Naranjo y La Cabaña.	680
Apéndice E4. Protocolo cuestionario de caracterización de la Institución Educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña”.	685
Apéndice E5. Protocolo cuestionario de caracterización de los docentes investigadores participantes.	690

Apéndice E6. Cuestionario escala Likert: condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes	693
Apéndice E7. Protocolo cuestionario escala Likert: condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes	696
Apéndice F. Fase 2 Evaluación participativa del diseño del programa	700
Apéndice F1. Orientaciones generales de la entrevista no estructurada para participantes institucionales	700
Apéndice F2. Protocolo cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa	701
Apéndice G. Fase 3 evaluación participativa de la implementación del programa	703
Apéndice G1. Guía taller participativo	703
Apéndice G2. Protocolo cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa	704
Apéndice G3. Guía para el acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana	705
Apéndice H. Fase 4 evaluación participativa de los resultados del programa.....	707
Apéndice H1. Protocolo cuestionario del grupo focal sobre la evaluación final del programa	707
Apéndice H2. Guía para la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana	709
Apéndice I. Consentimiento informado	710
Apéndice J. Capítulo 7. Fase 1 Diagnóstico participativo.....	711
Apéndice J1. Matriz de codificación de las fuentes secundarias del análisis documental.	711
Apéndice J2. Matriz de vaciado para el procesamiento de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña	719
Apéndice J3. Matriz de vaciado para el procesamiento de Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña	720
Apéndice J4. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario de caracterización de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña	721
Apéndice J5. Análisis sociodemográfico de los integrantes de la escuela El Naranjo y La Cabaña 2011-2012.	723

Apéndice J6. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario de caracterización de los docentes investigadores participantes	738
Apéndice J7. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario escala Likert: valoraciones de entrada de los docentes investigadores participantes	739
Apéndice K. Capítulo 8. Fase 2 Evaluación participativa del diseño del programa.....	742
Apéndice K1. Matriz de vaciado para el procesamiento de la entrevista no estructurada para participantes institucionales	742
Apéndice K2. Guía para el trabajo autónomo de los docentes investigadores participantes (ejemplo)	743
Apéndice K3. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa	745
Apéndice K4. Presentación del Diplomado.	746
Apéndice K5. Guía para la presentación de proyectos pedagógicos de formación ciudadana.	748
Apéndice K6. Guía para la presentación de informes finales de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana.	750
Apéndice L. Capítulo 9. Fase 3 Evaluación participativa de la implementación del programa ...	751
Apéndice L1. Registros de talleres participativos.....	751
Apéndice L2. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa.	752
Apéndice L3. Registros de acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana	753
Apéndice L4. Relación de los grupos de trabajo de docentes y los proyectos pedagógicos de formación ciudadana.	754
Apéndice LL. Capítulo 10. Fase 4 evaluación participativa de los resultados del programa	758
Apéndice LL1. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario escala Likert: valoraciones de salida de los docentes investigadores participantes	758
Apéndice LL2. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario grupo focal de la evaluación final del programa.....	761
Apéndice LL3. Matriz de Vaciado para el procesamiento de la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana.	762
Apéndice LL4. Análisis comparativo de las valoraciones de entrada y de salida del cuestionario escala Likert	763

Siglas

AMUNORCA	Asociación de Municipios del Norte del Cauca
BP	Educación Básica Primaria
BS	Educación Básica Secundaria
COMFACAUCA	Caja de Compensación Familiar del Cauca
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
CUMD	Corporación Universitaria Minuto de Dios
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
EM	Educación Media
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
FRESH	Focusing Resources on Effective School Health (Concentración de Recursos para una Salud Escolar Eficaz)
HpV	Habilidades para la vida
ICV	Índice de Calidad de Vida
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IDH	Informe de Desarrollo Humano.
IES	Institución de Educación Superior
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
NBI	Necesidades Básicas Insatisfechas
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
OREAL	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco.
PAHO	Pan American Health Organization (Organización Panamericana de la Salud)
PBOT	Plan Básico de Ordenamiento Territorial
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROINAPSA	Programas Interdisciplinarios para la Atención Primaria en Salud
PUJ	Pontificia Universidad Javeriana (sede Cali)
RAI	Ruta de Atención Integral
SCFE	Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SINEB	Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media
SIUCE	Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar
SNCE	Sistema Nacional de Convivencia Escolar
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
SUTEC	Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación Cauca
UIS	Universidad Industrial de Santander
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNFPA	United Nations Fund for Population Activities (Fondo de Población de las Naciones Unidas)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia)
UOAFROC	Unidad de Organizaciones Afrocaucanas
WHO	World Health Organization (Organización Mundial de la Salud)

Introducción

Aprender a ser ciudadanos es un desafío inacabado para la humanidad; desde el comienzo de la historia hasta nuestros días el ser humano se debate en la profunda tensión cotidiana de necesitar a los demás y querer pasar por encima de ellos so pretexto de legitimidades individuales. En tal sentido, la formación ciudadana se instala donde la ética y la política se encuentran. Esta tensión antropológica, sin embargo, cobra millones de formas culturales que tejidas con las diversas dinámicas sociales, hacen complejo su abordaje proponiéndole a los investigadores un vasto campo de conocimiento, y particularmente, de oportunidades para incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida digna de comunidades concretas.

Esta investigación ha sido una oportunidad de responder, en alguna medida, a estas hondas tensiones y contradicciones humanas desde el valle geográfico del río Cauca y, en particular, desde Puerto Tejada, donde los derechos fundamentales, económicos, sociales, culturales y ambientales están en permanente riesgo de ser vulnerados haciendo aún más urgente, una luz y una acción que haga creíble la grandeza de nuestra especie. Abordar este contexto implicó, considerar las condiciones históricas y étnicas de un municipio creado en el anhelo de libertad de un pueblo negro, arraigado a la tierra, de carácter festivo y abierto al diálogo con otras culturas; y disponerse a aprender de los docentes, de la comunidad, de los mayores y de los escolares para acompañar nuevos procesos que incidieran en un mejor vivir.

A partir de lo anterior se planteó la hipótesis de que la implementación de un programa de formación ciudadana para docentes, diseñado y desarrollado desde una perspectiva

participativa, podría ser una oportunidad significativa para la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes, y con ello, de las comunidades educativas a las que estaban vinculados. Y, el objetivo de la investigación se formuló en los siguientes términos: “Diseñar, implementar y evaluar participativamente los resultados de un programa de formación docente orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad en el valle geográfico del río Cauca”. Estos enfoques se convierten en pretexto para dinamizar la participación y el empoderamiento de los docentes investigadores participantes como agentes de transformación social.

En el entorno educativo se encuentran múltiples ofertas de formación ciudadana, sin embargo, la originalidad de esta propuesta consiste en diseñar e implementar un programa de formación ciudadana ajustado a un contexto específico, con una metodología participativa y desde el enfoque de habilidades para la vida en un contexto multicultural. Así, las habilidades para la vida, impulsadas otrora por la Organización Mundial de la Salud, fueron el medio para desatar un proceso formativo que fomentó el aprender haciendo, o el ser ciudadano actuando ciudadanamente, y asegurar la incidencia sobre la transformación de las prácticas docentes.

Ser ciudadano es más que reconocerse como un sujeto de derechos, implica asumir un rol activo, participativo, dialogal, abierto a la diversidad cultural. Sin embargo, estos contenidos no sólo se apropian cognitivamente sino que se apropian experiencialmente, por esto, la metodología utilizada en esta investigación fue una modalidad de evaluación participativa que promueve el protagonismo de la comunidad en el desarrollo de sus propios procesos a través de un diálogo de saberes.

Esta investigación fue posible por el concurso de diversas instituciones y personas que fueron disponiendo sus distintos medios desde el 2011, entre ellas cabe destacar especialmente el

respaldo de la Pontificia Universidad Javeriana Cali que facilitó tiempos y recursos de toda índole.

Esta tesis se estructura en cuatro partes: la primera, recoge el marco teórico y la propuesta de formación, en cuatro capítulos; la segunda plantea los aspectos epistemológicos y metodológicos, en dos; la tercera parte da cuenta del desarrollo de la investigación en cuatro capítulos; y la última, presenta las conclusiones, las limitaciones y perspectivas derivadas del trabajo, en un capítulo final.

El primer capítulo expone elementos del contexto social, económico y político del valle geográfico del río Cauca y de Puerto Tejada alrededor de tres categorías que lo caracterizan: la violencia, la vulnerabilidad y la exclusión. Luego de presentar un encuadre teórico sobre tales categorías y una descripción de la realidad de la región, se ofrece una panorámica del contexto educativo y de los referentes legales relacionados con la educación ciudadana y las políticas del reconocimiento como elementos que ofrecen oportunidades para transformar el contexto expuesto. Al final se sintetizan algunos desafíos y necesidades de la formación de los docentes que emergen de esta realidad.

El segundo capítulo aborda la noción de ciudadanía, y los conceptos de habilidades para la vida e interculturalidad, principalmente. Se subraya la ciudadanía como proceso y, en particular, las comprensiones de ciudadanía activa y ciudadanía intercultural como aproximaciones conceptuales que podrían hacer aportes significativos a las comunidades del valle geográfico del río Cauca. Además, se destaca el lugar que tiene el fortalecimiento de habilidades para la vida en el desarrollo de capacidades humanas y ciudadanas.

El tercer capítulo estudia la formación docente, en algunos hitos significativos de la historia de la pedagogía, presenta los modelos generales de formación docente, la necesidad de

incidir sobre las prácticas y las oportunidades formativas que se les presenta cuando asumen procesos investigativos como este, y analiza la situación de los docentes en el país. Finalmente, aborda el nuevo Sistema de Formación para Educadores vigente en Colombia y su relación con los educadores del valle geográfico del Río Cauca y con el programa que se propone.

El capítulo cuarto, gira en torno al programa de formación ciudadana para docentes. Inicialmente, se presenta el modelo de formación ciudadana para docentes que soporta la construcción del programa de formación ciudadana para docentes; luego se expone la versión que Fe y Alegría hizo de la propuesta de habilidades para la vida en Colombia y las perspectivas como se ha dado la educación ciudadana en el país, a manera de antecedentes del programa. Luego, se presentan los objetivos, componentes, contenidos, metodologías e instrumentos del programa de formación ciudadana para docentes; se destaca, particularmente, el carácter teórico-práctico del programa ya que los participantes además de seguir un proceso académico formal debían crear e implementar su propio proyecto pedagógico de formación ciudadana con los grupos naturales con que trabajaban.

En la segunda parte, el capítulo quinto expone la fundamentación epistemológica y metodológica de esta investigación. Se opta por una evaluación participativa con el propósito de dar respuesta a las necesidades educativas del contexto y, al mismo tiempo, fomentar el fortalecimiento de capacidades en los directos responsables de la educación en las aulas, a través de la generación de espacios para la reflexión, el debate y la realización de proyectos. Estos objetivos se presentan coherentes con el enfoque más actual de las evaluaciones pluralistas y sensibles a las necesidades de transformación e incidencia social que pretende la tesis.

El sexto capítulo recoge el diseño metodológico de la investigación: se justifica el problema y los objetivos; se exponen las fases de la investigación caracterizando los

participantes y presentando las técnicas para recoger, procesar y analizar la información, así como los criterios de validez pertinentes. Dado el enfoque de proceso de la evaluación, se establece un plan de trabajo en cuatro fases para el desarrollo de esta pesquisa que constituirán el contenido de los capítulos finales: el diagnóstico; la evaluación del diseño del programa, la evaluación de su ejecución y la evaluación de los resultados, realizados desde una perspectiva participativa.

El capítulo séptimo da inicio a la tercera parte presentando el diagnóstico participativo. Se considera, en un primer momento, el diagnóstico de la comunidad educativa de la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña, para determinar las necesidades socioeducativas en relación con la formación ciudadana. Esta aproximación culmina con el replanteamiento de la investigación y la identificación de necesidades de formación ciudadana del grupo específico de docentes investigadores participantes que, finalmente, realizó el proceso formativo.

El capítulo octavo narra la manera como se gestionó la implementación del programa con instancias públicas e instituciones privadas, las universidades que lo hicieron posible y las articulaciones interinstitucionales que se tejieron, las circunstancias y tensiones que configuraron las oportunidades para que éste se diera. Así mismo, recoge las primeras prefiguraciones del diseño de contenidos y de metodologías que posteriormente se afinaron en el programa definitivo. Se concibió la estructura general del programa y la manera como cada uno de los encuentros podría ser coherente con la intencionalidad de la investigación.

A partir de los hallazgos obtenidos en las dos fases anteriores, el capítulo noveno presenta las fases por las que atravesó la implementación del programa, las retroalimentaciones que los participantes presentaron en el proceso y la manera como éste finalizó. En este proceso se destaca las transformaciones en el relacionamiento entre el doctorando investigador y los

docentes investigadores participantes así como la apropiación que éstos hicieron de las intencionalidades del programa a través del diseño e implementación de un proyecto pedagógico de formación ciudadana con sus estudiantes.

El capítulo décimo, recoge los resultados de la implementación del Programa. Este análisis evidencia las transformaciones de las prácticas ciudadanas, de los docentes investigadores participantes, logradas en el proceso formativo. Particularmente se destaca la valoración y apropiación de las habilidades para la vida y los tipos de saber que circulan en los diálogos interculturales que más sobresalieron en las transformaciones en prácticas de los docentes, y los tipos de transformaciones que se dieron en el contexto educativo de los participantes.

El último capítulo recoge las conclusiones de esta investigación evaluativa en cinco aspectos: el programa considerado de forma global, la gestión participativa del mismo, su alcance como dispositivo para el empoderamiento, las transformaciones logradas y la comprensión sistémica del programa. Así mismo, identifica las limitaciones en los que se enmarca esta investigación y presenta algunas oportunidades que se abren para nuevas investigaciones.

Parte 1. Marco teórico

Capítulo 1. Un valle de vida entre necesidades humanas y barreras sociales.

Introducción

En toda investigación, y particularmente en una investigación educativa, enmarcada en el paradigma sociocrítico y referida al ejercicio ciudadano, resulta relevante el conocimiento del contexto donde se ubica el objeto de la misma para dimensionar su justo significado; ya que, desde este enfoque, la construcción del conocimiento converge con la urgencia de emancipación y cambio social que emerge frente a la deshumanización posible del entorno; por ello es necesario cuestionar la realidad, muchas veces vestida de costumbre, y defender con el carácter crítico de la teoría, una sociedad justa y humana, e indagar por la praxis adecuada que permita a todos vivir dignamente y, particularmente, a los más oprimidos.

En este capítulo, antes de presentar algunos datos que configuran el presente de Puerto Tejada y de algunas poblaciones del valle geográfico del río Cauca, se abordarán algunos referentes teóricos que ayudan a estructurar esta realidad y dialogar con los propósitos de este ejercicio investigativo. Por esto, inicialmente se toman algunos elementos y perspectivas teóricas alrededor de la violencia, la vulnerabilidad, y la exclusión, y luego se presenta la caracterización del contexto social, político, y económico de la región en la cual se hacen evidentes dichos fenómenos.

La descripción del contexto se presenta en tres niveles: el social, el educativo y el normativo; en este orden de ideas: lo social da cuenta de los principales problemas del entorno en

términos de violencia, vulnerabilidad y exclusión; en tanto lo educativo y lo normativo, pretenden, de alguna manera, configurar escenarios de oportunidades para el fortalecimiento de las capacidades, necesarias para el agenciamiento del desarrollo social y humano como meta de todo acto educativo.

La información del contexto que se presenta en este capítulo es fruto del análisis documental que posteriormente se referencia en el desarrollo del diseño metodológico de la investigación en su primera fase referida al diagnóstico participativo en su primer momento denominado “Identificación de las necesidades de formación ciudadana desde el contexto social y educativo a partir de fuentes secundarias” (Ver Apartado 7.1. Primer momento del diagnóstico participativo: Identificación de las necesidades de formación ciudadana desde el contexto social y educativo a partir de fuentes secundarias)

1.1. Un contexto de violencia, vulnerabilidad y exclusión.

Las realidades sociales, políticas, y económicas de Colombia, están atravesadas por fenómenos que se pueden considerar como endémicos dada su prevalencia, complejidad y diversidad, particularmente: la violencia, la vulnerabilidad y la exclusión; entre estos aspectos resulta infructuoso cualquier intento de trazar relaciones de causalidad pues su complejidad polisémica se halla en estrecho vínculo con las configuraciones del contexto donde emergen.

1.1.1. Violencia.

Es posible encontrar diversas comprensiones y clasificaciones sobre la violencia, según quien la provoque (autoinflingida, interpersonal, colectiva), según el modo o medio (verbal o física), según a quien se dirija (infantil, mujer, adulto mayor, determinado grupo), entre otras.

Por ello, conviene precisar una definición del concepto que permita abarcar el conjunto de expresiones violentas en una comprensión general de este fenómeno y más situada en el contexto social donde se mueve esta investigación. Müller (s.f.) recoge una definición de Galtung significativa en este propósito.

Entiendo la violencia como el deterioro evitable de las necesidades humanas fundamentales o, para decirlo en términos más generales, el deterioro de la vida humana, lo que disminuye el grado real a la que alguien es capaz de satisfacer sus necesidades por debajo de lo que de otro modo sería posible. La amenaza de la violencia también es violencia (Johan Galtung, Kulturelle Gewalt; in: Der Bürger im Staat 43, 2/1993, p. 106)¹. (p.1.)

Violencia, es pues una acción que atenta contra la vida humana y contra la posibilidad de que una persona pueda satisfacer sus necesidades dignamente; aún más, en contra de que las personas puedan desarrollar sus capacidades plenamente, se podría agregar. Cabe destacar la noción de “evitable” en tanto que las violencias se han naturalizado en las costumbres, en las estructuras, en la cotidianidad, y se debe subrayar que es posible educar, transformar, tomar decisiones al respecto para que siempre prime la vida humana como criterio.

Según Calderón (2009), en el contexto de la violencia debe introducirse la noción de “conflicto” pues, siendo los conflictos una crisis y una oportunidad, la violencia es el fracaso en la transformación de los mismos.

Para Galtung (2003) hay cuatro tipos de necesidades fundamentales cuya satisfacción se pone en los conflictos sociales y están relacionados con la generación de violencia: la

¹ Traducción de google.

supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad. Estas llevan a identificar hay tres grandes tipos de violencia, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1.

Los tres tipos de violencia y sus impactos en las necesidades humanas

	Necesidad de supervivencia	Necesidad de bienestar	Necesidades de identitarias	Necesidades de libertad
Violencia Directa	Muerte	Mutilaciones, acoso, sanciones, miseria	Desocialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia Estructural	Explotación (matar de hambre)	Explotación (mantener a la población en situación permanente debilidad)	Penetración Segmentación	Marginación Fragmentación
Violencia Cultural	Relativismo	Conformismo	Alienación Etnocentrismo	Desinformación Analfabetismo

Fuente: Concha, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista Paz y Conflictos, p.74.

Galtung (2003) introduce una tipología expresada en un triángulo de la violencia para diferenciar y relacionar: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia simbólica o cultural. Análogamente a un Iceberg, la parte visible de la violencia es la violencia directa y es mucho menor que los otros dos tipos de violencia; la violencia estructural y la violencia cultural son mucho más extendidas, pero la más grave de las dos es la violencia estructural que legitima múltiples tipos de violencia; mientras que la violencia simbólica es la que reproduce el común de las personas en sus relaciones cotidianas, principalmente en sus actitudes.

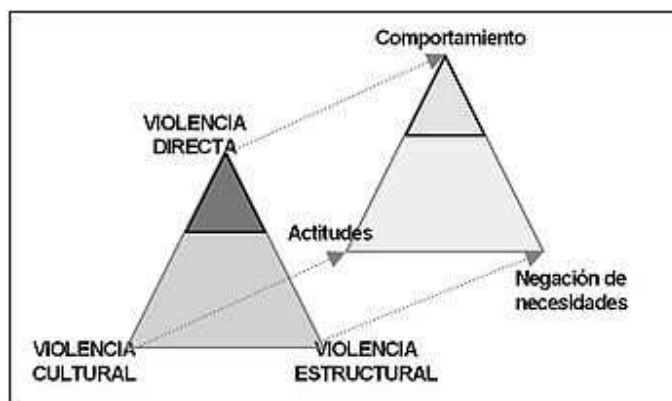


Figura 1: El triángulo de la violencia de Johan Galtung

Fuente: Huerta, D. (s.f.). *El triángulo de la violencia - Johan Galtung*. Obtenido de <http://davidhuerta.typepad.com/http://davidhuerta.typepad.com/blog/2011/08/el-triangulo-de-la-violencia-johan-galtung.html>. p.1.

La violencia directa se expresa particularmente en comportamientos de las personas, en las relaciones interpersonales y sociales, puede ser física o verbal, se da cuando alguien daña o lastima a otra. Aunque este tipo de violencia puede afectar el cuerpo de las personas y hacerse visible, esta afectación suele implicar otras lesiones morales y psicológicas. Este tipo de violencia también puede alcanzar al medioambiente.

En esta teoría, la violencia directa es visible y en tal sentido es fácilmente reprochable, sin embargo, esta es consecuencia de distintas causas y no el origen. Cuando se incrementa el índice de violencia se debe analizar los datos más allá de los hechos, generalmente relacionados con la violencia estructural y la violencia simbólica.

La violencia estructural, se conforma por un conjunto de condiciones, físicas y organizativas que impiden la satisfacción de las necesidades vitales de las personas. Este tipo de violencia es la que hace más daño de las otras dos en tanto que determina la manera de resolver el conjunto de conflictos sociales más allá de la justicia; así, la noción de violencia estructural se relaciona íntimamente con el de injusticia social. Galtung (1993) afirma,

En lo que a mí respecta, la explotación representa la parte principal de una violencia arquetípica estructural. Esto significa simplemente que una situación, algunas personas, a saber, los de arriba, registran sustancialmente más beneficios de la interacción que tiene lugar dentro de esta estructura (...) que los otros, los de abajo (...)... (Citado por Müller, s.f., p.3)

Este tipo de relación, se evidencia en los conflictos sociales que muchas veces son negados y que pretenden quedarse en la superficie de la violencia directa; en tal sentido ayudan a entender estos fenómenos y a buscar formas de superación atendiendo a sus verdaderas causas. La violencia estructural, como cualquier otro tipo de violencia, no es natural, y ésta, particularmente, evidencia que tales estructuras son la expresión de un conjunto de voluntades humanas que las producen y las reproducen con claros intereses.

Por su parte, la violencia cultural, se refiere a la diversidad de elementos simbólicos, a través del lenguaje, el arte, la ciencia, la religión, el derecho; la educación, los medios de comunicación y otras mediaciones humanas que terminan legitimando la violencia en una sociedad. De la misma manera que la violencia estructural este tipo de violencia se hace invisible y legitima a los otros tipos de violencia a través de las cosmovisiones y las costumbres de la población. Así mismo, tiene por efecto inhibir posibles respuestas de quienes la padecen. En palabras de Galtung (1993),

La violencia cultural debe entenderse como aquellos aspectos de la cultura que se pueden utilizar para justificar o legitimar el uso de la violencia directa o estructural las estrellas y rayas, martillo y hoz, banderas, himnos, desfiles militares, retratos del líder, discursos inflamatorios y carteles se han incluido en esta categoría (Citado por Müller, s.f., p.2)

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la historia colombiana ha transitado por diferentes etapas y modos de violencia, al igual que otros países latinoamericanos, haciendo

evidente múltiples hechos de la violencia directa, manifestación de una profunda violencia estructural o de injusticia social, y reforzadas por una invisible violencia cultural y simbólica. En esta perspectiva,

... se ha hablado de América Latina como un continente violento en sí mismo. Algunos autores han hablado de una “cultura de la violencia” en nuestros países; y en este contexto latinoamericano uno de los países más citados es precisamente Colombia. Autores nacionales han planteado el carácter “endémico” de la violencia en nuestro país... la violencia aparece como un sujeto sin actores (Guzmán & Camacho, 1987, p. 62).

A pesar de la proliferación de diversas formas de violencia, en Colombia la tendencia de los estudios se inclina a destacar particularmente la violencia política, a la cual subyacen distintas dinámicas de poder: es “importante establecer la relación entre la violencia «política» con la economía y la moral-social” (Guzmán & Camacho, 1987, p. 65). Así, el principal apellido para la violencia estructural, en Colombia, es el de violencia política que se expresa en los fenómenos de la guerra, la guerrilla, la represión política, etc. y demás manifestaciones de violencia directa; y lleva a reconocer una violencia de elementos sociales y culturales que tiene como eje central las diferencias, la intolerancia, la delincuencia, el cuestionamiento del orden establecido, lo que se denomina reconocimiento de la diferencia, entre otras formas de violencia localizadas que obedecen a dinámicas sociales igualmente diferenciadas.

... violencia terrorista del Estado tecnoburocrático –que convierte la nación en coartada o en rehén para el montaje de su sistema de producción y seguridad– induce a la destrucción difusa de las masas, localizada en actitudes antisociales, focos de criminalidad o explosiones individuales de violencia. Esta “inducción” está implícita en la desconsideración de las inversiones en educación, salud y generación de empleos (Sodré, 2001, p. 110).

En este sentido, un abordaje de la violencia amerita considerarla como un conjunto de obstáculos o bloqueos al bienestar social, según Vivas Benitez (2004) “es en los bloqueos de unos agentes a otros cuando entran en relación y en los mecanismos de ajuste social incompletos en donde deben buscarse causas de [...] la violencia y las otras realidades” (p. 145). Se describen diferentes formas de bloqueo como: el bloqueo económico con el desempleo y subempleo; el bloqueo institucional con la debilidad del estado y la exclusión de oportunidades, represión de contradictores y otras violencias; el bloqueo político con las deficiencias de las políticas sociales y económicas; el bloqueo cultural dado por una cultura de la pobreza.

En términos generales, la violencia valorada como una acción social tiene

... una doble fisonomía: de una parte es un mecanismo de respuesta a condiciones históricas que la hacen viable y elegible como medio de activación y/o solución de conflictos; de otra, ella misma crea sus propios escenarios, es decir, sus espacios sociales de dinamización y expresión. Hablar entonces de actos y escenarios de violencia significa dilucidar las diferentes formas en que se cristalizan las relaciones de los actores involucrados, sus identidades sociales, sus intereses, sus recursos y las relaciones entre ellos y el campo normativo dentro del cual se desarrollan. El establecimiento de estas características se constituye en la doble vía que permite explicar los actos de violencia en una sociedad y la manera como allí se dotan de significado” (Camacho Guizado, 1990, p. 27).

Este enfoque subraya el carácter relacional y sistémico de la violencia, lo cual conduce a cambiar la comprensión que la considera como algo delimitado a focos particulares, y en su lugar evidenciar las conexiones entre los autores de una acción violenta y quienes participan del mismo tema de conflicto y que a primera vista no aparecen como vinculado a una actuación

violenta; conlleva que el universo de actores que se encuentran relacionados en determinada problemática asuman su responsabilidad en las afectaciones recíprocas.

Consistentes con esta visión, no es posible concluir que la dinámica de la violencia provenga de uno de los polos de la dominación, de una clase exclusivamente cuando se habla de dominación de clases. No es posible tampoco legitimar una violencia sobre otra aunque privilegiemos valorativamente los procesos que vienen “desde abajo”, muchos de los cuales indican y proponen alternativas al recurso de la fuerza y la sangre” (Camacho Guizado, 1990, p. 235).

Para complementar estas visiones sobre la violencia, Sodré señala que la violencia en “su concepto se vuelve impreciso, ya que no se distinguen claramente los contornos y desaparecen los medios de soportar el fenómeno” (Sodré, 2001, p. 116). Es difícil distinguir con precisión donde acaba un tipo de violencia y empieza otra, hasta dónde llega la participación de los actores, cuáles son causas y cuáles consecuencias, entre otros matices. “Cuando no se siente, no se sabe más qué es la violencia exactamente, toma su lugar el odio tan visible en la indiferencia predatoria de las elites como en la crueldad física de los actos de agresión an micos” (Sodré, 2001, p. 116), presentes en cualquier tipo de relacionamiento y cualquier de los actores sociales independiente de su clase social, etnia, condición laboral, etc.

1.1.2. Vulnerabilidad.

En cuanto a la vulnerabilidad, también, debe evidenciarse que hay diversas aproximaciones conceptuales, debido a que est concepto “ha sido explorado desde campos de conocimiento muy diversos, como la antropología, la sociología, la ecología política, las geociencias y la ingeniería (Alwang et al., 2011:17-18; Cardona, 2004; Hannigan, 2010:95-96; Hoffman y Oliver, 1999; Thywissen, 2006:449)” (Rivera R., 2012, p.64). Sin embargo todas

ellas reconocen su importancia en el bienestar de las personas y comunidades, su relación con la pobreza y la oportunidad de formular, a partir de ella, políticas públicas que busquen condiciones de vida más dignas. Algunas definiciones se refieren a aquella más como una medida, otras como una cualidad o un conjunto de estas, y otras como una capacidad, haciendo distintos énfasis.

... la vulnerabilidad representa un objeto de estudio complejo que se ha abordado desde múltiples vertientes teóricas y epistemológicas (Stallings, 1997:5-7; Cardona, 2004:44-45; Wisner et al., 2004:17-18); desde aquéllas que enfatizan el peso del componente objetivo de las amenazas y tienen un enfoque naturalista, centrado en el fenómeno físico (Stoltman et al., 2004) hasta diferentes perspectivas constructivistas que enfatizan el peso de las construcciones simbólicas, donde las condiciones materiales se subordinan a la dimensión cultural e ideológica (Douglas y Wildawsky, 1982; Oliver-Smith, 2004:18). (Rivera R., 2012, p.64)

Desde una visión mucho más positivista, "... el informe del Banco Mundial (2000) plantea que la vulnerabilidad mide la capacidad de resistencia ante una crisis [y] la probabilidad de que una crisis dé por resultado una disminución de bienestar (p. 139)" (Castaño, 2007, p. 6); en tal sentido esta noción se traduce en una fórmula para medir el grado de respuesta de un grupo humano ante eventuales riesgos o peligros. Sin embargo, a esta noción se le abona la comprensión de la vulnerabilidad como una capacidad, más allá de un conjunto de elementos o cualidades que la caractericen, como sí lo expresa Chambers (como se citó en Castaño, 2007):

Existe también la visión de Chambers (1995) en la cual la vulnerabilidad está determinada por dos dimensiones: la interna y la externa. Por factores externos se entienden las amenazas, los shocks y/o eventos de peligro o estrés, los internos, en

cambio, son la situación de indefensión (sentimiento o incapacidad para defenderse) y la carencia de medios para enfrentar la pérdida. (Castaño, 2007, p. 6)

Esta noción distingue diversos elementos que inciden en la vulnerabilidad, y se aproxima a un enfoque más estructuralista y comprensivo. Se destaca la centralidad de los *shocks* que pueden materializar este concepto, sin embargo su referencia a situaciones de “indefensión” le da un tono de pasividad particular que induce a relativizar las decisiones que se puedan tomar respecto de los factores internos. En contraste con esta aproximación, en la definición de Moser (como se citó en Castaño, 2007) las personas parecen tener un rol más activo en la participación de sus procesos y desarrollo de factores internos.

De acuerdo con Caroline Moser (1998) la vulnerabilidad puede ser definida como la inseguridad y sensibilidad del bien-estar (well-being) de los individuos, hogares y comunidades en situaciones de cambio, e implícitamente en su respuesta, y resiliencia a los riesgos que ellos enfrentan durante estos cambios negativos. (Castaño, 2007, p. 5).

Esta noción sugiere una mayor centralidad de las capacidades de las personas y grupos humanos para responder a las situaciones. La resiliencia es la capacidad de un elemento para resistir la adversidad sin desvirtuarse o “la forma como estos individuos reaccionan... y se ajustan a la situación, lo cual determina el impacto final sobre el bien-estar” (Castaño, 2007, p. 7).

En el marco de esta investigación se comprende la vulnerabilidad como la capacidad disminuida de una persona o un grupo para anticiparse, responder y resistir a los efectos de peligros que pueden amenazar su integridad; como la incapacidad para resistir determinados riesgos o para reponerse de un desastre. Este concepto es dinámico pues está en relación con

diferentes factores que pueden cambiar en el proceso haciéndolo más o menos permanente o transitorio.

Desde la perspectiva de lo social, la vulnerabilidad se vincula con episodios vinculados con la pobreza y su permanencia en este estado, de privación de derechos, insatisfacción de necesidades y carencia de oportunidades para el desarrollo de capacidades, fundamentales para el bienestar.

La pobreza hace alusión a lo económico, a cuestiones materiales cuantificables, no explica procesos sociales ni aporta conocimiento sobre la estructura social, y nos remite al contexto de la sociedad industrial en la que la seguridad en el empleo, o bien las posibilidades de acceso al mismo, permitían concebir las situaciones de necesidad como coyunturales (Sanchez & Jiménez, 2013, p. 138).

La vulnerabilidad es más que una dimensión de la pobreza, porque aquella también es causa, síntoma y consecuencia. En el campo social, la base económica y productiva es un factor determinante cuando se aborda este concepto.

... la pérdida de centralidad del trabajo en las sociedades modernas, y al mismo tiempo, es consecuencia de la disolución de los lazos de solidaridad y de la debilidad de las protecciones sociales, gestionadas por el Estado en un contexto de política económica neoliberal, identificada con la globalización de la economía mundial” (Vite, 2007, p. 121).

La riqueza material es uno de los Indicadores de Desarrollo Humano determinan propuesto por las Naciones Unidas para valora los niveles de desarrollo, junto con la salud y la educación. La riqueza material está relacionada con las oportunidades de tener medios de sustento para que los individuos lleven la vida que valoran, como lo ha señalado Sen (2000),

“esto es, se asociará a las oportunidades de tener un empleo o una ocupación productiva” (Castaño, 2007, p. 9).

Desde los Indicadores de Desarrollo Humano, podrían resumirse algunos tipos de vulnerabilidad, como aparece en la Tabla 2.

Tabla 2.

Tipos de vulnerabilidad social desde los Indicadores de Desarrollo Humano

Vulnerabilidad relacionada con...		
La salud	La educación	La riqueza material
— Enfermedades transmisibles y no transmisibles	— Educación inicial, básica y media.	— Actividad productiva
— Lesiones	— Educación superior.	— Nivel de ingresos
— Limitaciones	— Asistencia en general	
	— Calidad	

Fuente: Elaboración propia con base en Castaño M., L. M. (2007). *Una aproximación a la vulnerabilidad*. Bogotá: DNP. pp.10-12.

En este contexto la vulnerabilidad social, no contar con un trabajo o una ocupación productiva que le permita el sustento personal y familia “conduce a la desafiliación o a la exclusión, que tiene su origen en la pérdida de la capacidad de integración social” (Vite, 2007, p. 129), por un lado, mientras que por otro se abre paso “la generalización de un trabajo precario y vulnerable, iniciando la época del post-bienestar, caracterizada por la existencia de servicios privatizados con un sector público reducido” (Vite, 2007, p. 129).

La vulnerabilidad y la exclusión son fenómenos sociales que se afianzan y profundizan con la era de la globalización, así

... la exclusión se ha profundizado aún más. En nuestra realidad social, a la multitud de marginados que han heredado una exclusión histórica, se le suman todos aquellos que estaban incluidos en el orden social, económico y político previo –definido por el modelo proteccionista– pero que hoy son excluidos sin posibilidad de regreso... el

resultado final de la inclusión global ha sido la profundización del orden excluyente... produce situaciones de vulnerabilidad y radical desigualdad” (Cortes, 2007, pp. 30-31).

Este fenómeno social reta a los sistemas sociales a definir parámetros para su comprensión, de aquí que también se tenga una perspectiva institucional de la vulnerabilidad, se delimita la vulnerabilidad social, según CEPAL-ECLAC (2002) “[como] los grupos socialmente vulnerables” (p. 5), identificados según determinados criterios como algún factor contextual; la adopción de conductas que entrañan mayor riesgo, o la presencia de un atributo básico compartido.

1.1.3. Exclusión.

Se empezó a hablar de exclusión a partir de la adopción del concepto de inclusión social, el cual pretendía superar políticas de inserción social creadas para afrontar el desempleo francés que se dio a finales de los años setenta centradas particularmente en regular procesos formativos, nuevos perfiles profesionales y un entramado institucional capaz de recibir la mano de obra disponible. Por su lado, el enfoque de inclusión apuntaba al desarrollo humano, al fortalecimiento de redes sociales que alimentaran la autonomía de los nuevos pobres, producto del sistema postindustrial. Explicitar esta nueva política social tácitamente significó el reconocimiento, desde las instancias de poder, de la exclusión como una realidad inherente al sistema neoliberal vigente. Es así que semánticamente se fue construyendo la noción de exclusión y se ha ido adoptando poco a poco en toda la política social europea.

Conviene señalar que conceptualmente, la exclusión se distancia de la noción de pobreza y debe entenderse como producto de una economía postindustrial que propicia desigualdades y polarización social. A tal efecto, la Tabla 3 distingue sus principales diferencias.

Tabla 3.
Diferencia entre las nociones de pobreza y exclusión social

Rasgos de diferenciación	Pobreza	Exclusión Social
Situación	Es un estado	Es un proceso
Carácter básico	Personal	Estructural
Sujetos afectados	Individuos	Grupos sociales
Dimensiones	Básicamente unidimensional (carencias económicas)	Multidimensional (aspecto laboral, económico, social, cultural)
Ámbito histórico	Sociedades industriales (o tradicionales)	Sociedades posindustriales y/o tecnológicas avanzadas
Enfoque analítico aplicable	Sociología de la desviación	Sociología del conflicto
Variables fundamentales	Culturales y económicas	Laborales
Tendencias sociales asociadas	Pauperización	Dualización social
Riesgos añadidos	Marginación social	Crisis de los nexos sociales
Dimensiones personales	Fracaso, pasividad	Desafiliación, resentimiento
Evolución	Residual, estática	En expansión. Dinámica
Distancias sociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
Variables ideológico-políticas	Liberalismo no asistencial	Neoliberalismo desregulador

Fuente: Tezanos, J. (1999). Tendencia de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. T. (ed.), Tendencias en desigualdad y exclusión. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Editorial Sistema. Citado en Sanchez Alias, A., & Jiménez Sánchez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social, 3 (4), p.153.

A diferencia de la pobreza, “el nuevo concepto de *exclusión* pretende reflejar una problemática de la sociedad actual, informacional y postindustrial, que conlleva la enajenación de lo que ya se poseía” (Sanchez Alias & Jiménez Sánchez, 2013, p. 139). La reflexión sobre la exclusión explicita la injerencia política de un grupo que provoca, es indiferente o refuerza un *statu quo* con mínima justicia social pues esta puede considerarse como una de las manifestaciones de cómo los sectores dominantes marginan a sus dominados negándoles sus derechos laborales y sociales, es decir, su estatus de ciudadanía.

... la oligarquía y los sectores pequeño burgueses con aspiraciones oligárquicas, dejan por fuera del alcance de la justicia social a los sectores dominados, es decir, el de los trabajadores, cualquiera que sea su rama de la actividad en que se desempeñen, pero que

viven de un salario, en cuanto a que no están dispuestos a renunciar a una parte de sus recursos económicos -y los que la comunidad supo celosamente guardar testimoniados en los tesoros de las arcas fiscales- con el objeto de facilitar el bienestar de los menos favorecidos en la distribución inequitativa de la riqueza. Por su parte, es esta última acepción la que mejor se ajusta al panorama que se vive en Latinoamérica respecto a lo que se considera la exclusión social (Rodríguez, 2004, pp. 82-83).

De tal manera, el uso del término exclusión social hace referencia, en nuestro contexto latinoamericano, a las personas y comunidades que se encuentran marginados “de todo tipo de asistencia social y económica por parte de los Estados y que por sus propios medios no encuentran posibilidad alguna de alcanzar los objetivos mínimos de vivir una vida digna” (Rodríguez, 2004, p. 86); situación que se agudiza con el afianzamiento de las tendencias neoliberales en el mundo de la globalización económica.

En el caso de Colombia, la exclusión social ha significado “una inversión social escasa..., una lenta acumulación de capital humano, escaso desarrollo económico y pérdida de competitividad internacional” (Valencia Gutierrez, 2001, p. 366) consecuencia de una lenta y desordenada consolidación del poder político.

Desde una acepción general la exclusión se asocia al hecho de negarle a alguien la posibilidad de adquirir un bien, acceder a un sitio, lograr un beneficio, u obtener un servicio que, en condiciones normales, le correspondería. Esta limitación en las oportunidades de participar de distintas oportunidades sociales incide directamente sobre la libertad y su realización.

La palabra (exclusión) está íntimamente conectada con el concepto de “libertad”. Si somos excluidos para ocupar un lugar, para obtener un bien o un servicio, nos encontramos con muy pocas o casi ninguna posibilidad de elegir. Si no tenemos posibilidades de elección, carecemos de posibilidades para ejercer nuestra libertad (Cordera, Ramírez & Ziccardi, 2008, p. 67).

Estas limitaciones a la participación son más que simples restricciones y deben entenderse como privaciones, es decir como generadas por un sector de la sociedad que tiene el poder de trazar el criterio que incluye o excluye, por lo mismo se interpreta como una categoría política que incide en la determinación el orden social.

Ahora bien, la exclusión debe comprenderse como algo dinámico y no como un estado, como un proceso de desafiliación por el cual las personas pierden lo que ya tenían, se desenganchan como sujetos de derechos y caen en la marginalidad.

Castel (1995) considera que la exclusión, más que un estado, se trata de un recorrido: el paso de una zona de vulnerabilidad o precariedad en el empleo y en las relaciones sociales, hasta una zona definida por la ausencia de trabajo y aislamiento social. Así, la exclusión social no aludiría a una situación, sino a un proceso en el que los individuos van perdiendo el sentimiento de pertenencia a la sociedad a medida que aumenta su vulnerabilidad (Sanchez Alias & Jiménez Sánchez, 2013, p. 141).

Tezanos (1999) y Castel (1995) reconocen en la exclusión no sólo un proceso, sino un retroceso, una regresión, un arrebatamiento de algo que ya se había alcanzado, una degradación de la ciudadanía social. Inicialmente, Castel había planteado en este proceso tres zonas de la vida social: la de integración, vulnerabilidad y exclusión, sin embargo, Tezanos agrega una más: la zona de asistencia, a partir de una manera como se realiza intervención social. La Tabla 4 explicita estos momentos típicos de este proceso deshumanizador.

Tabla 4.

Las cuatro zonas básicas identificables en el proceso de exclusión social

	Zona de integración	Zona de vulnerabilidad	Zona de asistencia	Zona de exclusión
Situación laboral	Empleo estable o fijo	Empleo precario o inestable	Desempleo	Inempleabilidad
Ámbito económico	Empresas o actividad estable y con futuro	Empresa o actividad inestable. Economía desregulada o sumergida	Aportaciones públicas o beneficencia	Aleatoriedad de ingresos
Situación relacional	Fuertes redes familiares y sociales	Fragilidad relacional. Individualismo	Carencias relacionales compensadas por iniciativas asistidas de inserción	Aislamiento social
Sentimientos	Seguridad, confianza en el futuro	Miedos, incertidumbres	Fatalismo, falta de perspectiva	Desesperación, anomia
Actitudes Básicas	Conformismo, emulación	Desconfianza, inseguridad	Protesta, resignación	Desviación, pasividad, violencia, rebeldía
Factores de riesgo	Inestabilidad económica, enfermedades, incertidumbres ante la vida, etc.	Crisis familiares, ruptura de solidaridad de grupo, fracaso escolar, inadaptación cultural, minusvalías	Alcoholismo, drogadicción, depresión, aislamiento, clausura social, etc.	Enfermedades, accidentes, delitos, suicidio, etc.
Posibles iniciativas previsoras y compensadoras	Eficiencia económica, seguros privados, etc.	Recalificación profesional, movilidad, motivaciones, etc.	Formación, inserciones sociales secundarias, estímulos para la no aceptación pasiva de “vivir del Estado” o la “beneficencia”	Modelo de asistencia social integral, reorientaciones sociales y económicas, etc.

Fuente: Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. Archipiélago, n°2, 27-36. Adaptado por Tezanos, J.F. (1999) y citado por Sanchez Alias, A., & Jiménez Sánchez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3 (4), p.154.

Entonces no se trata solamente de barreras o privaciones sino de procesos por los cuales el sistema económico y político pone al margen a miles de personas. Al punto, Manuel Castells (2001) dice que la exclusión es “el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma, dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y los valores en un contexto

dato” (citado en Sanchez Alias & Jiménez Sánchez, 2013, p.143). Karsz (2004), incluso afirma que la exclusión no es “un efecto perverso del neoliberalismo sino una de sus condiciones de funcionamiento (p. 214)” (citado en Sanchez Alias & Jiménez Sánchez, 2013, p.144).

De acuerdo con Cortes (2007) la exclusión se presenta en diversas formas: racial, económica, política, entre otras. Ahora bien, ellas están íntimamente relacionadas y en algunos casos pueden concentrarse o superponerse: la exclusión racial con la exclusión cultural; la exclusión económica con la exclusión por género; la exclusión política con la exclusión de estatus social.

Para varios teóricos, la exclusión se ha naturalizado y ha sido adoptada como una categoría ideológica aceptada por consenso entre los políticos, agentes sociales e incluso por las comunidades excluidas como algo evidente enmascarando las intencionalidades de dominación y pretensión de perpetuación del status quo, que cumplen su itinerario a través de programas bien dispuestos para ello.

Trabajar sobre la exclusión social implica una visión sistémica que no sólo considere a los excluidos sino que involucre a las demás personas de la sociedad, exclusores, omisores, cómplices, etc. de lo contrario se deja de actuar estructuralmente con acciones coyunturales. Esta nueva pobreza no puede abordarse como antaño con acciones sociales focalizadas sino de manera propositiva, integral, estructural y colectiva, desde el marco de derechos sociales, pues “ahora no se trata de gente imposibilitada para el trabajo, sino de gente sin espacio para trabajar o a los que sólo se les permite trabajar en condiciones precarias e inestables” (Sanchez Alias & Jiménez Sánchez, 2013, p.146) y con herramientas para ejercer su ciudadanía activa.

Ante este escenario se plantea un reto para las distintas intervenciones sociales que se realicen si quieren transformar la exclusión social pues no sólo deben atender a la integralidad de las personas y las comunidades, y en este sentido ser polivalentes, sino que deben enfocarse en su empoderamiento, en el fortalecimiento de capacidades y de su autonomía, así como en la toma de consciencia de sus derechos y obligaciones de cuidado tanto para sí mismos como para el bien común; es decir, orientarse a la formación de una comunidad política comprometida con el cambio social, todo un desafío para la educación. “La posibilidad de que Colombia supere y deje atrás la violencia [la vulnerabilidad y la exclusión] que padece es un asunto de largo plazo. Y es sólo a partir de la educación y de la transformación radical de las formas y las prácticas de la cultura” (Valencia Gutierrez, 2001, p. 417).

1.2. El escenario de la investigación.

Esta investigación se localizó inicialmente en el Barrio Granada del municipio de Puerto Tejada –norte del Departamento del Cauca- sin embargo, su posterior desarrollo llevó a considerar otras poblaciones vecinas, también asentadas en el valle geográfico del río Cauca.

En primer lugar, se presentan algunos datos generales, demográficos, sociales, económicos, ambientales y políticos del valle geográfico del río Cauca y luego se presentan consideraciones similares del municipio de Puerto Tejada donde éste se asienta. En la primera parte se particulariza la zona del norte del Cauca, mientras que en la segunda se especifican datos contextuales de la comunidad educativa “El Naranjo y La Cabaña” punto de origen de esta investigación.

Esta aproximación contextual busca indagar las necesidades de formación ciudadana en los docentes, por lo cual será necesario además considerar aspectos específicamente socioeducativos y normativos que inciden en la actividad docente.

Antes de hacer el acercamiento contextual, es importante señalar los límites de las fuentes existentes: la insuficiencia de indicadores, la desactualización de datos y la desconfianza frente a la información inicial.

Respecto a la primera consideración podemos encontrar algunos testimonios de investigadores que evidencian la incongruencia de algunos datos sociodemográficos:

De otra parte, los municipios de Puerto Tejada (18,05%), Padilla (22,17%), Villarrica (30,66%) y Santander (33,6%), presentan una situación atípica, pues sus niveles de necesidades básicas insatisfechas serían bastante bajos, incluso dentro del promedio departamental (46,6%)... Esto parecería indicar que las necesidades básicas de la población están bastante satisfechas...

A nuestro juicio, esta situación, más que indicar cuál es la calidad de vida de la población, nos muestra la insuficiencia de este tipo de indicadores para comprender situaciones complejas. Según el indicador, en un municipio como Puerto Tejada, más del 70% de la población tendría resueltas sus necesidades básicas, lo cual es a todas luces contradictorio con la situación que allí se vive desde hace varias décadas (Vanegas & Rojas, 2012, p. 11).

Situación similar se repite respecto de otras variables de análisis como empleabilidad, salud o educación, como se mostrará más adelante. El cruce de información primaria y secundaria es finalmente la que lleva a demostrar algunas de estas contradicciones.

Aunque no es este el espacio para entrar en una discusión técnica sobre estos asuntos, sí resulta relevante dejar planteado el cuestionamiento pues, de lo contrario, podríamos terminar por asumir este tipo de información como suficiente para comprender las

dinámicas regionales y la situación en que vive su población, lo cual es claramente contrario a otras evidencias de las que disponemos (Vanegas & Rojas, 2012, p. 11).

Se podría reflexionar si esta falta de indicadores obedece a una estrategia determinada, al desinterés del estado o a la escasez de recursos destinados a la investigación, entre algunas posibles causas, lo cierto es que el posicionamiento del doctorando investigador, su experiencia inmediata y contacto con las fuentes primarias, resulta ser el criterio de validez que sopesa los datos que circulan en las fuentes secundarias.

Respecto a la desactualización de los datos y a la temporalidad de las referencias bibliográficas, es importante advertir que el último Censo Estatal se realizó en el año 2005 y que el próximo está planeado para el 2015. Esta condición obliga a que los estudios sociodemográficos del último decenio este apoyado especialmente en proyecciones estadísticas o en los datos emanados de dicho Censo.

Aún más, para el caso de Puerto Tejada, el documento más completo existente sobre este municipio, el cual es referente obligado para diversos planes de desarrollo y estudios sociales, es el Plan Básico de Ordenamiento Territorial – PBOT. 2006-2015, presentado por la administración de Linder Brando Chará² en noviembre del 2005 y supuso un trabajo dispendioso, que fue compilado en un documento de quinientas páginas; sin embargo, se evidencia que este documento no alcanzó a incluir los datos Sociodemográficos del DANE (2005), pues los resultados se publicaron hasta mayo del siguiente año³.

² Alcalde del Municipio de Puerto Tejada entre 2004 y 2007.

³ El periodo de realización del Censo General del 2005 según <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-registros-vitales/censos/censo-2005> fue entre mayo 22 de 2005 y mayo 22 de 2006.

Si se verifican las fuentes del Capítulo 6, del mencionado Plan, dedicado al Subsistema Social se evidencian la antigüedad de sus referentes: Anuario Estadístico Departamento del Cauca de 1998; Plan de Desarrollo Puerto Tejada de 2003 – 2005; Cálculos equipo de Planeación, Alcaldía Municipal de 2004; y Proyecciones DANE Puerto Tejada de 2004-2005.

De acuerdo con las proyecciones del DANE se estima que en el 2005 Puerto Tejada alcanza **59.806** habitantes, de los cuales **53.791** residen en la cabecera y **6.015** en las veredas (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005, p. 249).

Las Proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística en las que se funda dicho Plan se originan en el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 1993, haciendo aún más desactualizada la información que allí se plasma⁴.

Ahora bien, en gran parte de la población es corriente la desconfianza frente a los datos oficiales; por ejemplo, la tasa de desempleo para el 2015: según el boletín técnico del 29 de enero de 2016, la tasa de desempleo en Colombia se ubicó en el 8,9%, lo cual resulta para muchos expertos, inaceptable. Para estos investigadores es claro que los gobiernos de turno buscan justificarse en determinadas metodologías para visibilizar sus logros. De allí que no se entiende cómo a partir de una encuesta generalizada y aplicada a hogares de algunas áreas, en su mayoría urbanas, se puede dar cuenta de realidades contextuales tan particulares como el campo y algunas poblaciones menores como a las que se refiere en esta investigación.

⁴ En conclusión, no existe una información sociodemográfica actualizada del municipio de Puerto Tejada y en el mejor de los casos, los datos se apoyan en información censal de 2005 y sus proyecciones estadísticas. Tanto es así que el Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 “Por una alcaldía solidaria” (Alcaldía de Puerto Tejada, 2012a), se abstuvo de referenciar datos del DANE. Similar desactualización estadística la comparten los distintos municipios del valle geográfico del Valle del Cauca, aunque en el caso Cali, por ser capital de un Departamento, cuenta mayores recursos para cualificar su información y hacer proyecciones más actualizadas.

1.2.1. Pobreza y riqueza en el valle geográfico del río Cauca.

Este valle está localizado al suroccidente colombiano entre la cordillera central y la cordillera occidental, macizos montañosos que atraviesan el país de sur a norte y albergan al río que les comparte su nombre; la hoya hidrográfica llega a medir 63.000Km² mientras que el río Cauca mide aproximadamente 1350 kilómetros (Universidad del Valle, s/f.) desde su nacimiento hasta su desembocadura y a él tributan sus aguas un sin número de ríos y quebradas desde las dos cordilleras haciéndolo el segundo río más caudaloso del país. El río da vida a más de 10'000.000 millones de habitantes a lo largo de todo el valle.

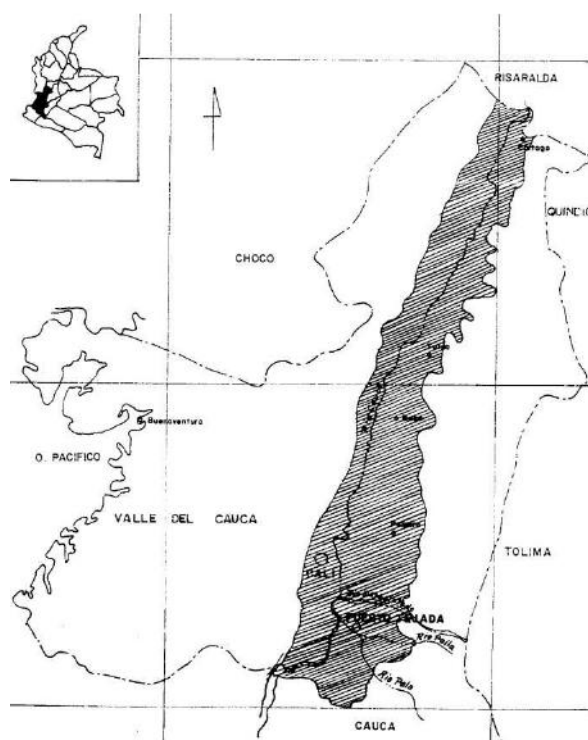


Figura 2: Valle geográfico del río Cauca en los departamentos del Valle del Cauca y Cauca. Sedimentado de suelos del valle geográfico del río Cauca. Subdirección agrológica – Bogotá, D.E. 1983.

Fuente: Zuluaga R, F. (1997). *Puerto Tejada, 100 años*. Puerto Tejada: Alcaldía Municipal. p.21.

Esta cuenca hidrográfica se divide en cuatro tramos: Alto Cauca, Valle del Cauca, Cauca Medio y Bajo Cauca con una extensión aproximada de 421.000 hectáreas, siendo la segunda, la zona de interés para el desarrollo de este proyecto investigativo (Belalcázar, 1997) y una altitud que oscila entre los 900 y los 1050 metros sobre el nivel del mar; allí se asientan ciudades como Puerto Tejada, Cali, Candelaria, Cerrito, Florida, Palmira y Yumbo.

En esta demarcación regional, cabe anotar que al occidente de la cordillera occidental se halla el litoral pacífico colombiano, el cual está íntimamente ligado a la región no sólo por la condición étnica afrocolombiana sino por los vínculos parentales, económicos, históricos y culturales que se han tejido. El suroccidente colombiano es un laboratorio multicultural donde los afrodescendientes conviven con pueblos indígenas y con distintos pueblos mestizos (paisas, opitas, nariñenses, entre otros). De hecho, Cali, la capital del suroccidente colombiano es reconocida por muchos como un cruce de caminos.

Aunque históricamente el Valle del Cauca y el Norte del Cauca han sido uno solo, políticamente pertenecen a dos Departamentos: el Valle del Cauca y el Cauca.

El Departamento del Valle del Cauca cuenta con una superficie de 21.195 Km², cubriendo el 1.5% del territorio nacional. Sus límites son: al norte, los departamentos de Chocó y Risaralda; al occidente, el Océano Pacífico; al sur, el departamento del Cauca y al oriente los departamentos de Quindío y Tolima; y está surcado de Sur a Norte por el río Cauca. Esta posición permite tener un patrimonio hídrico importante y una gran biodiversidad. El Valle del Cauca, cuenta con una salida al Océano Pacífico, a través del Municipio de Buenaventura, lo que le brinda potencialidades para el desarrollo económico, sumando a esto una buena infraestructura vial, principalmente en la parte céntrica del Departamento.

De acuerdo a los resultados del Censo 2005, el Valle del Cauca contaba en ese año con 4.161.470 habitantes, de los cuales el 50,93% estaban ubicados en Santiago de Cali, su capital. De acuerdo a las proyecciones del DANE, al año 2015 la población del departamento habría aumentado a 4.613.684 habitantes (DANE, 2011b).

El 86,4% de la población se encuentra en ciudades intermedias como: Buenaventura, Buga, Candelaria, Cartago, Jamundí, Palmira, Tuluá y Yumbo. La población del Valle del Cauca es mestiza, pluriétnica y multicultural. El 27,2% de los habitantes se reconocen como afrodescendientes y el 0,6% como indígenas (PNUD, 2008).

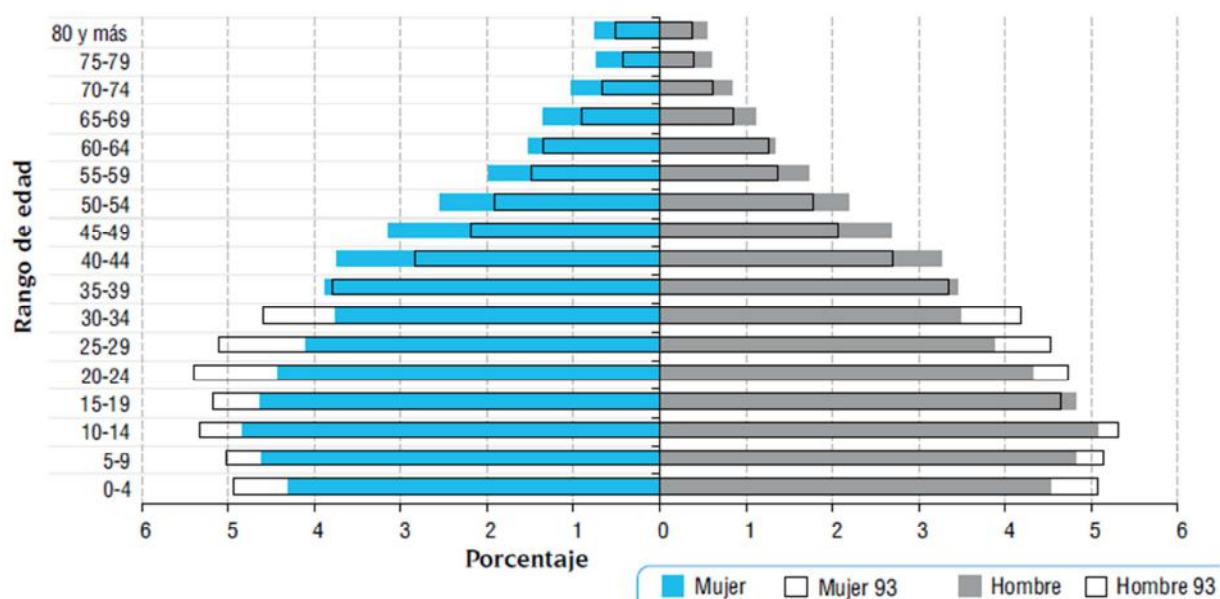


Figura 3: Estructura de la población en el Valle del Cauca comparada entre 1993 y 2005.

Fuente: PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali. p.304.

De acuerdo a la anterior gráfica, en el año 2005 se observa un descenso de la participación de hombres y mujeres menores de 34 años –con respecto al año 2009- y un aumento de los grupos mayores de 40 años; dándose un proceso de transición demográfica

ocasionado por cambios de comportamiento como modificaciones en el estilo de vida, la disminución del número de personas por familia o la decisión de postergar la concepción a edades más avanzadas. Sin embargo, el 77% de los habitantes del Valle del Cauca son menores de 44 años, es decir, es una población joven (PNUD, 2008).

1.2.1.1. Situación social del valle geográfico del río Cauca.

El Departamento del Valle del Cauca de acuerdo con características como: favorable economía, infraestructura vial de buena calidad, desarrollo empresarial y ser una plataforma para la educación superior, señala unas buenas condiciones de vida.

Esto mismo lo muestran indicadores de la Tabla 5, donde el Departamento del Valle del Cauca está por encima de los promedios del país en los índices de condiciones de vida, percepción de salud y población con necesidades básicas insatisfechas. Así mismo, el índice de desarrollo humano del Valle del Cauca de 0,80, siendo el segundo del país.

Tabla 5.
Comparación de Índices de calidad de vida para el Valle del Cauca y Colombia

Indicador	Valle del Cauca	Colombia
Índice de condiciones de vida	83,7	78,8
Población que se siente con salud excelente o muy buena	35%	17%
Población con necesidades básicas insatisfechas	15,6%	27,6%

Fuente: Elaborado a partir de datos del PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali. p.40.

Sin embargo, en contraste con lo anterior, el Informe de Desarrollo Humano para el Valle del Cauca realizado en el 2008, señala que también en el Departamento se presentan diferentes tipos de exclusión que afectan negativamente algunos sectores de la población, principalmente las minorías étnicas y otros grupos vulnerables. Esta exclusión está relacionada

con limitaciones de algunos sectores de la población para la garantía de derechos y el acceso a servicios básicos que son necesarios para vivir digna y saludablemente. Así mismo, la vulnerabilidad se expresa en el débil respeto y reconocimiento por las diferencias raciales, étnicas, culturales y de género y la desatención a las necesidades de población afectada por situaciones de violencia y conflicto armado.

De la totalidad de población del Valle del Cauca se calcula que 1.5 millones viven bajo condiciones de pobreza. Algunas razones son: las dificultades en el acceso a la educación; el bajo nivel educativo de los padres que los limitan a tener empleos de baja calidad y menores ingresos; altos niveles de desempleo y sub empleo; acceso precario y de baja calidad a la salud. Se observa que estas problemáticas se agudizan si se es mujer, afrodescendiente, indígena, discapacitado, campesino o joven afro de un sector marginado de Cali. Todo lo anterior, limita las oportunidades de acceso a dotaciones y capacidades fundamentales para el desarrollo humano (PNUD, 2008).

Dado que en el Valle Geográfico del río Cauca se asienta una alta población afro resulta pertinente indicar que según los Documentos Conpes 3310 de 2004 y 3410 de 2006, se da una gran brecha entre la población afro y sus zonas de asentamientos con la del resto del País. Según el primer documento:

La población afro presenta indicadores que confirman la existencia de una situación relativa de mayor desventaja. La tasa de desempleo es superior y en cuanto a cobertura educativa secundaria y superior, población afiliada al régimen subsidiado y contributivo e ingresos, los indicadores presentan tasas inferiores al resto de la población (PNUD, 2008, p. 43).

A pesar de la abolición de la esclavitud y la libertad del pueblo afrocolombiano, hoy se viven nuevas formas de discriminación y exclusión. Actualmente, esta comunidad vive graves

problemáticas sociales enmarcadas en crecientes fenómenos como la pobreza, la violencia y la exclusión social (Universidad del Valle, 2010).

El fenómeno de la exclusión también se expresa en el aspecto territorial que afecta a mayor número de personas de las áreas rurales, especialmente en zonas del norte y occidente del departamento. Mientras que el índice de necesidades básicas insatisfechas en la zona urbana es de 14,0 en la zona rural alcanza un 25,8, observándose mayor nivel de pobreza, comparándose incluso con otras regiones muy pobres del país.

Mientras que el Índice de Desarrollo Humano en general del Valle del Cauca (0,792) está un poco por encima de la media del país (0,791), hay 32 de sus 42 Municipios que están por debajo del índice de Colombia. De esta manera se evidencia un fuerte contraste entre los indicadores socio-económicos que se tornan mejores en el área metropolitana de Cali, incluyendo a Yumbo y Jamundí. Es claramente observable aspectos como la concentración de la riqueza en las ciudades y la desigualdad que reina en algunas zonas rurales del departamento.

A pesar de los avances del departamento en materia de crecimiento económico, los beneficios no se distribuyen equitativamente; hay disparidades notorias en las condiciones de vida de grupos de afrodescendientes e indígenas en comparación con la población “no étnica” según el Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2008), esto se evidencia en los siguientes datos recogidos por diferentes estudios:

Tabla 6.
Comparación de condiciones de vida entre grupos étnicos y no étnicos

Indicador	Grupos No Étnicos	Grupos Étnicos y Vulnerables
Abstinencia alimentaria por falta de dinero	4,1%	11%
Afiliación a Régimen Contributivo	50,1%	34,5% (afros)
Población que carece de cualquier tipo de Aseguramiento	38,7%	53,1% (afros)
Población que ha tenido restricciones para acceder a los servicios de salud	17,4%	29,8% (indígenas) 22% (afros)
Restricciones para acceder al sistema educativo	8,3% (blancos) 5,2% (mestizos)	13,8% (indígenas) 12,7% (afros)
Personas que aseguran que la falta de educación es la razón principal de la exclusión	33,2%	50%

Fuente: Elaborado a partir de PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali. pp.69-70.

Se observa pues que el hecho de pertenecer a determinado grupo étnico o contar con una situación diferencial, repercute en el acceso de servicios básicos y, por tanto, en una mayor exclusión.

A esto también contribuye también el estigma y el desconocimiento cultural y político, que disminuye las posibilidades de que los grupos excluidos puedan desarrollar su proyecto de vida. La estigmatización se produce por: pertenecer a un determinado territorio, preferencia sexual, discapacidad, o tener cierta edad.

1.2.1.1.1. Violencia y desplazamiento forzado.

En el Valle del Cauca se presentan diversas dinámicas de violencia que provocan exclusión; esta ha sido ejercida por grupos que intimidan a los ciudadanos y que por lo general ejercen control territorial atentando contra la vida, los derechos humanos, la seguridad de las personas y el ejercicio de la libertad. Se pueden distinguir dinámicas asociadas a: narcotráfico, conflicto armado, crimen organizado y delincuencia común (PNUD, 2008, p. 102). Estas

diferentes clases de violencia han cuestionado la capacidad del Estado para garantizar la vida y la integridad de los ciudadanos.

Según la Organización Internacional para las Migraciones y la Defensoría del Pueblo y la (2008), la situación del Departamento del Valle del Cauca con respecto al desplazamiento forzado, es:

... las cifras en los años 2000 y 2001, fueron expulsados del departamento 13.980 y 16.732 habitantes del departamento respectivamente [...] en los mismos años llegaron 17.710 y 25.403 personas víctimas de desplazamiento forzado respectivamente[...]entre los años 2000 y 2004, 8 municipios concentraban el 84% de las personas expulsadas en el Valle del Cauca: Buga (2.909) y Tuluá (7.330) del primer eje que suman juntos el 16% del total de las personas expulsadas; Buenaventura (30.347) y Dagua (3.195) del segundo con el 51%; Florida (3.274), Palmira (1.099) y Pradera (1.004) del tercero con el 9%; y finalmente Jamundí con 4.882... (Defensoría del Pueblo, 2008, p. 75)

Es decir, que el Valle del Cauca y su capital, se han convertido en espacios permanentes o transitorios para la población desplazada proveniente de muchas regiones del país, tal vez por este motivo las administraciones municipales y departamentales han tomado el tema del desplazamiento como una actividad prioritaria que debe tenerse en cuenta en los programas y proyectos para el beneficio comunitario.

En Cali según el “Estudio sobre organizaciones de personas en situación de desplazamiento en sectores populares de la ciudad de Cali”, del Grupo de Investigación Sujetos y Acciones Colectivas de la escuela de Trabajo Social y Desarrollo humano de la Universidad del Valle, las víctimas de desplazamiento forzado, se asientan en los barrios más precarios de la ciudad, ubicados en el oriente al margen del río Cauca y las laderas, lo cual se agrava porque Cali es el tercer municipio receptor de población desplazada en el país, con el 2.7% de la población total de la ciudad, generalmente los desplazados que llegan a esta ciudad provienen de

la zona rural; en cifras esto es equivalente a 49.774 personas para un total de 11.615 familias que su mayoría provienen del litoral pacífico. (Escuela de Trabajo Social. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle., 2008, p. 39).

1.2.1.1.2. La situación de la salud.

El Valle del Cauca en los últimos años ha presentado una mejoría con respecto al resto del país en situación de salud. Sin embargo, indicadores como la esperanza de vida al nacer que en el 2005 se encontraba en 71,7 es inferior al promedio nacional, principalmente por el tema de muertes violentas que es la primera causa de muerte en el departamento, doblando en número a la segunda causa, que es muerte natural por infarto agudo de miocardio.

La Tasa de Mortalidad Materna en el 2005 era de 81,9, cuando la meta nacional se ubicaba en 45,0. Los Municipios más afectados son Buenaventura, Roldanillo, Cartago, El Cerrito, Sevilla, Florida, Jamundí y Cali. Las mujeres de mayor riesgo de muerte materna son aquellas que están afiliadas al régimen subsidiado o aquellas que no cuentan con aseguramiento, provenientes de los estratos socioeconómicos más bajos.

El embarazo adolescente continúa estando en aumento, con una incidencia del 18.7%, por encima de la meta del milenio del 15%.

La mortalidad infantil muestra cifras más optimistas, al reportarse logros en la disminución de las muertes por Enfermedad Diarreica Aguda e Infección Respiratoria Aguda; así mismo, porque se han incrementado las coberturas de vacunación. Sin embargo, en municipios del Norte del Valle y Buenaventura siguen presentándose casos de muerte, rebasando los promedios nacionales.

El estado nutricional de niños y niñas del Departamento del Valle del Cauca también es sinónimo de preocupación; en el mismo Informe de Desarrollo Humano se consolida

información reportada por las autoridades departamentales que indican que cerca alrededor de 11.000 niños y niñas aguantan hambre; 80% de ellos ubicados en las cabeceras municipales. En el Municipio de Buenaventura, uno de cada diez niños tiene desnutrición severa.

En relación a la Inseguridad Alimentaria, la Encuesta Nacional de Demografía y Salud efectuada por Profamilia en el año 2005 mostró que, aunque en la mayoría del territorio del Valle del Cauca los porcentajes están por debajo de la media nacional, siguen presentándose casos preocupantes en la zona occidental del departamento, específicamente en el litoral pacífico, asociados a problemáticas de pobreza e inequidad social.

Tabla 7.
Comparación de hogares con inseguridad alimentaria en el Valle del Cauca y Colombia

Región	% Hogares con Inseguridad Alimentaria en el Valle del Cauca	% Hogares con Inseguridad Alimentaria en Colombia
Cali	22,5%	
Valle	34,4%	40,8%
Litoral Pacífico	58,9%	

Fuente: Elaboración propia a partir de PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali. p.174

Existen otras preocupaciones en relación a la salud del Departamento del Valle del Cauca relacionadas con el incremento del consumo de sustancias psicoactivas en los jóvenes, el cual tiene un efecto directo en la salud, además de limitar las posibilidades de las personas para acceder a oportunidades y a la participación.

1.2.1.2. La economía y el medioambiente en el valle geográfico del río Cauca.

1.2.1.2.1. Condiciones de Empleo.

La percepción que tienen los vallecaucanos es que el desempleo es uno de los problemas que más afecta su bienestar. Las consecuencias que esto genera son la perpetuación de la pobreza, la descomposición social, la falta de credibilidad en el Estado y en las Instituciones como generadoras de condiciones favorables para el desarrollo de los habitantes de la región. Esta situación está relacionada con las barreras que la población tiene para acceder a empleos de calidad. La exclusión económica en el Valle del Cauca se da por problemas de pobreza, desempleo, sub-empleo, falta de oportunidades y discriminación, a pesar de que el departamento es una de las regiones de mayor desarrollo económico del país.

Aunque, el desempleo en el Valle del Cauca ha venido disminuyendo en los últimos años, aún se mantiene alto, ubicándose como uno de los departamentos con mayor porcentaje de personas que no tienen ocupación. En el año 2001 la cifra era del 18,5%, en el 2006 era de 14,8% y en el año 2013 la cifra se ubicaba en 12,9% (DANE, 2014).

El mayor número de desempleados en el Valle del Cauca son los jóvenes entre los 15 y los 30 años en un 57% de los casos; incluyéndose allí a los bachilleres a quienes les cuesta conseguir empleo, reflejándose aspectos de exclusión y poca pertinencia en la educación. En relación al lugar que se ocupa en la familia, se cuenta con los siguientes porcentajes de desocupación: jefes de hogar (22%), conyugues (19%), otros parientes (15%) e hijos (42%). El hecho de que los jóvenes no puedan conseguir un empleo estable prolonga la dependencia de sus padres, generándose conflictos familiares por esta situación. En el Valle del Cauca, más mujeres permanecen desempleadas con respecto a los hombres.

Otra problemática que afecta al Valle del Cauca es el crecimiento de fenómenos como el sub-empleo y la informalidad. Según el Informe de Desarrollo Humano, en el año 2006, el 52,2% de la población económicamente activa estaba sub-empleada y, en consecuencia, excluida total o parcialmente del acceso a un empleo estable y de calidad. El subempleo en el departamento involucra a más de la tercera parte de la fuerza laboral, principalmente a la población entre los 36 y 45 años.

La informalidad es una problemática que afecta más a las mujeres, teniendo una mayor repercusión en las personas de 36 años, precisamente cuando se vuelve más difícil conseguir un empleo estable y alcanza hasta un 61,3% en relación a la totalidad de las personas que trabajan. (PNUD, 2008)

El Valle del Cauca también ha estado viviendo en los últimos años procesos de disminución en la calidad del empleo por las condiciones de inestabilidad laboral e inseguridad económica producto de la flexibilización en las normas que regulan la empleabilidad permitiendo que se permitan trabajos temporales por medio de Cooperativas de Trabajo Asociado o Empresas Asociativas de Trabajo.

A esto se suma las dificultades para generar autoempleo a través de emprendimientos y la creación y el mantenimiento de microempresas, siendo que en la región hay una fuerte concentración de activos e ingresos en un número pequeño de empresas grandes y medianas. Las microempresas cuentan con limitaciones a nivel de capital y recursos lo cual dificulta su desarrollo. Requieren para su fortalecimiento de posibilidades de acceso a créditos, innovación tecnológica y en general contar con condiciones que les permitan competir.

Núñez y Espinosa, citados en el Informe de Desarrollo Humano, manifiestan que,

Según el péndulo de la coyuntura económica, las personas transitan entre la exclusión y la inclusión parcial y limitada. El Valle del Cauca, teniendo menor nivel de pobreza que otras regiones del país, es la segunda con mayor incidencia de vulnerabilidad, entendida como «la probabilidad futura que tienen los hogares de caer en la pobreza» (PNUD, 2008, p. 205).

1.2.1.2.2. Desigualdad en la Distribución de la Tierra

El Valle del Cauca presenta una fuerte concentración de la tierra, evidenciándose esto de la siguiente manera: El 5,1% de los propietarios están en posesión del 60,9% de la propiedad territorial, mientras que el 88,3% de propietarios poseen solo el 22,2% de esta.

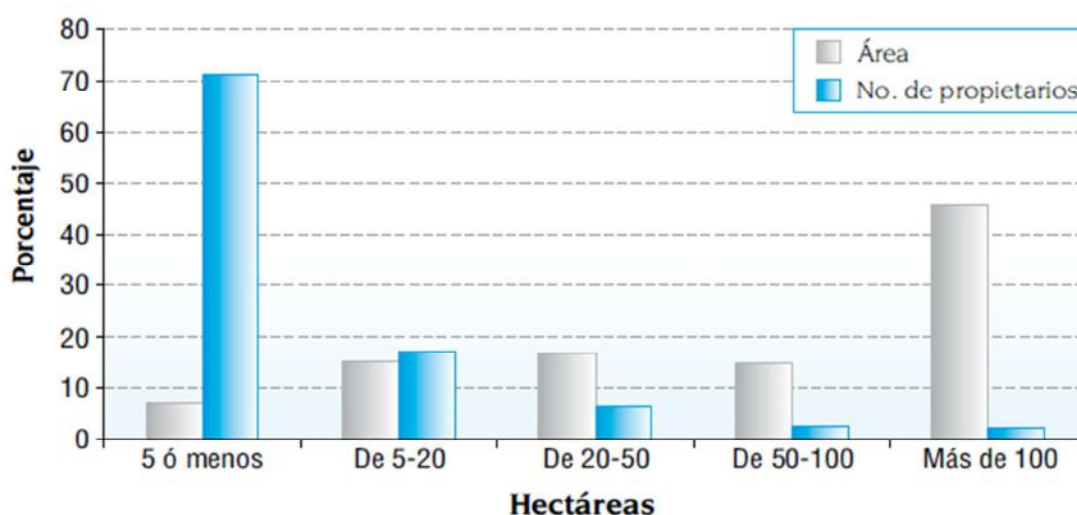


Figura 4: Valle del Cauca. Distribución de la propiedad de la tierra, 2006.

Fuente: PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali. p.206.

Este fenómeno ocurre principalmente en el norte del departamento y está relacionado con la destinación de la tierra a explotación de ganado, sustituyendo cultivos como el café, que contribuía a estabilizar la situación del campesinado. La Zona norte del Valle del Cauca años atrás se caracterizaba por brindar una relativa estabilidad social y económica a la población que

tenía una vocación netamente cafetera y agrícola; sin embargo, aspectos como la incursión del narcotráfico, han influido para que esta situación cambie drásticamente. Las consecuencias de ello son la migración del campo a la ciudad, mayor desempleo, sub-empleo y pobreza.

Se ha visto entonces innumerables limitaciones al desarrollo de la zona rural del departamento, deteniéndose el avance en la economía campesina acentuándose la pobreza y la baja productividad de la agricultura, que anteriormente se constituía en fuente de empleo y un factor que contribuía a la seguridad alimentaria del departamento y la nación. Se evidencia una gran debilidad de las economías campesinas relacionada con la poca capacidad de los gobiernos locales para apoyarlas, con carencia de las políticas estatales, los bajos niveles de productividad, la fragmentación de la producción, y la fragilidad de asociaciones de base que posibiliten enfrentar los retos del mercado.

1.2.1.2.3. Ambiente Sostenible.

El Valle del Cauca actualmente vive amenazas, en relación a la sostenibilidad del medio ambiente, relacionadas con la pérdida de bosque, conflictos por el uso del suelo y agua y la pérdida de la biodiversidad. Esto se relaciona por ejemplo con una importante proporción de actividades agrícolas y ganaderas que van en contravía del uso del suelo. Por ejemplo, el 31% de la cuenta del río Cauca se dedica a pastoreo de ganado, en áreas donde la tierra no es apta para esta actividad.

La producción de los Ingenios azucareros en la región también supone varios riesgos respecto a las partículas sólidas en el aire por las quemadas de caña y la contaminación de los suelos y las fuentes hídricas con el uso de químicos de distinta índole que se emplean para incentivar la producción. Sin embargo, en los últimos años estas industrias han aumentado su

responsabilidad con el medio ambiente y han tomado medidas para controlar los riesgos y compensar sus afectaciones.

Así mismo una ciudad como Cali, capital del departamento, cuenta con numerosos asentamientos ilegales o invasiones, producto del desplazamiento forzado por violencia, la exclusión y la pobreza, donde hay ausencia o baja calidad de los servicios básicos, saneamiento básico inadecuado y ausencia de espacios dignos para la interacción social. Todo ello en contravía de un hábitat ambiental apropiado para el desarrollo humano. Algunos de estos asentamientos se han ubicado sobre los terraplenes elevados que aseguran las márgenes del río, debilitando su estructura y exponiendo a varios sectores bajos de la ciudad a eventuales inundaciones.

A pesar de qué ha habido un avance en relación a la conciencia de cuidado del medio ambiente, no ha crecido la conciencia de que a algunos les perturba más que a otros, principalmente a los grupos más vulnerables de la sociedad.

1.2.1.3. La situación política del Valle del Cauca.

1.2.1.3.1. Participación.

Colombia es un país donde la democracia hace parte de sus principios constitucionales esenciales y aunque todos los ciudadanos están llamados a ejercer este derecho fundamental, se presenta el fenómeno de exclusión política, es decir, donde una proporción importante de la población se ve imposibilitada para ejercer sus derechos civiles y políticos, esto por razones como: violencia, narcotráfico, marginalidad, decisión propia por el rechazo a los partidos políticos y en reacción a fenómenos como el clientelismo y la corrupción.

En el Valle del Cauca esto es una realidad y se refleja en los altos índices de abstencionismo que presenta el departamento y los municipios. Más de la mitad de la población se autoexcluye de participar en procesos electorales ocasionándose una prolongada crisis de representación política.

La participación social también es un proceso que se ve bastante disperso en esta región del país, entendiendo esta como la articulación de diferentes voluntades que tienen intereses y objetivos comunes. En el Valle del Cauca sobresalen las organizaciones de carácter religioso, las asociaciones políticas y los grupos deportivos, caracterizándose todas por contar con vínculos muy frágiles (PNUD, 2008). La ciudad de Cali presenta la menor confianza interpersonal y el menor capital social del país; hay desconfianza en el gobierno y la política y cuenta con bajos índices de participación cívica y confianza institucional. Sin embargo, está por encima de otras regiones del país en relación a la participación política y en la implementación de mecanismos de control de la sociedad al Estado.

El narcotráfico, fenómeno que tuvo una muy fuerte influencia en los años 80 y 90 en el Valle del Cauca, incidió para que el ejercicio de la ciudadanía no fuera óptimo y de esta manera se profundizara la exclusión política. Esto lo hizo a través de la infiltración en los movimientos políticos, manipulando los gobiernos locales, acumulando cuotas de poder en algunas regiones del departamento y asociándose con otros grupos por fuera de la ley como el paramilitarismo. Los temores que todo ello generó en la población han dificultado que la sociedad civil se organice y se exprese.

El no ejercicio óptimo de la ciudadanía también ha estado influenciado por aspectos como el clientelismo que no ha permitido que la comunidad tenga voz en las decisiones que se

toman para promover el desarrollo de la región; por el contrario se ha inculcado una cultura de la participación a cambio de promesas, favores o recompensas.

Los gobiernos locales asimismo han mostrado resistencia a los procesos participativos, de tal forma que no la potencian o promueven; ejercen algunas acciones para cumplir los requisitos a los que están abocados, pero en esencia le temen a que la comunidad se exprese y participe.

1.2.1.3.2. Gobernabilidad.

La acción pública debe estar orientada hacia el desarrollo humano, promover acuerdos entre los diferentes actores, definir políticas y asignar recursos orientados a resolver las problemáticas que vive la región. Luego de la crisis de gobernabilidad que vivió el departamento del Valle del Cauca a causa de la incursión del narcotráfico en las diferentes esferas de la sociedad y la política, se ha ido recuperando; ha venido mejorando el manejo de los recursos públicos y la gestión pública eficaz en la búsqueda de soluciones que conlleven al fortalecimiento del capital social.

Sin embargo, se observa en la mayoría de municipios del departamento falencias para una buena gestión de políticas públicas y planes de desarrollo pertinentes y que atiendan las reales necesidades de la población. De 42 planes de desarrollo evaluados por la Secretaría de Departamental de Planeación, la gran mayoría tuvo una deficiente calificación, ubicándose solo 11 entre muy alto y alto (PNUD, 2008). Se evidenció entonces baja capacidad técnica de los equipos municipales encargados de adelantar procesos de planeación, monitoreo y evaluación de indicadores a través de los cuales pueden diseñarse programas y proyectos pertinentes a las características de la población y medir el impacto de los mismos.

Así mismo, se observa en el departamento un deficiente desempeño en materia fiscal, lo cual limita las posibilidades de inversión social. Esto se evidencia en la dificultad para generar recursos propios, la dependencia de las transferencias realizadas por el gobierno central y el incremento de la deuda pública.

A pesar de todo ello, el Valle del Cauca ha mostrado avances en relación a la Cultura de la Transparencia y Rendición de Cuentas, mejorando sus índices de la siguiente forma:

Tabla 8.

Índices de transparencia y rendición de cuentas del Valle del Cauca y Colombia

Año	Índice de Transparencia	Puesto Ocupado en el País
2004	64,1	30
2005	71,8	4
2006	72,3	7

Fuente: Elaboración propia a partir de PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali. p.292.

El sistema de Rendición de Cuentas a la Comunidad es un proceso que aún requiere fortalecerse ya que se ha asumido como un proceso meramente informativo no promoviendo capacidades propositivas y de veeduría. A eso se suma, que los ciudadanos muestran bajas competencias para evaluar, indagar y cuestionar. A pesar de que se reconoce la importancia de la participación ciudadana en la gestión de lo público, no se ha logrado que tenga niveles significativos de incidencia sobre dicha gestión.

1.2.1.4. Norte del Cauca: Caso Puerto Tejada.

1.2.1.4.1. Características Generales.

El departamento del Cauca cuenta con 41 Municipios; limita al norte con el Departamento del Valle del Cauca, al Occidente con los Departamentos de Tolima, Huila y Caquetá, al sur con Nariño y Putumayo y por el Occidente limita con el Océano Pacífico.

El Norte del Cauca está compuesto por los Municipios de Buenos Aires, Caloto, Corinto, Guachené, Miranda, Padilla, Puerto Tejada, Santander de Quilichao, Suarez y Villa Rica.

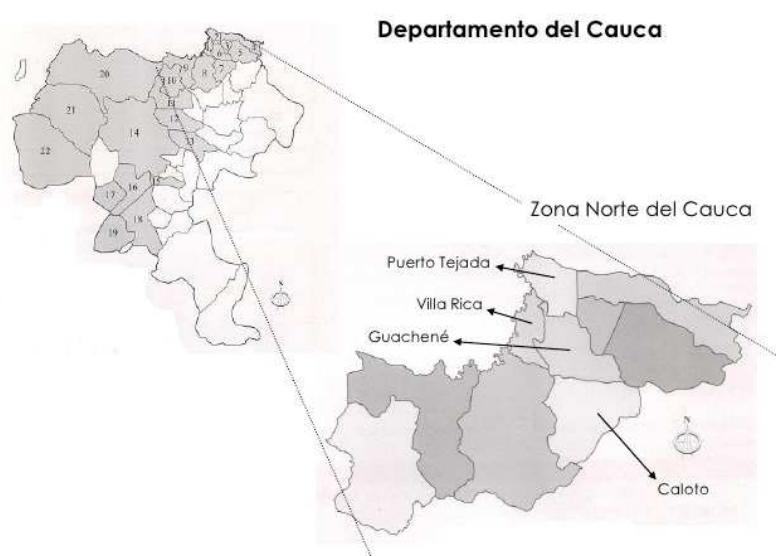


Figura 5: Mapa de la Zona del Norte del Cauca.

Fuente: Grupo Semilla. (29 de Julio de 2009). *Norte del Cauca. Hacia una región socialmente responsable*. Obtenido de <http://es.slideshare.net>: <http://es.slideshare.net/boyacaresponsable/2-norte-del-cauca>. p.14.

Una característica general del Departamento es la pobreza de sus habitantes. El indicador de NBI oscila entre el 50% y el 80% y alrededor del 60% de la población se encuentra por debajo de la línea de la pobreza. “Al norte del departamento, a pesar de tener suelos fértiles,

disponibilidad de carreteras y haber sido cobijados con la Ley Páez⁵, se registra un grupo de municipios con indicadores por debajo del promedio” (Universidad del Valle. Instituto de Prospectiva. Facultad de Ciencias de la Administración, 2010, p. 26).

La pobreza en el norte del Departamento del Cauca está asociada a problemáticas como: desempleo, inequidad, discriminación, dificultades en el acceso a salud, educación y vivienda digna y servicios públicos deficientes. Además de ello, el Cauca vive una delicada situación de orden público ocasionada por el conflicto armado que está asentado especialmente en este departamento, la presencia de grupos armados ilegales, el narcotráfico y grupos de delincuencia común, que han generado otras problemáticas como desplazamiento, secuestros y una gran afectación a la población civil.

Para la comunidad predominantemente afrodescendiente, las consecuencias de estos problemas han sido,

... la transformación negativa de los saberes ancestrales, la alteración de las formas de vida, desintegración familiar, la vulneración de sus derechos humanos y derechos fundamentales, la pérdida de sus especies nativas de fauna y flora, alteración negativa del medio ambiente, crecimiento de la violencia, aumento de la pobreza lo que ha contribuido a disminuir su calidad de vida y convivencia social (Universidad del Valle, 2010, pp. 26-27).

⁵ La Ley 218 de 1996 o Ley Páez fue impulsada por el gobierno para incentivar el desarrollo económico de una buena parte de los departamentos del Cauca y el Huila tras la avalancha del Río Páez en 1994. Esta ley “otorgó incentivos tributarios de carácter nacional (exención de impuesto de renta) para la empresas que se constituyan dentro de la zona afectada por el fenómeno natural, que para el caso del departamento del Cauca comprendía inicialmente los municipios de Caldon, Inzá, Jambaló, Toribío, Caloto, Totoró, Silvia, Páez, Santander de Quilichao, Popayán, Miranda, Morales, Padilla, Puracé, Tambo, Timbío y Suárez. Para el departamento del Huila la zona de influencia de la Ley correspondía a los municipios de: La Plata, Paicol, Yaguará, Nátaga, Iquira, Tesalia, Neiva, Aipe, Campoalegre, Gigante, Hobo, Rivera y Villavieja”. (Alonso, Jaramillo, Mora, & Ochoa, 2006).

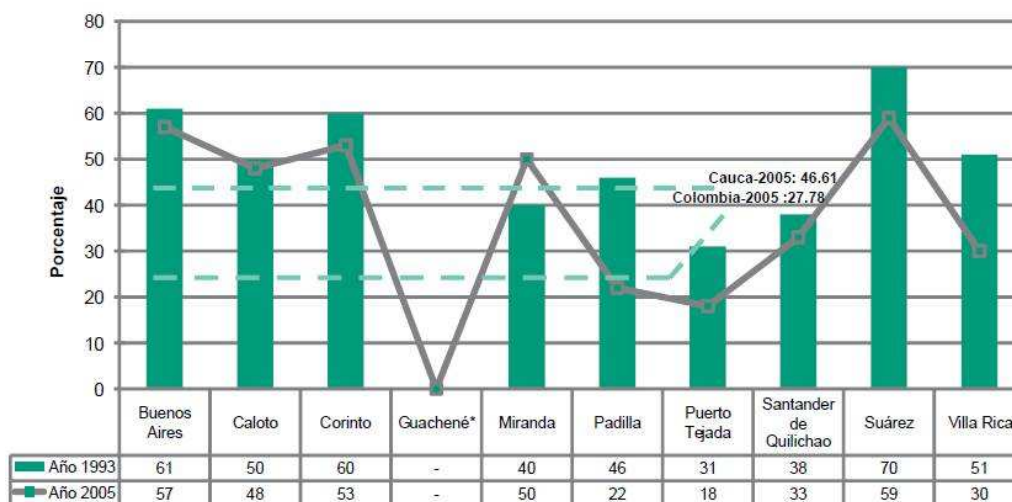


Figura 6: Necesidades Básicas Insatisfechas en municipios del Norte del Cauca, 1993 y 2005.

Fuente: De Roux, G., Echeverri, V., & Lozada, M. (2010). *Proyección Milenio. Una apuesta por avanzar hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en municipios del Norte del Cauca con población significativamente afrodescendiente*. Bogotá: Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. PNUD. p.12

Según el Proyecto Milenio presentado por De Roux, Echeverri y Lozada (2010) son preocupantes los indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas en el Norte del Departamento del Cauca. Al respecto menciona:

Atendiendo a las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) como indicador de la pobreza estructural, la región, como lo demuestra la Gráfica 1, presenta mejorías en los últimos 12 años. No obstante, los niveles de NBI siguen siendo muy superiores al promedio nacional, presentando estado crítico en los municipios de Suárez, Buenos Aires y Corinto. En los municipios del Norte del Cauca con población significativamente afrodescendiente, 6 de cada 10 personas presentan más de una necesidad básica insatisfecha y solamente la mitad de los hogares cuentan con una vivienda adecuada (pp. 11-12).

Señala así mismo que en los Municipios del Norte del Cauca el Índice de Calidad de Vida está muy por debajo del promedio nacional advirtiendo sobre el deterioro en el bienestar de los habitantes de esta región.

Mientras el ICV en 2005 para el país fue de 76,0, para el conjunto de municipios nortecaucanos fue de 70,0, con algunos, como Buenos Aires, sensiblemente por debajo (39,0), como puede verse en la Gráfica 2. En este último, y en el municipio de Suárez, 3 de cada 4 habitantes tienen sus necesidades básicas insatisfechas (De Roux, Echeverri, & Lozada, 2010, p. 12).

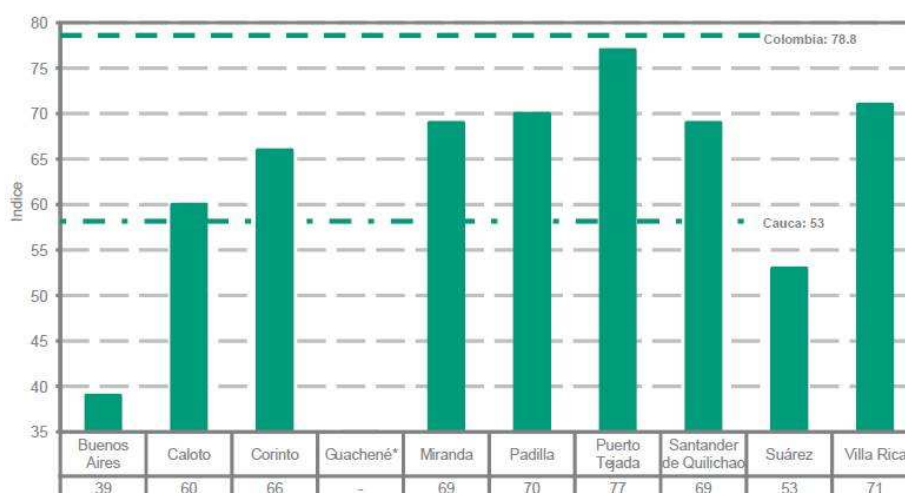


Figura 7: Índice de Calidad de Vida en municipios del Norte del Cauca, 2005.

Fuente: De Roux, G., Echeverri, V., & Lozada, M. (2010). *Proyección Milenio. Una apuesta por avanzar hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en municipios del Norte del Cauca con población significativamente afrodescendiente*. Bogotá: Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. PNUD. P.12.

1.2.1.4.2. Economía.

De acuerdo a un estudio de responsabilidad social realizado en la región por la Universidad del Valle (2010), el norte del departamento del Cauca, a partir de la implementación de la Ley Páez, ha incrementado su actividad industrial, creándose 12 parques industriales, 134 empresas y generando 20.000 empleos directos e indirectos; convirtiéndose en el principal centro de actividad económica del Departamento, impactando el sur-occidente colombiano y mostrando gran influencia a nivel nacional e internacional. Cuenta con una posición geográfica privilegiada teniendo la oportunidad de conectarse fácilmente con centros urbanos nacionales e internacionales. Se ha ido avanzando en la búsqueda de nuevas fuentes de desarrollo económico

como la industria y el sector servicios, además del desarrollo del turismo ecológico y el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica.

Sin embargo, el departamento cuenta con limitantes que no permiten mayor desarrollo como el atraso en infraestructura, vías y transporte; los costos energéticos son elevados para las industrias y por tanto, poco competitivos; es necesario crear mayores oportunidades de empleo; se cuenta con limitado acceso a créditos para iniciativas productivas de la comunidad; hay una tendencia creciente al aumento de las Necesidades Básicas Insatisfechas, requiriéndose mayor inversión económica y social; hay un deterioro en la diversidad agrícola.

1.2.1.4.3. Medio Ambiente.

El departamento del Cauca es privilegiado al contar con riqueza de la tierra, diversidad de flora, fauna, minería, variedad de pisos térmicos, hidrografía y biodiversidad. Poco a poco ha tenido un desarrollo ecoturístico muy interesante y se ha ido consolidando una red de servicios asociados al turismo. Hay en el territorio una cosmovisión de las comunidades ancestrales que favorece el cuidado y protección de la naturaleza; además cuenta con vías fluviales como el río Cauca y sus afluentes.

A pesar de ello, el Cauca es uno de los departamentos en Colombia con mayor falta de agua potable; y aunque se han desarrollado proyectos de gran cuantía éstos no han respondido a las necesidades, saberes y costumbres de la región. Lamentablemente dichos proyectos no han promovido suficientemente la participación de la comunidad. Se evidencia una degradación en las cuencas de los ríos por contaminación industrial e inadecuados hábitos de disposición de residuos sólidos por parte de los habitantes de la región.

1.2.1.4.4. Aspectos Sociales.

La situación social en el norte del Cauca es delicada. Uno de los factores que más ha deteriorado la calidad de vida de sus habitantes son las consecuencias del conflicto armado que como se mencionó anteriormente ha provocado desplazamientos y deterioro del tejido social, siendo muy preocupante la desintegración de las familias donde la mujer asume el rol de proveedora y cabeza de familia. Ello ha generado desconfianza de posibles inversionistas y pérdida de competitividad.

El desplazamiento además de la ruptura de lazos afectivos y familiares ha generado rompimiento de redes comunitarias y de vecindad, de comunicación e intercambio. Se ha generado desconfianza en los individuos y frente a los demás y se han debilitado también las prácticas ancestrales de la cultura. La población psicológicamente se ha visto afectada por constante intranquilidad, desconfianza y baja autoestima.

Otras debilidades encontradas por el Estudio de la Universidad del Valle (2010) están asociadas a la corrupción política que prevalece y la debilidad en la formación y organización social de la comunidad. Hay bajos niveles de formación técnica, tecnológica y profesional; y falta infraestructura de servicios públicos para la educación, la salud, la recreación, el deporte y la vivienda digna.

En los últimos años han aumentado los casos de embarazos en adolescentes, el consumo de sustancias psicoactivas y la participación en pandillas por parte de jóvenes.

Los niveles de ingresos de las familias son bajos, especialmente aquellos que derivan sus recursos en el sector agrícola; el 60% de pequeños productores agrícolas recibe ingresos inferiores a un salario mínimo legal mensual y el 27% percibe ingresos menores a la mitad de un salario mínimo (De Roux et al., 2010). El desempleo afecta a más de la mitad de las personas

menores de 30 años que están en capacidad de trabajar, especialmente bachilleres cuyas expectativas y perfiles no se adecúan a los requerimientos del mercado. El proyecto Milenio hace referencia a un estudio realizado por AMUNORCA que indica que:

... en 2004 había en la zona norte alrededor de 60.000 desempleados, 35.000 de ellos en la zona rural. Sin embargo, la incidencia del subempleo es más aguda que la del desempleo por cuanto involucra por lo menos a 4 de cada 10 personas de la fuerza laboral, mientras que casi 7 de cada 10 trabajan en condición de informalidad (De Roux, Echeverri, & Lozada, 2010, p. 13).

La zona norte del Departamento del Cauca posee una serie de potencialidades que le permitirían avanzar hacia mayores niveles de desarrollo humano y económico y que es necesario aprovechar como: la riqueza cultural ancestral, la presencia de varias etnias con un conjunto de saberes y valores; la posibilidad de poner en marcha emprendimientos productivos creativos que se enfoquen en mejorar los ingresos de los hogares, especialmente de jóvenes, mujeres y hombres en edad productiva y a promover mayores oportunidades de empleo; potenciar la educación integral básica y secundaria; fortalecer la cohesión social, las sanas relaciones sociales y familiares; dotar a la región con espacios públicos adecuados para la recreación, el deporte y el disfrute del tiempo libre. Debe ampliarse la cobertura de agua potable y el acceso a salud. Debe promoverse la participación comunitaria. Hay que aprovechar que hay un grupo significativo de empresas de la región que se enfocan en la gestión con Responsabilidad Social.

1.2.2. Puerto Tejada: nostalgia de un esplendor.

La presentación de Puerto Tejada ayuda a comprender mejor la profunda crisis social y educativa por la que atraviesa este municipio, como caso ilustrativo de las condiciones del Valle

Geográfico del río Cauca, de ahí la sentida necesidad de aportar a la superación de su problemática; misión privilegiada que tiene la educación y el campo de la formación ciudadana de los docentes. Luego de una aproximación geográfica e histórica, se muestran algunos datos que colocan a Puerto Tejada “al borde de la explosión social” (Caicedo, Lozano, Tejada, Díaz, & Díaz, 2006, p. 1).

1.2.2.1. Aproximación geográfica.

El municipio de Puerto Tejada está localizado al noreste del departamento del Cauca en el suroccidente colombiano y al sureste del valle geográfico del río Cauca, a los 3°14' latitud norte y 76°25' longitud oeste (Belalcázar, 1997). Su topografía es muy plana y sus suelos de gran riqueza, está situado en la banda derecha del río Cauca, en la confluencia de los ríos Palo y Paila a 29 kilómetros del centro de Cali y 130 kilómetros del centro de Popayán. “El área total del municipio es de 10.567 hectáreas, distribuidas en 10.424,5 del área rural y 142,5 del sector urbano, aproximadamente” (Belalcázar, 1997, p. 17).

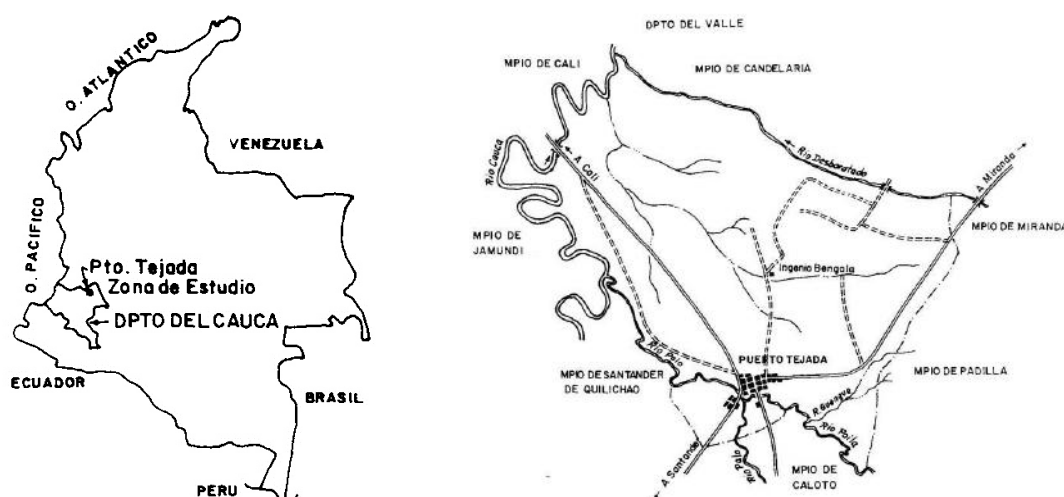


Figura 8: Localización de Puerto Tejada.

Fuente: Zuluaga R, F. (1997). *Puerto Tejada, 100 años*. Puerto Tejada: Alcaldía Municipal. p.15.

La zona rural se compone de 10 veredas, mientras que la zona urbana se divide en dos grandes sectores: el centro histórico, constituido desde la fundación del municipio hasta la década de 1930, y la zona de desarrollo que empezó a constituirse luego de 1940, con varios al menos cuatro subsectores: “La Esperanza, Granada, La Villa Olímpica y el sector de urbanizaciones ilegales y de invasión” (Belalcázar, 1997, p. 20).

Puerto Tejada tiene un clima tropical frecuentemente de temperaturas altas y uniformes durante todo el año debido a su posición ecuatorial; en general la temperatura promedio es de 24°C, y varía mínimamente por los vientos que canalizan las dos cordilleras que enmarcan el valle geográfico del río Cauca y por periodos de “lluviosidad que en esta zona suele ser abundante especialmente entre abril-mayo y octubre-noviembre” (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005).

El municipio está rodeado por importantes fuentes hídricas como “los Ríos Cauca, Palo, Desabaratado, Paila, y Güengüe, además el Zanjón Oscuro que recorre la zona central del municipio” (Belalcázar, 1997, p. 39). Tal riqueza hídrica ha favorecido al desarrollo agrícola de la región y ocasionalmente también la ha puesto en riesgo por las esporádicas inundaciones.

1.2.2.2. Aproximación histórica.

Algunos rasgos de la historia de Puerto Tejada pueden ayudar a comprender mejor el sentido de esta investigación, en tanto que en ella se pueden leer elementos estrechamente relacionados con el objeto de ésta: la formación ciudadana, la transformación de sus condiciones sociales y la apertura al diálogo intercultural.

Puerto Tejada se funda hacia 1897 por un encuentro de intereses de diferentes actores: los terratenientes de Popayán –ciudad colonial- que perdían cada vez más el control sobre sus

tierras; las expectativas comerciales de un grupo de empresarios extranjeros asentados en Cali; un estado debilitado e incapaz de asegurar un orden social y menos una reforma agraria; y la profunda necesidad de un grupo de libertos y manumisos por tener una propiedad y proyectarse hacia el futuro.

La fundación urbana oficial resultaría de una alianza entre el latifundio y el Estado, de un pacto entre los terratenientes y las autoridades de Popayán. Puerto Tejada es un pueblo para campesinos negros, concebido para ellos por funcionarios, políticos y hacendados mestizos (Aprile-Gnisset, 1994, p. 214).

El nacimiento del municipio de Puerto Tejada fue muy diferente al resto del país. Puerto Tejada se fundó para “meter en orden” a los negros de los ríos Palo, Paila y Guengüe (Aprile-Gnisset, 1994, p. 78), fue en ese proceso de resistencia que, durante los siglos XVIII y XIX, negros esclavos y libres se tornaron imposibles de controlar por parte de los hacendados; pero con mayor fuerza desde la promulgación de la ley de abolición de la esclavitud en 1851.

Los pobladores de Puerto Tejada descienden de familias negras que fueron esclavas en las grandes haciendas del valle geográfico del río Cauca⁶ hasta mediados del siglo XIX y quienes posteriormente huyeron al monte y a las riberas de los ríos buscando un lugar para emprender su nueva vida. La historia de Puerto Tejada está marcada por permanentes conflictos por la tierra, por la libertad, por su identidad, por su reconocimiento.

En el momento de esa colonización popular, el latifundio no es de origen republicano y nuevo, sino colonial, vetusto y anacrónico. Por lo tanto esta “reforma agraria informal” decretada al margen del Congreso por los propios colonos, tiene un marcado carácter de expropiación de los propietarios por parte del campesinado carente de tierras propias. En estas condiciones la ocupación de las tierras se realiza de manera clandestina e

⁶ Haciendas de Guayabital, Quintero, Japio y La Bolsa (Aprile-Gnisset, 1994, p. 37)

ilegal; es subversiva y constituye un delito ante la ley. De lo anterior no resulta un idílico proceso pacífico sino una acción beligerante de expoliación y desde luego sembrada de agudos conflictos (Aprile-Gnisset, 1994, p. 212)

Los fundadores negros de Puerto Tejada se adueñaron de terrenos que legalmente les pertenecían a los grandes hacendados radicados en Popayán, terrenos muchas veces inexplorados y que ellos necesitaban para su subsistencia. Esta acción no fue de un momento para otro sino consecuencia de un largo proceso de cobro de arrendamientos impagables por las tierras y de una firme obediencia a sus conciencias; esto les llevó a asumir presiones militares, a tomar distancia de la ley y a seguir siendo estigmatizados por su condición racial.

La necesidad de recuperación de las tierras y el control de la fuerza de trabajo por parte de los terratenientes, generó procesos de desalojo y despojo de los agricultores del norte del Cauca, -quizás uno de los primeros desplazamientos de población en la historia de Colombia-, para dar origen a una nueva economía de orden capitalista; en estas circunstancias es cuando se crea inicialmente el corregimiento de Puerto Tejada convertido después en Municipio (1912), y surge como resultado de las luchas que libraron los negros para obtener la libertad formal que desde 1851 se les había concedido (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005, pp. 39-40).

Una lectura económica de la historia de Puerto Tejada, puede ayudar a entender la construcción social que se ha venido tejiendo con el tiempo y algunas problemáticas relacionadas con su identidad y formación ciudadana. El paso de ser esclavos a manumisos, o de libertos a delincuentes, y posteriormente, de campesinos propietarios a asalariados, narra historias de inclusión y exclusión social vividas en menos de ciento cincuenta años.

En la zona, miles de hectáreas muy fértiles de aluviones fluviales, que fueron durante siglos tierras de propiedad de prestigio, de baja productividad o sin uso alguno, entre 1859 y 1920 se transforman en medios de producción activos. El latifundio de ganadería

extensiva y muy despoblado se convierte en zona productora intensiva de víveres: caña de azúcar, maíz, plátano, tabaco, cacao, café, cría de aves y marranos, frutas como banano, mango... (Aprile-Gnisset, 1994, p. 213)

En tiempos de la hacienda colonial los negros esclavos estaban sometidos a sus amos y apenas eran *objeto* de las leyes del estado; tras su liberación, pasaron a pagar “terraje” o un arriendo por el uso de las tierras y se vieron obligados a negociar para tener algún *reconocimiento* legal; pero ante los cobros excesivos y las afrentas a las que se vieron expuestos muchos hicieron resistencia y terminaron colonizando los terrenos, entonces se situaron *al margen* de la ley; con los años, legalizaron las posesiones y se hicieron propietarios, gozaron de autonomía e lograron hacer sus fincas productivas, afirmando su autonomía y convirtiéndose en ciudadanos *regulados* por el estado y servidores de la ley; finalmente, tras perder, vender o arrendar sus tierras, un buena porción de portejadeños se volvieron asalariados, subsisten en el día a día y viven situaciones de conflicto con la ley.

Con Puerto Tejada surgen 10 pueblos más los cuales aceleran la descomposición final del régimen colonial y esclavista que sobrevivía a finales del XIX, y crea las condiciones para la entrada del capital comercial caleño y de extranjeros orientado hacia la exportación de cacao, tabaco y café, y al inicio de la implantación cañera en 1940 y a su expansión paroxística en 1960-70 (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005, p. 39).

El periodo de prosperidad, comercial, cultural y social de Puerto Tejada puede ubicarse entre 1920 y 1960 cuando el Puerto sobre el río Palo y el recorrido por el río Cauca les permitió transportar sus productos en balsas hasta Cali en Puerto Mallarino y a Yumbo en Puerto Isaacs, este último, la terminal que les posibilitaba acceder al tren, llevar sus productos al Puerto de Buenaventura sobre el Pacífico y exportarlos (Taussig & Rubbo, 2011).

Después de un periodo de próspero ascenso de la economía de producción finquera de los colonos reflejada en la importancia y el volumen del mercado local, opera una “reconquista latifundista de tipo agropecuario empresarial y comercial. Pero su base “logística” dejó de ser la vieja Popayán y se radicó en Cali la nueva. Los adversarios del campesinado ya no son nostálgicos y anacrónicos poetas – generales hacendados; son agresivos extranjeros en busca de fortuna rápida, y comerciantes importadores y exportadores con garras, exponentes todos de la ideología del capitalismo imperialista... (Aprile-Gnisset, 1994, p. 216).

A partir de 1960 se intensifica el cultivo de la caña de azúcar, unas tierras se compran, otras se arriendan y otras entran en conflicto para extender este cultivo; además, se aplican tecnologías en los Ingenios azucareros y paulatinamente Puerto Tejada se va convirtiendo en el hogar de desempleados, asalariados, jornaleros y pequeños comerciantes que otrora fueran propietarios. “El pueblo de Puerto Tejada se ha convertido en un verdadero tugurio rural” (Taussig & Rubbo, 2011, p. 225). Los portejadeños ostentan una ciudadanía política, pero están muy lejos de ejercer una ciudadanía social o una económica que les asegure su bienestar y que les permita participar de las decisiones económicas de las que dependen sus vidas.

A mediados del siglo pasado, Puerto Tejada era un referente cultural importante en la región, en Semana Santa y en Navidad, especialmente, llegaban personas de otras comunidades del valle geográfico del río Cauca: Cali, Buenaventura, Candelaria, entre otras, a disfrutar de las canciones, danzas y fiestas que se programaban. La buena comida y la alegría eran típicas de la ciudad, y las tradiciones eran su orgullo. Desafortunadamente esta rica historia de tradiciones ancestrales también se ha venido perdiendo.

La Constitución Política de Colombia de 1991 ha sido un nuevo hito en la historia de Puerto Tejada donde algunas organizaciones sociales han encontrado respaldo para afirmar la

cultura afrocolombiana por las políticas del reconocimiento. Estas son la esperanza, junto con otros movimientos sociales, de un renacer del municipio.

1.2.2.3. Aproximación social.

Se presentan algunos datos demográficos, la situación de la vivienda y los servicios públicos, información sobre la salud, el orden público y los grupos vulnerables del municipio de Puerto Tejada. Se debe recordar que no hay suficiente información actualizada pues el último censo nacional fue en el año 2005 y el Plan Básico de Ordenamiento Territorial, que cuenta con la información más completa, es del mismo año y se basó en proyecciones estadísticas del censo nacional de 1993; además, la información es dispersa y muchas veces contradictoria incluso al interior de los mismos documentos. A pesar de estas dificultades, se ha extraído la información más confiable.

1.2.2.3.1. Datos demográficos.

A partir de las proyecciones realizadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el municipio de Puerto Tejada tiene aproximadamente habitantes 45.541 (DANE, Proyección de la población a 2020, 2011b), de los cuales alrededor del 88% reside en el casco urbano y el resto en la zona rural. El 52.6% de la población son mujeres, en tanto que el 47.4% son hombres. De ellos y ellas, el 33% no son oriundos de Puerto Tejada, sino que nació en otro municipio. El 29,5% de las personas mayores de 10 años y más se declaran en unión libre mientras que el 13% del mismo segmento de la población son casados y el 50,2% solteros y solteras (DANE, 2010). “Aproximadamente el 66,4% de los hogares tienen cuatro personas o menos” (DANE, 2010, p. 2).

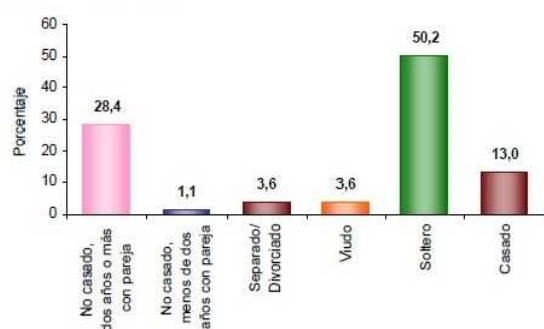


Figura 9: Estado conyugal.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.3.

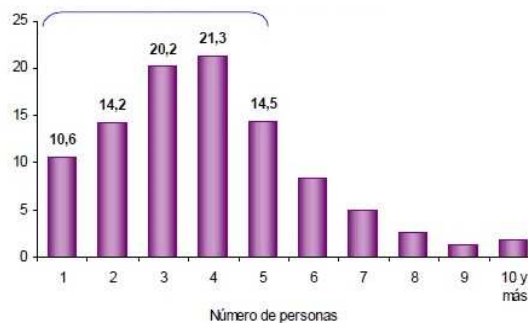


Figura 10: Hogares según número de personas.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.1.

En cuando a la población étnica, el 1% de la población es indígena, mientras que el 97.5% de la población es negra, mulata, y en general afrodescendiente (DANE, 2005a), lo que hace de Puerto Tejada uno de los quince municipios con mayor población afrocolombiana del País y el de mayor población afro en el norte del Cauca. Esto coloca a la población mestiza y blanca con apenas un 1,5%.

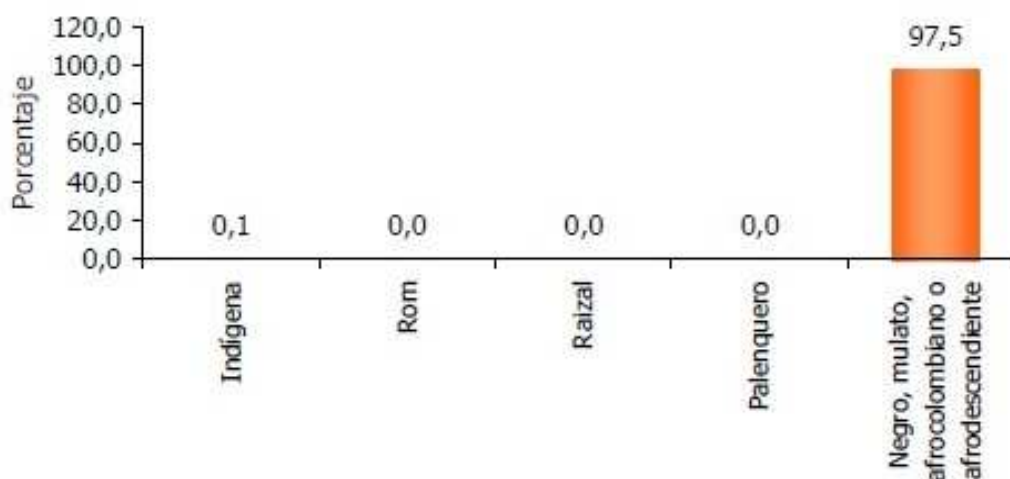


Figura 11: Pertenencia Étnica.

Fuente: DANE. (13 de 09 de 2010). *Perfil municipal Puerto Tejada. Boletín. Censo General 2005*. Recuperado el 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/19573T7T000.PDF. p.2.

Las estimaciones y proyecciones del DANE (2011a), afirman que para el 2014 el municipio de Puerto Tejada, tendría 9.689 niños y niñas⁷, esto es, el 21.27% de la población. También, 5.392 adolescentes, que representan el 11.83% de la población. Los adultos entre los dieciocho y los cuarenta años son un total de 16.912, mientras que, los que están entre los cuarenta y uno y los cincuenta y nueve años son 9.246; estos representan respectivamente el 37.13% y el 20.3%. De donde se deduce, que la población de este municipio es relativamente joven. Ahora bien, en lo que respecta a los adultos mayores estos son el 9.44% de la población, con cuatro mil trescientas dos personas de sesenta años en adelante.

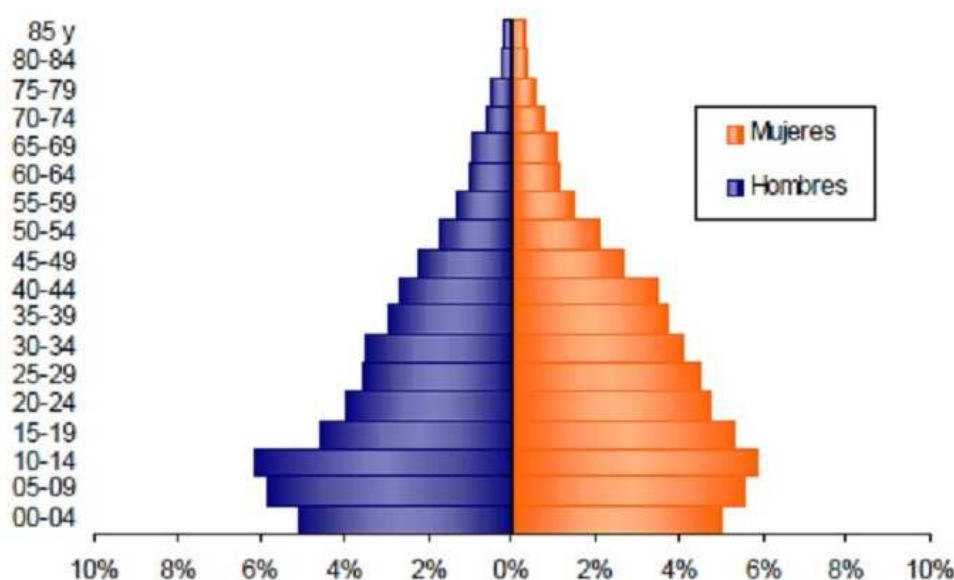


Figura 12: Estructura de la población por sexo y grupos de edad.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.2.

⁷ De acuerdo con el artículo 3 ley 1098 de 2006 los niños y niñas tienen entre los cero y los doce años de edad, y los adolescentes entre doce y dieciocho años. Las personas después de los dieciocho son considerados “mayores de edad”. En este último conjunto existe un sub-grupo de individuos con sesenta o más años reconocidos por la ley 1276 del 2009 como “adultos mayores”.

De acuerdo con el Plan Básico de Ordenamiento Territorial (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005), entre los años 2001 y 2005 la tasa de crecimiento se proyectó en 2.3%. Para el quinquenio de 2006 a 2010 se previó que disminuiría a 2.11% y para el periodo comprendido entre 2011 y 2015 la tasa prevista fue del 1.93%. Datos que expresan un decrecimiento de la población. Estas proyecciones se ven afectadas por las migraciones internas, la violencia y las personas que buscan salir del país. Según el DANE (2010) el 3,6% de los hogares tiene una experiencia migratoria internacional y tienen parientes residentes de forma permanente en España (42,5%), Venezuela (28,9%) y Estados Unidos (10,1%), especialmente.

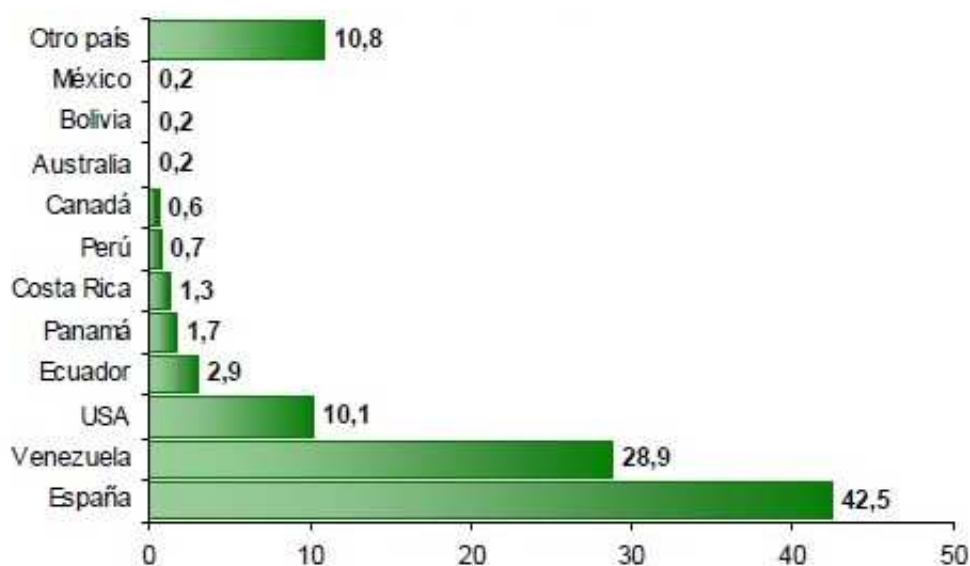


Figura 13: Personas viviendo en el exterior.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.1.

La esperanza de vida al nacer en las mujeres del Departamento del Cauca entre los años 2005 y 2010 se calculó en 74 años, para el quinquenio del 2010 a 2015 en 75 años, y entre el

2015 y el 2020 se proyecta en 76 años. En cuanto a los hombres, la esperanza de vida al nacer, para estos mismos periodos se calculó en 67, 68 y 69 años respectivamente (DANE, 2005b).

1.2.2.3.2. Vivienda y servicios públicos.

La población urbana de Puerto Tejada se agrupa en 34 barrios (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005). Aunque en un principio los lotes oscilaban entre 200 y 400 metros cuadrados y tenían una construcción delantera, generalmente en materiales autóctonos, estos se han venido fragmentando con el tiempo y han adoptado formas alargadas, con edificaciones en ladrillo y hormigón; las viviendas han pasado de ser unifamiliares a multifamiliares (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005). Desde 1973 el número de viviendas en la cabecera municipal aumentaron en un 70% para 1993 y en un 189% para el 2004 (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005). A pesar de este crecimiento, aún el déficit de vivienda cercana al 51,4% es significativo como lo expresa la Tabla 9.

Tabla 9.

Tenencia de vivienda urbana

	Arriendo	Propia Pagando	Propia Pagada	Otra condición	Total
Totales	3.313	452	3.320	672	7.757
Porcentaje	42,7%	5,8%	42,8%	8,7%	100,0%

Fuente: Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015*. Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co: http://crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaSocial.pdf>. p.363.

Por su parte, la vivienda rural se ubica a lo largo de las vías y en cercanías de las fincas productivas y de las fuentes de agua, empleando el bahareque y el ladrillo como materiales de

construcción. Para el 2004, se estiman 3837 personas que residen en 831 casas en el sector rural de Puerto Tejada de las cuales el 52,7% son propietarias (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005).

Tabla 10.

Tenencia de la vivienda rural

	Arriendo	Propia Pagando	Propia Pagada	Otra condición	Total
Totales	117	8	352	191	668
Porcentaje	17,5%	1,2%	52,7%	28,6%	100,0%

Fuente: Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015.* Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaSocial.pdf>. p.365.

En el sector rural se presentan altos déficit en la prestación de servicios públicos (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005) en múltiples ocasiones la comunidad recurre a los aljibes y utiliza los ríos para su baño y el lavado de la ropa (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005). Por otra parte, el 94,6% de las viviendas urbanas cuentan con suministro de Energía, Acueducto y alcantarillado (DANE, 2010) aunque hay temporadas en donde el agua escasea.

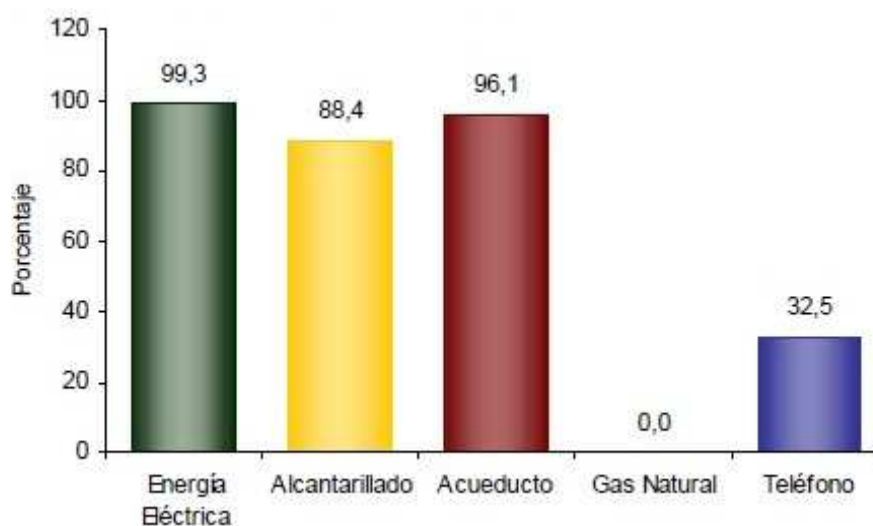


Figura 14: Servicios con que cuentan las viviendas.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca.* Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.1.

El servicio de recolección basuras es prestado por la Secretaría de Obras Públicas del municipio con una cobertura del 100% en el área urbana; en la zona rural se sigue la costumbre de enterrar o quemar sus residuos (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005).

1.2.2.3.3. Salud.

El sistema de protección social es deficiente en el municipio de Puerto Tejada. A nivel hospitalario apenas se cuenta con tres instituciones que prestan el servicio de salud: el Hospital Cincuentenario; el Centro de Salud Barrios del Oriente; y la Clínica del I.S.S del Norte. El primero cuenta con 37 camas y 33 profesionales en distintas áreas de la salud (médicos generales, odontólogos, bacteriólogos, enfermeras, trabajadoras sociales); el segundo con 17 camas y 36 profesionales; y la tercera no tiene camas y cuenta con ocho profesionales de la salud. De ellas, sólo la primera está catalogada como de nivel I y puede atender urgencias y hospitalización bajo la atención de médicos generales, las otras sólo prestan servicios de atención básica y consulta externa.

Complementario al sistema de salud oficial hay al menos siete entidades privadas que prestan algún servicio de optometría, laboratorio, odontología, principalmente. A nivel rural se cuenta con dos puestos de salud y una unidad móvil.

Con relación a la seguridad social encontramos que el 18% de la población de Puerto Tejada está afiliada al régimen subsidiado 9625 personas, el 34% al régimen contributivo y el 48% de la población carece de este servicio; podemos identificar algunas causas y razones que sustentan o soportan el hecho de la poca cobertura en el régimen contributivo entre ellos se puede resaltar, altas tasas de desempleo, la proliferación de los empleos informales y la gran tasa de crecimiento demográfico que genera altos índices de población dependiente (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005, p. 262).

Este 48% corresponde al grupo de población más pobre del municipio la cual vive generalmente en los barrios de invasión, carece de empleo, no tiene recursos para alimentarse y menos para alimentarse sanamente; y no son receptores de los subsidios que asigna el estado para cubrir esta necesidad.

De otra parte, las principales causas de morbilidad son las infecciones virales, la hipertensión, la parasitosis intestinal, la rinofaringitis aguda y la infección en vías urinarias (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005). Las principales causas de mortalidad son: los homicidios y lesiones cometidas de manera intencional, los infartos, las enfermedades cerebrovasculares, la hipertensión y otras enfermedades relacionadas con el corazón.

Tabla 11.

Mortalidad del Municipio en el año 2004

DIAGNÓSTICO	CANTIDAD	%
Homicidios y lesiones infligidas intencionalmente	68	27.2
Infarto Agudo de Miocardio	25	10.0
Enfermedades cerebrovasculares	18	7.2
Enfermedad Hipertensiva	17	6.8
Otras enfermedades del corazón	14	5.6
Accidentes vehículo automotor	11	4.4
Signos, síntomas y estados morbosos mal definidos	8	3.2
Otras enfermedades del sistema respiratorio	8	3.2
Tumor maligno de otras localizaciones	6	2.4
0 Diabetes Mellitas	6	2.4
1 Tumor maligno del estómago	5	2.0
2 Tumor maligno de la tráquea, bronquios y pulmón	4	1.6
3 Epilepsia	4	1.6
4 Accidentes causados por sumersión, sofocación y cuerpos extraños	4	1.6
5 Enteritis y otras enfermedades diarreicas	4	1.6

6	Septicemia	4	1.6
7	Enfermedad de las arterias, arteriolas	4	1.6
8	Demás causas	40	16.0
TOTAL		250	100.0

Fuente: Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015.* Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaSocial.pdf>. p.292.

Este reporte evidencia la situación de violencia que vive el municipio, la falta de control por parte de las instituciones del estado y la crisis cultural por la que se atraviesa. La población más vulnerable está entre los 15 y 44 años, y los barrios más críticos “en cuanto a las cifras de inseguridad y violencia: Carlos Alberto Guzmán, La Esperanza, Betania, Altos de parís, El Triunfo (Bajón) y el Hipódromo” (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005, p. 272). Aunque históricamente la violencia en Puerto Tejada puede enmarcarse en conflictos armados del país y en las luchas por la tierra a nivel local, la violencia actual supone nuevos referentes.

1.2.2.3.4. Orden público.

Desde hace más de medio siglo el conflicto armado existente en el norte del Cauca ha generado: desplazamiento forzado, deterioro del tejido social, pérdida de las costumbres, tradiciones e identidad cultural y étnica, afectando a las ciudades y pueblos de la región con hacinamiento, cinturones de miseria, desempleo y violencia urbana, desintegración familiar.

La presencia de grupos armados ilegales, narcotráfico y delincuencia común, ha agudizado el conflicto armado generando desestabilización en la región, ocasionando desplazamientos, secuestros, asesinatos selectivos, robos y extorsiones a la población civil. Guzmán & Rodríguez (2014) proponen tres momentos para comprender el conflicto y la violencia en Puerto Tejada desde 1990. Tras la redacción de la Constitución de 1991 y la desmovilización de las guerrillas del M19 y el Quintín Lame se presenta una tendencia

decreciente hasta 1992. Luego la violencia se incrementa llegando a registrar cifras hasta de 133 homicidios en el 2001 como consecuencia de la acción de los grupos paramilitares que impulsaron brigadas de “limpieza social” sobre la criminalidad y las pandillas desatadas. Algunos de estos grupos armados se consolidaron con personas que estuvieron vinculadas al cartel de Cali y a los grupos de narcotraficantes que le sucedieron.

...los escenarios de violencia predominantes que se extendieron a lo largo del valle geográfico del río Cauca y que se asociaban con el auge del cartel de Cali, corrompieron y penetraron un Estado que ya era débil, cooptaron grupos de jóvenes que aprendieron el uso de las armas y consolidaron una forma de vida social en la que se abrían oportunidades para las trayectorias de vida en medio de la ilegalidad. Puerto Tejada es un caso extremo de esta situación (Guzmán & Rodríguez, 2014, pp. 175-176).

Dicho control se consolida entre el 2002 y 2004 cuando se disminuye la tasa de homicidios, pero tras la desmovilización paramilitar del Bloque Calima, las cifras se disparan nuevamente en el 2005 llegando a triplicar el número de decesos al 0,004% de la población.

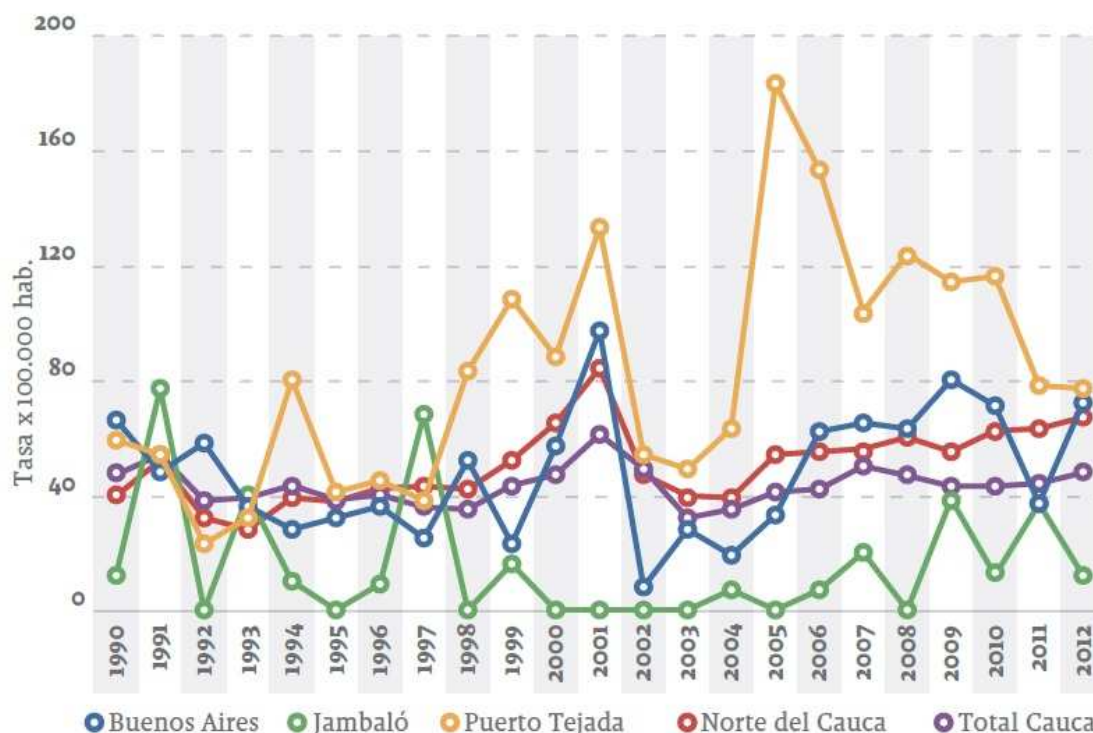


Figura 15: Tasa de homicidio en Puerto Tejada y otras localidades del norte del Cauca 1990-2012.

Fuente: Guzmán, Á., & Rodríguez, A. N. (2014). *Reconfiguración de los órdenes locales y conflicto armado: el caso de tres municipios del Norte del Cauca (1990-2010)*. *Sociedad y Economía* (26), p.160.

La tasa de homicidios, se ha mantenido desde el 2010 entre 100 y 80 personas por año, lo cual evidencia que es uno de los municipios más violentos de la región. La Casa de la Justicia de Puerto Tejada identificó 22 pandillas que tienen sometidos al 65% del municipio. Algunas de las razones por las que éstas pandillas son: la situación de pobreza y desempleo; la vinculación a economías ilegales; la conversión de los barrios en trincheras urbanas; la competencia entre grupos de afros según su proveniencia; la crisis de los modelos de vida tradicionales afincados en el estudio y el desarrollo profesional para adoptar idealizaciones basadas en las armas y el ascenso rápido; las limpiezas sociales contra los jóvenes; y un Estado local precario (Guzmán & Rodríguez, 2014, p. 176).

Esta situación de violencia generalizada y delincuencia común en la región derivadas de los fenómenos de guerrilla, narcotráfico y paramilitarismo, que genera inestabilidad, alto desempleo y pérdida de valores se agudiza con la corrupción algunos de sus representantes gubernamentales.

...la coerción de grupos armados predomina y sobrepasa al Estado, pero este tiene una presencia institucional importante, políticamente vinculada con el liberalismo. El manejo local es clientelista con rasgos de corrupción muy acentuados en ciertos gobiernos. Es notable que no hay una presencia visible de la guerrilla, pero esta actúa de manera puntual y se mueve entre la población. El rasgo dominante de la coerción armada está en la acción de los paramilitares, en la criminalidad organizada, o en las formas de justicia por cuenta propia (Guzmán & Rodríguez, 2014, p. 178).

Esta situación de orden social también debe relacionarse con los parques industriales y los ingenios de caña que mueven la economía regional y nacional, los cuales cuentan con el respaldo de las Fuerzas Armadas del Estado y el apoyo de las compañías de seguridad privadas que las cuidan. Paradójicamente, El Estado se muestra fuerte para algunos casos y débil para otros; “en un mismo municipio de 10.000 hectáreas, se combina la producción de riqueza en medio de la pobreza, un Estado y una ciudadanía precarios” (Guzmán & Rodríguez, 2014, p. 178).

La comunidad tiene una visión pesimista del escenario social, sobre todo en lo que respecta a la inseguridad y violencia, la pobreza, la exclusión social, desempleo y conflicto armado, fenómenos sobre los cuales se tiene poca gobernabilidad, un alto índice de incertidumbre, y tendencia a agravarse (Universidad del Valle, 2010).

1.2.2.3.5. Grupos vulnerables.

Las personas más indefensas para hacer frente a la vida o que se encuentran en desventaja para ejercer sus derechos fundamentales en Puerto Tejada, son los 4023 adultos mayores de 60 años, los 22194 niños y niñas menores de 15 años, la totalidad de las mujeres y los 15125 jóvenes (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005). Si sumamos los totales de estos grupos se puede concluir que más del 80% de la población se encuentra en situación de vulnerabilidad.

Los grupos de mayor vulnerabilidad que se encuentran en Puerto Tejada son niños y niñas que trabajan en la calle y que se encuentran por fuera del sistema escolar; menores abusados sexualmente y explotados en comercio sexual; menores con alguna discapacidad funcional; embarazo precoz; niños y jóvenes en alto riesgo de consumir sustancias psicoactivas y de cometer actos de delincuencia a través de pandillas u otros grupos organizados y armados. Otra de las poblaciones identificadas como de alta vulnerabilidad social son las mujeres, cuyas problemáticas se asocian a embarazos no deseados o múltiples; jefatura de hogar sin estabilidad laboral o económica, desempleo o subempleo y baja escolaridad femenina; violencia familiar, tanto como sujeto activo como pasivo. Así mismo, se analiza la problemática del adulto mayor discapacitado y del adulto mayor sin garantía de seguridad social (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005, p. 352).

Los adultos mayores con frecuencia son agredidos en la calle con palos y piedras y a muchos se le tienen sobrenombres. Se cuenta con un hogar geriátrico, sin ánimo de lucro, con una capacidad para 50 personas lo cual resulta insuficiente. La Alcaldía, COMFACAUCA, el Hospital y las Hijas de María Inmaculada ofrecen distintos programas de apoyo para esta población como: recreación, trabajos manuales, terapias, encuentros sociales y alimentos. La promotora de salud reportó 300 adultos mayores discapacitados para el 2005, lo cual representa un 31% de la población total de personas en situación de discapacidad en el municipio (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005).

En general, los niños y niñas y niñas de Puerto Tejada se encuentran expuestos al maltrato físico como forma de ejercer la autoridad de los adultos. Sin embargo, las principales situaciones de riesgo y vulnerabilidad que se presentan entre los niños y niñas menores de quince años son: menores trabajadores; menores infractores de la Ley; menores discapacitados; menores en la calle; menores víctimas del maltrato; menores víctimas del abuso sexual; menores embarazadas a temprana edad.

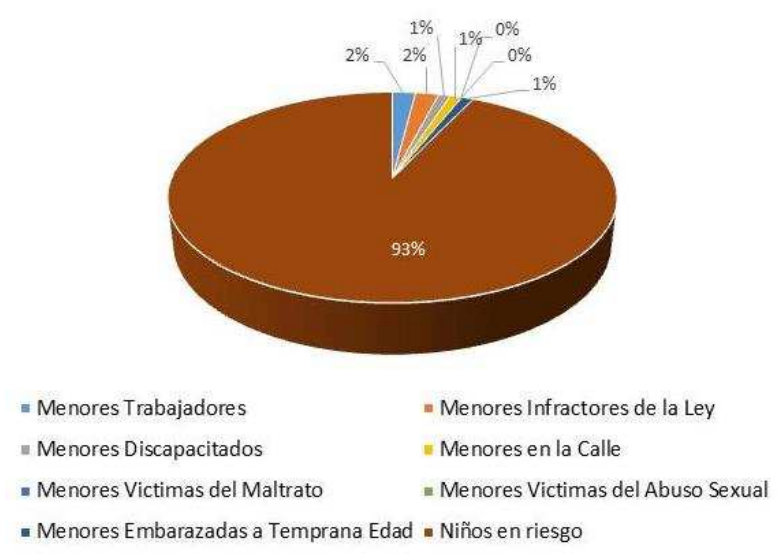


Figura 16: Vulnerabilidad de la población infantil en Puerto Tejada, 2006.

Fuente: Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015*. Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaSocial.pdf>. p.372.

Las niñas y niños trabajadores lo hacen para ayudar al sostenimiento de sus hogares y generalmente se encuentran por fuera del sistema escolar; los infractores de la Ley son motivados por adultos pandilleros que los inducen a la comisión de delitos; los menores discapacitados tienen pocas ofertas para su recuperación funcional y las instituciones educativas no siempre los integran; los menores en situación de calle generalmente huyen de la violencia intrafamiliar y generalmente provienen de los barrios de invasión; se presentan casos de

utilización de menores en prostitución y de abuso sexual generalmente con agresores que viven bajo el mismo techo; y “de 11.306 niñas que se encuentran en los rangos de edad de 9 a 19 años (en el año de 2004) aparece el 6.7% que están o han estado en embarazo” (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005, p. 358).

Las y los jóvenes están expuestos a la ilegalidad de los grupos armados y del tráfico de drogas, principalmente, bien sea como agentes directos al pertenecer alguna pandilla o como víctimas de las mismas; así mismo pueden ser consumidores de sustancias psicoactivas o parte de una organización que comercia con la droga. El 80% de la población juvenil está expuesta al consumo de marihuana, cocaína o éxtasis. Sin embargo, las jóvenes enfrentan otro tipo de riesgos como los embarazos tempranos. “El 66% de mujeres entre 13 y 19 años ha sido madres y el 24% de los embarazos se presentaron en mujeres entre los 13 y 17 años de edad” (PNUD, 2012, p. 86).

Tradicionalmente la mujer ha sido importante para las familias afrodescendientes, han sido las matronas que garantizan la cohesión del hogar, sin embargo, se ha venido perdiendo este lugar y las mujeres de hoy asumen el rol de proveedoras y luchan por sus derechos. Las principales situaciones de vulnerabilidad de la mujer en Puerto Tejada tienen que ver con: madres solteras y cabezas de hogar, mujeres víctimas de maltrato físico y víctimas de abandono.

1.2.2.4. Aproximación económica y medioambiental

La región donde crece Puerto Tejada ofrece un sinnúmero de posibilidades para que sus ciudadanos puedan llevar una vida digna y construir un buen futuro; sin embargo, la divergencia de intereses sociales, políticos y económicos, dificulta encontrar oportunidades que beneficien a todos los actores involucrados en este escenario, y cuidar, especialmente, de los grupos más frágiles del municipio.

1.2.2.4.1. Recursos naturales.

Puerto Tejada hace parte del bosque seco tropical, en él aún se encuentran especies arbóreas y herbáceas del pasado, aunque en mucha menor proporción pues a medida que los manumisos se fueron adaptando a su nuevo hábitat, fueron rompiendo con la armonía natural empleando los recursos para su subsistencia, tanto para la caza como para su vivienda, y así fueron convirtiéndose en campesinos libres. Belalcázar (1997) recuerda la descripción de la flora del lugar en la pluma del geógrafo Felipe Pérez quien pasó por allí 1850:

Los árboles frondosos que están en primer término en medio de las tierras tapizadas de gramíneas, curen grandes espacios, pero dejando siempre ver la prolongación de la sabana i(sic) de los bosques que se confunden entre sí, matizados de lindos colores i(sic) orlados de palmeras, hasta que la vista no descubre sino un plano amarillento o verde. El suelo que se presta, maravillosamente para la cría, tiene además terrenos a propósito, particularmente para cacao, café, caña de azúcar, arroz, tabaco, algodón, añil i(sic) vainilla, sin contar el plátano, el maíz i(sic) la yuca que prosperan por todas partes (Belalcázar, 1997, p. 34).

Algunas especies de árboles nativos son: la cañafístula, el cachimbo, la leucaena, el pízamo, el guásimo, el cedro colorado, el sauce, el alisio rusio, la jagua, el carbonero de Playa, el manteco, el yarumo, la acacia roja, el guayacán, la ceiba, el higuerón, el cáñamo, la iraca, la guadua, el samán, el nacedero, el matarratón y el cordoncillo. Algunas de sus especies herbáceas son: el bore, la yautía, la escobadura, la verdolaga, la papa china, el cadillo, la verbena, la papunga, el marrubio o el mastranto, la artemisa, la cañasposa, la cañabrava y la higuerilla (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005).

Hacia la primera mitad del siglo XX el paisaje se había transformado en pequeñas fincas que tenían los campesinos negros donde cultivaban cacao, plátano, frijol, maíz y algunos árboles

frutales como: aguacate, anón, café, caimo, chirimoya, cítricos, grosella, guamo, guanábano, guayaba, madroño, mamey, níspero, pera de malaca, pomarroso y zapote (Belalcázar, 1997).

En la actualidad el municipio se encuentra cultivado de caña azúcar y un 10% de las otras especies mencionadas, a pesar de la gran riqueza agrológica mencionada.

Respecto a la fauna nativa, ha sucedido algo similar a la flora, hoy poco existe de la fauna propia del lugar, algunos animales han desaparecido o han migrado ante la ampliación de la frontera antrópica. En los tiempos de la hacienda, el lugar también fue potreros para los caballos y ganado que crecían casi sin el cuidado del hombre según lo narran antiguos relatos. Aunque ya quedan pocas especies nativas, se pueden mencionar algunas de ellas: “Guacharaca, Tórtola, Gavilán, Lora, Cuco ardilla, Carpintero, Piscuis,... Saltarín, Ollero, Azulejo, Asoma, Chamón gigante, Murciélago, Garzón Conejo sabanero, Comadreja, Mono aullador, Ardilla, etc.” (Belalcázar, 1997, p. 36). Basta agregar que el río Cauca y los demás ríos cercanos proveyeron de peces a la población, especies que hoy no se encuentran.

1.2.2.4.2. Economía del municipio.

La economía en Puerto Tejada está conformada por cinco sectores: el agropecuario, el industrial, el comercial, el gubernamental y el financiero. Respecto del primero, se puede subrayar que la caña de azúcar ocupa el 90% del área cultivable.

Tabla 12.
Producción agrícola en Puerto Tejada (2005)

CULTIVO	ÁREA	COSTO/TON	REND/TON	REND/TOTAL	VALOR TOTAL	%
Caña	9,646.0	30,000	150	1,446,900	43,407,000,000	86.89%
Plátano	90.0	850,000	15	1,350	1,147,500,000	2.30%
Maíz	120.0	570,000	5	600	342,000,000	0.68%
Sorgo	50.0	430,000	5	240	103,200,000	0.21%
Finca trad.	110.0	17,500,000		0	4,557,875,000	9.12%
Frutales	25.3	6,000	260	6,578	39,468,000	0.08%
Yuca	4.0	100,000	25	100	10,000,000	0.02%
Zapallo	35.0	200,000	12	420	84,000,000	0.17%
Hortalizas	19.7	536,000	25	493	263,980,000	0.53%
Pasto	350.0					
					\$49,955,023,000	100%

Fuente: Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015.* Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co: http://crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaEconomico.pdf>. p.384-385.

Antes de la expansión cañera, la finca tradicional de pan coger le daba autonomía alimentaria a las familias y su independencia económica. Puerto Tejada llegó a abastecer con sus productos a Cali y otras poblaciones vecinas e incluso a exportarlos, llevándolos por balsa y tren, vía puerto de Buenaventura.

Respecto al sector pecuario tiene que ver con la producción de: aves menores, vacas, caballos, cerdos, cuyes, peces, ovejas, conejos, abejas y avestruces.

Tabla 13.

Estimación Económica de Especies pecuarias en el Municipio

ESPECIES/ COSTOS	CANTIDAD	V. PROM/ UNIT	V/ TOTAL (\$)
Aves	255.712	10.000	2.557.120.000
Bovinos	1.661	1.300.000	2.159.300.000
Equinos (trabajo)	350	900.000	315.000.000
Equinos (chalanería)	250	4.000.000	1.000.000.000
Porcino	663	388.000	257.244.000
Cuyes	49	10.000	490.000
Avestruz	200	1.800.000	360.000.000
Piscicultura	8.000	1.500	12.000.000
Apícola (enjambres)	30	150.000	4.500.000
TOTAL			\$ 6.665.654.000

Fuente: Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015.* Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaEconomico.pdf>. p.386.

Se puede estimar que el sector agrícola aporta casi la mitad del PIB del municipio, equivalente a lo que aportan el sector industrial y comercial. A pesar de esto, abundan las actividades de economía informal representadas en negocios que se tienen en las casas, el transporte informal, los aportes de las divisas que llegan del exterior, los negocios de la plaza de mercado, venta de minutos a celular, entre otros,

... el 22.3% son vendedores informales como se dice en Colombia son jóvenes que trabajan en el rebusque, representa el mayor porcentaje que se desempeñan para ganar un ingresos, estos trabajos no permiten tener seguridad social y ninguna protección, solo les permite pagar arriendo, para comer y sobrevivir (Loaiza & Soto, 2013, p. 91)



Figura 17: Hogares con actividad económica.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.1.

El último censo identificó que el mayor número de establecimientos en el municipio corresponden a actividades de comercio y de servicios como lo muestra la gráfica (DANE, 2005a). Así mismo señala que en el comercio ocupa entre 0 y 10 personas con una frecuencia del 78,7%, mientras que en el grupo de 10 a 50 personas la principal fuente de empleo son las actividades dedicadas a prestar Servicios, con una frecuencia del 54,5% (DANE, 2010).

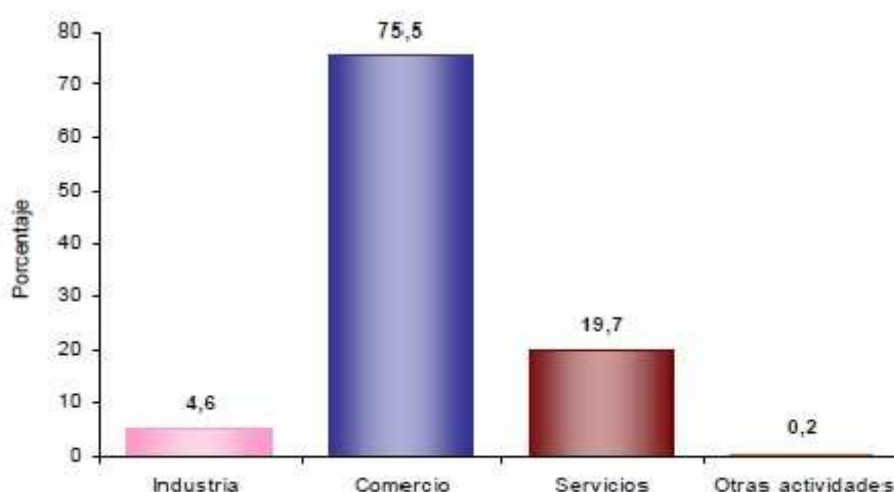


Figura 18: Establecimientos por actividad económica.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.4.

A nivel industrial, el aporte no es mayor porque el municipio colocó muchas condiciones para que se allí se creara el Parque Industrial y Comercial del Cauca; por lo cual, éste se levantó en el municipio vecino de Padilla en un área de 100 hectáreas bajo el amparo de la Ley Páez, reuniendo empresas como Lucker, Colbesa productos Familia, Dispapeles, Polietilenos del Valle, entre otros. “Una proporción considerable de los empleos que generó la Ley Páez en los municipios del Norte del Cauca no fueron para los habitantes de la región haciendo que el crecimiento económico generado no tuviera la misma correspondencia en los indicadores sociales” (De Roux, 2010, p. 13).

En diciembre de 2009 también se constituyó la Zona Franca del Cauca en la región con una extensión de 1.313.588,4 m² con 72 predios privados, 35 empresas instaladas y 7 Usuarios Calificados, entre los que están: Perfilamos, FríoMix, Alcatek, Grupo familia, Prodispel, Gilpa impresores, Propulsora S.A, PAVCO de occidente, Omnilife, entre otras (Zona Franca del Cauca, 2010).

Estos enclaves industriales brindan oportunidades de empleo a los portejadeños, sin embargo, su baja cualificación les impide una mayor participación en la industria. Una rápida pesquisa en la red evidencia los tipos de trabajos que se requieren a la fecha en el Parque Industrial: Inspector de calidad (supervisión y control de proceso a operaciones de planta de alimentos o farmacéutica), Auxiliar de mantenimiento (técnico, tecnólogo electromecánico, electrónico, instrumentista o almacenista. con experiencia en administración de almacén de repuestos, rotación de los mismos, manejo de inventarios y proveedores. conocimientos básicos en neumática, hidráulica, mecánica, electrónica, seguridad industrial, interpretación de planos), Bacterióloga (como toma de muestras, materia prima, insumos para análisis microbiológicos,

liberación de insumos y producto terminado, siembras microbiológicas), Ejecutivo de cuenta (servicio al cliente, nómina y prestaciones sociales, seguridad social, procesos disciplinarios, facturación, contratación, realización de informes de gestión, cartas, documentos y participación en actividades de bienestar), Técnico de pintura (pintura general, pintura publicitaria y aerográfica, pintura de estructuras, tuberías y paredes y mantenimiento locativo en alturas), entre otros.

Respecto al sector comercial y de servicios, se destaca la plaza de mercado. No se puede olvidar que Puerto Tejada se fundó en este comercio. Los principales puestos de alimentos son: bancos de carnes; bancos de graneros; puestos de ropa primera y segunda planta; puestos de revueltería (verduras y hortalizas); puestos de pescado; puestos de mercado campesino; casetas para comidas, pollo y carnes foráneas; principalmente. Los vendedores estacionarios son 75 y no hay una cifra cierta de los vendedores ambulantes. Alrededor del mercado se han instalado almacenes de ropa, electrodomésticos y supermercados, ampliando la oferta comercial.

También se debe mencionar la explotación del material de arrastre en los ríos Güengüé, La Paila, Palo y El Cauca que pueden llegar a extraer en su conjunto 6600m³ de arena y balastrillo al mes. Junto con ello, Puerto Tejada cuenta con varias fábricas de ladrillos, tubos y tejas de barro cocido, que se comercializa tanto en el municipio como en los municipios vecinos.

En los últimos años Puerto Tejada ha estado mirando su desarrollo turístico y cultural, para ello ha identificado sus fortalezas históricas arquitectónicas; los grupos folclóricos y musicales; sus platos típicos; sus oportunidades de diversión y ecoturismo; el fortalecimiento del canal comunitario y la página web del municipio; fortalecimiento de la cultura del agua; fortalecimiento de la medicina tradicional; recuperación de la tradición de la adoración del niño Dios y de las cantoras; el festival campesino anual; la conversión de la finca del Cortijo en

Parque del Cacao; entre otras acciones que prometen activar la industria cultural (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005).

En el ámbito gubernamental, las principales instituciones que tienen asiento son: la alcaldía municipal, el sector judicial, las instituciones de salud, la notaría única, la Registraduría del estado civil, la Registraduría de instrumentos públicos, el Instituto de Seguros Sociales y la Policía. Algunos funcionarios son venidos de fuera del municipio e invierten buena parte de sus ingresos en arriendos, alimentación, educación y otros servicios. El presupuesto para el gasto de la Alcaldía fue aproximadamente de 9.500 millones de pesos para el 2005 de los cuales el 50% le llegaron por transferencias del gobierno nacional (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005).

El sector financiero es muy básico en Puerto Tejada pues sólo existen tres entidades bancarias. La mayoría de las grandes empresas realizan sus operaciones financieras mediante la banca de la ciudad de Cali, lo cual debilita este sector en el municipio.

En el municipio de Puerto Tejada más del 77% de la población se encuentra por debajo de la línea de pobreza según investigaciones recientes (De Roux, 2010). Tal condición se debe a factores de inequidad, como: desempleo, discriminación, falta de agua potable, no acceso a la salud, a la educación y a la vivienda digna.

Respecto de la tasa de desempleo en el municipio se calcula en el 24% para el 2006 aunque se calcula que puede haber aumentado tras la salida de varias empresas del Parque Industrial (Loaiza & Soto, 2013). Sin embargo, a partir de estudios del PNUD sobre cifras del SISBEN⁸ 2009 se pudo establecer la siguiente distribución de ocupación laboral de las personas que se encuentran en edad de trabajar.

⁸ Sigla con la que se denomina al sistema de información colombiano que permite identificar y clasificar a los potenciales beneficiarios de programas sociales

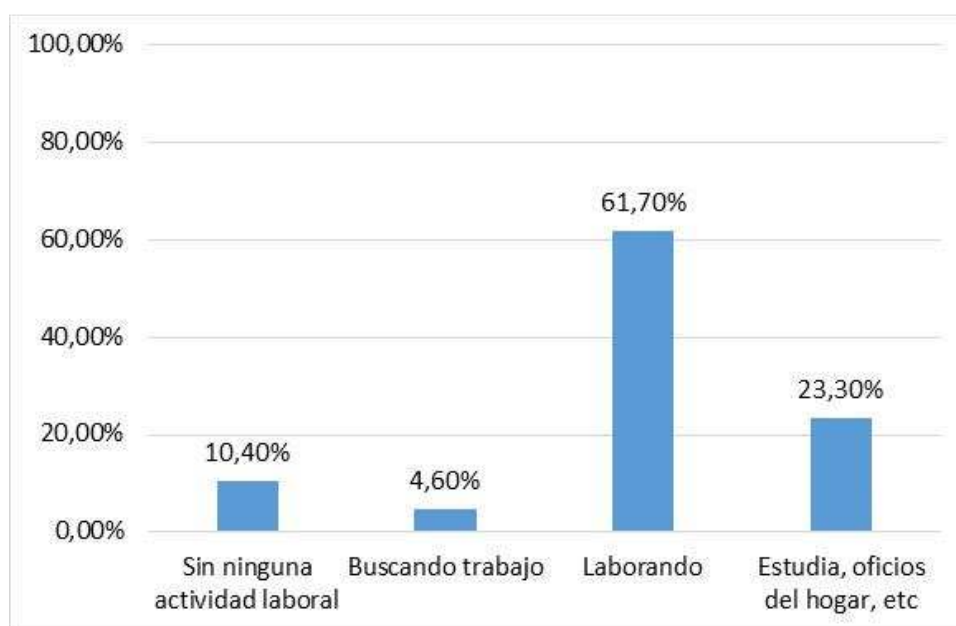


Figura 19: Tasa de ocupación laboral en Puerto Tejada, 2009.

Fuente: Elaboración propia con base en PNUD. (Enero de 2012). *Documento territorial de aceleración de los ODM: Departamento del Cauca, Colombia. Caldono, Caloto, El Tambo, Morales, Patía, Pto Tejada, Santander de Quilichao*. Obtenido de <http://www.pnud.org.co/>: <http://www.pnud.org.co/2012/cauca.pdf>. p.86.

Aún más, este mismo estudio arrojó que los ingresos familiares oscilaban para el año 2009 entre \$325.495,00 pesos promedio/mes y \$405.613,00 pesos promedio/mes, en un año donde el salario mínimo se tasaba en \$496.900,00 pesos mensuales (Ministerio del Trabajo, 2015). Es decir, el 52,1% de los hogares viven en pobreza y el 11,5%, en la miseria (PNUD, 2012, p. 86).

Con base en lo anterior, el PNUD (2012), evaluó que debía ser prioritario atender el primero de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, es decir, erradicar la pobreza y el hambre para responder a las Necesidades Básicas Insatisfechas por medio de la “generación de ingresos alrededor de encadenamientos productivos, proveeduría local y negocios inclusivos, articulados al parque industrial y el fortalecimiento y creación de unidades de negocios urbanos y de fincas campesinas tradicionales del área rural” (PNUD, 2012, p. 80).

Superar este objetivo ha sido posible porque las empresas del parque industrial no han empleado a la gente local; éstas no la contratan porque no tienen la capacitación; quienes quieren capacitarse no poseen los recursos financieros para hacerlo; y, si se logra un recurso, no se cuenta con una entidad que capacite en lo que se necesita. Respecto al emprendimiento, no hay la formación suficiente para rendir cuentas a los financiadores de los proyectos.

1.2.2.4.3. Amenazas medioambientales

En una región de parques industriales y de cultivo extensivo de caña de azúcar el agua, el aire y los suelos corren serios riesgos de contaminación, y por lo mismo conllevan grandes riesgos para la salud de los lugareños. El agua suele representar vida, pero Puerto Tejada suele ser enfermedad: diarrea y parasitismo entre otras enfermedades. Allí no hay agua potable para el consumo humano y, sin embargo, este municipio fue fundado a orillas de dos ríos; y para complicar los riesgos, tampoco hay un tratamiento adecuado de las aguas servidas lo que lleva a incrementar más la contaminación de otros ríos como el río Cauca que en su recorrido le ofrece sus aguas a Cali.

Así mismo, las frecuentes quemas de la caña y de las fábricas de tejas, ladrillos y otros productos de barro, deterioran la calidad del aire y generan enfermedades respiratorias que afectan principalmente a los menores de edad y a las personas adultas.

Otro problema ambiental, se presenta con los residuos orgánicos de la plaza de mercado que además de enrarecer el aire con el calor del día, genera lixiviados que terminan en las fuentes hídricas sin ningún tipo de tratamiento y se convierten en alimento para los roedores, potenciales transmisores de enfermedades a la población en general.

1.3. El campo educativo, sólo una promesa.

Un componente central de este escenario social es el campo educativo en el que se circunscribe esta investigación y al que se le ha reservado este apartado. En este reconocimiento de la realidad es necesario identificar tanto las instituciones, las y los participantes, las instancias oficiales, así como las tendencias internacionales que participan de este sistema. Hoy como antaño, la educación sigue siendo la alternativa más confiable para lograr transformaciones sociales significativas y duraderas.

En primer lugar se reconocen las tendencias internacionales que la UNESCO propone al sector educativo, subrayando la preocupación por el saber vivir con los demás y situando la iniciativa de habilidades para la vida⁹ como una posibilidad válida en armonía con esta intencionalidad; luego, se presentan los grandes derroteros del plan decenal de educación en relación con la convivencia ciudadana y la construcción de la paz, como propósito nacional; y, finalmente, a manera de zoom, se analiza la situación educativa en el Valle del Cauca y en particular en Puerto Tejada.

1.3.1. Desafíos educativos internacionales para el S.XXI.

Los lineamientos emanados por la UNESCO en los últimos foros mundiales sobre educación han marcado unos derroteros comunes a muchos países del mundo para lograr avances significativos en torno a la universalidad de este derecho y a su realización con calidad, equidad, cobertura e inclusión.

⁹ En adelante esta iniciativa, avalada por la OMS, puede aparecer con la sigla HpV.

La Conferencia de Jomtien... ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos (UNESCO, 1990, p. 3).

En esta ocasión, se exhortó a los delegados de los 155 países congregados a tomar en serio el derecho a la educación consagrado desde 1948, a gestionar recursos propios e internacionales, a priorizar grupos, servicios y programas, y crear estrategias para llegar a las poblaciones analfabetas y a los grupos más necesitados, sin distinguir sexo, raza, edad o cualquier otra condición.

Tales estrategias deberían aplicarse de manera integrada; su elaboración, gestión y evaluación deben tener en cuenta la adquisición de conocimientos y capacidades para resolver problemas, así como las dimensiones sociales, culturales y éticas del desarrollo humano. Según los resultados que se desee obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados (UNESCO, 1990, p. 26).

En Jomtien (1990) se motivó a la comunidad internacional a comprometerse con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje consciente de que las personas necesitan estar mejor preparadas para construir un mundo más seguro, más próspero y con mejores oportunidades individuales y sociales. Se comprende que no sólo son importantes la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, sino también los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para desarrollarse plenamente, gobernar su vida y acceder a mejores oportunidades. Allí podría inferirse un espacio para la formación ciudadana.

Posterior a esta conferencia, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, presentó un informe a la UNESCO en el que pone a la educación en el centro del desarrollo y eje articulador del sistema social, económico y político. En este horizonte, la educación para toda la vida y para todos y todas, requiere fundarse en cuatro pilares del conocimiento o principios:

...aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, et al. 1996, pp. 95-96)

El aprender a conocer tiene tanto valor si es tomado como medio o como fin. En el primer caso simplemente se emplea como instrumento para acceder a estilos de vida digno, en el segundo, implica una dedicación al placer de descubrir y comprender más allá de lo inmediato. Este pilar se apoya en la curiosidad intelectual, promueve la autonomía racional, y hace posible la Investigación y ciencia y la cultura. Es necesario hoy día que este pilar tenga características interdisciplinarias, que desarrolle el pensamiento crítico frente a la avalancha de información que circula y desarrolle el aprender a aprender y los procesos del pensamiento y de la memoria.

Íntimamente relacionado con el anterior, está el aprender a hacer y los desafíos que plantea el mundo productivo. Las formas de trabajo han cambiado y las personas necesitan estar preparadas para ello: nuevas competencias que las industrias del siglo anterior no consideraban; se han desmaterializado algunas actividades y servicios creando nuevas relaciones sociales; emergen diversos emprendimientos desestructurados y se mantienen experiencias algunas actividades tradicionales.

El aprender a vivir con los demás ha sido un reto histórico, en particular educar para la no violencia. La atmósfera competitiva actual y la exacerbación del éxito individual son disparadores de rivalidades y conflictos. “En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso a la amistad” (Delors, et al., 1996, p. 104). Este aprendizaje supone aproximarse al otro y descubrirse a sí mismo; saber comprender el punto de vista de los demás, reconocer los errores, aprender a dialogar con argumentos y buscar objetivos comunes para encontrarse en proyectos cooperativos.

El cuarto pilar, reconoce la centralidad de la educación como un proceso humanizador. Aprender a ser implica buscar el desarrollo de la totalidad de la persona “cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors, et al., 1996, p. 106). La educación tiene la gran responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de manera integral y dotarles de herramientas para asegurar el bien común y el futuro del planeta y la sociedad.

Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad (Delors, et al., 1996, p. 108)

El Foro Mundial sobre la Educación reunido en Dakar (UNESCO, 2000) propuso un marco de acción para cumplir los compromisos comunes adoptados diez años antes incluyendo ahora al menos referentes nuevos: el desarrollo sostenible, el ser ciudadanos y la paz. “El derecho a la educación impone a los Estados la obligación de garantizar a todos los ciudadanos la

oportunidad de cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 2000, p. 12). Los congregados se comprometieron a 2015 a extender beneficios educativos a la primera infancia y cualificar las ofertas educativas, además de proponerse metas significativas sobre la reducción del analfabetismo y el acceso de este derecho a todos y todas y particularmente a las personas más vulnerables de sus países.

Dentro de las estrategias planteadas por los participantes, cabe destacar la quinta que aborda en forma directa el tema de la paz en medio de los conflictos y subraya el fortalecimiento de habilidades y el respeto por la diversidad cultural.

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 respetuosas de la diversidad; y, por último, deben reforzar una cultura de paz. La educación tiene que promover... la adquisición de habilidades como la prevención y la solución pacífica de los conflictos (UNESCO, 2000, p. 19).

De otra parte, dentro de los compromisos del Marco de Acción Regional acordado específicamente para las Américas, también se trazó una línea de interés para esta investigación, asociada con la Educación para la vida:

La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente (UNESCO, 2000, p. 39).

La primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, reunida en Santiago de Chile dos años después determina que es

importante incidir en la transformación cultural de las escuelas para que ellas se conviertan en oportunidades de aprendizaje y participación. Para esta investigación, es un desafío fortalecer las capacidades de los docentes en servicio para que empoderados puedan ser agentes de cambio en las instituciones donde laboran.

Es necesario promover sistemáticamente, con acciones diversas, la transformación de la cultura escolar para construir un conjunto de relaciones signadas por la vivencia cotidiana de los valores democráticos, entendiendo que sólo su práctica puede formar ciudadanos competentes, activos y comprometidos (OREALC/UNESCO, 2002, s.p.).

En el Foro Mundial de la Educación 2015, realizado en Incheon, Corea, los congregados reafirmaron la visión del movimiento mundial de la Educación para Todos puesto en marcha en Jomtien y ratificado en Dakar, y la relacionaron con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) propuesto hasta el 2030: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En particular, en el noveno punto de la Declaración final referida a la calidad de la educación, se afirma:

Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM). A este respecto, apoyamos firmemente la aplicación del programa de acción mundial de EDS presentado en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre EDS que se celebró en Aichi-Nagoya en 2014. Además, destacamos la importancia de la educación y la formación en materia de derechos humanos para lograr la agenda para el desarrollo sostenible después de 2015 (UNESCO, 2015, p. 34).

Estos acuerdos internacionales suponen la buena voluntad de los gobiernos de turno para asumir las metas y estrategias que se adoptan, sin embargo, los intereses políticos y de

financiación han permitido hasta la fecha avanzar en alguna medida a nivel mundial. Otro es el espacio para profundizar en los logros alcanzados.

1.3.2. Educación para el Desarrollo Sostenible y habilidades para la vida

Las Naciones Unidas propusieron el Decenio de la Educación 2005-2014 orientado al Desarrollo Sostenible y propone algunas líneas de trabajo como fomentar la paz, luchar contra el calentamiento del planeta, reducir las desigualdades y luchar contra la pobreza, luchar contra la marginación de las mujeres y las niñas, transformar la visión de mundo, principalmente.

La oficina regional de UNESCO en el 2006 propone a las habilidades para la vida como una oportunidad educativa en este marco de educación global.

Esta visión de la educación pone el acento en el desarrollo de habilidades para la vida que permitan asegurar un futuro sostenible, lo que implica también asegurar cambios valóricos, de comportamiento, de actitud y de modos de vida (OREALC/UNESCO, 2006, p. 3).

La iniciativa busca articular la educación científica con este enfoque para conectar las necesidades sociales con los avances técnicos, tecnológicos y científicos de manera que ambos componentes pudieran crecer en la interacción. La propuesta de habilidades para la vida es presentada inicialmente como una respuesta frente a los riesgos a los que los jóvenes están expuestos.

El concepto de «life skills» apareció como una respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que pudieran ayudar a los estudiantes a hacer frente a riesgos, toma de decisiones, situaciones de emergencia. Además tenían como objetivo fomentar el desarrollo personal de los estudiantes, ayudarlos a desarrollar su potencial y

a disfrutar de una vida privada, profesional y social exitosa (OREALC/UNESCO, 2006, p. 3).

Luego, las habilidades para la vida son presentadas en mayor consonancia con el sector educativo, como un enfoque que está presto a desarrollar diversos componentes que capacitan a los jóvenes a afrontar sus vidas.

Más recientemente, se ha entendido el término de «life skills» en el sentido de «capacidades» (saberes, habilidades/aptitudes/saberes hacer, valores, actitudes, comportamientos) para enfrentar exitosamente a contextos y problemas de la vida cotidiana, privada, social y profesional, así como a situaciones excepcionales (OREALC/UNESCO, 2006, p. 3).

De esta manera la UNESCO reconoce en este enfoque una excelente oportunidad para la formación ciudadana de los jóvenes, favoreciendo el desarrollo de destrezas que les disponen a vivir en sociedad, tener un pensamiento crítico, tomar decisiones y participar activamente en la construcción del bien común.

Las estrategias educativas que procuran impartir las habilidades para la vida constituyen una importante metodología para promover la inserción a la sociedad de los jóvenes como ciudadanos activos y constructivos (OREALC/UNESCO, 2006, p. 4).

En el 2014 la UNESCO realizó la última Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible en Aichi-Nagoya (Japón) donde reafirmó la importancia de la formación ciudadana en este contexto y el desarrollo de habilidades en este cometido.

... el potencial que encierra la EDS para dotar a los educandos de los medios que les permitan transformarse a sí mismos, así como a la sociedad en la que viven, gracias al

desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes, competencias y valores necesarios para hacer frente a desafíos relacionados con la ciudadanía mundial y a retos contextuales locales actuales y futuros, como el pensamiento crítico y sistémico, la resolución analítica de problemas, la creatividad, el trabajo en colaboración y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, y la comprensión de la interconexión de los desafíos mundiales y las responsabilidades que se derivan de dicho conocimiento (UNESCO, 2014, p. 2).

Habilidades para la vida como el pensamiento crítico, la transformación de problemas, el pensamiento creativo, el saber interactuar con otros, saber tomar decisiones, entre otras, son valoradas de manera especial para la formación de una ciudadanía que responda a los desafíos del mundo actual.

1.3.3. Plan decenal de Colombia 2006-2016.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 se define como un pacto social por la educación en Colombia y plantea los principales ejes para el desarrollo educativo del país constituyéndose en punto de referencia para la formulación de los distintos planes que se elaboren en todos los niveles del sistema.

El Plan (2006) se formula a partir de la identificación de cuatro grandes desafíos: calidad de educación en el siglo XXI en medio de la globalización y la autonomía; la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía; la renovación pedagógica y uso de las TIC en educación; y, la integración de la ciencia y la tecnología a la educación.

En tal horizonte, es claro que esta investigación pueda aportar al segundo lineamiento educativo y de manera particular a los macroobjetivos 1: inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad; y, 3: Educación en valores, participación y convivencia democrática.

De otra parte, la investigación también se alinea con el derrotero de Formación, desarrollo profesional y dignificación de los y las docentes y directivos docentes, en particular con el macroobjetivo 1 centrado en la identidad del docente y el macroobjetivo 3 consagrado a su formación y desarrollo profesional.

1.3.4. Un Valle del Cauca parcialmente educado.

El Departamento del Valle del Cauca posee indicadores de acceso a la educación por encima de la media nacional. Así mismo, está cerca de completar la universalización de la educación primaria. No obstante, aún persisten algunas problemáticas relacionadas con dificultad en el acceso, la calidad y la deserción de niños, niñas y jóvenes, principalmente en algunas zonas del departamento. El Valle del Cauca presenta un rezago también en cuanto a coberturas en preescolar y educación media y superior.

Tabla 14.

Evolución de la tasa bruta de escolaridad por niveles en el Valle del Cauca. 2007-2011

Nivel	Tasa Bruta de Escolaridad 2007	Tasa Bruta de Escolaridad 2011
Preescolar	42,9%	38%
Primaria	113,3%	113%
Básica Secundaria	98,4%	95%
Media	49,1%	63%

Fuente: Adaptado de PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali, p.134; y Gobernación del Valle del Cauca. Secretaría de Educación Departamental. (21 de Septiembre de 2012). *Plan sectorial de educación 2012-2015*. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B9B0o9gULy8J:www.valledelcauca.gov.co/educacion/descargar.php%3Fid%3D10231+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co:> <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B9B0o9gULy8J:www.valledelcauca.gov.co/educacion/descargar.php%3Fid%3D10231+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>. p.57.

La Educación de la Primera Infancia (educación temprana) muestra una tasa del 60,8%, superior al 49,1 de la media nacional. Las tasas más bajas se presentan en Departamentos del

Norte y Centro del Valle como: El Águila, Ansermanuevo, El Cairo, Argelia, Toro, Ulloa, El Dovio, Bolívar, Trujillo, Riofrío y Yotoco.

Se observa que a partir de los 12 años comienza a reducirse la asistencia a las Instituciones Educativas en todo el Departamento; reduciéndose en 20 puntos (con respecto a la Educación Primaria) la asistencia a la Educación Básica Secundaria. También se observa que se reduce a la mitad la asistencia a la Educación Media, haciéndose más probable la deserción definitiva que tiene graves consecuencias para el desarrollo de capacidades y el acceso a mejores oportunidades para un gran número de jóvenes del departamento. De acuerdo al Informe de Desarrollo Humano se calcula que en el año 2007, 100.000 jóvenes entre los 12 y 17 años estaban por fuera del sistema educativo (PNUD, 2008)

Con respecto a la asistencia escolar de los niños, niñas y jóvenes de la zona urbana comparada con los de zona rural, los primeros tienen tasas más altas como lo muestra la Tabla 15.

Tabla 15.

Comparación de la tasa de asistencia escolar en las zonas urbanas y rurales del Valle del Cauca, 2005

Nivel	Urbano	Rural
Preescolar	63,8%	42,6%
Básica Primaria	94,5%	89,0%
Básica Secundaria	89,8%	80,1%
Media	63,8%	51,5%

Fuente: Adaptado de PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali. p.138.

Es preocupante para el Valle del Cauca las bajas tasas de escolaridad y asistencia a la Educación Superior en relación a otras regiones del país. Las Universidades están centralizadas en la ciudad capital y en ciudades intermedias, por lo que una gran parte de jóvenes que se gradúan de bachillerato de municipios más pequeños no cuentan con una alternativa clara para

continuar sus estudios. Solo en porcentajes muy pequeños están en la capacidad económica para trasladarse a estudiar en una Universidad de Cali o en otras ciudades cercanas. Otros factores que influyen son los pocos cupos que tiene la universidad pública y que bachilleres de colegios públicos compiten con los egresados de colegios privados que por lo general cuentan con puntajes más altos en las pruebas que solicitan las universidades para el ingreso (PNUD, 2008). Todos estos aspectos influyen en el índice de desarrollo humano de la región, la formación del capital humano, la competitividad y el desarrollo económico de la región.

1.3.5. Baja calidad educativa en Puerto Tejada.

Antes de abordar algunos datos sobre la educación formal en Puerto Tejada, es importante tener presente los límites de dicho sistema en relación con los saberes ancestrales que circulan en esta comunidad étnica y que “doctoran” a algunos “mayores” en conocimientos tradicionales de gran importancia para su identidad cultural. Saberes que se relacionan con el cultivo de las plantas, la esgrima, la medicina tradicional, entre otros, y que aún sigue presentes en un porcentaje indeterminado de la población.

El Censo de hace diez años evidencia una alta participación de las jóvenes generaciones en el Sistema Educativo, alcanzando a un 55% en el nivel de preescolar, un 92,6% en básica primaria y un 84,6% en los niveles de educación secundaria y media (DANE, 2010).

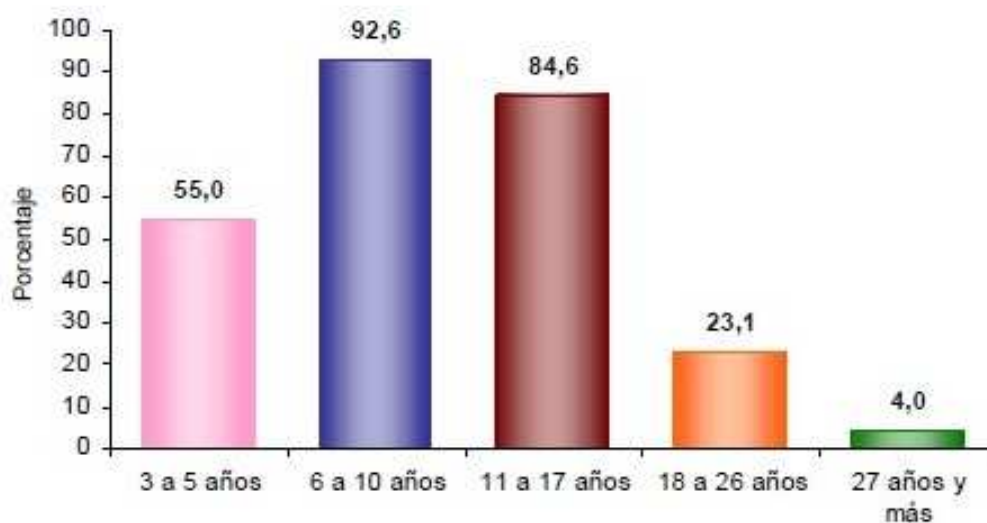


Figura 20: Asistencia escolar.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.2.

La misma estadística refleja que un 8,6% de la población es analfabeta, es decir, unas 3.915 personas mientras que un 0,5% de la población o 228 personas han cursado un posgrado, aproximadamente. Así mismo se puede ver que el 37,3% de la población ha alcanzado básica primaria; el 35,1% básica secundaria y el 5,7% de la población, educación media. El 2,9% es profesional y sólo el 0,5% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado.



Figura 21: Nivel educativo.

Fuente: DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf. p.2.

Respecto a la cobertura en educación preescolar y primaria en Puerto Tejada para el año 2007 fue de 7.203 alumnos matriculados en instituciones o centros educativos, superando en novecientos quince estudiantes a la población en edad escolar que según el Ministerio de Educación son los niños entre los cinco y los seis años, en ese sentido el municipio tiene mayor cobertura en primaria de la que en teoría debería tener, tal vez por algún subregistro. Para el año 2014, la población en edad escolar preescolar y primaria, siguiendo las proyecciones del DANE es de 6.151 niños y niñas, por ende, menor a la del 2007.

La disminución de la población en edad escolar a lo largo del periodo comprendido entre el 2007 y 2014 se ha hecho evidente con la reducción de estudiantes en las aulas de instituciones y centros educativos tanto de carácter público como privado. Uno de los factores

que pueden incidir en esta situación es la inseguridad que se vive en ciertas zonas donde se ubican los colegios como es el caso de la Institución Educativa José Hilario López.

De esta forma, puede afirmarse que la cobertura a nivel preescolar y primaria en el municipio es aceptable, ya que, la tasa de cobertura bruta oscila entre el 85%-100%. Ahora bien, debe precisarse que esta cobertura es posible gracias a un conjunto de instituciones tanto del sector privado como oficial que prestan el servicio de educación preescolar y primaria. Puerto Tejada tiene diez instituciones y centros educativos de carácter oficial en los que se concentra la mayor parte de la población estudiantil que cursa de transición a grado quinto; y quince establecimientos privados. En los anexos 1 y 2, se presentan sus nombres, lugar de ubicación y una breve descripción con datos proporcionados por el Sistema de Información Nacional de Educación Básica (SINEB).

Tabla 16.

Relación de Instituciones Educativas de educación básica primaria y número de estudiantes

EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	Instituciones Educativas Oficiales	Instituciones Educativas No Oficiales
Total de Instituciones	10	15
Total de Sedes	22	15
Total de Estudiantes	4.288	963
Instituciones que no reportan	-	6

Fuente: MEN. (2014a). *Buscando Colegio*. Recuperado el 2014, de <http://sineb.mineduacion.gov.co>: <http://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app>

La tasa deserción para el año 2007 en preescolar y primaria era del 7.63% y 4.98% respectivamente, lo que significaba que de novecientos cuarenta y tres alumnos en preescolar desertaron setenta y dos, en tanto que, de 6.260 estudiantes en primaria abandonaron los estudios 312. A pesar de que, la tasa de deserción en preescolar es superior a la de la nación del año 2005

(DNP, 2007) y está dos puntos por encima de los parámetros establecido por el Gobierno (5%), esta tasa en primaria es inferior a la nacional y cumple con el mencionado parámetro.

En el Plan de Desarrollo 2008 – 2011 (Alcaldía de Puerto Tejada, 2008a) “Unidos por Puerto Tejada” se propuso para el año 2011, disminuir la deserción escolar al 3%; sin embargo no se cuentan con datos para corroborar si efectivamente se logró tal reducción puesto que en los informes de rendición de cuentas que presenta el municipio, los resultados no se presentan en términos de los logros alcanzados sino de inversión para evitar la deserción, lo que no es suficiente para determinar cómo se ha avanzado en la materia (Alcaldía de Puerto Tejada, 2012b).

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) valoró en el 2012 el desempeño de los estudiantes de tercero y quinto grado. Los primeros son evaluados en las áreas de lenguaje y matemáticas. Los segundos en esas mismas y en las áreas de ciencias naturales y competencias ciudadanas. En general, el rendimiento de los estudiantes de primaria en las pruebas SABER, no guarda grandes diferencias con el promedio nacional instalándose en el nivel mínimo, lo que evidencia problemas en la calidad de la educación que presta el municipio. Estos problemas en la calidad de la educación han sido identificados por las autoridades municipales, como se puede ver en los distintos planes de desarrollo que el municipio ha elaborado en los últimos años y frente a lo cual ha tomado distintas medidas, como mejorar la infraestructura tecnológica de las instituciones y centros educativos, proveer capacitaciones a docentes y directivos, brindar atención social integral, entre otras. No obstante, a la luz de estas últimas pruebas las dificultades parecen persistir.

Entre los resultados de las pruebas más importantes (ICFES, 2012) vale la pena resaltar a los estudiantes de tercero de primaria de los centros educativos oficiales rurales del municipio

que lograron un desempeño avanzado en tanto en la prueba de lenguaje como de matemáticas, lo cual es muy superior al puntaje promedio de los establecimientos rurales del país y del municipio.

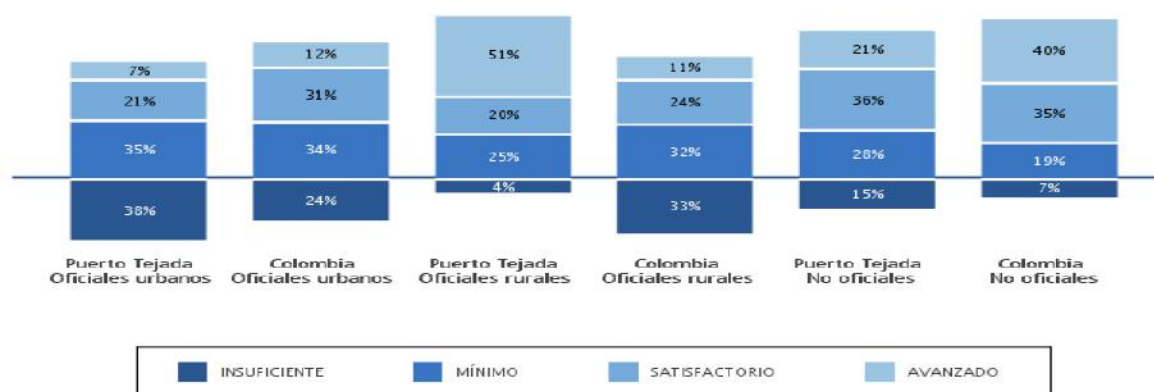


Figura 22: Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país por tipos de establecimientos en lenguaje, tercer grado.

Fuente: ICFES. (2012). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Pruebas saber 3°, 5° y 9°. Consulta de resultados. Obtenido de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co:ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>. p.1.

Esta crisis en la oferta de calidad en la educación del Municipio es una constante desde hace ya varios años y se hace extraño que los análisis de las causas del problema no hayan sido abordados certeramente o que los mecanismos de solución adoptados no hayan resuelto satisfactoriamente esta situación en beneficio de las jóvenes generaciones de Puerto Tejada. Las medidas tomadas resultan superficiales e insuficientes, por lo menos así lo sugieren los resultados.

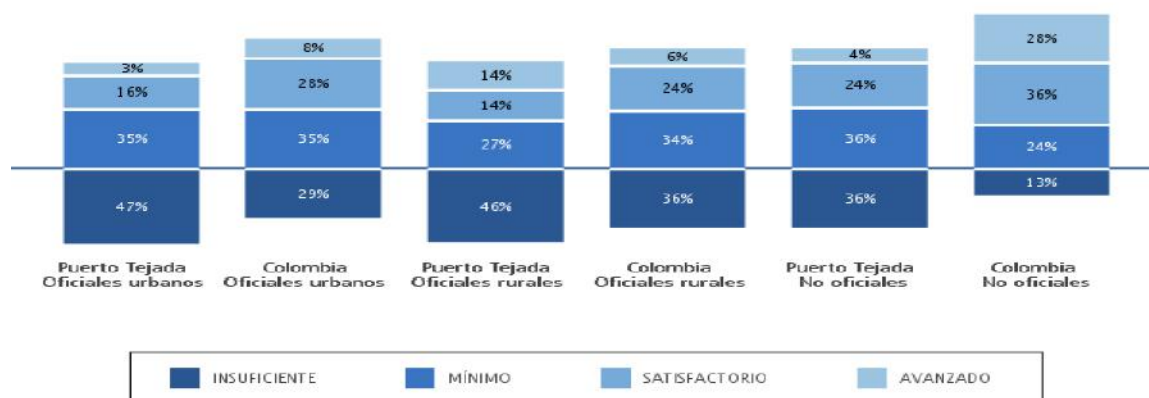


Figura 23: Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país por tipos de establecimientos en competencias ciudadanas, quinto grado.

Fuente: ICFES. (2012). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Pruebas saber 3°, 5° y 9°. Consulta de resultados. Obtenido de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx>. p.32.

Los estudiantes de quinto de primaria, además de ser evaluados en las áreas de lenguaje y matemáticas también son evaluados en ciencias naturales y en competencias ciudadanas. En la anterior ilustración se pueden ver los resultados comparativos de la valoración sobre las competencias ciudadanas en estos estudiantes del municipio y su comparación con el promedio nacional. En cada una de las variables: urbanos, rurales y privados, los resultados de los estudiantes de quinto grado de Puerto Tejada están muy por debajo de los porcentajes nacionales. Se alcanzan niveles hasta del 47% de insuficiencia en la valoración de estas competencias. Sin entrar a cuestionar el sistema de evaluación y su validez para evaluar las competencias ciudadanas, estos resultados son un indicador significativo que atañe directamente al interés de esta investigación.

De otra parte, en cuanto a la Educación Básica Secundaria, el número de estudiantes matriculados en los grados sexto, séptimo, octavo y noveno son aproximadamente 3.862 teniendo en cuenta que no están incluidos los alumnos de algunas instituciones educativas de las cuales se desconoce el número de estudiantes, por eso, es previsible que la cobertura sea superior

a los cuatro mil estudiantes. Esto concuerda con el hecho de que la población en edad escolar para la secundaria proyectada por el DANE para año 2014 es de 4.040 personas entre los once y los catorce años; sin embargo, se debe tener en cuenta que no todos los alumnos que cursan la secundaria están en este rango de edades, ya que, una parte son personas mayores que asisten los fines de semana a las instituciones a continuar o terminar con sus estudios. En el 2005, la tasa de cobertura bruta es cercana al 74% (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005) mientras que en el 2007 se estima en un 84,7% (Alcaldía de Puerto Tejada, 2008b).

Para la prestación de este servicio en el municipio existen diecisiete establecimientos ubicados en la zona urbana, seis de los cuales son de carácter oficial y el resto de carácter privado. En los primeros, se concentra la mayor cantidad de estudiantes. Los anexos 3 y 4 presentan el nombre, la ubicación y una descripción sucinta de cada establecimiento que incluye el número de estudiantes.

Tabla 17.

Relación de Instituciones Educativas de Educación Básica primaria y número de estudiantes

EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA	Instituciones Educativas Oficiales	Instituciones Educativas No Oficiales
Total de Instituciones	6	11
Total de Sedes	6	11
Total de Estudiantes	3.298	564
Instituciones que no reportan	-	4

Fuente: MEN. (2014a). *Buscando Colegio*. Recuperado el 2014, de <http://sineb.mineduacion.gov.co: http://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app>

La tasa de deserción escolar de grado sexto a noveno en el año 2007, fue de 6.41% es decir que de 4.195 estudiantes matriculados en esos grados, desertaron 269 (Alcaldía de Puerto Tejada, 2008a). Esta tasa de deserción es superior a la tasa nacional reportada en 2005 (DNP,

2007), en cerca de dos puntos, de ahí a que, esta sea alta con relación al resto del país. Por ello, el municipio se propuso reducirla (Alcaldía de Puerto Tejada, 2008b), sin embargo, no se cuentan con datos disponibles para determinar si luego de siete años esta meta se ha materializado. Con respecto a la deserción en el año 2014, no se cuenta con información suficiente para determinarla, ni con nuevos informes.

Respecto a las pruebas SABER que aplicó el ICFES a los estudiantes de grado noveno, se evaluó el desempeño de los estudiantes en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Los resultados en todas las áreas son alarmantes; mientras que en lenguaje el 76% de los estudiantes muestran un rendimiento entre insatisfactorio y mínimo, en matemáticas la situación es más grave ya que el 96% fueron valorados en estos mismos rangos. El caso de ciencias naturales no es mejor al situarse el 79% de los estudiantes en los mismos niveles inferiores a casi veinte puntos porcentuales de la media nacional.

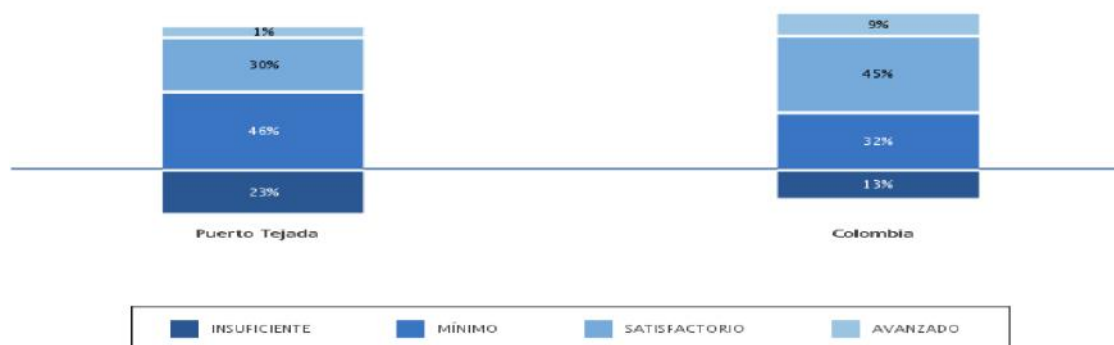


Figura 24: Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país en competencias ciudadanas, noveno grado.

Fuente: ICFES. (2012). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Pruebas saber 3°, 5° y 9°. Consulta de resultados. Obtenido de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co:ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>. p.57.

En la evaluación de competencias ciudadanas les fue un poco mejor a jóvenes de noveno, aunque muy por debajo de la media nacional, como lo muestra la anterior gráfica. Apenas el 1% de los estudiantes se ubicó en el nivel avanzado mientras que en los dos niveles inferiores se ubicaron el 69%. Estos indicadores hacen prever que los resultados en las pruebas SABER 11 también sean insatisfactorios, lo que en últimas implica dificultades para acceder a la Educación Superior de alta calidad en universidades públicas, es decir, menos oportunidades para la mayoría de los estudiantes que terminan el bachillerato. Esta situación se convierte en un círculo vicioso pues al contar con una educación con tan baja calidad no sólo las nuevas generaciones se marginan de oportunidades reales para su ascenso social y mejoramiento en su calidad de vida futura, sino que se exponen a alternativas ilícitas para satisfacer sus aspiraciones.

Respecto a los estudiantes matriculados en la educación media en el municipio es de aproximadamente 1.580 (MEN, 2014a), sin estar incluidos el número de estudiantes matriculados en tres instituciones que no reportan tal información en el Sistema de Información Nacional de Educación Básica. La población en edad escolar para estar en los grados décimo y once (entre los quince y los dieciséis años) es de 2.002 estudiantes. Por lo cual, la tasa de cobertura bruta está entre el 79% - 84%.

Para la prestación de este servicio, el municipio tiene seis instituciones oficiales y diez establecimientos privados, con un total de dieciséis sedes localizadas en la zona urbana. Estas instituciones se presentan en el anexo 5 y 6 con una breve descripción en la que se incluye el número de estudiantes de cada una.

Tabla 18.

Relación de Instituciones Educativas de educación básica primaria y número de estudiantes

EDUCACIÓN MEDIA	Instituciones Educativas Oficiales	Instituciones Educativas No Oficiales
Total de Instituciones	6	10
Total de Sedes	6	10
Total de Estudiantes	1.274	306
Instituciones que no reportan	-	3

Fuente: MEN. (2014a). *Buscando Colegio*. Recuperado el 2014, de <http://sineb.mineduacion.gov.co: http://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app>

La tasa de deserción del año 2007, en los grados diez y once es del 9.5%, esto significa que, de mil trescientos veintitrés 1.323 estudiantes matriculados abandonaron los estudios ciento veintiséis 126 (Alcaldía de Puerto Tejada, 2008b). De esta manera, la tasa de deserción de la educación media en el municipio es la más alta con relación a la secundaria y primaria, además de ser superior a la tasa nacional reportada para el 2005 aproximadamente en ocho puntos porcentuales. Con respecto al 2014, no se cuentan con nuevos informes sobre la proporción de estudiantes desertores.

Los resultados en las pruebas SABER 11 no son satisfactorios, la mayoría de las Instituciones educativas que ofrecen Educación Media no alcanzan el nivel superior. Sólo una institución tuvo desempeño Alto en el 2013 y la misma institución tuvo en el 2011 estar en el máximo nivel, excepción en el contexto educativo; cabe señalar que esta institución es de carácter privado y cuenta con un importante respaldo económico de una Caja de Compensación familiar. El desempeño de los planteles oficiales, por su parte, es más preocupante, entre ellas solo dos instituciones educativas lograron ubicarse en el nivel medio para el 2013. El siguiente cuadro se presenta los resultados obtenidos por las Instituciones Educativas del municipio en esta prueba desde el año 2009 (ICFES, 2014).

Tabla 19.

Resultados de las pruebas SABER 11 por Instituciones Educativas de Puerto Tejada

Institución	2009	2010	2011	2012	2013
Fidelina Echeverry	Bajo	Bajo	No reporta ¹⁰	No reporta	Bajo
Politécnico la milagrosa	Inferior	Inferior	Inferior	Bajo	No reporta
José Hilario López	Inferior	Inferior	Bajo	No reporta	No reporta
Ana Silena Arroyave	Bajo	Inferior	Bajo	Bajo	Bajo
Adventista Bethel	Alto	Bajo	Medio	Medio	No reporta
San Pedro Claver	Bajo	Bajo	No reporta	No reporta	Medio
Colegio E. Ebenezer	Medio	Bajo	Bajo	Bajo	No reporta
Colegio Bahai Ruhi A.	Bajo	Medio	Alto	Medio	No reporta
COMFACAUCA	Alto	Alto	Superior	Alto	Alto
Simiente del Saber	Inferior	Inferior	Bajo	Bajo	Inferior
Colombo Japonés	Inferior	Inferior	Bajo	No reporta	No reporta
Sagrado Corazón	Bajo	Bajo	Bajo	No reporta	No reporta
GICABA	Bajo	Inferior	No reporta	No reporta	No reporta
Colegio Natanael Díaz	Medio	Bajo	Medio	Medio	Medio
Fundación Gimnasio Moderno del Cauca	Inferior	Inferior	Inferior	Cerrado	Cerrado

Fuente: ICFES. (2014). *ICFES Interactivo*. Recuperado el 2014, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html>

El problema de calidad de la educación media, secundaria y primaria tiene consecuencias negativas para aquellos estudiantes que desean acceder a la educación superior, puesto que, los bajos resultados que obtienen en las pruebas SABER 11, les impide aspirar a cupos en universidades públicas de alta calidad, o a becas en universidades privadas, en especial en aquellas carreras que exigen altos puntajes, como medicina y las ingenierías. Esto sumado a la condición de pobreza que vive la comunidad conlleva a que sólo el 8.7% de la población, para el 2005, había adquirido formación superior y postgrados (DANE, 2010).

De acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en el municipio de Puerto Tejada, se ofrecen doce programas de Educación Superior, por dos

¹⁰ Las instituciones cuya categoría no se encuentra reportada en la base de datos del ICFES, se debe a que no ha sido categorizada por alguna de las razones que aparecen en el artículo quinto de la resolución 569 de 2011, disponible en: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/docs/Resolucion_569_octubre_2011_Clasificacion_ICFES.pdf

instituciones universitarias privadas, la Fundación Centro Universitario de Bienestar rural, ubicada en la zona rural del municipio (vereda de Perico Negro), y la Institución Universitaria Tecnológica de COMFACAUCA (ITC), localizada en la zona urbana. Además, del SENA, que es una institución oficial que ofrece carreras técnicas, cursos cortos y de aptitud profesional (Alcaldía de Puerto Tejada, 2008b) Los programas reportados en el SNIES son los siguientes (MEN, 2014b).

Tabla 20.
Programas de Educación Superior ofrecidos en Puerto Tejada

Nivel	Programa ¹¹ de Educación Superior
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología Agroambiental - Tecnología en aseguramiento de la calidad - Tecnología en electricidad - Tecnología en electrónica - Tecnología en maquinaria e instrumentación ambiental - Tecnología en sistemas empresariales de información
Técnico profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Administración de economías locales - Programación de Software
Universitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en educación rural - Licenciatura en educación rural con énfasis en ciencias agropecuarias
Especialización	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de economías locales - Educación y desarrollo rural

Fuente: MEN. (2014c). *SINEB*. Recuperado el 06 de 2014, de <http://www.mineduacion.gov.co: http://www.mineduacion.gov.co/buscandocolegio/>

La tasa de cobertura en la Educación Superior para el año 2012 era del 15.6%, con 731 estudiantes matriculados en tres instituciones ubicadas en el municipio de las cuales 397 corresponden al sector oficial y el resto a instituciones privadas (MEN, 2012a). El 9.4% de este grupo de estudiantes, están matriculados en programas técnicos profesionales y el 90.6% en programas tecnológicos. La baja tasa de cobertura se debe a que la mayoría de las personas que

¹¹ De estos programas sólo aparece activo en el Sistema la tecnología en electricidad.

residen en el municipio y acceden a la educación superior se matriculan en universidades de Cali, Santander de Quilichao y Palmira (Alcaldía de Puerto Tejada, 2008b). Sin embargo, no se cuenta con datos que permitan determinar cuántas personas en Puerto Tejada tienen acceso efectivo a la Educación Superior y terminan con un título.

Respecto de las Instituciones Educativas, Puerto Tejada cuenta con 26 instituciones que prestan servicios educativos de Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media (Ver Apéndice A. Instituciones Educativas, oficiales y privadas, que prestan el servicio educativo en el municipio de Puerto Tejada). De ellas, seis instituciones oficiales se encuentran en el casco municipal y 4 Centros Educativos en el sector rural, alcanzando una cobertura aproximada del 75% para el 2004. El resto, 3276 estudiantes estuvieron vinculados a instituciones educativas privadas (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005, pp. 303-304).

La Unidad de Organizaciones Afro caucanas (UOAFROC) afirma que para el 2004 Puerto Tejada contaba con 535 docentes, de los cuales el 68% tenían pregrado universitario o postgrado. Al contrastar estas cifras con las que presenta la Alcaldía (2011) se deduce que de ellos el 36,1% de los docentes trabajan en instituciones privadas y el 63,9% en instituciones oficiales. Llama la atención que en el sector privado cerca del 70% los docentes son bachilleres, normalistas bachilleres y tecnólogos, mientras que en las instituciones oficiales estos apenas llegan al 7%. Es decir, 319 docentes del sector oficial (93%) están en el escalafón 7 o por encima de él, son licenciados universitarios o cuentan con su pregrado y algunas especializaciones.

Tabla 21.

Número de docentes y directivos docentes oficiales por grado de escalafón nacional docente

GRADO E. N. D	No. DOCENTES	No. DIRECTIVOS DOCENTES	%
1	17		5,0
2	1		0,3
3			0,0
4	2		0,6
5			0,0
6	3		0,9
7	11		3,2
8	22	2	7,0
9	16		4,7
10	40	2	12,3
11	47	1	14,0
12	32	1	9,6
13	35	6	12,0
14	90	14	30,4
TOTAL	316	26	100%

Fuente: Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015.* Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaSocial.pdf>. p.321.

Resulta paradójica esta cualificación docente frente a la manifiesta baja calidad educativa, pues las Instituciones Educativas que presentan los peores resultados, en las evaluaciones que realiza el Estado para los estudiantes de último año (SABER 11), son las que tienen los docentes más preparados o con los escalafones más altos.

Otro factor que incide en la baja calidad de educación es la baja inversión de recursos económicos. El informe de gestión de la administración municipal (Alcaldía de Puerto Tejada, 2009) afirma haber destinado más de 150 millones en instituciones y centros educativos tanto en la zona rural como urbana siendo el rubro de infraestructura el que demandó más del 50% de esta inversión, lo que representaría cerca de \$7.500 por estudiante. Por su parte el informe de gestión del 2012 reporta haber invertido en el mismo rubro cerca de 292 millones de pesos en este año, aunque esto supone un incremento del 400%, la verdad es que la infraestructura de los colegios

oficiales es muy deficiente. El mismo informe reporta que se destinó 16 millones para el mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER; 62 millones como ayudas educativas especialmente orientadas a la formación para el trabajo; 153 millones para subsidiar el transporte escolar y mejorar la retención escolar; 124 millones para financiar kits escolares; entre otros recursos orientados a cualificar el servicio educativo (Alcaldía de Puerto Tejada, 2012b).

Ahora bien, la problemática del sector educativo se puede resumir en cuatro aspectos: la falta de liderazgo educativo por parte del Estado; un déficit de formación docente y compromiso docente; las características de la oferta educativa a los estudiantes; y los recursos económicos.

Tabla 22.
Principales problemáticas del sector educativo en Puerto Tejada

Falta de liderazgo educativo por parte del Estado	Déficit de formación docente	Oferta educativa a los estudiantes	Recursos
Inexistencia de una política pública adecuada.	No existe una evaluación anual, objetiva de lo que ocurre en el sistema educativo y tampoco de los docentes y las comunidades educativas.	Bajos niveles de competencia en los resultados de las Pruebas SABER y de los Exámenes de Estado.	Deficiencias a nivel de infraestructura y dotación de los establecimientos.
Falta articulación de los Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Ambientales Escolares con miras a la constitución de un Proyecto Educativo Municipal.	Críticas al cuerpo de docentes municipales y poca capacidad propositiva.	Dificultades crecientes para encontrar empleo.	Falta personal: secretarías, aseadoras, vigilantes y porteros.
No ha habido claridad en la apuesta municipal por lo tanto tampoco es posible la integración del sistema educativo.	Poca perspectiva de calidad mundial en la educación.	Falta que el egresado promedio de secundaria salga leyendo, escribiendo, pensando, hablando, calculando y comunicándose bien con sus semejantes.	Falta la legalización de algunos cargos Docentes y Directivos docentes.
Los Planes de Estudios no responden a las necesidades, características, dinámicas, y expectativas del entorno.	Poca sintonía con las nuevas tendencias constructivistas.	Carencia de cursos que potencien las habilidades estéticas, en artes escénicas y deportes de la población (básquetbol, fútbol, ciclismo, esgrima, etc.)	Faltan recursos para la ejecución de programas de actualización del Personal Docente y Directivo Docente.
Falta adaptación del currículo al nuevo enfoque de MEN por competencias y capacidades.	Estimular la autodidaxia, el desarrollo de las “Inteligencias Múltiples”.		Poca disponibilidad de medios tecnológicos y de acceso a procesos de conectividad.
	Poca comprensión de la importancia de la nueva educación para potenciar las distintas competencias.		Cierre del CREM-Centro de recursos educativos municipales.
	Pobre integración del componente etnocultural en el currículo y en la implementación de la etnoeducación.		

Fuente: Elaboración propia con base en Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015*. Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co>: <http://crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaSocial.pdf>. p.337-338.

Algunos responsabilizan al estado y al modelo de desarrollo económico que impera como el responsable de la situación educativa y el deterioro social, pues ellos anteponen la búsqueda del lucro y la acumulación de capital por encima de otros valores tradicionales y conduce a los estudiantes a querer vincularse al mercado laboral y al sistema económico antes que formarse como persona y como sociedad.

Este afán de crecer en términos económicos ha provocado una ruptura desde el núcleo familiar, las mujeres e hijos deben aportar al hogar ingresos. Como consecuencia hoy se encuentran hombres y mujeres convertidos en mano de obra no calificada y de bajo costo. De este patrón lineal se tiene como resultado el deterioro de la identidad que se manifiesta en la rotura de la fraternidad, baja autoestima, irrespeto a los mayores y al saber comunitario de formas ancestrales de organización, asimilación a otras culturas y aceptación de la imposición occidental de desarrollo, interés por lo ajeno, aparece la concepción de individualista y egoísta y se pierde la capacidad de liderazgo (Caicedo, Lozano, Tejada, Díaz, & Díaz, 2006, pp. 84-85)

La grave crisis que vive Puerto Tejada vista desde los viejos del pueblo tiene que ver con la pérdida de identidad relacionada con la pérdida de sus tierras a raíz de la expansión de la industria cañera en la región. Esta difusión de la identidad en medio de la expansión capitalista conlleva, según algunas personas de la comunidad, al surgimiento y consolidación de fenómenos como: la corrupción política, la pérdida de la moral que se refleja en el robo, la proliferación de la violencia por medio del crecimiento desmesurado de las pandillas, la crisis de la educación impartida por docentes sin vocación, entre otros.

Ante este panorama, la municipalidad se ha propuesto varias estrategias para contrarrestar estos aspectos, entre otras, el denominado “Modelo de gestión educativo para la cultura de la convivencia y la inclusión social”...

... por el cual se busca disminuir los impactos de la problemática de la violencia y sus manifestaciones: violencia intrafamiliar; violencia urbana; delincuencia común, pandillaje y demás formas de violencia (actos de vandalismo, homicidios, agresiones contra personas cometidos por grupos o individualmente, violencia en la escuela, violencia en la calle y en los sitios de recreo; drogadicción y violaciones) (Betancourt, 2010, p. 59).

Tal estrategia está conformada por programas como: Inserción social de los jóvenes en alto riesgo que pretende la disminución de la violencia juvenil, la drogadicción, y el pandillaje; y la Escuela de Liderazgo con Responsabilidad Social orientado a formar capacidades locales para la construcción de liderazgos y educación en valores que promuevan el desarrollo comunitario a través de la consulta y la participación democrática de las comunidades, y transformen la cultura de la violencia en cultura de valores.

De otra parte, se encuentra el programa de construcción de ciudadanía desde la diversidad. Este programa pretende fortalecer las capacidades de las comunidades para la construcción de hábitos cívicos fundamentados en el respeto por la diversidad, la ley y los derechos humanos. El reconocimiento étnico: realización de seminarios y talleres orientados en temas como: mejoramiento de conducta, valores éticos, personalidad y conducta, mejoramiento de la autoestima, resolución de conflictos, motivación, trabajo en equipo, inteligencia emocional, confianza en sí mismo, etc., todos desde el fundamento del autoreconocimiento étnico y cultural y el respeto de las comunidades diversas (Betancourt, 2010).

1.4. Contexto normativo: leyes perfectas.

En relación con el contexto socioeducativo presentado es necesario dedicar un apartado especial a estudiar el soporte legal con que el Estado Colombiano ha venido construyendo el sistema educativo para favorecer la formación ciudadana de sus nacionales y de alguna manera dar respuesta a los problema de violencia, vulnerabilidad y exclusión que marcan gran parte de la historia del país. En este reconocimiento normativo se destaca la legislación diferencial que el Estado ha preparado para incluir a grupos étnicos, indígenas, afrodescendientes y Rom, históricamente excluidos.

Colombia es el país de las leyes perfectas y de las jurisprudencias sabias. Si el país y el valle geográfico del río Cauca está como está no es por falta de leyes sino por la debilidad de un estado que no llega a donde se necesita por darse otras prioridades. En esta sección se evidenciará que tanto en lo educativo como en lo étnico la normativa es suficiente y clara. El ámbito educativo será tratado desde dos tópicos, por un lado, los aspectos relativos a la formación ciudadana y, por otro, aquellos que tienen que ver con los docentes y su formación. De otra parte, las normas relacionadas con las comunidades afrodescendientes se presentan también en dos apartados: un panorama general sobre estas acciones afirmativas y algunas consideraciones sobre la etnoeducación en el país.

1.4.1. Referentes educativos.

El Estado Colombiano moderno nace con la Constitución Política de 1991; aunque los procesos de industrialización, bipartidismo político y urbanización ya eran importantes en 1930 cuando inicio la República Liberal, la gobernabilidad era muy frágil pues los partidos políticos

tradicionales estuvieron marcados por caudillismos y gamonalismos que a la postre llevaron a una violencia desenfrenada a mitad del siglo pasado, la cual sólo encontró una mediana pausa con la dictadura militar del General Gustavo Rojas Pinilla y el posterior acuerdo de la Junta Militar y el Frente Nacional¹².

Entre las décadas de 1960 y 1980 la realidad del país estaba cambiando a gran velocidad, al ritmo del Concilio Vaticano II, el florecimiento de las guerrillas de izquierdas, los avances científicos, tecnológicos y de las comunicaciones, y un nuevo ordenamiento mundial que superaba la Guerra Fría, por lo que la Constitución de 1886 con sus distintas reformas necesitaba una transformación radical.

La Constitución política de 1991, también se inscribió en un contexto de globalización económica lo que implicó que el estado cediera su monopolio sobre lo público y se comprendiera corresponsable con la sociedad para la ejecución de las políticas, así mismo significó que pasara de una administración centralista a una administración descentralizada fortaleciendo las regiones y otros espacios territoriales.

En los siguientes años de haber acordado este nuevo pacto constitucional, se formalizaron distintas Leyes y decretos reglamentarios en todos los ámbitos de la vida pública, de particular trascendencia para esta investigación cabe mencionar la ley 115 de 1994 o ley general de educación y la ley 70 de 1993 que enmarca el reconocimiento de derechos a los pueblos afrocolombianos. En este marco legal, además del estudio de estas leyes mencionadas se abordan las últimas normas relacionadas en particular con la convivencia y la violencia escolar, la formación docente y los desarrollos de las políticas del reconocimiento en Colombia.

¹² El Frente Nacional fue el periodo de gobierno acordado por los liberales y conservadores para alternarse la presidencia durante cuatro periodos presidenciales, entre 1958 y 1974.

1.4.1.1. Educación ciudadana en la Constitución de 1991.

El preámbulo de la Constitución Nacional señala los fines últimos que justifican este nuevo pacto social y legal que le dan sentido a la acción del Estado colombiano: “asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”. Con ello, se destaca el compromiso de la Institucionalidad con el pleno ejercicio de los Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, elementos vertebrales en el ámbito de la formación ciudadana. De esta manera, la nueva Constitución introduce el tema de esta investigación desde el inicio de su articulado: se trata de fundar un “orden político, económico y social justo” “dentro de un marco jurídico, democrático y participativo”, como lo señala igualmente el Preámbulo.

La Constitución no menciona en forma directa a la formación ciudadana, la formación docente o la etnoeducación, por tratarse de una norma general, como es de suponer, sin embargo, hay múltiples indicios relacionados con la materia que nos interesa como el tema de la educación en general, y su relación con los valores, habilidades y capacidades, la convivencia, formación docente, las comunidades negras, principalmente. A continuación, se profundizará en tales leyes, siguiendo la huella de estos elementos.

Siguiendo el espíritu expresado en el Preámbulo, el artículo segundo, explicita los principios fundamentales de la Constitución: “Son fines esenciales del Estado: ... defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo”. En este punto aparece la convivencia íntimamente relacionada con la paz entendida como vivir con los demás al margen de la violencia. La finalidad de la “convivencia pacífica” en Colombia en este encabezado tiene su contexto: la violencia en el país había alcanzado su clímax en 1948 con el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, la

posterior confrontación armada entre liberales y conservadores, y la consecuente aparición de los grupos guerrilleros de izquierda. Además, la Asamblea Nacional Constituyente fue un escenario donde participaron algunos antiguos miembros de la guerrilla del M19, habían sucedido algunos indultos y armisticios, y era vehemente el llamado a la paz. Por su parte, los partidos políticos tradicionales al pluralismo partidista fundándose en la tolerancia, el respeto por las diferencias y el Estado de derecho.

El artículo 41 incluido en el capítulo que recoge los derechos fundamentales afirma: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.” (Constitución Política de Colombia, 1991) Aunque se refiere a las instituciones educativas, la preocupación primordial que presenta este artículo tiene que ver con la divulgación de los Derechos Políticos. Explícitamente se debe formar a las jóvenes generaciones en aspectos relacionados con la formación ciudadana: instrucción cívica y prácticas ciudadanas; tales conceptos son abordados en profundidad en este marco teórico. La participación, además, es mencionada como un aspecto fundamental para la realización de los derechos políticos pues no sólo recoge la relación de los individuos con el Estado sino también la de las personas entre sí fortaleciendo el tejido social. Tomando distancia de la Constitución anterior, eminentemente católica, los principios y valores que orientan al Estado ahora brotan de la racionalidad presente en construcción participativa del bien público.

El Derecho a la Educación se presenta en el artículo 67 como uno de los derechos sociales, económicos y culturales que asegura el Estado para todos los colombianos; allí es definida como oportunidad para acceder “al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los

demás bienes y valores de la cultura.” Dicho artículo enfatiza la intencionalidad política de la educación y de la formación ciudadana al señalar entre algunos de sus contenidos: “el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; ... y para la protección del ambiente.” Se trata pues, de aprender a ser persona en comunidad y para construir relaciones armónicas con el entorno. La Educación es concebida en su integralidad para el acceso, reproducción y producción de la cultura y particularmente para el desarrollo y apropiación de valores y principios que le permitan disfrutar de un ambiente sano como lo reafirma el artículo 79:

Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines (Constitución Política de Colombia, 1991).

Ambiente que resume tanto las relaciones con la naturaleza (medioambiente) como la relaciones con los demás.

En este contexto de educación ciudadana, vale la pena subrayar el artículo 44 de la Constitución donde se explicita la prevalencia de los derechos de las niñas y los niños sobre los derechos de los demás. En este artículo, además del Estado garantizar el “desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de todos los derechos” de las y los menores, se advierte la obligante protección “contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos” a los que pudieran ser sometidos. Este artículo será referente necesario para las normativas actuales que regulan la convivencia escolar, entre otras.

Por su parte, los ciudadanos colombianos tienen deberes u obligaciones como reciprocidad con el Estado colombiano. El artículo 95 recoge las más importantes, muchas de ellas relacionadas con el interés de este trabajo investigativo.

1. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios;
2. Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas;
3. Respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacionales.
4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica;
5. Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país;
6. Propender al logro y mantenimiento de la paz;
7. Colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia;
8. Proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano;
9. Contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado dentro de conceptos de justicia y equidad (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 95).

De esta manera, el Estado hace corresponsable a la sociedad civil; se trata de un Estado que cuenta con la participación del pueblo colombiano para la realización de sus fines y en particular, el ejercicio de la integridad de los Derechos. Colombia no es un estado paternalista que asume la plena realización de sus conciudadanos sino un estado garante de derechos que

asume responsabilidades y que necesita del concurso de todos los nacionales para lograr el bienestar.

Ahora bien, esto que se plantea desde la legislación sigue siendo un desafío para todas las partes aún en la actualidad, pues algunas veces el gobierno sigue impulsando programas paternalistas como “Familias en Acción”¹³ tratando a la sociedad civil como menores de edad pero en otros casos los ciudadanos comunes y corrientes son quienes esta relación indigna de dependencia buscando favores particulares, en gran parte movidos por la falta de confianza en las instituciones del Estado.

De otra parte, respecto los docentes, la Constitución menciona en el artículo 68 que “la Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”, lo cual sigue siendo un desafío hasta el día de hoy sigue habiendo serios reclamos por uno y otro concepto: las oportunidades de formación superior de calidad son muy limitadas y costosas; se han refrendado títulos de otras profesiones para la enseñanza con un mínimo de exigencias; las condiciones salariales y el escalafón docente se ha modificado sustancialmente y sus remuneraciones no aseguran una calidad de vida digna para los docentes, como lo veremos más adelante. La Ley 115 de 1994 dedicará seis artículos para abordar el tema de la formación de educadores (del 109 al 114) y los Decretos reglamentarios posteriores irán puntualizando este aspecto (Decreto 2903 de 1994, Decreto 709 de 1996, Decreto 1278 de 2002 entre otros).

Finalmente, el artículo transitorio 55 de la Constitución abre la puerta a la política del reconocimiento a las comunidades negras al conformar una comisión especial para que en dos años presente una Ley que reconozca las posesiones tradicionales que tienen éstas en las riberas

¹³ Este es un programa que el gobierno colombiano y la Banca Multilateral (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo) adelantan desde el año 2000 para “dar un subsidio de nutrición a las familias con niños menores de 7 años, y un subsidio escolar a los niños entre 7 y 17 años que pertenezcan a las familias más pobres” (Banco Mundial, 2003)

de los ríos, se establezcan “mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social” y proponga los mecanismos para su organización y articulación con el Estado. Este artículo es el embrión de la Ley 70 de 1993 que abordaremos más adelante y su consecuente reglamentación.

1.4.1.2. La Ley 115, un marco para la formación ciudadana.

Los principios constitucionales de 1991 relacionados con la educación y la formación ciudadana toman cuerpo inicialmente con la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y el Decreto 1860 del mismo año que la reglamenta. Sin embargo, el seguimiento al tema que nos ocupa debe hacerse a partir de algunos conceptos relacionados con esta materia como “convivencia”, “civismo”, “ciudadanía”, “valores”, “participación” entre otros, pues la categoría “formación ciudadana” no es visible de manera explícita en tales normas.

El tratamiento hecho por la Ley 115 sobre esta materia es más general que en su decreto reglamentario puesto que a ella le corresponde plantear los fines, objetivos y organización estructural del servicio educativo mientras que a este le corresponde ser más operativo, funcional e instrumental, como es el caso de ofrecer las pautas para construir los Proyectos Educativos Institucionales o los Manuales de Convivencia escolar.

Entre los fines de la educación en Colombia, propuestos en el artículo 5 de la Ley General caben destacar cuatro intencionalidades que atañen a nuestra investigación: el primero, se refiere a una formación integral que asegure el pleno desarrollo de la persona sin afectar los derechos de los demás y el orden jurídico; además explicita la formación ética, cívica y en valores humanos. El segundo, menciona de manera directa: “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”. El tercero propone formar para la participación en los distintos campos donde se toman decisiones. Y finalmente, el noveno fin educativo habla del desarrollo de la capacidad crítica, científica y tecnológica, encaminadas entre otras, al mejoramiento de la calidad de vida y a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso del país.

La ley instituye en el artículo 13, un conjunto de objetivos comunes para todos los niveles de la educación formal; entre ellos se menciona uno que atañe al propósito de esta investigación “Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” así mismo en los artículos 16, 20, 21, 22 y 30, cuando se explicitan los objetivos en cada uno de los niveles (preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media), aparece de manera explícita el mismo interés. Adicionalmente, el artículo 14 establece como enseñanza obligatoria para la educación formal “el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica”; “La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales”; “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos” y “La educación sexual” aspectos directamente relacionados con la formación ciudadana¹⁴.

Estos aspectos propuestos por la Ley y relacionados con la formación en “valores, salvo los literales a) y b), no exigen asignatura específica” sino que deben “incorporarse al currículo y desarrollarse a través todo en plan de estudios.” (art.14) Sin embargo, la misma ley propone en el artículo 23 dos áreas obligatorias y fundamentales donde la formación ciudadana podría

¹⁴ En el año 2005 el Ministerio de Educación nacional, en coordinación con el Fondo de Población de las Naciones Unidas impulsa el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía y la ley 1620 del 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”, integran explícitamente estos elementos y serán considerados más adelante.

insertarse: “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” y “Educación ética y en valores humanos” entre nueve áreas que deben ocupar un 80% del plan de estudios.

La Ley General de educación introduce un aspecto vertebral en esta materia: la construcción de los Manuales de Convivencia (art.87) con la participación de toda la comunidad educativa “estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares” (art.6)¹⁵. Sin embargo, el matiz jurídico con el que se introdujo esta herramienta desvirtuó su implementación como un proceso educativo de formación ciudadana. Con relación a este Manual se enfatizaron los criterios de permanencia o expulsión (art.96), los lineamientos para sancionar o hacer distinciones (art.132) y aspectos contractuales de la matrícula: “El contrato deberá establecer, entre otros, los derechos y obligaciones de las partes, las causales de terminación y las condiciones para su renovación. Serán parte integrante del contrato, el proyecto educativo institucional y el reglamento interno o manual de convivencia del establecimiento educativo.” (art.201)

Según el artículo 92 de la Ley 115 de 1994, “La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos” desarrollo que debe proveer a las y los estudiantes más que conocimientos, habilidades y capacidades “que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”. El mismo artículo señala la necesidad de un “desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades

¹⁵ El artículo 68 de la Constitución Política de 1991 ya consideraba que “La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación”. El artículo 18 del Decreto 1860 de 1994, redefine la comunidad educativa en cinco estamentos: estudiantes matriculados; padres, madres o responsables de los matriculados; docentes vinculados a la institución; directivos docentes y administradores escolares; y, egresados organizados para participar.

de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación”; todos ellos aspectos ineludibles para la formación ciudadana.

Como se ha señalado antes, el espíritu democrático de la Constitución de 1991 y su posterior reglamentación, promovió la participación como principio destacado del accionar político y social. Las distintas instancias de gobierno de las Instituciones Educativas, aun de las privadas, se diseñan abiertas a la participación de la comunidad educativa (Cfr. artículos 142 y 143); las y los estudiantes gozan de representantes (Cfr. artículo 93) y de un personero de estudiantes (Cfr. artículo 94) como “promotor de sus derechos y deberes”.

Esta intencionalidad educativa trasciende en esta ley los límites de la Educación formal y atraviesa los fines de la Educación no formal (artículo 37) o para el trabajo, la Educación informal (artículo 44) así como la Educación de adultos (artículos 51). Desarrollar la capacidad de participación ciudadana se convierte en un propósito nacional que atraviesa las aulas hasta los medios de comunicación, que implica a los niños de preescolar, a los jóvenes y a los adultos. En este sentido, la Ley General de Educación traduce el espíritu de la nueva constitución y plantea un importante desafío a la participación activa de todos los colombianos.

Sobre la formación docente la Ley 115 hace varias referencias. En el artículo 58 se compromete con la formación de educadores para los grupos étnicos “El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas”, aspecto que profundizaremos en el aparte de etnoeducación. Baste por ahora señalar que aquí no hay ninguna preocupación por los sistemas de educación propia, su cualificación y diálogo con el sistema

educativo nacional en un espíritu intercultural. Por su parte, el artículo 70 replica el compromiso del Estado con la formación de educadores para orientar la rehabilitación social, reinserción de personas y de grupos sociales con carencias y necesidades de formación.

No obstante, los artículos anteriores, es en el capítulo segundo del Título VI dedicado a los educadores (artículos 109 a 114), donde esta ley normatiza cinco aspectos de la formación docente: la finalidad, el mejoramiento profesional, las instituciones formadoras, una consideración para los programas de formación y la función asesora de las instituciones de educación superior en este propósito.

De cara al objetivo de la presente investigación, conviene resaltar tres de las cuatro finalidades de la formación de los educadores, ofrecidas en el artículo 109: “a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico”. Así mismo, el artículo 111, explicita los tipos de programas de formación, quienes están autorizados para ofrecerlos y el mecanismo oficial para su aprobación y financiamiento.

Por último, cabe señalar que La ley 115 de 1994 contiene algunos apartes entorno a la etnoeducación (artículos 55 a 63) y que no fueron abordados en el decreto 1860 pero que son pertinentes al objeto de esta investigación y serán retomados en la segunda mitad de este aparte cuando se aborde la legislación relacionada con los derechos de los pueblos afrocolombianos.

1.4.1.3. El Decreto reglamentario 1860 de 1994.

Los aspectos relacionados con la formación ciudadana se desarrollan en esta norma a través de tres aspectos principalmente: la construcción del Manual de Convivencia Escolar en cada Institución Educativa; el gobierno escolar y sus funciones; y en sus referencias a la

formación en valores, habilidades y capacidades que atañen a la integralidad de la oferta educativa.

Todas las Instituciones Educativas deben organizarse alrededor de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) “que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” según lo establece el artículo 14 del decreto 1860. Entre los componentes que deben considerarse en este PEI se encuentran dos aspectos que tienen que ver con el objeto de esta investigación (ítem 6 y 7), por un lado, “las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos” y, por otro, “El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes”.

Este decreto no se detiene en desarrollar las acciones pedagógicas enunciadas en el sexto ítem referido, apenas menciona en el artículo 36 que los distintos aspectos de enseñanza obligatoria señalados en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 los cuales tienen que ver con la formación integral –y por ende con la formación ciudadana como se señaló arriba- deben hacerse mediante la modalidad de proyectos pedagógicos siempre alineados a los fines y objetivos del PEI.

Por su parte, el artículo 17 desarrolla el ítem 7 del artículo 14 del presente decreto explicitando el contenido que debe tener el Manual de Convivencia:

1. Reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.

2. Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
3. Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
4. Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incidir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
5. Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.
6. Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
7. Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.
8. Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente decreto. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes.
9. Calidades y condiciones de los servicios de alimentación transporte, recreación dirigida, y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos.
10. Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión.
11. Encargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud.

12. Reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar (Decreto 1860, 1994, Art.17).

Por su condición de reglamento, el acento en la presentación del Manual de Convivencia es deontológico o con énfasis en las obligaciones morales y éticas, explicitando sus correspondientes sanciones en caso de faltar al cumplimiento de tales deberes, sin embargo, se incluyen algunos elementos contractuales relacionados con la prestación del servicio educativo y que ayudan a desvirtuar un sentido de pacto relacional de la Comunidad Educativa para la construcción del tejido escolar que debería promoverse.

No obstante, se debe anotar que hay una amplia jurisprudencia sobre distintos tópicos del Manual de Convivencia que buscan precisar los alcances del mismo y que desbordan los propósitos de esta investigación. Sin embargo, conviene profundizar en la última reglamentación del año 2013 que obliga a la actualización del Manual de Convivencia incluyendo nuevos tópicos como lo veremos a continuación. Esta reglamentación se convierte en una oportunidad educativa que puede llevar a los directivos docentes a preocuparse más por los procesos pedagógicos que por el cumplimiento documental para estar en los requisitos de ley.

Las funciones del Consejo Directivo, Consejo Académico, Rector, Personero, Consejo Estudiantil y Consejo de Padres (artículos 19 a 31), involucran al Manual de convivencia como responsables de su ejecución y control, y al concepto de “participación” como el derrotero procedimental para construirlo, implementarlo y revisarlo.

La preocupación por la integralidad de la oferta educativa y por una formación que en algún sentido puede considerarse como “capacidades ciudadanas”, se expresa en distintos momentos del decreto al referirse a la formación en valores, habilidades y capacidades pero particularmente en el artículo 14 cuando presenta el contenido del PEI; en el artículo 36 al

abordar los Proyectos educativos; en el artículo 40 cuando explicita los propósitos del servicio de Orientación escolar; y en los artículos 47 y 48 cuando se refiere a la Evaluación y sus medios.

Respecto de la formación docente, el decreto 1860 faculta a las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación técnica profesional o tecnológica en áreas de educación, a presentar nuevos programas de licenciatura en educación siempre y cuando hagan los ajustes requeridos por las autoridades educativas. En tal sentido, retoma lo dispuesto por el párrafo primero del artículo 25 de la Ley 30 de 1992, ley que “organiza el servicio público de la Educación Superior”. El decreto se abstiene de ampliar otros aspectos relacionados con la formación de educadores.

1.4.1.4. La Ley 1620 de 2013 y el Decreto Reglamentario 1965 de 2013.

En los últimos años el fenómeno del matoneo, intimidación sistemática o bullying ha venido incrementándose o visibilizándose de manera más clara en el país. Maltratos físicos y psicológicos han afectado la integridad de cientos de estudiantes y a muchos de ellos les ha llevado a desertar del sistema educativo. En algunos los estratos más pobres se promueven el bullying como estrategia para que los estudiantes se vinculen a organizaciones delincuenciales mientras que en los estratos con mejores recursos económicos es más frecuente el cyberbullying a través de las redes sociales. En este contexto, el Ministerio de Educación comprende que no puede ofrecer educación de calidad mientras se aplaza formación de ciudadanas y ciudadanos, capaces de ejercer sus derechos, cumplir sus responsabilidades, asumir valores, cuidar lo público y convivir en paz; por esto y de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, el actual gobierno expidió la Ley 1620 y el decreto reglamentario 1965 durante el 2013.

En la aproximación a Puerto Tejada, resultó especialmente significativa la preocupación de los directivos docentes por el Manual de Convivencia pues en marzo de 2013 se expidió la ley

1620 mediante la cual creaba el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE), el cual tiene como propósito contribuir a la “formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. La ley presenta unas definiciones básicas; describe cómo se estructura el SNCE y la manera como los miembros de la Comunidad Educativa y otras Instituciones Estatales participan del mismo; ofrece algunas herramientas y determina unas sanciones e incentivos.

Luego de presentar el Objeto de la Ley (artículo 1), ésta ofrece cuatro definiciones sobre: Competencias Ciudadanas; Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos; Acoso Escolar o Bullying; Cyberbullying o Ciberacoso Escolar (artículo 3). Luego, da por creado el Sistema y plantea sus objetivos, principios, estructura, conformación y funciones de cada una de las instancias (artículos 3 al 16).

De esta parte se relacionan a continuación dos de los ocho objetivos del SNCE presentados en el artículo 4 de esta ley, por su proximidad al programa de formación docente, objeto de esta investigación:

3) Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos.

4) Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar. (Ley 1620, 2013, Art.4)

Se subraya del primer numeral el enfoque de formación de competencias ciudadanas para la formación de sujetos activos que ejerzan sus derechos teniendo en cuenta su identidad y las diferencias y proximidades interculturales. Así mismo, del numeral cuatro se destaca la promoción de programas para la promoción de estilos de vida saludable y la promoción de derechos que incida en la cotidianidad concreta de los niños, niñas y jóvenes en contextos específicos.

Desde el artículo 17 hasta el artículo 22, la Ley regula la manera como las directivas, los docentes y las familias participan responsablemente del SNCE y como el Manual de Convivencia y los Proyectos Pedagógicos son instrumentos privilegiados para su gestión educativa en este punto. A continuación, hasta el artículo 27, la Ley presenta la manera como otras Instituciones Estatales como el Ministerio de Salud y la Protección Social; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; el Ministerio de Cultura; la Personería; las Comisarías de familia; el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, principalmente, se articulan con el mismo.

Luego la Ley presenta cuatro herramientas para su operación: un Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (artículo 28); una Ruta de Atención Integral (artículos 29 y 30); unos lineamientos para la elaboración de los protocolos de atención en dicha ruta (artículo 31); y un apartado sobre la orientación escolar y la salud mental (artículos 32 y 33).

Respecto de estos artículos vale la pena subrayar algunos aspectos de la Ruta de Atención Integral (RAI) que hacen pertinente el programa de formación ciudadana para docentes en función de la transformación de sus prácticas y relaciones con sus estudiantes desde el enfoque de habilidades para la Vida, objeto de esta investigación. La RAI está conformada por cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento; al describir el componente

de promoción la ley afirma: “se centrará en el desarrollo de competencias y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos”. Cuando presenta el componente de prevención expresa: “deberá ejecutarse a través de un proceso continuo de formación para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente” y aún más “con el propósito de disminuir en su comportamiento el impacto de las condiciones del contexto económico, social, cultural y familiar”. Con relación al componente de atención, se comparten los criterios sobre la acción: “de manera inmediata, pertinente, ética, e integral” y se encuentra con la intencionalidad de brindar cuidado, de transformar la situación, y acompañar el proceso de superación de la situación, aunque en la Ley el Componente de seguimiento se limita a presentar el reporte respectivo al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE).

La Ley 1620 finaliza en su sexto capítulo señalando posibles infracciones, sanciones y distinciones que comprometen a los responsables de las distintas instancias en su cumplimiento. Hay que reconocerle al Estado Colombiano su preocupación por el tema, proponga mecanismos para su trámite y se comprometa con recursos para su ejecución. Sin embargo, algunos expertos aseguran que esta ley junta aspectos muy diversos y complejos en un solo acto administrativo (Martínez Rojas, 2013) que, aunque relacionados entre sí, corren el riesgo de simplificar y hacer reduccionismos en el tratamiento de la convivencia, la sexualidad o la violencia.

El decreto 1965 de septiembre de 2013, derivado de la Ley 1620, reglamenta el funcionamiento de las distintas instancias o comités; amplía el glosario de términos relacionados con el objeto de la ley; tipifica situaciones de conflicto en la convivencia escolar; ofrece lineamientos para la actualización de los Manuales de Convivencia y describe las RAI y sus protocolos según la tipificación de las situaciones, principalmente. Al finalizar, presenta el Foro Educativo Nacional como el principal escenario de reconocimiento a experiencias significativas

realizadas en las distintas Instituciones Educativas y subraya la importancia de la sociedad y la familia, con el apoyo de la orientación escolar, en el propósito de la Convivencia y la formación ciudadana. “La familia como núcleo fundamental de la sociedad es parte esencial del fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, tiene un papel central en la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, y le asisten todos los deberes, obligaciones (artículo 53)”.

Los principales logros del decreto se pueden identificar en la tipificación de situaciones de conflicto y violencia escolar (artículo 40); en la descripción de las acciones de los componentes de la RAI (artículos 36 a 38); en los procedimientos mínimos para atender las distintas situaciones recogidos en protocolos (artículo 41 a 44); y en las pautas que ofrece para la actualización del Manual de Convivencia (artículos 28 a 30).

La actualización del Manual de Convivencia es un ejercicio complejo, toda vez que, adicionalmente, se deben relacionar otras leyes como la ley 1098 de 2006 o Ley de infancia y adolescencia; la ley 1146 de 2007 orientada a la prevención de la violencia sexual; y la ley Estatutaria 1581 de 2012 o Ley de Protección de datos personales, entre otras (Martínez Rojas, 2013)¹⁶.

El programa de formación ciudadana para los docentes debe incluir algunos de estos elementos que señala el decreto, trascendiendo el aspecto operativo y procedimental, para

¹⁶ A continuación, se relacionan otras normas pertinentes en esta tarea: Decreto 2247 del 1997 – Educación Preescolar; Decreto 4500 de 2006 – Educación religiosa; Decreto 1377 de 2013 – Reglamentación para la protección de datos personales; Decreto 1290 de 2009 – Evaluación de aprendizaje y promoción de los estudiantes; Decreto 366 de 2009 – Educación Inclusiva; Decreto 2832 de 2005 – Validaciones; Decreto 1286 de 2005 – Participación de los padres de familia en el gobierno escolar y conformación del consejo de padres de familia; Decreto 2253 de 1995 y Decreto 529 de 2006 – Sobre costos educativos; Decreto 1850 de 2002 – Jornada escolar y laboral; Ley 1269 de 2008 – Útiles escolares y bonos; Decreto 1278 de 2002 – Estatuto de profesionalización docente (Decreto 2277 de 1979); Decreto 3783 de 2007 – Evaluación docente; Resolución 4210 de 1996 – Servicio Social Estudiantil Obligatorio.

situarlos en contexto y en diálogo con la cultura de Puerto Tejada y los Proyectos Educativos Institucionales Específicos. Así mismo, deben ser sólo un referente que vale la pena ser considerado y en ningún momento el eje del programa que se diseñe e implemente.

Con frecuencia las Instituciones Educativas, agobiadas por el día a día de los estudiantes y requerimientos administrativos del sistema, se conforman con actualizar el Manual de Convivencia, implementar los proyectos obligatorios y cumplir con los requisitos de ley, sin embargo, existen educadores que respondiendo a su vocación formadora y compromiso social asumen una labor de trabajadores culturales y le apuestas a innovar procesos educativos que trascienden el plano normativo. En la reglamentación que se ha expuesto hasta el momento la convivencia, la participación, la ciudadanía se ha planteado como principio o fin, también como norma, como valor y como algo instrumental. Es un desafío asumir el programa de formación ciudadana objeto de investigación como un proceso de transformación social que trascendiendo su adecuación legal le apueste al mejoramiento de las condiciones de vida de los portejadeños.

1.4.1.5. Legislación colombiana y formación docente.

Como se ha presentado hasta ahora, el tema de los docentes y su formación apenas puede relacionarse con el artículo 68 de la Constitución de 1991 y es tratado con mayor detenimiento en seis artículos de la Ley 115 de 1994. Lo más destacado hasta este punto fue la definición de los fines generales de la formación de educadores abordados en el artículo 109. Sin embargo, son los decretos 709 de 1996 y 1278 de 2002 los que desarrollan de manera más explícita los programas de formación de educadores, las condiciones para su mejoramiento profesional y el Estatuto de Profesionalización Docente, actualizando de esta forma el decreto 2277 de 1979.

El Estatuto Docente fue considerado como una estrategia de mejoramiento de las condiciones de desempeño de los educadores en un contexto educativo de clara influencia conductista sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o de tecnología educativa que “programaba los procesos educativos de manera análoga al diseño taylorista de la división del trabajo en las empresas, con la misma carga de fragmentación del horizonte interpretativo y reduciendo la enseñanza a un dominio instrumental de las herramientas didácticas” (MEN, 2013, p. 21). Como reacción a esta tendencia la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) impulsó el Movimiento Pedagógico que buscaba, además de profesionalizar y elevar la formación del magisterio, replantear el anterior enfoque y motivar a la comprensión del educador como un trabajador e investigador de la cultura “que reflexiona sobre su práctica educativa”.

Este enfoque alcanzó a permear la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, sin embargo, ha sido difícil superar la comprensión de los educadores como transmisores de contenidos u operarios de procesos y procedimientos y asumirlos como seres humanos complejos, con necesidades y capacidades, cualificados para una tarea social con alto impacto en la calidad de vida de los estudiantes y sus familias, del presente y el futuro de una región y del país.

De otra parte, el estado colombiano estableció en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996, determinan las condiciones básicas para los procesos de formación docentes: las instituciones aprobadas para este fin, la conformación de comités regionales responsables de este propósito, la consolidación de planes territoriales de formación docente, los procedimientos para acreditar las propuestas formativas, entre otras, como por ejemplo, las entidades reconocidas legalmente para ofrecer programas de formación complementaria y de licenciatura para la

profesionalización, actualización y perfeccionamiento de los educadores deben acreditarlos en forma previa con el fin de ser tenidos en cuenta para el mejoramiento del escalafón docente.

Sobre las Normales y las Normales Superiores, existe una reglamentación específica que busca asegurar su reestructuración, la cual fue anunciada en el parágrafo único del artículo 112 de la ley 115; tal es el caso de los Decretos 3012 de 1997; 301 de 2002; 2832 de 2005 y de Resoluciones emanadas del Ministerio de Educación (Resolución 12225 de 2002 y 198 de 2006).

Cabe señalar que la formación docente oficial en Colombia es orientada en sus grandes lineamientos por el Ministerio pero que en particular son los Comités Territoriales de Capacitación o formación docente, creados en el artículo 20 del Decreto 709 de 1996 los responsables de identificar las necesidades de formación de los educadores y el analizar sus prioridades en sus distintos niveles; elaborar el plan de formación de educadores de entidad territorial; definir los criterios para el seguimiento, control y evaluación de los mismos; entre otras funciones que se desglosan en el artículo 21 del decreto en mención.

El Decreto 709 de 1996 determina cuatro grandes campos para la estructuración de cualquier programa de formación docente con el fin de garantizar una formación integral y armónica para los educadores: el campo pedagógico, el disciplinar, el científico e investigativo y, finalmente, la “formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia” (Art. 8).

1.4.2. Referentes legales étnicos.

El valle geográfico del río Cauca y el suroccidente colombiano es una de las regiones con mayor diversidad étnica y cultural, Litoral Pacífico y riberas de los ríos, tradicionalmente

pobladas por comunidades negras; sierras y páramos, territorios ancestrales de pueblos indígenas; colinas y montañas, parcelaciones campesinas; concentraciones urbanas, herencia de grupos mestizos; todos convergiendo en una zona que es necesario paso obligado hacia la capital del país o hacia el sur del Continente.

A partir de la reciente Constitución Política de 1991, se ha hecho visible la diversidad étnica y cultural del país, logrando un espacio jurídico a través de una política del reconocimiento y que hace de este cruce de caminos un laboratorio social para las reivindicaciones diferenciales sobre los territorios y los gobiernos, pero también sobre la educación y demás derechos sociales.

Inicialmente se ofrece un marco normativo internacional sobre los pueblos étnicamente diferenciados y, a continuación, una referencia a las principales leyes, decretos y resoluciones a afirman los derechos de los grupos étnicos en Colombia.

1.4.2.1. Convenio 169 de la OIT de 1989.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) es un organismo especializado de las Naciones Unidas, en la que se encuentran los intereses de los gobiernos, los empleadores y los trabajadores de cerca de 185 estados. Su misión es buscar la paz laboral como clave fundamental para la prosperidad, de allí que promueve la justicia social y los derechos humanos y laborales.

Esta organización ha suministrado varios convenios para proteger los derechos y personas entre los cuales está el Convenio 169 de 1989 sobre los pueblos indígenas y tribales. Este convenio consta de diez partes y cuarenta y tres artículos que buscan, en particular, proteger los derechos de las comunidades étnicas garantizando plenamente el respeto de las culturas, formas de vida tradicionales e instituciones propias de los pueblos indígenas, y defendiendo la consulta previa, libre, participativa y efectiva de estos pueblos en las decisiones que los afecta.

El artículo segundo consagra la responsabilidad de los gobiernos para desarrollar políticas en congruencia y con aporte de las comunidades étnicas; Colombia ratificó este Convenio el 7 de Julio de 1991.

El artículo cuarto expresa que “deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados.” Este artículo reviste la importancia de mantener y proteger las culturas y una educación propia dirigida a fortalecer y tutelar las prácticas de las comunidades étnicas del territorio.

Para el caso particular de esta investigación también se deben destacar los artículos 21, 22 y 23 que forman la parte IV sobre la Formación Profesional, Artesanías e Industrias Rurales, de este convenio pues refuerzan la importancia de las prácticas ancestrales de las comunidades étnicas.

En la parte VI del Convenio se dedican seis artículos de forma exclusiva a la educación y los medios de comunicación de las comunidades étnicas; en sus artículos 26 al 31 presentan la necesidad de una etnoeducación que cultive y mantenga las tradiciones de los afrocolombianos, los indígenas y demás grupos étnicos del país. A continuación, se subrayan algunos aspectos particulares.

El artículo 26 refuerza el derecho a la educación para estos pueblos en todos los niveles al menos en las mismas condiciones al resto de los escolares nacionales. El artículo 27 ofrece pautas muy pertinentes al programa de formación ciudadana que se quiere evaluar en esta investigación. Afirma en primer lugar:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas,

sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (OIT, 2007, p. 44).

Se encuentran allí pautas que se corresponden con el método que se ha seguido al buscar las personas y las instituciones que permitan elaborar la propuesta de formación desde dentro del sistema educativo y la cosmovisión de Puerto Tejada. Se corresponde igualmente que en los contenidos previstos se tome en cuenta su historia, sus valores culturales, sus habilidades y capacidades propias, así como sus anhelos de futuro. A renglón seguido, el mismo artículo ofrece otro elemento significativo para los propósitos de este programa:

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar (OIT, 2007, p. 44).

Es fundamental la participación de miembros de la comunidad local con el propósito de dejar capacidad instalada y asegurar que la transferencia de conocimiento sea apropiada en un diálogo de saberes y una negociación cultural. Finalmente, el artículo 29, propone un horizonte de integración con el estado- nación de manera que puedan participar de una pertenencia mayor, se hagan ciudadanos colombianos, y no se queden aislados en un multiculturalismo esencialista.

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional (OIT, 2007, p. 46).

La Constitución les ofrece a los convenios internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia un rango igual al de la Constitución Nacional, por esta razón la aplicación de este Convenio es legítima y da impulso a nuevas regulaciones nacionales sobre el tema.

1.4.2.2. Normativa nacional del reconocimiento.

En la elaboración de la Constitución de 1991 participaron representantes de las comunidades indígenas y afrocolombianas, lo cual fue un símbolo del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de Colombia y muestra de la voluntad política por consagrar principios que incluyen a las comunidades étnicas desde sus propias particularidades. Esta participación también fue importante para asegurar mecanismos que protegieran esa diversidad y suprimir cualquier asomo de discriminación.

En su cuerpo normativo encontramos, el artículo 7 y 8 que reconocen y protegen la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. Así mismo, el artículo 10 dispone que la enseñanza bilingüe en las comunidades con tradición lingüística; y el artículo 68 complementa el derecho a la educación (artículo 67) señalando que todos “los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”.

El artículo 13 de la Constitución consagra el principio de igualdad, con el cual se estipula que todos los colombianos son iguales ante la ley y gozan de la misma protección y trato frente a las autoridades. Este precepto normativo prohíbe la discriminación por razones de raza, de origen nacional o familiar, lengua o religión, ideología política o filosófica. Además, ordena explícitamente que “... el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados...”.

Para fortalecer las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado nacional, la Constitución abrió un espacio para establecer una política que integrará no solo el reconocimiento de estos grupos sino también sus necesidades y de acuerdo con las disposiciones del artículo transitorio 55, en que se ordena la promulgación de una ley que reconozca a las Comunidades Negras la propiedad colectiva de las tierras baldías de los territorios que ocupan, el Gobierno de Colombia creó una comisión nacional y diversas comisiones regionales consultivas, que presentaron al Congreso de la República el ya mencionado proyecto de ley que fue sancionado en 1993 como la Ley 70.

Esta Ley aborda el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva (Capítulo III); el uso de la tierra y protección de los recursos naturales y del ambiente (Capítulo IV); los recursos mineros (Capítulo V); los mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural (Capítulo VI); y la planeación y fomento del desarrollo económico y social (Capítulo VII).

Como ya se enunció, en el capítulo VI dispone en sus artículos 32 al 46 que el estado colombiano, en cooperación con las comunidades negras, debe garantizar una educación que implique el arraigo cultural de estas comunidades, es decir, una etnoeducación conforme a sus necesidades y a sus aspiraciones etnoculturales (art. 32).

En el desarrollo de esta etnoeducación las materias que se enseñen en sus instituciones educativas deberán incluir “el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades”, (art. 34) dándole a los estudiantes capacidades y destrezas para vivir mejor en su comunidad, entonces, a la vez que se enseña historia nacional, se enseñe la historia de las comunidades negras (art. 35). Pues todas las comunidades tienen una raíz y los hechos históricos ya sean negativos o positivos no deben verse como una vergüenza sino como

un motivo de permanente reflexión sobre la libertad y la democracia. Con esto se fomenta una revalorización de la cultura de las comunidades y fortalece la identidad. Consecuente con ello, se motiva para que “en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana” (art. 39).

A pesar de fortalecer aspectos propios y tradicionales de los grupos étnicos, el Estado exige el desarrollo de capacidades o competencias que sirvan a la integración nacional, como lo expone en el artículo 36 en concordancia con el Convenio 169 de la OIT: “La educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional” (OIT, 2007, p. 53).

Además de preocuparse por la participación en la comunidad nacional de las comunidades negras, la ley demanda el conocimiento de los derechos humanos y de las responsabilidades que les supone como ciudadanos (artículo 37).

La ley también dispone aspectos administrativos, presupuestales, (art. 35, 38, 40-46) para asegurar que las distintas disposiciones que resuelve se lleven a término. Cabe destacar al respecto el encargo que hace al Ministerio de Educación Nacional para que formule y ejecute una política etnoeducativa y cree una comisión pedagógica con la participación de dichas comunidades (artículo 42); y el compromiso con el país para sancionar cualquier asomo de discriminación, racismo, segregación o intimidación (art. 33).

En congruencia con la normativa internacional, la Constitución y la ley 70 se expidió la ley 115 de 1994 y el decreto 2249 de 1995. En el artículo 55 de la Ley general de educación se presentó el concepto de etnoeducación de la siguiente manera: “Se entiende por educación para

grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Este artículo propende para que a través del proceso educativo les permita a las comunidades ganar autonomía para crear sus planes, programas y proyectos de educación para su población.

El artículo 56 define los principios y fines de la educación para los grupos étnicos los cuales son los mismos que para todo el país, sin embargo, propone además, criterios de “integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad” orientados a fortalecer procesos de identidad, de relacionamiento con la naturaleza y prácticas comunitarias de organización, entre otros significativos.

El artículo 57 resalta la importancia de la educación bilingüe y mantener la lengua materna de los pueblos étnicos; el 58, dispone educadores capacitados en etnoeducación; el 59, establece las asesorías especializadas que el Ministerio de Educación deberá concertar con las comunidades. El artículo 60, consagra al Ministerio de Educación como el responsable de la educación de estos pueblos limitando la intervención de organismos internacionales; el 61, renueva el compromiso con las comunidades educativas existentes; el 62, dispone que la selección de los etnoeducadores sea concertada con las comunidades y que se rijan por normas especiales; el 63, abre la posibilidad de contratar el servicio educativo con privados, pero dentro del mismo marco étnico.

El decreto 2249 de 1995 reglamenta la conformación de la Comisión Pedagógica Nacional y de las Comisiones Pedagógicas Departamentales de Comunidades Negras que manda el artículo 42 de la Ley 70.

Posteriormente, el gobierno reguló a través del decreto 804 de 1995, el capítulo 3 del título III de la ley 115 sobre grupos étnicos, disponiendo, en su primer artículo, que esta

modalidad hace parte del servicio público educativo con el fin de mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con las cosmovisiones propias de los grupos étnicos, su cultura, su lengua y sus tradiciones.

El artículo 2 consagra como principios de la etnoeducación la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad. En el capítulo segundo del mismo decreto se establecen los etnoeducadores, sus calidades, su función su proceso de formación y exhorta a las entidades administrativas territoriales y a la administración nacional para que participen de manera cooperativa con planes de formación. El capítulo 3 dispone que “la formulación de los currículos de etnoeducación se fundamentará en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y en las conceptualizaciones sobre educación elaboradas por los grupos étnicos, atendiendo sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento”. El capítulo 4 trata sobre la administración y gestión institucional preceptuando que los grupos étnicos definirán los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas y climáticas de sus comunidades.

El decreto 1122 de junio 18 de 1998, reglamenta lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 expidiendo normas para el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos. Afirma que todos los establecimientos de educación formal primaria, básica y media deberán incluir en sus mallas curriculares esta asignatura de estudios afrocolombianos.

Las comunidades negras en Colombia hoy cuentan con un soporte legal para hacer valer sus derechos, aún más, las políticas del reconocimiento les colocan en algunas circunstancias en lugares de privilegio como una discriminación positiva basada en su cultura. Sin embargo, estas

acciones afirmativas son un espejismo mientras, por un lado, no se supere la mentalidad xenófoba de todas las etnias y, por otro, se supere la instrumentalización de estas diferencias buscando sacar provecho individual de espaldas a los intereses de sus grupos culturales.

1.5. Necesidades de formación ciudadana de los docentes en este contexto.

Frente a este contexto social de pobreza, vulnerabilidad, violencia y exclusión que se ha presentado hasta aquí, la educación requiere preguntarse por su papel en la sociedad y el tipo de formación que los docentes necesitan para realizarlo; generar opciones de una mejor vida para todos desde la oportunidad de aprender y desarrollar capacidades humanas que lleven a las personas a la libertad de elegir el estilo de vida que desean. La educación aparece, en este contexto, no sólo como una promesa de humanización y bienestar, sino como exigencia moral y política que trasciende lo individual y lo privado, para hacerse emancipadora al ponerse al servicio de la libertad de las personas y las comunidades.

Para Sen y Nussbaum, el valor de la libertad depende de lo que se puede hacer con la libertad y lo que importa es, pues, la “libertad real” de las personas. Esta depende entonces de las capacidades que ellas pueden desarrollar en el espacio social. Por esta razón no es suficiente considerar sólo los bienes sociales básicos, ni la igualdad de los recursos... el valor de la vida humana depende decisivamente de si las personas están en capacidad de poder elegir por sí mismas su propia forma de vida (Cortes, 2007, p. 105).

Se puede afirmar que la superación de los obstáculos a las distintas formas de exclusión, el fortalecimiento de los factores internos de la vulnerabilidad y la mitigación de la violencia se apuntalan con mayor consistencia en el fortalecimiento de las capacidades, especialmente comprendidas en las perspectivas teóricas de Sen y Nussbaum. El redireccionar los enfoques

teóricos que abordan estos fenómenos sociales son claves, ya que estas inciden en la construcción de las realidades sociales,

... las teorías pueden influir en el pensamiento social, en la acción política y en las políticas públicas. La reducción artificial de los seres humanos a identidades singulares puede tener efectos disgregadores, lo que podría terminar haciendo del mundo un lugar mucho más peligroso... las teorías a veces se toman más en serio en los encuentros prácticos de lo que los teóricos mismos pueden prever (Sen, 2007, p. 236).

De aquí que sea totalmente relevante que se adopte una alternativa teórica que asuma el fenómeno social de violencia, vulnerabilidad y exclusión desde una perspectiva en positivo. Esto quiere decir que frente a la violencia ha de promoverse una educación para la convivencia y la paz, frente a la vulnerabilidad, una educación que fomente el empoderamiento, y frente a la exclusión, una educación vinculada al sentido de Justicia social. En últimas, estos tres componentes pueden encontrarse en la propuesta de formación ciudadana como la que se pretende diseñar, realizar y evaluar en esta investigación.

Ahora bien, clarificar la perspectiva teórica no puede eclipsar el método para avanzar en ella y en tal perspectiva, asumir el enfoque de desarrollo de capacidades que se ha planteado. "... la concentración de este "método de la capacidad" podría ocurrir en los funcionamientos realizados (lo que una persona es capaz de hacer) o en el conjunto de alternativas que tenga (sus oportunidades reales)" (Sen, 2001, p. 228).

Quizá existan limitaciones estructurales sobre las oportunidades reales que ofrece el estado o las capacidades combinadas a las que se refiere Nussbaum (2012), pero por los procesos de formación docente se puede fortalecer y desarrollar las capacidades internas que conduzcan a la reflexión y a la transformación las prácticas educativas, las prácticas ciudadanas y las prácticas políticas que refuerzan el *statu quo* existente y mantiene postradas a las mayorías.

En el último quinquenio, ha sido posible documentar en Colombia procesos de formación de los maestros en servicio a través de modelos de investigación-acción educativa (Restrepo, 2003: 91-104; Ávila y otros, 2003). Estos procesos, generalmente basados en los presupuestos teóricos de Schön (1988) y de Stenhouse (1987), se trabajan tanto en las Facultades de educación, a partir de propuestas de innovación sobre la manera de entender las prácticas docentes, como en proyectos de investigación que buscan la cualificación de maestros... (Camargo, Calvo, Franco, Vergara & Londoño, 2007, p. 50).

Una formación que gira alrededor de la transformación de las prácticas incluye distintos componentes significativo que en el contexto que se ha presentado, resultan pertinentes: la reciprocidad entre la teoría y la acción, la exigencia de un profesional reflexivo e investigativo, el compromiso del docente con el cambio en el aula y más allá de ella, el reconocimiento de múltiples saberes, la referencia al contexto, la integración del sujeto docente y su empoderamiento, la autonomía del ejercicio profesional docente, la afirmación humanista por el cuidado de la libertad y de la vida, entre otros.

La investigación sobre la práctica es un proceso de reflexión en el cual se construye saber pedagógico. No busca generalizaciones más allá de su propia experiencia. Busca que el maestro comprenda la estructura de su propia práctica y cómo transformarla en forma permanente y sistemática... Este interés por transformar las prácticas puede realizarse a través de los programas de formación que se realizan en las universidades. En estas modalidades se trata de vincular la práctica pedagógica al contexto, a la vez que se forman docentes con pensamiento reflexivo desde una perspectiva interdisciplinaria. También se quiere enseñar al docente al aprehender, a pensar científicamente, a poseer inquietudes investigativas (Camargo et al., 2007, p. 50).

La demanda que hace el contexto sobre la educación y la formación de los docentes no puede desconocer a los docentes como personas y sus dimensiones afectiva, axiológica, personal

y social pues estas dinámicas potencian al individuo en su desarrollo vital y holístico. Los docentes son seres humanos que, más allá de cumplir una función para el Estado, asumen éticamente y políticamente una responsabilidad en la que se juegan su sentido de vida.

Por lo anterior, las necesidades de formación docente pueden clasificarse en educativas, pedagógicas, humanas e investigativas, como se presenta en la Tabla 23. Entre las primeras, se destaca la necesidad de formar la intencionalidad educativa de los docentes, de manera que superen su visión de aula y comprendan su acción en un horizonte de construcción humana y social en diálogo con las políticas educativas del Estado. Respecto de las necesidades de formación pedagógica cabe destacar la oportunidad de reflexionar sobre las relaciones entre el quehacer docente y el conocimiento en sus distintas expresiones: epistemológicas, didácticas, pedagógicas, políticas, etc. Sobre las necesidades humanas en la formación de los docentes se subraya la necesidad de cuidar de su dignificación, de su reconocimiento y oportunidades de desarrollo, así como de su empoderamiento como actor social y político. Por último, se afirma la necesidad de reconocer al docente a un investigador cultural que desde sus prácticas construyen un saber pedagógico que requiere ser validado, socializado y visibilizado.

Tabla 23.

Definición de necesidades de formación docente

Necesidades educativas	Necesidades pedagógicas	Necesidades Humanas	Necesidades investigativas
Relacionadas con las políticas educativas, su conocimiento, adopción y mirada crítica, así como las que se derivan de la construcción de un tipo de sociedad que exige un tipo particular de individuo a formar. También tienen que ver con el proyecto educativo nacional, sus principios y valores y la función que cumple en la sociedad, con las relaciones educación-sociedad y el rol de la educación en ella. Y finalmente, con los retos y soluciones planteados desde la educación y la escuela a la cambiante dinámica social.	Son las necesidades sobre el saber fundante de la profesión y quehacer docente, y que se mueven entre las siguientes tensiones o relaciones: saber pedagógico y saber disciplinar; transmisión y generación de conocimiento; formación y transformación; enseñanza y aprendizaje; teoría y práctica; enfoques tradicionales y críticos; didácticas y epistemologías.	Vinculadas a las necesidades de desarrollo individual, social y profesional como ser humano. Se refiere a su imagen y dignificación, así como al carácter protagónico del docente, a su saber, y a su compromiso con lo que hace. Y aquellos aspectos que plantean la sensibilidad del docentes frente al otro, su relación política, con el contexto, entendido éste como el ámbito territorial, histórico, cultural y de conocimiento, al reconocimiento de las posibilidades y limitaciones frente al cambio social.	Son las necesidades relativas a los procesos de formación en la investigación misma y a la documentación de las prácticas pedagógicas. Aluden a la importancia de reconocer los criterios de validación de los saberes y a la conformación y consolidación de colectivos que permitan participar en la construcción colectiva de conocimientos y en redes.

Fuente: Camargo A., M., Calvo, G., Franco A., M. C., Vergara A., M., & Londoño C., S. (2007). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana. p.54.

Hay algunas necesidades que son difíciles de clasificar dada la integralidad que se traslapa entre una y otra categoría como aquellas referidas al oficio docente, procesos formativos, prácticas pedagógicas, participación en colectivos, inserción en un gremio y la mayor o menor criticidad frente a estos aspectos, pues implica capacidades que abarcan lo personal y vocacional en una sola unidad de sentido.

... se podría afirmar que las necesidades de formación de los docentes, a partir de la literatura que circula en Colombia sobre el tema, enfatiza en aquellas derivadas del reconocimiento de la práctica pedagógica (Grupo ADE, 1999) como un ejercicio diario en el cual el maestro integra recursos teóricos, afectivos, metodológicos, técnicos y

administrativos, para desenvolverse en situaciones objetivas (Camargo et al., 2007, p. 52).

Síntesis.

Las poblaciones del valle geográfico del río Cauca que son referencia para esta investigación, pasan por una difícil situación social caracterizada por la violencia, la vulnerabilidad y la exclusión, la cual reclama urgentemente el ejercicio de los derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales, el desarrollo de capacidades humanas y la satisfacción de necesidades básicas de la población.

En este marco social, la educación y la formación de los docentes, en particular, encuentran la gran oportunidad de ofrecer una respuesta que ayude a humanizar, personal y colectivamente, a partir de programas de formación ciudadana que dignifique a los actores sociales y los empodere para alcanzar el estilo de vida que desean.

Además, hay un contexto socioeducativo internacional y nacional, así como un contexto normativo, propicio para promover una educación orientada a la convivencia y la paz, al empoderamiento de los distintos miembros de la comunidad educativa y a una democracia basada en la apropiación de los derechos humanos que busque la justicia social, en una sociedad sin excluidos, y orientada al bien común.

Los programas de formación docente deben abordar las necesidades educativas, pedagógicas e investigativas de los maestros y, de manera particular, sus necesidades humanas para construir sentido y lograr efectos significativos. Abordar las prácticas de los docentes favorece un trabajo integrador ya que vincula lo personal con lo social, lo ético con lo político, la reflexión con la acción, de allí que sea necesario poner en diálogo su saber, su experiencia y su quehacer con categorías, conceptos y teorías del acumulado histórico de la humanidad en la

construcción de alternativas para un mejor vivir. El siguiente capítulo presenta las categorías de ciudadanía, habilidades para la vida e interculturalidad que fundamentan la propuesta de formación ciudadana para docentes objeto de esta investigación.

Capítulo 2. Ciudadanía y habilidades para la vida en el valle multicultural del río Cauca

Introducción

Hay diversas propuestas de formación ciudadana, de formación docente y de formación ciudadana para docentes en el entorno, con distintos presupuestos teóricos y respondiendo a múltiples necesidades e intereses. Bien podría pensarse que no es necesario crear una propuesta nueva, sin embargo, el propósito de esta investigación, que se expone con detalle en el capítulo 6, implica el diseño, la implementación y la evaluación de un programa ajustado a unas condiciones contextuales específicas, a partir de un particular enfoque, y unos referentes teóricos determinados en el presupuesto de responder más certeramente a las demandas del contexto.

Seguidamente se abordan las categorías conceptuales centrales de la presente investigación: ciudadanía, interculturalidad y habilidades para la vida. La primera señala el sustantivo de la propuesta formativa y sus múltiples comprensiones; la segunda, se detiene sobre el contexto multicultural donde se realiza la misma y una clara apuesta por el Interculturalismo; y, la tercera, explicita la manera particular como se propone desatar el proceso formativo.

La propuesta de formación ciudadana para docentes correspondiente a esta investigación está próxima a la noción de ciudadanía intercultural, sin embargo, hay unos implícitos previamente por abordar que ayudan a darle su justa comprensión: unos referentes históricos sobre el concepto, los principales modelos políticos donde se ancla, y la comprensión

de ciudadanía como proceso que la caracteriza como una identidad en movimiento que se construye desde el diálogo y la participación.

2.1. Ciudadanía en Colombia.

Abordar el concepto de ciudadanía es un reto importante; implica deconstruir el lenguaje cotidiano pues en el día a día este término se usa en múltiples sentidos, luego es importante aproximarse al contexto reciente puesto que los cambios de las últimas décadas permiten incubar múltiples comprensiones del mismo y, finalmente, es necesario analizar algunas constantes y variables del propio concepto a partir de las teorías políticas y los enfoques de comprensión que los teóricos vienen desarrollando.

Ciudadanía es un concepto polisémico, como muchos otros en nuestro lenguaje. Cuando alguien lo emplea puede significar algo distinto para otra persona que lo interpreta. Algunos podrían pensar que los ciudadanos son aquellos que habitan conglomerados urbanos dejando al margen a los campesinos, indígenas y a otros habitantes que no viven allí. Desde la periferia se comprende el límite del concepto aún con mayor fuerza cuando los que no son incluidos en la ciudad parecen tener una condición de vida inferior a los de la ciudad. Otro límite del término, en su uso, está relacionado con el documento de identidad que el estado entrega a quienes llegan a la mayoría de edad estipulada. Esta acepción lleva a pensar en los niños y jóvenes que aún no tienen la edad establecida; sin embargo, ellos también son ciudadanos e incluso sus derechos en Colombia tienen un peso mayor que los del resto de la población. Es más, el término ciudadano podría señalar a aquellos que por nacimiento pertenecen territorialmente a un ordenamiento político, a quienes nacen en un estado-nacional, en particular. Esta comprensión tiene al menos

dos límites: parece dejar por fuera a los bebés que aún se encuentran en el vientre materno y por otro, parece fijar la noción de ciudadanía a un territorio físico-espacial. Los no natos también son sujetos de derechos y son ciudadanos así no puedan ejercer más que el derecho de existir y, por otro lado, el vínculo con el territorio físico es relativo pues hay quienes deciden nacionalizarse y asumir otra identidad política diferente al estado donde nació. En otro sentido se habla que ciudadano es aquel que actúa ciudadanamente, que ejerce sus derechos, asume sus responsabilidades y participa en la construcción de un proyecto sociopolítico, sin embargo, este ideal parece dejar al margen a cientos de personas que sometidos en el día a día de la supervivencia no pueden o no quieren tomar parte activa en la construcción del bien común. El afán de conseguir los recursos básicos para vivir tiene prioridad en relación con las demás necesidades y determina tanto la participación política como la moralidad. Otros comprenden la ciudadanía como un constructo teórico en el que se proyectan los ideales sociales, políticos, éticos y culturales de un pueblo, un deber ser muchas veces contradictorio con los compromisos cotidianos de la vida familiar, de pareja, de vecinos. Los Derechos Humanos se convierten en abstracciones universales que algunas veces no se comprenden al contrastarse con la situación de las víctimas y la impunidad de los sistemas de justicia. Algunas veces parece que se vive una esquizofrenia al localizar la ciudadanía en lo macro, en la extensión de la ciudad, seguridad ciudadana, movilidad, entre otros temas, pero totalmente alejada de la vida personal que circula en lo micro. O algunos identifican ciudadanía con la adopción de unos comportamientos preestablecidos como deseables por quienes diseñan la cultura y pretenden replicar a través de la instrucción cívica. La equivocidad del término no se agota en estas aproximaciones, seguramente, es posible diferenciar otras versiones de ciudadanía, sin embargo, a lo que invita este panorama es a ser conscientes del uso del lenguaje para hacer las claridades del caso en la

medida en que esto ayude a propiciar transformaciones que sirvan al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Ahora bien, el contexto cambia y cambia permanentemente dando lugar a nuevas comprensiones, evidenciando poco a poco los límites de las comprensiones anteriores. Con ello no sólo cambian las situaciones sino también las subjetividades que se desenvuelven en las circunstancias y las relacionalidades. Cabrera (2002) Identifica algunos cambios en el contexto que inciden en la reconceptualización de la ciudadanía: el proceso de globalización; la crisis de Estado Bienestar y el aumento de desempleo; la multiculturalidad o pluralismo de la sociedad actual; el incremento de procesos migratorios; la crisis del Estado-nación homogéneo interpelado por el Estado multinacional y poliétnico; la creación de gobiernos supranacionales; las políticas del reconocimiento fundadas en la búsqueda de la equidad más que de la igualdad; la consolidación de identidades étnicas; el realce de la perspectiva de género; y el posicionamiento de un desarrollo sostenible que busca asegurar la subsistencia de la especie humana regulando la utilización de recursos en armonía con el desarrollo de las comunidades humanas y el cuidado del medioambiente.

En Colombia, el panorama no es muy lejano, los intereses de unas minorías desconocen las necesidades de las mayorías; la guerra interna es un negocio al servicio de la concentración de la riqueza y del poder; el narcotráfico y la corrupción administrativa son implícitamente aceptados; el hambre, la desprotección social en salud y el desempleo son situaciones obligadas para tres cuartas partes de la población; el crecimiento industrial amenaza con la contaminación ambiental; estas realidades conlleva múltiples formas de violencia, inequidades sociales, y exclusiones de diversos tipos que evidencian una continua trasgresión de los derechos humanos y sociales. Situaciones más complejas cuando se articulan en un contexto globalizado donde,

gracias a los avances de la tecnología y la comunicación, múltiples culturas se encuentran y se exponen a una convivencia planetaria (García Canclini, 2004).

La ciudadanía se convierte así en un tema de urgencia para la educación en el contexto colombiano pues la ignorancia política general y la deficiencia del Estado para garantizar los derechos, favorece el atropello de personas en múltiples situaciones, no sólo por parte de particulares sino también por entidades estatales. Aunque en el último decenio las condiciones del país parecen mejorar, Colombia sigue siendo un país empobrecido donde hay oportunidades para pocos mientras las mayorías padecen exclusión. Esta dinámica se vive igualmente en Latinoamérica, continente enmarcado en procesos de creciente inequidad que conducen a mayores niveles de pobreza, violencia, desempleo, corrupción, entre otros (CEPAL, 2004).

Adicionalmente, como se insinuó arriba, no sólo han cambiado los contextos históricos, sino que también aparecen nuevas subjetividades, nuevas formas de relacionarse, nuevos territorios, nuevas ciudadanías. El hip-hop, Dance, House, música electrónica, entre otros, señalan nuevas territorialidades con las que las jóvenes generaciones se identifican, adoptan estilos de vida, toman sus decisiones y se organizan en movimientos sociales; así mismo aparece la cultura de las marcas motivadas por las multinacionales del consumo que desde la publicidad configuran las opciones de vida personal y social. Las territorialidades virtuales y de las telecomunicaciones arrastran nuevas identidades que apenas se están empezando a explorar.

La equidad de género, el espectro de preferencias sexuales, las reivindicaciones étnicas, la Nueva Era y el pluralismo religioso, entre otros, recogen tal diversidad de proyectos de felicidad que hace cuatro décadas eran insospechables. Nuevas territorialidades como referentes de las exigencias de derechos, que convocan a otros y emergen como protestas ante la hegemonía del poder.

En este complejo contexto hay que situar la preocupación actual por desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad o “pasotismo”. Una noción que supere la distinción que con demasiada frecuencia se oye entre “ciudadanos de primera” y “ciudadanos de segunda” (Cabrera, 2002, p. 82).

Ahora bien, la ciudadanía es una identidad que debe ser leída en el contexto de las teorías políticas, pues no es lo mismo ser ciudadano en un modelo liberal, que en otro republicano o en otro comunitarista. El horizonte de principios que sostiene cada uno de esos modelos determina unas formas de actuación deseables para que los individuos se desempeñen de una u otra forma. Colombia, como muchos países occidentales, gravita más en un modelo neoliberal al que deben reconocérsele sus límites y posibilidades para asumir consecuentemente unas responsabilidades ciudadanas; esto no quiere decir que dejen de haber tensiones y aportes desde los otros modelos políticos. Las teorías políticas son el tema de fondo en el que las notas musicales –la actuación ciudadana– se hacen melodía o ruido. Este es el propósito que se persigue con abordar los referentes teóricos que se presentan a continuación.

2.1.1. Teorías políticas y ciudadanía.

Aunque el origen de la ciudadanía se remonta a la antigüedad en la cultura griega, según Muñoz, Arturo, Bromberg y Moncada (2003) la ciudadanía surge con la modernidad en la sociedad industrial, con lo cual se trasciende del súbdito al ciudadano a través de la promulgación de los derechos:

El ciudadano –se dice- nace con la Revolución Francesa. Antes de 1789 estaba el súbdito, no el ciudadano; y el súbdito vive en status subiectionis, en sumisión: es objeto, no sujeto de poder. Al súbdito se le impone... el paso del súbdito al ciudadano es, pues, un enorme paso adelante... el ciudadano en el ámbito de sus derechos se convierte en amo de sí mismo... los derechos que califican el estatus del ciudadano se han dividido tradicionalmente en derechos políticos, derechos civiles y derechos sociales (Zapata-Barrero, 2001a, p. 30).

Así, se conservan la igualdad y libertad como elementos fundantes de la ciudadanía desde la época griega, con algunos límites en su alcance, y en la modernidad surge el estado nación y la progresiva promulgación de diversos grupos de derechos de la primera a la tercera generación y se avanza hacia la cuarta (bioética) (Muñoz et al., 2003). Ahora bien, el concepto de ciudadanía occidental deja aún el interrogante sobre la extensión de quienes pueden ser iguales y libres, discusión en la que se debe profundizar.

En este orden de ideas, entre las teorías políticas modernas que fundamentan las sociedades democráticas predominan tres tipos de perspectivas: liberales, comunitaristas y republicanas de donde se desprenden distintas comprensiones sobre ciudadanía. Cubides (1998) presenta estas teorías a partir de cuatro rasgos significativos: sobre la formación de virtudes; con relación al compromiso político implicado; respecto de los prerrequisitos sociales para la ciudadanía y acerca de la identidad de las personas; y caracteriza sintéticamente la comprensión de ciudadanía que subyace a cada uno de estos enfoques y las dimensiones de la democracia implicadas.

La teoría liberal comprende la ciudadanía como estatus, en la que lo más importante es la adquisición del reconocimiento *social y jurídico* de ser ciudadano. En tal sentido, la principal virtud en esta teoría es la justicia referida al bien general, justicia que pretende mantener neutralidad frente a lo que los individuos consideran virtuoso, bueno o moral. Desde esta

perspectiva, prima la moral de la persona sobre la colectividad; se confiere a todos los hombres el mismo estatus social (igualitaria); defiende la unidad moral de la especie humana (universalista) y considera la posibilidad de corregir instituciones y acuerdos políticos (meliorismo).

Con relación al compromiso político implicado este enfoque se caracteriza por ser una ciudadanía pasiva o privada, circunscrita al estado de derecho y la ausencia de toda obligación de participar en la vida pública. En los últimos años, se ha hecho un llamado a hacer un uso activo de las responsabilidades y virtudes ciudadanas, de manera que exista cooperación y autocontrol en la práctica del poder privado, tratando de complementar su actuación y buscando establecer cierto equilibrio entre derechos y responsabilidades ciudadanas.

Respecto de los prerequisites sociales para la ciudadanía, Los individuos requieren libertad y seguridad para realizar su vida y el Estado tiene la tarea de proteger el ejercicio de los derechos pues la unidad básica de la sociedad democrática es el individuo. En tal sentido, al concedérsele un estatus legal, formal, a la persona adquiere una nueva identidad: ser ciudadano, identidad que en contextos pluriculturales emerge como ciudadanía diferenciada.

En la teoría comunitarista, la ciudadanía es entendida como práctica y una práctica, preferentemente, colectiva y comprometida en lo público. Por ello se prioriza la dimensión *moral* de los ciudadanos implicados con una comunidad que persigue el buen vivir. La práctica de la ciudadanía debe darse en comunidades “abarcables” y con referencia a la discusión de una idea de verdad pues no es posible establecer un punto de vista objetivo desde el cual juzgar los esquemas valorativos.

El tema del compromiso político resulta de vital importancia en este enfoque, pues promueve una práctica comprometida y orientada a la participación en el ámbito público en

beneficio de la comunidad. Al insistir en el carácter fuertemente social del individuo, en los estrechos lazos entre moralidad y costumbres sociales, y en la relación entre las concepciones del bien humano, se acentúa la compenetración con comunidades políticas y morales concretas, en la finalidad de reunir dentro de sí tendencias diversas para fortalecer dicho compromiso.

En cuanto a los prerequisites sociales para la ciudadanía, considera la política como promoción y construcción en lo local de formas de comunidad y relaciones sociales basadas en las prácticas. Así, la unidad básica de la sociedad democrática es la autoridad de la comunidad autogobernada. A la base de este esquema está un ser humano esencialmente social, elemento constitutivo de su identidad y que implica procesos de reconocimiento.

En la teoría neorepublicana, la ciudadanía se comprende como construcción institucional y resalta la actuación *cívica* de las personas. Se propende por la formación de un pensamiento frágil –que no débil-, en forma tal que se pueda reflexionar sobre los valores, patrones de conducta y actitudes de una sociedad y, sobre todo, en relación con los fines de la educación. El ciudadano competente requiere formar su carácter mediante el cultivo de los buenos rasgos que le otorga el ejercicio de las virtudes cívicas, que en su raíz son virtudes morales.

Respecto al compromiso político que implica este enfoque, se hace énfasis en la libertad política la cual está ligada a la idea de poder como atributo de la acción. Entendiendo el poder como la capacidad humana para actuar en forma concertada; se le califica como un fin en sí mismo y se le otorga un valor comunicativo esencial; por tanto, el poder requiere de la participación en lugar de obediencia. La política, de este modo, se fundamenta en la deliberación, la opinión y el juicio de los ciudadanos, como fuentes de potencia y acción concertada. La

ciudadanía es una práctica de compromiso deseable y narrativa: es el “derecho a tener derechos” y se configura en instituciones que le dan cierta garantía de su permanencia.

Sobre prerequisites sociales, el neorepublicanismo cívico subraya la importancia del ejercicio de la virtud, la participación y el cumplimiento de deberes cívicos, desde un ideal moral de servicio a la comunidad. La actividad política es fundamental porque habilita a los ciudadanos para ejercer y desarrollar su capacidad de juicio político.

Con la modernidad, la esfera pública se ha perdido por el auge de lo social, desvitalizando la ciudadanía misma. La educación cívica se convierte en una acción discursiva reveladora de la identidad del ciudadano quien práctica sus deberes y crea un mundo común; el ciudadano se reconoce en su acción en un mundo plural.

Precisamente, debido a la pertinencia de estas teorías políticas en una sociedad pluralista, Adela Cortina le abre paso a su comprensión.

Una sociedad pluralista debe articular sabiamente mínimos y máximos, más si cabe una sociedad cuyo pluralismo consista en la convivencia entre distintas culturas. Las sociedades pluralistas y multiculturales deben tener buen cuidado en articular máximos y mínimos de modo que ni quede atropellada la justicia ni se pierdan las ofertas de felicidad (Cortina, 1998, p. 28).

En tal sentido, se muestra la insuficiencia y complementariedad entre las teorías “liberal” y “comunitarista”, en la medida que hacen énfasis ya sea en el individuo o en el colectivo, en la justicia o en la felicidad; tales perspectivas tienden a fragmentar una comprensión integral de lo humano. La igualdad en dignidad de todos los ciudadanos resulta fundamental pero no menos importante lo es el sentido de pertenencia a una comunidad. Por tanto, resulta más convergentes con esta investigación las posturas que buscan tejer puentes entre estas, como el neorepublicanismo, que exalta el ejercicio ciudadano, la capacidad de participar e

incidir desde lo político en la política. Así, también se integra en este concepto la reflexión ética y política, la reflexión sobre el saber vivir humanamente, salvaguardando en últimas la integridad de los derechos humanos.

Las teorías políticas marcan los derroteros para los planteamientos de educación ciudadana, de allí que muchas propuestas (Cubides, 1998) se construyan desde una pretensión universalista, fundadas en la racionalidad y descontextualizadas de los procesos históricos, culturales, económicos e incluso emocionales de los sujetos. No obstante, "...el concepto tradicional de ciudadanía, originariamente definida para "hombres", blancos, sanos y además adscritos a un territorio, es a todas luces inapropiado a las exigencias del ciudadano que hoy requiere la realidad social local, nacional y trasnacional" (Cabrera, 2002, p. 82).

Cortina (1998) señala otros límites del moderno concepto de ciudadanía que a su vez abren a nuevas posibilidades de comprensión. En primer lugar, su etimología, tanto griega como latina, connota un sentido político y jurídico particular, que subyace a las tradiciones republicana y liberal, dejando de lado una connotación más social relacionada con un Estado Bienestar. De otra parte, lo político parece invisibilizar el ámbito económico y el poder de una ciudadanía activa, libre y espontánea que deviene en ciudadanía civil. Así mismo, cierta homogenización parece desconocer la diferenciación cultural o social de subgrupos al interior de las naciones y desconocer la ciudadanía como proceso de aprendizaje, libremente asumido, apropiado, incorporado con sus concreciones éticas y políticas. Dada la actual y creciente diversidad en las sociedades, emergen diversas comprensiones de educación ciudadana orientadas a incluir nuevos puntos de reflexión, entre ellas: la ciudadanía cosmopolita, global, activa, crítica, multicultural, intercultural, ambiental, económica, entre otras que se revisarán más adelante.

2.1.2. Acepciones de ciudadanía en la historia de occidente.

A lo largo de la historia de occidente es posible encontrar distintas nociones sobre quiénes son considerados ciudadanos y quiénes no, quienes son reconocidos por la autoridad de turno como pertenecientes a un Estado y ostentan unos derechos y quienes se encuentran desprotegidos por dicha autoridad. Zapata-Barrero afirma que la “Ciudadanía, ha sido históricamente una noción excluyente. Su semántica ha connotado constantemente un privilegio y un límite social, ético, político y económico frente a las demás personas no incluidas dentro de su alcance semántico” (Zapata-Barrero, 2001b, p. 23). Un rápido recorrido histórico puede evidenciar que la comprensión sobre ciudadanía necesariamente está ligada a los poderes dominantes de cada tiempo y lugar, y cómo la expansión de este concepto en la época actual se convierte en un desafío para la coherencia de los pueblos que asumen la Declaración Universal de los Derechos Humanos como propia. Ni a los indígenas ni a los esclavos del África traídos a América le fueron reconocidos estos derechos y esto se convierte en una deuda histórica, sin embargo, actualmente no sólo a sus herederos se les sigue tratando como ciudadanos de segunda, en muchas ocasiones, sino que nuevos excluidos se visibilizan y reclaman ser incluidos en el mismo proyecto de humanidad.

En la Grecia clásica hay dos comprensiones significativas sobre el tema: por un lado, ser ciudadano tiene que ver con su actividad cívica y política y no simplemente con su origen ni residencia; por otro lado, ser ciudadano implica tener la capacidad de mandar y ser mandado, de gobernar y ser gobernado. En el periodo clásico romano, por ejemplo, no cabían todos los hombres y los pueblos sometidos, “esto es los bárbaros, y las grandes masas que ejercían trabajos serviles, es decir los esclavos, no estaban amparados por el derecho de ciudadanía” (Zapata-

Barrero, 2001b, p. 23); en este momento la ciudadanía es utilizada como recompensa o instrumento de dominación, otorgando privilegios a la población conquistada.

En el periodo medieval cristiano este concepto se complejiza más incluyendo el componente militar y de seguridad con la comunidad; la ciudadanía es un concepto descriptivo que designa al habitante de una comunidad determinada, diferenciada en privilegios y en identidad jurídica respecto de los habitantes de otras ciudades. Luego del siglo XI ser ciudadano toma un matiz más urbano y ligado a algunos beneficios mercantiles.

A partir del siglo XIV comienza también a valorarse la importancia de la voluntad. Para ser un buen ciudadano ya no basta con pagar impuestos y tener obligaciones administrativas y militares o simplemente vivir en la ciudad, sino también ser capaz de rechazar a sus propios padres por el bien público de la patria local y urbana (Zapata-Barrero, 2001a, p. 23).

Y en el Renacimiento se pone el acento de ser ciudadano en la participación militar como compromiso para defender a la comunidad, patria. Durante la monarquía se diluye el concepto de ciudadano y aparece el de *súbdito* en su lugar. En tres siglos de monarquía ser ciudadano designa tanto al súbdito sometido a la autoridad como a quien persigue intereses económicos y a quien simplemente habita en la ciudad. En este contexto, el contrato social es un esfuerzo por mediar el autoritarismo con la comprensión de la libertad y los derechos individuales.

De esta manera se abre paso a una nueva comprensión ilustrada del ciudadano como poseedor de derechos civiles y políticos, y por consiguiente una relación identitaria entre persona y ciudadano, es decir no se concibe uno sin el otro. Ser ciudadano implica autonomía y también, consecuencia de su emancipación, es decir, ser legislador.

En la modernidad más contemporánea nuevas esferas legítimas de acción independiente como movimientos sociales feministas, raciales, ecologistas, o movimientos de defensa de los derechos de los niños, cuestionan el universalismo del concepto de ciudadanía. Así mismo otras tendencias cuestionan este concepto desde los procesos de globalización que afectan los límites nacionales de su semántica.

Sin embargo,

El concepto de ciudadanía más allá de ser un concepto occidental, es un constructo político, jurídico y ético ligado ante todo al surgimiento de los regímenes democráticos... la adquisición de ciudadanía implica unos derechos y unos deberes que se ejercen y se cumple por la relación contractual entre el nuevo ciudadano y el Estado. La ciudadanía tiene pues una triple dimensión: jurídica, política y ética... es una categoría que constituye al ser humano como sujeto político, tanto individual como colectivo (Muñoz et al., 2003, pp. 18-27).

La noción de ciudadanía es una magnífica oportunidad de recuperar la unidad fundamental del ser humano que lo vincula con los demás y el entorno. A continuación, se profundizará sobre las principales comprensiones de ciudadanía que se han dado en los últimos 30 años con el incremento de desplazamientos y emigraciones y mediados por la expansión de la tecnología y las comunicaciones (García Canclini, 2004) esto ha ayudado a visibilizar culturas históricamente excluidas y ha propiciado experiencias de sociedades pluriculturales que evidencian distintas formas de ser ciudadano y que ratifican que no hay una única manera de serlo.

2.1.3. Ciudadanía como estatus en una sociedad neoliberal.

Desde el inicio se ha evidenciado cómo el concepto de ciudadanía no sólo resulta complejo debido a sus diversas significaciones y usos del lenguaje, o por las distintas teorías políticas desde dónde se interpreta o por sus distintos desarrollos históricos; se hace necesario distinguir distintas concepciones que van emergiendo en el contexto más reciente. En primer lugar, conviene diferenciar dos grandes comprensiones en la materia: la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como proceso.

La ciudadanía como estatus se puede comprender como la posición política que una persona alcanza, por adscripción o por consecución, con el consentimiento del Estado, para actuar en la esfera pública. Esta ciudadanía alude a la pertenencia a determinada comunidad política, a la titularidad de unos derechos y a la participación en la definición de destinos colectivos. En este sentido, la ciudadanía como estatus tiene tres connotaciones principales: formal (pertenencia a un Estado-nación), sustantiva (poseedor de derechos) y legal o legitimadora de su actuación social en un estado de derecho. Este tipo de ciudadanía es el reconocimiento que un ordenamiento político hace de sus miembros que comparten un territorio, un sentimiento, un gobierno, una ley y un compromiso de actuación en este marco de identidad. El Estado “además de reconocerlo como individuo particular (*homme*) y miembro de una sociedad civil (*bourgeois*), lo reconoce como miembro de una sociedad política (*citoyen*), es decir; como un sujeto que es titular de deberes y derechos fundamentales de participación en el gobierno del propio ordenamiento político” (Bilbeny, 1998, p. 212).

Esta comprensión expresa la condición natural de alguien que pertenece a un lugar, a una identidad, que tiene unos derechos, y que no ha hecho nada más que ser parte de una determinada sociedad política para merecer el título de ciudadano. “No obstante, esta adquisición

“originaria” puede ser suplida por la llamada adquisición “derivativa”, o por propia voluntad del individuo que aspira a la ciudadanía de un orden político determinado” (Bilbeny, 1998, p. 213).

2.1.3.1. Ciudadanía política: una noción extendida en Colombia.

Esta comprensión de ciudadanía encuentra sus orígenes en los griegos quienes consideraban que parte inherente a su humanidad era ocuparse de los asuntos de la ciudad, de tal forma que no podría haber ciudadano sin ciudad y viceversa; ahora bien, participar de los asuntos de la polis, implicaba ser libres e iguales. Sin embargo, la ciudadanía griega era excluyente y local, sólo era para los atenienses propietarios, por lo que sólo algunos podían atribuirse los derechos de serlo.

El “zoon politikon” aristotélico toma distintas formas en la modernidad tratando de resolver la tensión individuo – comunidad: el ciudadano necesita de los demás para realizar sus particulares proyectos de felicidad, pero a su vez no puede desconocer que está íntimamente vinculado al bienestar común y esa tarea también le compete. Por eso, según Cortina (1998), el Estado nacional de derecho se erige como garante de esta integración del individuo en una comunidad política.

...el hombre es un ser deseoso de felicidad, que tiene la oportunidad de esclarecer inteligentemente qué tendencias conviene potenciar y cuáles refrenar para alcanzar la meta. Por eso es prudente quien acuerda deseo e inteligencia, optando por los deseos más conducentes a la felicidad. Si tal acuerdo se busca en el seno de la comunidad y no individualmente, deliberando con los otros miembros de la sociedad, y no sólo consigo mismo, hemos entrado en el ámbito de la ciudadanía (Cortina, 1998, p. 47).

Es la ley o el derecho, el principio regulador de esta tensión y comienza a ser el principio identificador de la ciudadanía. El ciudadano se convierte entonces en la persona que

actúa bajo la ley y así mismo se resguarda en su protección. “La ciudadanía es entonces un estatuto jurídico, más que una exigencia de implicación política, una base para reclamar derechos, y no un vínculo que pide responsabilidades” (Cortina, 1998, p. 54)

Sin embargo, Rawls (1981) va a subrayar el valor de las libertades civiles y políticas y, más adelante (1995), a reclamar el ejercicio de la razón pública como responsabilidad ciudadana; mientras que Habermas (1991) complementa la defensa de los derechos subjetivos del liberalismo con el poder comunicativo del modelo republicano, poniendo en éste la clave de legitimación de la vida política.

Con el Estado moderno y la ciudadanía legal que empieza a emerger, también aparece la noción de nacionalidad ligada a ésta. Lo nacional connota elementos emocionales y de pertenencia a ciertas tradiciones que identifican a las comunidades. A partir de la Revolución Francesa, la nación se va configurando en la otra cara de la moneda del Estado, capaz de darle una base de unidad y lealtad desde los habitantes de su territorio para legitimar su existencia.

El Estado nacional de derecho que se consolida en la modernidad determina una manera propia de ser ciudadano, un estatus social, reconocido jurídicamente por un cuerpo legal y definido por los mismos valores del Estado:

Las bases de un Estado nacional seguirían siendo, en principio, las que Kant proponía como propias de una constitución republicana: 1. La libertad de cada miembro de la sociedad, en cuanto hombre. 2. La igualdad de éste con cualquier otro, en cuanto súbdito. 3. La independencia de cada miembro de una comunidad, en cuanto ciudadano (Cortina, 1998, p. 63).

El Estado colombiano se inscribe en esta tradición política y promueve los valores modernos occidentales para soportar el sistema político, económico y social, en el que los ciudadanos gozan de unos derechos que le permiten gobernar su vida con autonomía, tener propiedad privada, hacer parte del mercado, moverse en unas reglamentaciones, participar en el escenario

público y elegir a sus gobernantes. El sistema educativo desde la oficialidad de los discursos asume, esta acepción de ciudadanía como el discurso único sobre esta identidad promoviendo directamente la pasividad de las mayorías y asegurándose la perpetuación del *status quo*.

2.1.3.2. *Ciudadanía Social: una conquista y una derrota en Colombia.*

Esta comprensión sobre la ciudadanía al igual que la ciudadanía jurídica también resulta un tanto pasiva pues el ciudadano se comprende como un sujeto de derechos, ya no solamente de aquellos de la primera generación sino de los derechos de la segunda generación.

Aquí gana en extensión el concepto de justicia, pues lo legal ya no sería solamente el ejercicio de las libertades de la primera generación, es decir aquellas que son inherentes al ser humano en cuanto hombre y en cuanto a parte de una comunidad política sino aquellas libertades que también le son inherentes en cuanto a seres sociales (trabajo, salud, educación, vivienda, descanso, entre otros). Resulta importante esta ampliación del concepto de justicia pues el que todos puedan contar con la satisfacción de estos otros derechos no puede ser visto como algo accidental ni complementario sino como algo sustancial a la dignidad humana.

El Estado social de derecho ha sido el modelo de Estado que encarna tal responsabilidad y ha sido mal llamado “Estado del bienestar” pues tal denominación representa algo adicional a lo que es justo, semejante a la preocupación que algunas empresas tienen con sus empleados bajo la consideración de su responsabilidad social. Siguiendo a Cortina (1998), el Estado social de derecho no se corresponde a la magnanimidad del Estado o a una solidaridad institucionalizada ya que es de justicia satisfacer todos los derechos y necesidades de todos los ciudadanos.

Algunos gobiernos se han valido del Estado social de derecho para comprar votos y mantener sus cuotas políticas, transformándose en dueños de la sociedad civil y no en guardianes

de ella. De allí que se hace necesario comprender el bienestar, como un asunto de la propia gente y de la justicia como competencia del Estado.

Pero deber intransferible del cualquier Estado de derecho que hoy quiera pretenderse legítimo... es asegurar universalmente los mínimos de justicia, y no intentar arrebatar a los ciudadanos su opción por la solidaridad, satisfacer los derechos básicos de la segunda generación, y no empeñarse en garantizar el bienestar (Cortina, 1998, p. 84).

Así pues, debe criticarse, no la satisfacción de los derechos sociales por parte de los Estados, sino la manera como los gobiernos la gestionan, la cual no debe ser instrumentalizada a favor de unos u otros intereses partidistas o políticos sino gestionada como un proyecto de Estado en el que también se incluya la participación de la sociedad civil. Para Cortina (1998) cuatro elementos caracterizan a los Estados sociales de derecho actuales: la intervención del Estado en el mercado; la política de pleno empleo; la institucionalización de sistemas de protección; y las políticas para los que no pueden estar en el mercado/empleo.

Sin embargo, en las últimas décadas algunos Estados liberales modernos tienden a desconocer sus responsabilidades como Estados sociales de derecho bajo el argumento del déficit presupuestal, el paternalismo generado, la natural desigualdad de los seres humanos o los desafíos del mundo globalizado, pero, “cuando hay voluntad de lo que sea... el Estado social es realizable, siempre que se trate de un legítimo Estado de justicia” (Cortina, 1998, p. 90) Estado que en sus máximas republicanas intenta igualar a quienes desde el nacimiento son desiguales.

Es muy difícil garantizar el ejercicio de los derechos civiles y políticos si no se protege el trabajo, la salud, la vivienda, el derecho a la educación o cualquier otro derecho social. Además, difícilmente alguien se identificará como parte de una nación, de una tradición, de una historia mientras no se le vincule con sus intereses de vida y no se le trate como ciudadano,

mientras no responda a sus necesidades básicas para realizar una vida humana con dignidad. Hay ciertos bienes básicos que se deben garantizar y no pueden quedar a los vaivenes del mercado.

Esta consciencia sobre la ciudadanía social se ha venido ganando en Colombia. Las numerosas protestas que año tras año se presentan en los distintos puntos del país, evidencian que las comunidades saben de la obligación del Estado de asegurarles un bienestar humano y social básico y de una Constitución política que garantiza la integralidad de estos derechos. Sin embargo, ante los límites presupuestales, los políticos de turno utilizan este discurso para prometer cambios sociales tras su elección como gobernantes; ofrecen prebendas, comisiones, mercados, bienes de todo tipo, que responden a la inmediatez de las necesidades de sus electores y cuando tienen el poder aplican un analgésico social de subsidios que en lugar de propiciar un desarrollo duradero, fundado en la democratización del acceso a los bienes y a las oportunidades, perpetúa el asistencialismo social y la mendicidad de un pueblo.

2.1.4. Ciudadanía como proceso.

Esta comprensión sobre la ciudadanía tiene que ver con la actuación social de alguien que reconoce el barrio, la ciudad, el país, el planeta como suyo y empeña sus esfuerzos en la defensa y promoción de los derechos de todos y todas, reconoce y asume su compromiso con el cuidado de lo público y se organiza desde la sociedad civil para lograrlo. La propuesta de formación ciudadana para docentes se inscribe en esta comprensión, toda vez que se encuentra comprometida con el empoderamiento de la comunidad educativa, la convivencia pacífica y la participación activa en el logro de la justicia social.

Más allá del reconocimiento del Estado sobre sus derechos y deberes, cada sujeto reconoce los propios y los de los otros y se dispone a trabajar colectivamente por lo que es de todos. Ejercer la ciudadanía, en este sentido, trasciende la participación política esperada en una

ciudadanía de estatus y hace énfasis en el reconocimiento del potencial político que existe en cada sujeto para construir lo público, para hacer posible la vida en común.

Como lo señala Zapata-Barrero (2001a), alrededor del concepto de ciudadanía se pueden vislumbrar dos dimensiones, una vertical que recogería la relación entre las personas y las instituciones estatales y otra horizontal que representaría las relaciones que se construyen en medio del pluralismo de la sociedad civil. Este último ámbito concibe la ciudadanía como proceso, es decir, como una identidad que se va tejiendo con múltiples pertenencias y desde múltiples intereses. Tal comprensión de ciudadanía suele caracterizarse por resaltar el papel activo del ciudadano, su talante práctico; visibilizar la actuación en los escenarios cotidianos; destacar el papel de la cultura y los valores como principio de transformación y acuerdo; reconocer el poder de las bases populares y, en particular, el poder del diálogo en la construcción de una nueva identidad ciudadana.

En suma, la ciudadanía no sólo depende del reconocimiento de un estatus, sino que también exige un sentimiento de pertenencia, de “sentirse parte de”, que se construye en colectividad y a través de la participación. Hay que entender que estos tres términos: estatus, sentimiento de pertenencia y práctica o ejercicio de la ciudadanía son interdependientes y se alimentan mutuamente (Cabrera, 2002, p. 88).

Este “sentirse parte de” es un elemento fundamental de las distintas concepciones de la ciudadanía como proceso, ya que parte de las emociones de las personas que vinculadas con “una comunidad política, comparten en ella valores, normas y participan activamente en la resolución de los asuntos públicos que les conciernen” (Bartolomé & Cabrera, 2003, p.47). Este aspecto psicológico de la ciudadanía es central en la consolidación de la identidad del ciudadano aún más en sociedades multiculturales como las actuales en las que la diversidad de sus miembros

construyen “su identidad de una manera más fluida y flexible” (Bartolomé & Cabrera, 2003, p.47).

Ante un contexto signado por una creciente desigualdad e inequidad, ampliación del margen de pobreza y de los empobrecidos, crisis de la democracia, entre otros; se hace necesario según Fernández & Echeverría (1998) la gesta de un proyecto de democratización que rompa con las estructuras rígidas y piramidales, se requiere una educación ciudadana que tienda al diálogo dado entre la diversidad.

Diálogos abiertos y multidireccionados que lleguen a comprender la otredad y a actuar conscientes de ser parte de un marco espacial y temporal que les es común y les integra en una misma unidad socio-espacial, diversa, fragmentada y compleja... el reto pedagógico es enorme: contribuir mediante procesos de movilización social y política, entendidos también en clave educativa, a formar sujetos políticos universales en tanto locales, con identidades simultáneas y cambiantes (Fernández & Echeverría, 1998, p. 137).

La ciudadanía como proceso le devuelve a la base social el poder de orientar el destino común de un pueblo, le permite reconocerse como parte de un movimiento lleno de valores, criterios y potencialidades, capaz de proponer alternativas de mejoramiento y ser protagonista de las transformaciones que le competen. Por su parte, Jesús Martín-Barbero (1998) señala que una mirada de la cultura política (formación ciudadana) implica tener en cuenta las construcciones culturales y políticas que se dan en escenarios no hegemónicos, esto es las que tienen lugar en las clases populares. En esta perspectiva anota la importancia de la “revalorización de las culturas populares en cuanto a las articulaciones y mediaciones de la sociedad civil, sentido social de los conflictos más allá de su formulación y síntetización política de reconocimiento de experiencias colectivas no encuadradas en formas partidarias” (p. 287).

La política parece habérsela usurpado unos partidos, unas clases sociales, unos grupos económicos o unos académicos y habérsela arrebatado al pueblo. Le han hecho creer que sin su mediación no es posible la vida o que es más infeliz. Los poderes hegemónicos, en algunos casos externos al corazón de la cultura, se han apropiado de los marcos de comprensión, de los mecanismos, de los discursos y se han legitimado en la “gran política”, “la política de los grandes hechos y las grandes personalidades, y casi nunca la de los hechos y la cultura política de las clases populares” (Martín-Barbero, 1998, p. 223) a la que han reducido a una microcultura de registros literarios y artísticos.

La comprensión horizontal de la ciudadanía o la ciudadanía como proceso asume que ésta se construye desde adentro, en las relaciones próximas, inmediatas y cotidianas, consolidando una micropolítica. Las actuaciones políticas empiezan a jugarse en las relaciones de pareja, en los grupos de amigos, en el mundo familiar y laboral, entre otros, antes de visibilizarse en los grandes escenarios sociales. En este orden de ideas resulta pertinente señalar los aportes de Lechner (2000) quien sostiene:

Son las personas en su interacción cotidiana las que deben generar y cuidar los vínculos sociales. Ello implica, empero, que el quehacer diario adquiere una dimensión política. La política no residirá únicamente en las instituciones formales sino también en la trama social al alcance de la experiencia concreta de cada cual. En este sentido puede hablarse de una ciudadanización de la política: la recuperación de la política como una capacidad propia del ciudadano (p. 31).

Los pueblos de América Latina han emprendido una tarea descolonizadora que les permite poner bajo sospecha lo exógeno, lo hegemónico y todo aquello que les impide reconocer sus propias comprensiones de vida. Un proceso de formación ciudadana para docentes en este sentido debe facilitar el fortalecimiento de los poderes y capacidades que tienen los miembros de

una comunidad educativa para que activa, crítica y libremente asuman la construcción de lo público. Antes de abordar el concepto de ciudadanía intercultural, que puede inscribirse en esta dinámica, se presentan otras tres concepciones procesuales de ciudadanía: ciudadanía económica, ciudadanía civil y ciudadanía cosmopolita para ampliar el panorama dentro de esta comprensión.

A modo de ejemplo de este tipo de ciudadanía de proceso, podemos citar, entre muchos, la ciudadanía económica, la ciudadanía civil y la ciudadanía cosmopolita. El primer caso interesa a esta investigación, porque siendo el trabajo y la producción tan importante para la vida y la vida en sociedad, y más aún en medio de la pobreza que viven las comunidades del valle geográfico del río Cauca, difícilmente se puede fortalecer una identidad ciudadana sin la comprensión de una ciudadanía económica la cual puede abrir a las personas procesos solidarios, comunitarios y colectivos como alternativas para lograr una autonomía más plena. Así mismo, es necesario abordar la comprensión de una ciudadanía civil en tanto que la educación es una apuesta al empoderamiento de las personas para que desde sus escenarios de vida se asuman como actores sociales, individualmente o como partícipes de colectivos u organizaciones sociales. Finalmente, conviene abordar una comprensión más amplia de ciudadanía para que, en medio de los desafíos que propone hoy la globalización y las posibilidades que ofrece la tecnología, se fortalezca el reconocimiento de lo local abierto al diálogo con otras realidades y permeable a posibles transformaciones.

2.1.4.1. Ciudadanía económica: ser cadena de valor.

En el contexto del liberalismo económico se hace patente que la mayoría de edad no sólo tiene que ver con el reconocimiento jurídico y social de unos derechos sobre la persona sino también en la capacidad que esta persona tiene para decidir sobre sus recursos y asumir las consecuencias de tales decisiones. La mayoría de edad económica tiene que ver con su

participación en la toma de decisiones en un sistema productivo que le condiciona su libertad y su identidad.

Siguiendo a Cortina (1998) el mundo de la empresa ha logrado cambios favorables en los últimos años. Se ha trascendido la visión jerárquica de una empresa fragmentada y funcionalista en una nueva visión más sistémica, horizontal, orgánica, dotada de cultura, valores y principios. Así mismo se ha venido ganando conciencia de su rol como actor social responsable de un control estatal y de un mejoramiento social. La autocomprensión de la empresa como una articulación de grupos de interés en una cadena de valor donde los distintos eslabones de la misma tienen legítimas pretensiones ha aumentado el valor de los negocios, incrementado la cohesión social y ha abierto un lugar importante al balance social.

La ciudadanía económica ha implicado superar una visión individualista que pervivía en las concepciones más liberales y ha situado a la generación de valor como un resultado de la participación colectiva. De tal forma, la moral Kantiana, preocupada más por la buena voluntad que por las consecuencias se ha visto confrontada por una realidad corporativa.

...en nuestros días necesitamos también una ética que coordine las acciones individuales mediante reglas de una forma tan inteligente, que el resultado final sea el mayor bien posible para todos... De ahí que la antigua moral personal tenga que ser complementada con la ética de las instituciones (Cortina, 1998, p. 110).

Las empresas, necesitadas de la generación de credibilidad y confianza, vienen constituyéndose en actores sociales y siendo modelo de una ciudadanía corporativa. Al fijar sus metas sociales; reconocer las necesidades humanas de los grupos afectados por su actividad; adoptar mecanismos adecuados para hacerles frente; construir políticas y adoptar una conciencia moral crítica, las empresas soportan esta nueva autonomía.

2.1.4.2. Ciudadanía civil: ser poder transformador.

Esta concepción de ciudadanía implica reflexionar sobre la concepción de sociedad civil y el papel del Estado en relación con ella. Es posible sistematizar dos grandes comprensiones al respecto:

...nos encontramos en principio con una neoliberal, que sigue entendiéndola en el sentido hegeliano de la sociedad burguesa y quiere potenciarla para fortalecer el liberalismo económico posible; y la que no desea potenciar el liberalismo económico, sino fomentar desde la sociedad civil la civilidad, la participación social y la solidaridad (Cortina, 1998, p. 137).

En el primer sentido, la sociedad civil sería un colectivo de individuos que busca satisfacer sus intereses particulares y donde el “otro” sería un medio para conseguir los propios fines, una sociedad donde prima el egoísmo individual y grupal por encima del bien público y que reclamaría un Estado mínimo –desde la concepción de Nozick (1988)- que permita al individuo afirmar su “derecho natural” de propiedad, entre otras libertades individuales.

De otra parte, la sociedad civil ha sido comprendida más “por su naturaleza espontánea y voluntaria que por ser fuente de egoísmo.” (Cortina, 1998, p. 136) Una identidad libremente elegida por actores sociales al margen del Estado y los poderes económicos. Algunos comunitaristas afirman que únicamente en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil es donde se pueden aprender las virtudes auténticas del ser ciudadano, de la responsabilidad por el bien común. Pues, unida a tal espontaneidad y libertad, el ciudadano involucra su emocionalidad y existencia toda. “Las razones del corazón superan con mucho a las del temor (la sanción legal) y el cálculo (el incentivo económico.” (Cortina, 1998, p. 138) En tal sentido, la sociedad civil no sólo experimenta un profundo sentido de pertenencia con las situaciones que se viven sino también, un compromiso ético universal garante de los intereses de la humanidad.

...en determinados sectores de la sociedad civil actual encontramos un potencial ético universalizador, que podría considerarse heredero del universalismo ético de la tradición cristiana, de la ilustrada y también de aquella “clase universal” que, según Marx, era el proletariado... que en su indefensión representaba los intereses de la humanidad (Cortina, 1998, p. 139).

Ahora bien, la ciudadanía civil supone una producción de valores muy significativos al interior de la sociedad, como la solidaridad, aunque no siempre tengan una visibilidad política. Sin embargo, comunitaristas como Walzer (1998) llegan a afirmar que “la civilidad que hace posible la democracia sólo puede aprenderse en las redes asociativas de la sociedad civil” (Cortina, 1998, p. 139). Con todo esto, la ciudadanía civil rescata el protagonismo de las personas que conscientes de sus capacidades se transforman en actores sociales.

Hay tres expresiones significativas de la sociedad civil actualmente: las organizaciones sin ánimo de lucro, las profesiones y la opinión pública. Las primeras buscan ponerse al servicio del mejoramiento de la calidad de vida de las personas; las segundas se ocupan de una función social con rigor y excelencia; y, la tercera, constituye una racionalidad pública que legitima, o no, el orden social.

Aunque el aporte de las profesiones a la sociedad civil es innegable por su talante ético que les lleva a buscar siempre la excelencia, no es menos cierto que en la sociedad civil se presentan muchos otros recursos o talentos humanos de calidad que, a pesar de no haber logrado un título, también representan un cúmulo de valores, liderazgo y sentido de responsabilidad social. Así mismo, la opinión pública no se puede considerar solamente como privilegio de unos ilustrados sino como un ejercicio de “los ciudadanos, afectados por el sistema político y el económico, que defienden intereses universalizables y colaboran, por tanto, en la tarea de formar una voluntad común discursivamente”. (Cortina, 1998, p. 173)

La opinión pública responde –para Rawls (1995)- a un deber moral de civilidad y tiene efectos sociales muy importantes debido a que las distintas actuaciones públicas necesitan una base de legitimación. Sin embargo, Habermas (1998) considera a la opinión pública insuficiente mientras ésta no incida en el poder político y pretenderá “que las exigencias generadas por la opinión pública se institucionalicen, al menos en parte, convirtiéndose en un auténtico poder comunicativo” (Cortina, 1998, p. 173)

Para la ciudadanía social, una de las grandes tareas de la sociedad civil responsable es lograr que las distintas actividades que se desarrollan en su interior sean apropiadas como generadoras de bienestar y cohesión social y no sólo aquellas explícitamente “políticas”.

2.1.4.3. Ciudadanía cosmopolita: ser humanidad

La ciudadanía cosmopolita identifica al ciudadano que actúa localmente desde unos elementos universales y con una articulación a la realidad global. Apoyándose en Kant, Cortina (1998) afirma: “las bases de un plan de educación han de ser cosmopolitas... Porque sólo proyectos capaces de generar ilusión, proyectos realistas por estar entrañados ya en el ser persona, pueden hacer fortuna...” (Cortina, 1998, p. 252).

La ciudadanía cosmopolita asume que hay un núcleo o “semilla de universalismo en todos los seres humanos”, que les hace capaces de vivir juntos, dignos y en sociedad, sin negar a los proyectos particulares de felicidad. Para ello, es necesario desarrollar unas habilidades, formar la prudencia y lograr una educación moral referida a una comunidad universal lo cual sería la base para aprender a vivir con justicia, e implica, también, replantear la concepción que tenemos de ésta.

La ciudadanía cosmopolita implica tener siempre presente, como exigencia ética, a los ciudadanos del mundo, de manera que cualquier actuación o decisión sea considerada en sus

repercusiones globales. Por ello se habla de una globalización de la ética y una mundialización de la solidaridad y la justicia, que permitirían, al menos, la universalización de la ciudadanía social "... puesto que sociales son los bienes de la Tierra y ningún ser humano puede quedar excluido de ellos" (Cortina, 1998, p. 255).

Se pone en juego la concepción de justicia. El ciudadano cosmopolita comprende que todos los bienes de la tierra son para todos los seres humanos y que es razonable distribuirlos de manera que se pueda convivir humanamente en sociedad. Nadie produce ni posee todos los bienes en forma exclusiva, sino que todos los disfrutamos y los recibimos de un proceso social. En tal sentido, "...Distribuir los bienes sociales a todas la personas, porque todas son dueñas de tales bienes, es el primero y más elemental principio de la justicia" (Cortina, 1998, p. 257).

2.1.5. Ciudadanía intercultural en una Colombia multicultural.

En tensión con los énfasis que hace la noción de ciudadanía cosmopolita, se encuentra la comprensión de Ciudadanía Intercultural la cual se funda en la diversidad y el pluralismo cultural (UNESCO, 2002). Para dilucidar mejor los alcances de la ciudadanía intercultural, conviene detenerse previamente en la distinción conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad, multiculturalismo e interculturalismo, y señalar algunas maneras como ellas vienen tomando forma en el mundo, en Latinoamérica y en Colombia, en particular, aspectos que se abordan a continuación.

Esta noción resulta de especial interés, dadas las condiciones étnicas del valle geográfico del río Cauca, y especialmente de Puerto Tejada, predominantemente afrodescendientes en permanente interacción con Comunidades indígenas y con los grupos mestizos migrantes de todo el país: nariñenses, caucanos, antioqueños, huilenses, vallunos, entre

otros. Incluso con otros grupos afrodescendientes venidos del Chocó y de otras zonas del pacífico que no siempre gozan de las mismas tradiciones culturales.

Con respecto a la interculturalidad como modelo social son múltiples los referentes y acepciones producidos principalmente en Estados Unidos y Canadá, Europa –España– y Latinoamérica.

Sartori (2001) denomina multiculturalismo al fenómeno dado en los Estados Unidos y Canadá que reconoce, en el encuentro de diversas culturas en un mismo espacio geográfico, la identidad propia de cada una de ellas sin que implique su apertura, interacción y transformación. Esta postura es claramente diferente a la de algunos autores europeos que propenden por una interculturalidad como una interrelación cultural que trata de salvaguardar la identidad del Estado-nación de la migración externa planteada por la llegada de culturas ajenas, propiciando espacios de inclusión y mutua transformación dentro de un marco del respeto por los valores y derechos humanos.

2.1.5.1. Multiculturalismo.

En Norteamérica se pueden establecer, al menos, cinco tipos de multiculturalismo (Kincheloe & Steinberg, 1999) el monoculturalismo o multiculturalismo conservador, el multiculturalismo liberal, el multiculturalismo pluralista, el multiculturalismo esencialista de izquierda y el multiculturalismo teórico o crítico, desde donde se propone esta lectura. En primer lugar, hay que afirmar con Sartori (2001) que los multiculturalistas se encuentran entre sí en querer aferrarse a pertenencias de nacimiento y pertenencias que consideran necesarias, a diferencia del interculturalismo que las abre y las libera. La Tabla 24 recoge los elementos centrales de estas tendencias multiculturales.

Tabla 24.
Tendencias multiculturalistas norteamericanas

	Multiculturalismo				
	Conservador	Liberal	Pluralista	Esencialista de izquierda	Teórico o crítico
Característica	Superioridad de la cultura occidental	Igualdad natural de las personas y culturas	Culturas diferentes y plurales	Cada cultura con identidades inmutables	Unas culturas quieren imponerse a otras
Propuesta	Asimilación. Crisol	Una Raza Humana	Raza y etnia como algo privados	Respeto por identidades	Igualitarismo democrático
Método	Búsqueda de consensos y armonía	Encuentro de consensos y similitudes	Elogio de las diferencias	Privilegio moral de los oprimidos	Autorreflexión, estrategias para el cambio y acciones de transformación
Anclaje al sujeto	Miedo y prejuicios	Libertades individuales	La virtud de la diversidad	Autenticidad histórica	Búsqueda de la justicia y lucha contra el sufrimiento
Educación	Conocimiento neutral	Racionalismo sobre el sentir	Sentir posmoderno y globalización	Adoctrinamiento Verdad en la Identidad	Es un acto político
Lo Político	Se impone lo occidental	El poder se juega en lo individual	Psicologización (despolitización)	Se concentra en una forma de opresión	Entrecruzamiento de clase, raza y género
Lo Económico	Naturalización de las diferencias	Igualdad pero sin oportunidades	Vacío	Decolonización	Está unido a lo político
Statu quo	Lo refuerza	Lo alimenta	No lo toca	Lo ataca	Quiere transformarlo

Fuente: Elaboración propia a partir de Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona, España.: Octaedro. pp.25-51.

El multiculturalismo conservador también puede llamarse esencialista de derecha pues es una forma política cultural diametralmente opuesta al multiculturalismo esencialista de izquierda, ambas tendencias asumen que hay relaciones de poder entre las culturas, pero mientras que la primera pretende que una cultura dominante asimile a las demás integrando su identidad en la más fuerte, en el segundo caso las culturas no dominantes se resisten y encuentran nuevas formas de poder para mantener su identidad cultural.

El monoculturalismo, a través del consenso y la búsqueda de la convivencia armónica, busca superar las diferencias e integrarlas en una “cultura común” (Kincheloe & Steinberg, 1999, p. 28) y comprende que quienes no avancen en esta dirección son terroristas o enemigos del statu quo. Este dualismo les lleva a simplificar la complejidad cultural, a invisibilizar los valores de los otros y a reconocerlos a éstos sólo como “contaminantes”. Muchas veces esta relación sólo está mediada por el miedo y los prejuicios, productos del desconocimiento y el íntimo deseo de no compartir su poder. En nuestro caso, la cultura dominante se identifica con la cultura blanca occidental, patriarcal y capitalista, lo cual supone una negación directa de los negros, las mujeres y los pobres.

Así, la economía se integra en la cultura a partir de la naturalización de las diferencias que alimentan el sistema. Se hace necesaria la división social del trabajo en una economía de libre mercado pues tiene que haber pobres para que esta maquinaria funcione. Esta división igual se refleja en el sistema educativo que alimenta el aparato productivo haciendo que algunos accedan a saberes universitarios y otros a saberes técnicos y tecnológicos, cuando acceden. Manteniendo una paradoja de “cultura común” pero “bienestar” diferenciado.

El multiculturalismo conservador quiere asimilar a los estudiantes en un orden social injusto argumentando que cada miembro de cada grupo étnico puede cosechar los beneficios económicos de las ideologías neocolonialistas y de las correspondientes

prácticas sociales y económicas. Pero un prerrequisito para “formar parte del club” es ser desnudado, despojado de la propia raza y desgarrado culturalmente. (McLaren, 1997, p. 151)

La Educación, para estos conservadores, se funda en la aparente neutralidad del conocimiento quienes afirman que la ciencia y la tecnología avanzan en el acumulado histórico de la búsqueda de la verdad, ajenas a lo político, a los intereses y a las estrategias de los grupos dominantes. A través de las distintas formas de comunicación social, incluyendo el cine y los videojuegos, la cultura occidental hace uso de ellas para afirmar la pretendida superioridad de este estilo de vida y motiva a que las demás se funden en ella, la única y verdadera.

Los multiculturalistas liberales no están muy lejos de los multiculturalistas conservadores especialmente porque no cuestionan el statu quo y legitiman el sistema económico vigente comprendiéndolo como una metáfora democrática que ofrece igualdad de condiciones a todos para acceder a él. El problema no está en el capitalismo neoliberal sino en la falta de oportunidades para todos. A esta lectura poco le importa las implicaciones históricas que podrían dar razón sobre los procesos de despojo que las minorías han sufrido y cuestionar de alguna forma la tradición de la propiedad privada, sino que valora los derechos civiles en los que se apoya el libre mercado.

Los liberales afirman “que existe una igualdad natural entre blancos, afroamericanos, latinos, asiáticos y otras razas. Esta perspectiva se basa en la similitud intelectual entre las razas... que les permite competir en igualdad en una sociedad capitalista” (McLaren, 1997, p. 153); también promueven procesos de consenso y explicitación de dicha similitud en medio de las diferencias pues al final de cuentas todas las culturas conforman una sola raza humana. Los Derechos Humanos son pues la bandera de este enfoque, pero particularmente los derechos

individuales, pues son aquí las personas y no los colectivos quienes son responsables de los problemas, de los desacuerdos y juegos de poder; y son los individuos quienes son reconocidos como iguales.

De manera semejante a los multiculturalistas conservadores, los liberales se apoyan en una aparente “neutralidad” del conocimiento y emplean todos los medios para comunicar su forma de ver el mundo. La educación así entendida se suele apoyar en verdades universales y descontextualizadas, que desconocen el ámbito de la política y los juegos de poder. Una educación centrada en el individuo y en su racionalidad que lleva a las personas a suspender su sentir original y valorar la teoría como el ámbito más adecuado para la construcción social. Situación que generalmente lleva a que lo democrático y lo ético sea un camuflaje sin consecuencias reales.

Por su parte, los multiculturalistas pluralistas comparten algunos elementos de los multiculturalistas liberales como el respeto por el ser humano y sus particularidades, en palabras de Sartori (2001) “El pluralismo se manifiesta como una sociedad abierta muy enriquecida por pertenencias múltiples”(p.127); sin embargo, -aunque se encuentran en un estadio intermedio de este espectro conceptual- parecen encubrir cierta pretensión hegemónica de la cultura dominante al mantenerse al margen de lo político, lo social y lo económico. Consideran aspectos como la raza y la etnia como asuntos privados.

Los pluralistas como los liberales afirman una Igualdad natural de las personas pero, en este caso, hacen un énfasis particular mayor en las diferencias y en la diversidad que en las similitudes. Se promueve el respeto por lo propio y aún más se valora la diversidad casi como una virtud; pero lo plural así entendido pareciera ser un valor en sí mismo más que un valor que opera en un marco relacional, en el encuentro con personas y culturas. En tal sentido, lo típico, lo

exótico, lo folclórico de las culturas se destaca y tiene especial relevancia en una cultura postmoderna que sin embargo, no toca el Statu quo.

Desde este enfoque, la educación parece caracterizarse por una psicologización que descontextúa y despolitiza a los sujetos. La tarea consiste pues en desarrollar ciertas actitudes, destrezas y conocimientos para afrontar los desafíos del mundo moderno, pero desde un universalismo eurocéntrico que pone en las relaciones intersubjetivas la clave de la intencionalidad formativa. Sartori (2001) presenta la íntima relación entre pluralismo e Interculturalismo: “Conviene también precisar –añado- que el pluralismo no se reconoce en unos descendientes multiculturalistas sino en todo caso en el *interculturalismo*.” (Sartori, 2001, p. 128). Aquí un punto de encuentro entre estos conceptos.

Los multiculturalistas teóricos o críticos norteamericanos están íntimamente relacionados con la pedagogía crítica, corriente educativa que comprende la educación como un acto político con el propósito motivar una transformación social incidiendo en la vida de los grupos excluidos. Este movimiento ha tenido exponentes en toda América como Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, entre otros. En sintonía con ellos y con teóricos de la Escuela Crítica de Frankfurt (Horkheimer, Benjamin, Lowenthal y Marcuse), el multiculturalismo teórico indaga por el modo en que el poder incide en la conciencia, por los mecanismos que se valen las ideologías dominantes para insertarse en la subjetividad, por la manera como se manipula el deseo con propósitos hegemónicos y se configura el pensamiento y la conducta a través de lenguaje entre otros métodos para afirmar su influencia y autodirección, entre otros aspectos.

Los multiculturalistas teóricos apuntan a la transformación del Statu quo reconociendo cómo circula el poder en medio de múltiples identidades culturales con el fin de superar el sufrimiento humano causado por la injusticia social. El ser humano es un ser social y necesita

aprender a vivir en relación con los demás, en un horizonte igualitario y democrático, pero esto se hace a partir de la autorreflexión y del planteamiento de estrategias y principios que confronten al individuo y lo lleven a una negociación cultural para analizar y discutir posibles acciones. Así, la educación critica los enfoques tradicionales, racionalistas, positivistas, basados en el conocimiento neutro, para preocuparse por las desigualdades de clase social, de raza, género y otros ejes de poder que necesitan ser superadas.

Para los multiculturalistas críticos la educación trasciende los muros de la escuela y opera en distintos escenarios sociales y a través de múltiples medios, por eso es necesario acudir a los distintos espacios de la cultura en pro de la justicia social. “Debemos volvernos a centrar en la opresión “estructural” que adopta las formas de patriarcado, capitalismo y supremacía blanca... Como educadores y trabajadores culturales, debemos intervenir críticamente en las relaciones de poder que organizan la diferencia.” (McLaren, 1997, p. 162)

En el último lugar del espectro de esta tipología está el multiculturalismo esencialista de izquierda; éstos reconocen a la sociedad como un conjunto de grupos con múltiples pertenencias, identidades o culturas, sujetos de respeto por sus diferencias y por su decisión de no quererse integrar ni asimilar a ninguna otra. Para ellos hay esencias que conforman las identidades culturales que se afincan en la historia propia de los distintos grupos y legitiman su “autenticidad”. “El multiculturalismo significa el desmembramiento de la comunidad pluralista en subgrupos de comunidades cerradas y homogéneas” (Sartori, 2001, p. 127).

Las esencias identitarias están siempre dadas y parecen no cambiar, sin embargo, históricamente se ha dado un “mestizaje” cuando la resistencia ha sido doblegada en el juego de poder al que se han visto sometidas. El pasado histórico fundamenta a estos grupos minoritarios como su estatuto epistemológico para hablar con autoridad y decir que es verdad y que no, para

enseñar su cosmovisión. “Hay una tendencia a ignorar la diferencia como una construcción social e histórica que es constitutiva del poder de representar significados” (McLaren, 1997, p. 154). Se afincan en un “privilegio moral de los oprimidos” para relacionarse, demandar derechos y reivindicaciones, enseña, etc. Afirman que sólo quien ha vivido lo que han vivido desde dentro de las experiencias, pueden comprender y reclamar lo que les es propio. De esta forma, los esencialistas de izquierda constituyen una forma de política cultural, que crea y fortalece alternativas de poder frente a pretensiones hegemónicas culturales.

“El multiculturalismo,... es un proyecto en el sentido exacto del término, dado que propone una nueva sociedad y diseña su puesta en práctica. Y es al mismo tiempo un creador de diversidad que precisamente, fabrica la diversidad, porque se dedica a hacer visibles las diferencias y a intensificarlas, y de ese modo llega incluso a multiplicarlas” (Sartori, 2001, p. 123).

Estos grupos pueden llegar a ser altamente excluyentes y autoritarios, pero su principal desafío es articularse con otros grupos que igual buscan reivindicaciones y no concentrarse en una sola forma de opresión, la suya; aprender a integrarse a otros colectivos con sus demandas contra el poder hegemónico.

En síntesis, el multiculturalismo en primer lugar es un hecho, es una condición de modo de vida globalizado que ha puesto en relación gran número de culturas en el planeta y ha hecho emerger grupos que estaban invisibles; vivimos en una sociedad multicultural y frente a ello hay múltiples formas de responder por la diversidad de intereses y relaciones de poder que se tejen. Ahora bien, las visiones posmodernas de esta realidad que superan el posmodernismo lúdico, corrientes de pensamiento postcolonial, de mujeres, grupos étnicos, estudios culturales, entre otros, tienen un especial valor al contraponerse a las categorías universales tradicionales y

permitir comprender realidades hasta hace poco invisibles. “El posmodernismo de resistencia aporta a la crítica lúdica una forma de intervención materialista, ya que no se basa únicamente en una teoría textual de la diferencia sino en una que es social e histórica.” (McLaren, 1997, p. 245)

Emergen varios tipos de diversidad: de raza, clase socioeconómica, género, lenguaje, cultura, preferencia sexual, discapacidad, entre otros, y también se dan múltiples entrecruzamientos entre ellos, evidenciando no sólo la riqueza que ella promete sino la “complejidad de relaciones jerárquicas de poder”, privilegio y desigualdad que se pueden formar y el riesgo de no tocar el Statu quo. La diversidad es usada como meta, concepto, actitud, estrategia, valor, McLaren advierte que el multiculturalismo también ha sido utilizado por el neoliberalismo para ampliar sus mercados (Kincheloe & Steinberg, 1999), reconociendo las identidades tras el único móvil de una mayor ganancia; se vale de la exacerbación de las particularidades y las libertades para producir utilidad, homogenizar la cultura, excitar el consumo. Por ello, afirman los multiculturalistas teóricos que esta reflexión no debe abstraerse de los circuitos económicos.

El gran reto que se plantea para la construcción de ciudadanía es sostener el discurso de igualdad de los Derechos Humanos en la afirmación de la diversidad de las identidades culturales en sociedades de marcada exclusión de minorías. Hablar en plural: ciudadanías, identidades, solidaridades, entre otras categorías, permite abordar la complejidad social y cultural como lenguaje contracultural frente a la falsa homogenización promovida por el mercado. “La noción de ciudadanía ha sido pluralizada e hibridizada, como indica Kobena Mercer, por la presencia de la diversidad de sujetos sociales” (McLaren, 1997, p. 261).

Otro desafío que propone el multiculturalismo tiene que ver con los propios juegos de poder en que las personas desarrollan su vida y sus relaciones cotidianas. El ser humano puede

generar dinámicas sutiles de poder, dominación, subordinación, discriminación, que exigen un compromiso de todos en la inmediatez del encuentro con los otros y no sólo para con las minorías habituales.

2.1.5.2. Interculturalismo.

El tema del relacionamiento y la identidad cultural tiene contextos particulares que no se pueden comprender ni reproducir con fáciles universalismos. Respecto al multiculturalismo norteamericano y al Interculturalismo europeo, Sartori hace caer en cuenta:

... el problema de la identidad se invierte cuando se transfiere de Norteamérica a Europa. En el Nuevo Mundo (EEUU y Canadá) se trata de reconocer la identidad de minorías internas; en Europa el problema en cambio es salvar la identidad del Estado-nación de una amenaza cultural externa, planteada por la llegada a casa de culturas profundamente extrañas (Sartori, 2001, p. 130).

La anterior afirmación ofrece unas pistas de comprensión importantes sobre el tema al situar las identidades nacionales como base relacional del multiculturalismo y de interculturalismo. Aunque estos planteamientos parezcan no tocarse, ya está dicho que algunos teóricos relacionan la versión pluralista del multiculturalismo con el Interculturalismo y proponen que este diálogo abre el enfoque étnico europeo a lo social y al género. Por su parte, Kincheloe y Steinberg (1999) plantean que el tema en Europa se ha dado en gran parte como efecto postcolonial y como consecuencia de la globalización actual, sin embargo, pensadoras como Cortina, afirman que este fenómeno va mucho más atrás en la historia del viejo continente y que cobra especial fuerza en la Edad Media (Cortina, 1998, p. 183).

En este debate, se puede decir que mientras el pluralismo nunca ha sido un proyecto (Sartori, 2001) el Interculturalismo sí lo es pues representa “una ocasión para crecer en

humanidad personal y socialmente” a partir de unas opciones claras (Cortina, 1998, p. 186), es decir, se plantea unos objetivos, una metodología y unos resultados.

Para Sartori (2001), el pluralismo se caracteriza por la voluntaria asociatividad de las personas y, especialmente, por la apertura a las afiliaciones múltiples, lo cual contrasta con el multiculturalismo debido a la involuntariedad en las diferencias por raza y sexo, principalmente. “La verdad es, entonces, que si el pluralismo «libera» a las asociaciones voluntarias, a la vez, a la vez nos libera, o puede liberarnos, de las llamadas pertenencias necesarias, de las pertenencias de nacimiento. Con tal de que queramos hacerlo. Y la diferencia, la línea de separación entre el pluralismo y el multiculturalismo, es que este último no quiere hacerlo” (Sartori, 2001, p. 126). Es decir que el pluralismo mengua las fronteras de las identidades que se encuentra mientras que el multiculturalismo las refuerza.

El pluralismo, en tanto correlato del Interculturalismo, puede comprenderse en tres niveles de análisis que conviene tener presente:”1) pluralismo como creencia, 2) pluralismo social, y 3) pluralismo político” (Sartori, 2001, p. 31). Esta triada implica creer en la tolerancia para asegurar una “paz intercultural” en la convivencia social de forma que el reconocimiento intercultural sea recíproco y permita una “dialéctica del disentir”, no se trata simplemente de lograr consensos sin conflictos sino de mantener una tensión en la simetría del poder. Ahora bien, tolerancia no es indiferencia ni relativismo, “quien tolera tiene creencias y principios propios, los considera verdaderos, y, sin embargo, concede que los otros tengan el derecho a cultivar «creencias equivocadas»” (Sartori, 2001, p. 41); la tolerancia debe cumplir al menos tres criterios: siempre debe fundarse en razones, evitar dañar o ser dañados y buscar la reciprocidad.

Esta reciprocidad, concreción del ser social humano, es la base del pluralismo y del Interculturalismo, la cual se expresa en el diálogo que busca el bien común y en las identidades

que se abren a la alteridad. “A mí me parece,... que el animal humano se agrega en coalescencias y «se agrupa» como *sub specie* del animal social, con tal que exista siempre un límite, una frontera (móvil pero no anulable) entre *nosotros* y *ellos*. Nosotros es «nuestra» identidad; ellos son las identidades diferentes que determinan la nuestra. La alteridad es el complemento necesario de la identidad” (Sartori, 2001, p. 48).

Cortina (2001) entiende el Interculturalismo como un proyecto ético y político, afincado en cuatro aspectos: mantener adhesión de los grupos a identidades culturales diversas; lograr una convivencia auténtica (moralmente respetable) en medio de las diferencias; garantizar el respeto a la identidad cultural y personal, y a la posibilidad de su transformación (puede elegirse cambiar); y cuidar una apertura al diálogo, a comprender y valorar las otras culturas. Citando a Taylor en El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”:

... se necesitaría una arrogancia suprema para descartar a priori la posibilidad de que las culturas que han aportado un horizonte de significado para gran cantidad de seres humanos de diversos caracteres y temperamentos durante un largo período –en otras palabras, que han articulado su sentido del bien, de lo sagrado, de lo admirable– tengan algo que merezca nuestra admiración y nuestro respeto, aun si éste se acompaña de lo mucho que debemos aborrecer y rechazar. (Cortina, 1998, p. 209)

Ninguna cultura tiene las respuestas para todos los problemas de la vida, por ello el Interculturalismo propone una interacción positiva entre los distintos grupos y personas para que aprendiendo unos de otros se puedan llegar a formas de vida más plenas. En el contexto de los estados nacionales europeos que reciben migrantes constantemente es un desafío plantearse normas adecuadas para esta interacción, sin embargo, el reto está en mantener una respuesta ética que enaltezca la especie humana y coloque lo político al servicio de la vida. “... mantengo que el criterio que gobierna la difícil navegación que estoy narrando es esencialmente el de la

reciprocidad, y una reciprocidad en la que el beneficiado (el que entra) *corresponde* al benefactor (el que acoge) reconociéndose como beneficiado, *reconociéndose en deuda*” (Sartori, 2001, p. 54).

2.1.5.3. *Interculturalidad e interculturalismo en América Latina y en Colombia.*

De otra parte, en Latinoamérica se ha difundido mucho el término interculturalidad, lo cual ha ocasionado confusión, entre quienes

...buscan reconocimiento para su cultura, subordinada y despreciada a lo largo de siglos; algunos consideran que el término se introdujo como parte de una política destinada a integrar las culturas subordinadas a la cultura hegemónica por medio de la asimilación. La interculturalidad aparece entonces como una amenaza vinculada directamente a políticas de Estado o de organismos internacionales, que buscarían por ese medio apaciguar los movimientos étnicos en América Latina. Para otros, al contrario, la interculturalidad es utilizada como sinónimo de identidad cultural. Coincidiría entonces con la idea de que es necesario reforzar, reivindicar y revalorar las culturas ancestrales (Ansion & Tubino, 2007, p. 37).

Al respecto Walsh (2011) considera que a estas perspectivas subyacen los proyectos neoliberales y transnacionales, y propone otra perspectiva: la interculturalidad crítica que, desde el cuestionamiento a la lógica del capitalismo, apunta hacia un tipo de sociedad diferente construida a partir de la transformación de las estructuras institucionales y las relaciones sociales en un renovado proyecto político, ético y epistémico.

Para el caso particular Colombiano, este panorama está bajo el influjo de la perspectiva neoliberal; el pluralismo cultural es asumido en la Constitución Política de Colombia (1991) donde se reconoce su condición multiétnica, referente obligado en la promulgación de leyes que dan cabida al reconocimiento de las etnias hasta entonces invisibilizadas en el país como parte

del proceso de modernización (Herrera, 2006). Según Barbary & Urrea (2004) “En Colombia, con la nueva Constitución, entrarán las poblaciones negras a ser sujetos de políticas públicas en la perspectiva anglosajona del multiculturalismo y de la «discriminación positiva»” (p.374). Tal referente indica la inscripción de Colombia en las políticas multiculturales donde se da prelación al reconocimiento de cada cultura desde su especificidad más que a su encuentro y mutuo enriquecimiento.

Así, hoy en Colombia uno de los grupos objeto de tales políticas son las comunidades afrocolombianas, reconocidas en la constitución y por tanto sujetas de la reivindicación de sus derechos; sin embargo, han transitado por una larga historia matizada por procesos de exclusión y discriminación. En un principio, los africanos son traídos en calidad de esclavos durante el proceso de colonización de América, consecuencia de ello se da una aculturación vivida por los afrocolombianos, quienes pasan por un doble proceso: frente al mundo hispano y frente a los indígenas, mulatos y zambos existentes en Colombia en los tiempos de la esclavitud; ante ello la cultura afrocolombiana reacciona o asimilando o afianzando lo propio (Calle & Morales, 1994). Prueba de ello son los movimientos cívicos en defensa de los derechos civiles; y el “*movimiento “étnico”, a través del cual la población negra de la comarca se inscribe en un proceso de movilización de “comunidades negras”, apoyados en un discurso de reivindicación de derechos culturales y colectivos y un proyecto independiente de defensa de los intereses de la población negra local*” (Barbary & Urrea, 2004, p. 360).

Las políticas promulgadas en el marco del reconocimiento buscan su viabilidad a través de acciones afirmativas, sin embargo, como expone Fraser y Honneth (2006) tal condición no es suficiente si no se asume el origen mismo de la falta de reconocimiento que finalmente recae en la estructura y las interacciones que se tienen con esta. Solo el análisis de las causas de las

asimetrías relacionales y la transformación de las mismas conduce al cambio de una dinámica social excluyente hacia una incluyente.

Según Tubino (2007) “las acciones afirmativas funcionales son aquellas que corren solas sin comprometerse con la generación de cambios sustanciales a largo plazo. Las acciones afirmativas radicales son las que no se conforman con flexibilizar los accesos y que entienden la discriminación como una relación de doble vía que es necesario deconstruir para generar formas apropiadas y fecundas de convivencia intercultural al interior de las instituciones...”. Por tanto, se tiene que, mientras las acciones afirmativas funcionales conducen a un simple asimilacionismo, es decir la adaptación de las culturas diversas a una cultura dominante; las acciones afirmativas radicales propician transformaciones estructurales toman en serio la inequidad de oportunidades, “la injusticia cultural y de violencia simbólica que se hayan enraizados en nuestra sociedad” (p. 100).

Ante el panorama anteriormente expuesto, Giménez (2009) elabora una taxonomía de modelos sociales diferenciando inicialmente las sociedades excluyentes de las incluyentes, las primeras reposan sobre la discriminación, segregación, eliminación; mientras que las segundas presentan dos momentos, uno de carácter homogenizante a partir de un modelo de asimilación y de Melting Pot (fusión cultural), para avanzar progresivamente hacia la aceptación de la diversidad cultural como positiva que tiene por centro del modelo al pluralismo cultural, es precisamente aquí donde se localizan el multiculturalismo y el interculturalismo considerados por el autor desde una visión secuencial y complementaria.

En esta línea, Tarrow (como se citó en Salazar, 2009) considera la evolución de los modelos sociales desde una perspectiva procesual, identifica tres paradigmas con los cuales se ha dado tratamiento al fenómeno del interculturalismo y los derechos humanos en los Estados

nacionales pluriculturales; estos paradigmas son: de asimilación, de aceptación y de interculturación. El paradigma de asimilación se afianza en una sociedad monocultural que se encarga de eliminar y reprimir las culturas de los grupos y pueblos dominados. El ideal de desarrollo se pretende alcanzar por medio de la uniformidad cultural y lingüística. El paradigma de aceptación, fomenta programas de compensación para atender necesidades y valores de los grupos dominados, aunque el objetivo es todavía el de asimilar o integrar a éstos a la sociedad dominante, va sustituyendo la visión monocultural por una perspectiva cultural pluralista.

Y finalmente, el paradigma de interculturalismo “es cuando el diálogo entre las culturas se vuelve una realidad efectiva o al menos un objetivo. Aparecen los conceptos de interacción, interdependencia, intercambio y reciprocidad; se impulsan programas de lucha contra los prejuicios y discriminación racial, así como la educación en derechos humanos de la sociedad; el interés fundamental de la educación es la calidad y la interacción entre las culturas y naciones, se valora el enriquecimiento mutuo que resulta del intercambio, la reciprocidad y la interdependencia; surgen métodos apropiados, tales como el aprendizaje cooperativo, las técnicas de solución de conflictos y luego la educación para la comprensión internacional” (Porrás Arevalo, 2010, p. 26). Para llegar al nivel de la interculturación, las sociedades pasan sucesivamente por los diversos paradigmas, entendidos como fases en un proceso evolutivo.

Por lo cual, la comprensión del modelo social de interculturalidad aportada por Giménez (2009) resulta convergente con esta investigación, señala que “la interculturalidad es una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados” (p.78) que implica un proceso para superar modelos sociales cerrados, homogenizantes y excluyentes. En este sentido indica nueve características propias a una relación intercultural, para que sea una relación de

armonía entre las culturas, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados: confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, dialogo y debate, aprendizaje mutuo, intercambio positivo, resolución pacífica del conflicto, cooperación, y convivencia (Salazar Tetzagüic, 2009).

Giménez (como se citó en Salazar, 2009) además, afirma que “la interculturalidad es un camino para la construcción de la paz y la convivencia armónica, mutuamente enriquecedora entre los pueblos y comunidades: fortalece la unidad nacional por medio de la conducta fraternal entre sí de todos los habitantes. Los valores de todas las culturas que conforman la nación multicultural consolidan el bien común, la justicia y la equidad” (p.23).

Estos planteamientos, aportan elementos que favorecen la comprensión del contexto social dado en Colombia que vive una realidad sociopolítica multicultural, y necesita avanzar hacia una dinámica social intercultural que promueva una verdadera inclusión y finalmente un auténtico reconocimiento de la pluralidad cultural que la constituye. Así mismo, son convergentes con los planteamientos dados en esta investigación: el enfoque de habilidades para la vida en una propuesta de formación ciudadana situada en contextos multiculturales para afianzar el desarrollo social en perspectiva intercultural.

2.1.5.5. Ciudadanía intercultural:

La noción universal de ciudadanía entra en conflicto cuando la convivencia se realiza en medio de la pluralidad de culturas, y no estrictamente por la diversidad de creencias y tradiciones que podrían diferenciarlas sino porque en medio de tal pluralismo se suele presentar una pugna por someter o imponerse a las otras, o bien por mantener cada una su autonomía, o por reivindicar los derechos que en alguna medida les han sido negados. En tales relaciones de poder generalmente un grupo se torna “dominante y el resto queda relegado, dando pie a una distinción

entre «culturas de primera» y «culturas de segunda» lo cual suscita, sin remedio, sentimientos de injusticia y desinterés por las tareas colectivas” (Cortina, 1998, p. 178)

Para comprender mejor la noción de Ciudadanía Intercultural es necesario acercarse a los posibles tipos de relación que se presentan entre culturas diversas y ponderar con ello los avances que el interculturalismo supone. En primer lugar, se pueden diferenciar los modelos sociopolíticos excluyentes de los incluyentes (Giménez, 2009); los primeros se expresan en culturas discriminatorias y segregacionistas que incluso pueden llegar al extremo de querer eliminar a las otras culturas. Tales modelos excluyentes promueven el trato desigual a través de leyes y prácticas discriminatorias, suscitan la creación de guetos en los espacios públicos y las instituciones, y desde un fundamentalismo cultural pueden buscar una “limpieza cultural” y hasta el etnocidio.

Por su parte, los modelos sociopolíticos incluyentes pueden caracterizarse a su vez en dos tipos, uno que pretende la homogenización y otro que acepta la diversidad cultural como positiva. En el primer tipo se puede dar una asimilación cultural cuando una cultura pierde su identidad al integrarse a tradiciones de otra dominante; o un proceso de fusión cultural o de Melting Pot cuando las culturas producen en el encuentro una nueva identidad a partir de una fusión biológica y de “fusión de horizontes”. Cortina (1998) señala al respecto:

Los procedimientos ensayados para organizar las diferencias culturales componen una escala, cuyo peldaño inferior es el multiculturalismo radical, que se pronuncia por una política de apartheid, al estilo de Sudáfrica, y el siguiente el asimilacionismo de mayor o menor calado... Así funciona el melting pot de Estados Unidos, consistente en la fusión biológica de diversos grupos étnicos blancos, a través de matrimonios mixtos más que en la fusión de grupos culturales diversos (p. 179).

En el segundo tipo de sociedad incluyente se puede dar una aceptación de la diversidad cultural en dos formas sociales: multiculturalismo e interculturalismo. Giménez señala cierta secuencialidad en estos modelos al afirmar que “para llegar al interculturalismo antes hay que superar efectivamente modelos «anteriores»; dicho de otra manera, no sirve de nada afirmar la perspectiva intercultural si se mantiene la discriminación, la segregación u otras prácticas” (Giménez, 2009, p. 36).

Giménez (2009) realiza la siguiente distinción conceptual sobre éstos términos: mientras la multiculturalidad e interculturalidad se refiere al plano fáctico o de los hechos, es decir, la diversidad cultural y las relaciones interétnicas, se debe hablar de multiculturalismo e Interculturalismo cuando se refiere a una propuesta ética, política y social situada en el plano normativo, es decir, desde la reflexión que señala un deber ser. De esta forma, mientras que el multiculturalismo propende por un reconocimiento de la diferencia, el Interculturalismo busca la convivencia en la diversidad basado en un principio de interacción positiva. En palabras de Cortina (1998) “No se trata, pues, de mantener las diversas culturas como si fueran especies biológicas y hubiera que defender la “biodiversidad”. Se trata más bien de tomar conciencia de que ninguna cultura tiene soluciones para todos los problemas vitales y de que puede aprender de otras, tanto soluciones de las que carece, como a comprenderse a sí misma” (p. 183).

El multiculturalismo y el Interculturalismo se da en una relación de complementariedad crítica, afirma Giménez (2009), es decir, se genera en una tensión necesaria donde ambas comprensiones aportan elementos significativos para gestionar el pluralismo cultural. Cada uno de estos enfoques supone un cuerpo de valores particulares que según las circunstancias y contextos cobran particular sentido. Siguiendo el testimonio de indígenas guatemaltecos del

Proyecto Q'anil, financiado por el PNUD, como lo narra Giménez (2009), el multiculturalismo aporta una ética fundamental que nace del respeto y la igualdad:

[...] Nosotros, los indígenas mayas de Guatemala, hemos sufrido siglos de exclusión y tenemos delante un estado racista; para nosotros la ideología multiculturalista, que hace hincapié en la afirmación étnica, en la propia estima, que pone el acento en las relaciones étnicas entre iguales, es vital, imprescindible para poder hablar, en plano de igualdad, con el Estado, y situarnos en condiciones de justicia y equidad en esta sociedad. Hemos mantenido la cultura indígena durante quinientos años contra viento y marea, ha habido una resistencia indígena. Por lo tanto, necesitamos el multiculturalismo, porque el multiculturalismo pone el acento en el reconocimiento de esta identidad y cultura diferente que hemos defendido. (p. 34).

Por su parte, el Interculturalismo, como proyecto ético y político, propone ir más allá, confiar en el otro, escuchar al otro, construir con el otro, convivir con el otro, valorar al otro, sin perder de vista una autocrítica permanente "... invita a un diálogo entre las culturas, de forma que respeten sus diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir desde todas ellas una convivencia más justa y feliz" (Cortina, 1998, p. 183).

El punto crítico del interculturalismo tiene que ver, por un lado, con la gestión de las diferencias, particularmente cuando aparece la pretensión de imponer la propia cultura sobre las demás y, por otro, con el papel que debe jugar el Estado en tal escenario. En principio, la particularidad de las diferencias culturales es razonable, sin embargo, no toda diferencia lo es, pues mientras que en algunas subyacen unos valores universales en otras no. La única manera de determinar en cada cultura, y en su encuentro con las demás, aquello valioso de mayor alcance es a partir del diálogo intercultural, de sus condiciones de realización y de la garantía de un Estado que le apueste a tal proyecto. En tal sentido, lo ético y lo político se encuentran en un mismo proyecto de humanidad que supera el uso de la fuerza por el uso de la razón dialógica.

En el núcleo del Interculturalismo se encuentra una ética discursiva fundada en el valor de la palabra compartida en condiciones de simetría que media la convivencia y se transforma en norma reguladora. Dicha norma sólo puede ser tenida por justa cuando en el diálogo simétrico quienes participan, y están afectados por ella, estarían dispuestos a darla por buena. “Las normas que favorecen únicamente los intereses de un grupo o de varios, en detrimento de los restantes, son normas injustas, y la sociedad que se orienta por ellas sin pretender una transformación, es a su vez una sociedad injusta” (Cortina, 1998, p. 213).

Ahora bien, en el diálogo también se pueden consolidar normas menos universales que tienen un particular significado para determinado grupo y no lo tiene para otros pero que no suponen un detrimento de los demás, sino que su razonabilidad se afina en una opción de vida buena consecuente con su cosmovisión específica. En tal sentido, dichas normas no pueden ser asumidas por todos, pero sí por aquellos que encuentran en ella un rasgo valioso de su identidad, un máximo de felicidad dentro de un proyecto cultural. “Las primeras (las cuestiones de justicia) son exigibles a todos los grupos, de tal modo que, si dejaran de mantenerlas, perderían a sus propios ojos en humanidad. Las cuestiones de vida buena, por el contrario, dependen de las opciones de las personas y de los grupos, opciones que son plurales en una sociedad pluralista”. (Cortina, 1998, p. 210).

Mientras que para Rawls (1995), estos mínimos de justicia se decantarían a partir de la “cultura pública política”, para Cortina (1998) tales mínimos serían mejor decantarlos en el seno de la sociedad misma. En tal sentido, pone en tela de juicio, como punto de partida, los principios de las instituciones democráticas vigentes, las tradiciones políticas y otros documentos históricos de dominio público y coloca su acento en otros saberes sociales localizados en diversas organizaciones con doctrinas comprensivas o motivadoras de “vida buena”.

...las opciones de vida buena en su conjunto, sean religiosas o filosóficas, son las que proporcionan a cada persona y a cada grupo los fundamentos motivadores para aceptar los mínimos de justicia como un componente de su forma de concebir esa vida buena; pero no es menos cierto que cada oferta de vida buena debe reflexionar seriamente cuando algunos de los mínimos le parecen inaceptables en su propuesta, por ver si es ella la que está equivocada, o si, por el contrario, tiene argumentos para hacer una propuesta todavía más justa que la comúnmente aceptada, todavía más humanizadora. (Cortina, 1998, p. 211).

El diálogo intercultural implica asumir las particularidades contextuales de cada interlocutor, sus condiciones étnicas, religiosas, económicas, históricas, sociales, entre otras que les identifican y les dan sentido. Optar por esta forma de ciudadanía implica reconocer en la palabra de otro una constelación de valores, cargados de riqueza humana tan valiosa como la propia cultura de cualquier otro interlocutor y que por lo tanto merece respeto, salir de prejuicios y buscar puntos de encuentro y avance. De allí que la ciudadanía intercultural implique superar una visión jurídica y desplazarla hacia una comprensión más ética y hermenéutica, como la afirma Cortina (1998) “mínimos de justicia serían entonces, pues, aquellos que precisamos potenciar para que los interlocutores puedan dialogar en pie de igualdad” (p. 215).

En este escenario político el Estado puede jugar distintos papeles, desde adoptar una posición neutral ante las diferencias culturales tratando a todos sus nacionales como iguales (liberalismo radical), hasta comprometerse con los proyectos de grupos particulares que conforman la nación, sin descuidar la protección de los derechos de todos los ciudadanos (liberalismo comprensivo). En el segundo caso caben las acciones afirmativas y políticas del reconocimiento que los multiculturalistas promueven como cuidado de la esfera pública, al compensar la negación histórica de derechos fundamentales a los que se han visto sometidos algunos pueblos.

Cortina afirma que este liberalismo comprensivo es apenas parcial porque atiende a algunas medidas puntuales, generalmente reivindicativas, mientras que un enfoque verdaderamente comprensivo apuntaría al diseño de un proyecto de vida buena; por eso para ella dicho proyecto es responsabilidad de la sociedad civil y en particular de cada cultura que, desde su cosmovisión, desde su tradición cultural e identidad, lo construye y lo vive. “Al Estado corresponde entonces asegurar, desde el marco del liberalismo radical al que antes nos hemos referido, un espacio público autónomo en que entablen un diálogo abierto los diferentes grupos culturales y las diversas asociaciones de distinto cuño” (Cortina, 1998, p. 216).

Colombia no es ajena a los desafíos que plantea una ciudadanía intercultural en un país de regiones y multiétnico, más aún en los actuales momentos donde el ambiente de reconstrucción social y paz inunda el país por el acuerdo firmado entre el Estado y una de las guerrillas más sólidas del Continente; esto supone ser capaces de relativizar los puntos de vista personales y abrirse a grupos y lógicas distintas, superar los temores, resentimientos y deseos de venganza de algunos y apostarle al diálogo, al reconocimiento, al perdón, a la confianza, al trabajo colaborativo; relativizar las diferencias subrayadas por un multiculturalismo radical que se alimenta del conflicto y asumir una posición flexible, de apertura y reciprocidad.

2.2. Habilidades para la vida.

Desde que el discurso de la formación por competencias y el de desarrollo de capacidades empezaron a dar tanta relevancia al contexto, han surgido múltiples propuestas de formación ciudadana que toman distancia frente a una educación universalista y abstracta, y a unos paradigmas esencialistas y fragmentados. En tal sentido los nuevos programas “deberían distribuirse a través de la educación formal y del aprendizaje a lo largo de la vida. Éste es un

enfoque similar al de las denominadas *life skills* (habilidades para la vida) que en el contexto de los países en desarrollo tiene una gran importancia para favorecer la autonomía y el progreso de los individuos” (Marina & Bernabeu, 2007, p. 19).

El abordaje de la categoría “habilidades para la vida” se expone en cuatro momentos: En primer lugar, se presentan sus orígenes en el sector de la salud con la Organización Mundial de la Salud –OMS¹⁷-; luego, se presenta una reflexión sobre su relación con la competencia psicosocial y las capacidades humanas. En tercer lugar, se presenta su desarrollo en el campo de la salud y, finalmente, se expone este enfoque en relación con las prácticas ciudadanas.

2.2.1. Origen del enfoque de habilidades para la vida en la OMS.

La Organización Mundial de la Salud –OMS- fue creada cuando

... uno de los asuntos que abordaron los diplomáticos que se reunieron para crear las Naciones Unidas en 1945 fue la posibilidad de establecer una organización mundial dedicada a la salud... La Constitución de la OMS entró en vigor el 7 de abril de 1948, fecha que se conmemora cada año mediante el Día Mundial de la Salud” (OMS, 2011a, s.p).

A su vez, la Organización Panamericana de la Salud –OPS¹⁸- funciona como oficina regional para las Américas de las Naciones Unidas, y actúa como Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, así dentro del Sistema Interamericano, es el organismo especializado en salud. Específicamente en Colombia, “*La Representación de la*

¹⁷ En adelante, algunas referencias a la OMS también se presentan con su abreviatura en inglés WHO, según lo determine la fuente.

¹⁸ En adelante, algunas referencias a la OPS también se presentan con su abreviatura en inglés PAHO, según lo determine la fuente.

OPS/OMS... se estableció en 1951, y el 7 de diciembre de 1954 se firmó el convenio básico que norma las relaciones entre el Gobierno colombiano y la Organización” (OMS, 2011a, s.p).

Estos organismos en el campo de la salud adoptan el enfoque de habilidades para la Vida en la promoción de la salud y la generación de políticas públicas en salud desde esta perspectiva. Por consiguiente, se ha implementado en la promoción de la salud y prevención de múltiples problemas de salud como: tabaquismo, sexualidad, violencia, etc.

Según la OPS –Organización Panamericana de la Salud- se ha demostrado que las habilidades socio-cognitivas y de control de emociones representan el corazón del desarrollo humano. Por tanto, se asume un enfoque que abarca tres categorías básicas, que se complementan y fortalecen entre sí: Habilidades sociales o interpersonales, incluyendo comunicación, habilidades para negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía. Habilidades cognitivas, incluyendo solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación. Habilidades para el control de emociones, incluyendo el estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal (Mangrulkar, Vince Whitman, & Posner, 2001).

Inicialmente, según Mangrulkar et al. (2001), los programas de habilidades para la Vida fueron orientados a retrasar la edad de inicio del uso del tabaco, el alcohol y la marihuana (Hansen, Johnson, Flay, Graham y Sobel, 1988); prevenir conductas sexuales de alto riesgo (Kirby, 1994; Schinke, Blythe y Gilchrest, 1981); enseñar el control de la ira (Deffenbacher, Oetting, Huff y Thwaites, 1995; Deffenbacher, Lynch, Oetting y Kemper, 1996; Feindler y cols., 1986); prevenir la delincuencia y la conducta criminal (Englander-Golden y cols., 1989); mejorar conductas relacionadas con la salud y la autoestima (Young, Kelley y Denny, 1997); promover el ajuste social positivo (Elias, Gara, Schulyer, Branden-Muller y Sayette, 1991); mejorar el

desempeño académico; prevenir el rechazo de los pares (Mize y Ladd, 1990), entre otros (Mangrulkar et al., 2001).

Antes de 1990 estos programas tenían un énfasis “informativo” y técnico-académico y centrados, generalmente en las habilidades sociales y en la solución de problemas; poco a poco se fueron diseñando programas ajustados a problemas específicos de salud pública desde un enfoque preventivo, como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos adolescentes, entre otros.

En 1993, la División de salud mental de la Organización Mundial de la Salud lanzó su iniciativa internacional para desarrollar las habilidades para la vida a través de un documento – que revisó y ajustó en 1997– en la que recomendaba su implementación especialmente con niñas, niños y adolescentes en los centros educativos formales (WHO, 1994).

A través de dicho documento, que sólo circuló oficialmente en inglés, se establecieron las bases de la iniciativa. Allí se dio una primera definición: “Life skills are abilities for adaptive and positive behavior, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” (*Habilidades para la vida son habilidades para el comportamiento positivo y adaptable, que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana*) (WHO, 1994, p. 1).

En el año 2000, al entrar la OMS a trabajar en conjunto con otras agencias internacionales en la iniciativa FRESH (Focusing Resources on Effective School Health), junto con UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y UNFPA, esta comprensión se fue transformando como un “Grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales (...) que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud” (WHO, 2003, p. 3).

La OMS reconoce que son muchas las competencias necesarias para la vida. Pero debido a que su preocupación principal se centra en el logro del bienestar de las personas como expresión de salud, selecciona diez de ellas como esenciales para hacer frente a los retos que presenta el mundo contemporáneo, especialmente a la niñez y adolescencia. Estas diez habilidades son las siguientes:

- **Autoconocimiento:** Conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos. Autoconocerse también significa construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo en que vivimos.
- **Comunicación asertiva:** Expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación.
- **Toma de decisiones:** Evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena.
- **Pensamiento creativo:** Usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, crear y emprender con originalidad.
- **Manejo de emociones y sentimientos:** Aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor “sintonía” entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales.
- **Empatía:** “Ponerse desde el lugar de otra persona” para comprenderla mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo a las circunstancias.

- Relaciones interpersonales: Establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal.
- Transformación de problemas y conflictos: Transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
- Pensamiento crítico: “No tragar entero” y ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. Capacidad para aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula.
- Manejo de tensiones y estrés: Identificar oportunamente las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones, y encontrar maneras de eliminarlas o contrarrestarlas de forma saludable.

Hay diversas maneras de clasificar las habilidades para la vida según diversos enfoques teóricos o de interés contextual y de aplicación. La OMS, por ejemplo, en su documento sobre la iniciativa internacional (1994) propone su agrupación en cinco pares por la relación más estrecha que existe entre ellas:

Tabla 25.

Primera agrupación de las habilidades para la vida desde el enfoque de Promoción de la salud

Toma de decisiones – Solución de problemas	Pensamiento creativo – Pensamiento crítico	Comunicación asertiva– Relaciones interpersonales	Autoconocimiento – Empatía	Manejo de emociones – Manejo de tensiones y estrés
--	--	---	----------------------------	--

Fuente: WHO. (1994). *Life Skills Education For Children And Adolescents in Schools*. Recuperado el 2012, de <http://conferenciapesmexico2012.com/>: http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema_memorias_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES_PARA_LA_VIDA/Materiales_y_documentos/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2%20clean.pdf. p.3.

En el 2001, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) oficina para la Región de las Américas de la OMS- propone otra clasificación (OPS, 2001):

Tabla 26.

Clasificación de las habilidades para la vida según la OPS

HABILIDADES SOCIALES	HABILIDADES COGNITIVAS	HABILIDADES PARA EL CONTROL DE LAS EMOCIONES
... de comunicación	... de toma de decisiones/solución de problemas	... de control del estrés
... de negociación/rechazo	... de comprensión de consecuencia de las acciones	... de control de sentimientos,
... de aserción	... de determinación de soluciones alternas para los problemas	incluyendo la ira
... interpersonales (para desarrollar relaciones sanas)	... de pensamiento crítico	... para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)
... de cooperación	... de análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación	
... de empatía y toma de perspectivas	... de análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales	
	... de autoevaluación y clarificación de valores	

Fuente: OPS. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Fundación W.K. Kellogg. P.6.

Y la iniciativa FRESH (2003), de la que también participa la OMS (WHO, 2003), propone la siguiente

Tabla 27.

Clasificación de las habilidades para la vida desde el enfoque de educación en salud.

INTERPERSONALES Y COMUNICATIVAS	DECISIONES Y PENSAMIENTO CRÍTICO	AFRONTAMIENTO Y MANEJO DE SÍ MISMO/A
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de comunicación interpersonal Habilidades de negociación/no aceptación Construcción de empatía Cooperación y trabajo de equipo Abogacía 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de toma de decisiones y solución de problemas Habilidades de pensamiento crítico 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades para el aumento de la confianza en sí mismo/a y para asumir el control, la responsabilidad, hacer la diferencia y producir cambios. Habilidades para el manejo de emociones Habilidades para el manejo de estrés

Fuente: Adaptación a partir de WHO. (3 de Abril de 2003). *Skills for Health*. Recuperado el 08 de 2012, de http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf. p. 9.

Estas habilidades están interrelacionadas entre sí, por lo que unas y otras pueden presentarse en nuestras vivencias simultáneamente, sin embargo, se precisa su diferenciación para poder darles un manejo específico. Algunas otras características de las habilidades para la vida son:

- **Genéricas:** Una habilidad puede servir para varias situaciones psicosociales. Del mismo modo, las situaciones psicosociales en sí pueden requerir ser abordadas mediante varias habilidades. Por ejemplo, el pensamiento crítico puede servir para la prevención de las drogodependencias, para tomar distancia de las diversas ofertas políticas cuando hay elecciones para autoridades locales o para procesar los mensajes publicitarios que transmiten por los medios de comunicación. Por otra parte, participar en la solución de problemas en una comunidad también requiere del concurso de otras habilidades, como por ejemplo el autoconocimiento, las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva y la toma de decisiones, entre otras.
- **Versatilidad:** Las habilidades para la vida pueden aplicarse a diversos campos: promoción de salud, prevención de problemas psicosociales, promoción del desarrollo humano, desarrollo de competencias para la ciudadanía, etc.
- **Especificidad cultural:** Las formas en que se manifiesta la competencia psicosocial tienen una especificidad contextual. El entrenamiento de las habilidades para la vida supone congruencia con los valores, tradiciones, creencias y prácticas de cada grupo humano y una apertura al encuentro intercultural.
- **Orientadas al bienestar humano y social:** Según la iniciativa FRESH las habilidades para la vida “...pueden aplicarse al terreno de las acciones personales, la interacción con las

demás personas o a las acciones necesarias para transformar el entorno, de tal manera que éste sea favorable a la salud y el bienestar” (WHO, 2003, p. 3).

- Disposición a la acción: Se enmarcan en enfoque de desarrollo de capacidades humanas y como tal encuentran su realización en la transformación de las situaciones personales y sociales; trasciende el manejo diestro de técnicas o herramientas psicosociales permitiéndole incidir en múltiples campos.

2.2.2. Competencia Psicosocial y Capacidades Humanas.

El concepto de competencia es polémico pues para muchos se relaciona con el campo empresarial y laboral antes que con el campo de la educación y aun estando en este campo es asociado con el desempeño eficaz y eficiente de las Instituciones Educativas al servicio de la demanda del mercado. Sin embargo, parece ser al contrario, Chomsky empleó este concepto para referirse al aprendizaje infantil del lenguaje antes que el término fuera traspasado al mundo laboral por David McClelland. (Marina & Bernabeu, 2007)

En el campo educativo es posible encontrar diversas comprensiones de “competencias”: Bunk en 1994, Gonczi y Athanasou en 1996, Gómez en 1997, Bogoya, Levy – Leboyer y Ouellet en el 2000, entre otros, tienen definiciones particulares (Tobón, 2005, p. 45) que pueden aportar luces a la construcción de este concepto. Ahora bien, Sergio Tobón (2005) hace una apropiación significativa en la siguiente definición:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto labora-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en

procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (p.47).

Esta comprensión resalta al menos tres elementos: la actuación, el contexto y la integralidad. Las competencias implican “un proceso de desempeño en el cual se realizan acciones con un determinado fin” que en últimas modifica o transforma el contexto, de allí que el “saber hacer” resulta determinante al definir las competencias. El “saber conocer” propio de la tradición racionalista es superado y puesto en relación con los demás saberes mientras que el “saber ser” ayuda a situar al sujeto de aprendizaje. En segundo lugar, es el entorno el que condiciona los tipos de respuestas y recursos necesarios para actuar en una determinada circunstancia; de allí que su caracterización y análisis serán una herramienta fundamental para estructurar la competencia. Finalmente, las competencias emergen en la incertidumbre y la complejidad de la realidad y de las personas, por eso se requiere del concurso de todas las dimensiones humanas para desempeñarse del mejor modo. En tal sentido, “el saber y el saber hacer” es insuficiente cuando se trata de definir una respuesta auténticamente humana.

La UNESCO, con Delors (1996), ya planteaba un conjunto de aprendizajes necesarios (pilares de la educación) o competencias para desarrollarse a lo largo de la vida: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Sin embargo, en la primera reunión del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe, realizada en La Habana en el 2002, se decidió agregar a estos aprendizajes *el “aprender a emprender”* (PRELAC I, 2002, p. 39).

Esta serie de aprendizajes necesarios responden a los desafíos que la complejidad de las relaciones y exigencias del mundo actual demanda de forma general a todas las personas a lo

largo de su vida. De ahí que los gobiernos deberían estar comprometidos con el desarrollo humano integral de sus nacionales fortaleciendo y desarrollando sus capacidades humanas para que puedan responder a los retos actuales, situados en los contextos específicos, y orientados a una vida plena o buen vivir.

Hay varias maneras de clasificar las competencias: básicas, genéricas y específicas; técnicas, metodológicas, participativas y personales; laborales y profesionales; diferenciadoras y de umbral, entre otras (Tobón, 2005).

Desde otra perspectiva, la competencia integrada sustentada en la teoría de la complejidad de Morín (2001) y en el estructural constructivismo de Bourdieu (1996) explicita los siguientes elementos:

- Competencias Técnicas: Aprender a hacer. Los saberes prácticos y metodológicos (procedimentales) con base teórica que se requiere adquirir.
- Competencias Cognitivas: Aprender a conocer y a aprender. Habilidades de conceptualización, conocimientos sistematizados, profesionales o científicos que se requieren.
- Competencias Formativas: Aprender a ser, a convivir, y a emprender. Valores, actitudes personales, sociales y filosóficas necesarias para poner en escenarios reales o virtuales de relación humana, las actuaciones personales.

En 1993, la OMS definió la Competencia Psicosocial así:

Capacidad de una persona para enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria y para mantener un estado de bienestar mental que es evidente mediante un comportamiento positivo y adaptable, en la interacción con las demás personas y con el entorno social y cultural (WHO, 1994, p. 5).

Tal comprensión es un esfuerzo por pensar las capacidades que requieren las personas para responder individual, colectiva y ambientalmente de manera saludable frente a las demandas actuales de forma que se asegure su integridad, la de su mundo relacional. Aquí “éxito” se ha hecho equivaler con “saludable” en tanto que, más allá de las expectativas sociales, profesionales y económicas, se comprende como el mayor bien la vida humana (comprendida holísticamente) y su cuidado. Esta competencia se relaciona de forma más directa con los aprendizajes de ser, convivir y emprender, que hacen gravitar los demás aprendizajes.

La competencia psicosocial, al situarse en el campo relacional humano, se propone como el escenario general donde asumir el desarrollo de la competencia ciudadana y otras iniciativas relacionadas como: el movimiento de educación emocional; el movimiento de salud mental; el movimiento de la educación del carácter; el movimiento de psicología positiva; el movimiento de educación para la convivencia; el movimiento para fomentar comportamientos prosociales; el movimiento para aumentar el capital social; el movimiento de educación ciudadana; el movimiento de servicios a la comunidad; el movimiento de educación en valores; el movimiento de filosofía para niños; movimientos religiosos, entre otros. (Marina & Bernabeu, 2007)

La Ley Orgánica de Educación española explicita en qué consiste la “competencia social y ciudadana” esperada para los estudiantes que terminan este país, su secundaria así:

- Comprender la realidad social, cooperar, convivir, ejercer la ciudadanía, comprometerse.
- Utilizar el conocimiento sobre la evolución social y la organización de las sociedades, sobre los rasgos y valores de la sociedad democrática.
- Utilizar el juicio moral para tomar decisiones, ejercer los derechos y deberes.

- Comprensión crítica de la realidad, conciencia de las diferentes perspectivas, análisis multicausal y sistémico de los hechos sociales e históricos.
- Ciudadanía global e identidad local.
- Habilidades sociales, resolver conflictos de intereses y valores dentro de la normalidad de la convivencia.
- Dimensión ética, valores del entorno, sistema de valores propio, comportamiento coherente.
- Habilidades psicológicas: conocerse, valorarse, comunicarse, expresarse, ponerse en el lugar del otro, comprender otros puntos de vista, tomar decisiones, valorar las diferencias, reconocer la igualdad de derechos, dialogar, negociar, llegar a acuerdos.
- Ciudadanía activa e integradora, conocer el funcionamiento de los estados democráticos, reflexionar sobre conceptos como democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación, ciudadanía. Conocer las declaraciones internacionales de Derechos Humanos, la constitución española y las legislaciones de la Comunidad Autónoma en la que se vive. (Marina & Bernabeu, 2007, p. 28)

Este novenario pone en relación la noción de competencia con otros dos conceptos que conviene clarificar para el desarrollo de este trabajo investigativo: Capacidades y Habilidades. En términos generales, una competencia se define en términos de capacidades cuando se comprende desde un modelo de desarrollo humano que busca el ejercicio de las libertades de la persona antes que su desempeño. "... capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones (o, en términos menos formales, la libertad para lograr diferentes estilos de vida)" (Sen A. , 2000, p.100).

Para Sen (2000), las “funciones” son “cosas que una persona puede valorar hacer o ser” (p.99). Obsérvense al menos cuatro elementos: persona, poder hacer, poder ser y valor. El eje de reflexión es la persona, el ser humano que busca ser, que se realiza en el hacer, que es capaz de valorar y, yendo más atrás, que puede realizar su libertad. Esta persona está inclinada a la acción, al hacer, compromete su libertad con la transformación de su contexto, pero también esta acción puede comprometer su libertad hacia la propia conversión. Ahora bien, lo más importante quizá en la función es la noción de *valor* o bien que está a su base, y el bien más significativo está relacionado con su posibilidad de elegir, de tomar decisiones. Por ello Sen (2000) propone un modelo socioeconómico en el que las personas puedan desarrollar las capacidades que necesita para elegir la vida de la que tiene razones para valorar.

De este modo, Sen (2000) critica a otros pensadores que centran sus modelos en los bienes primarios y las utilidades, para introducir otros indicadores centrados en el desarrollo humano, por ejemplo: *vector de funciones elegido y conjunto de capacidades*. Mientras que el primero alude a “las funciones realizadas o lo que una persona es capaz de hacer realmente” el segundo tiene que ver con las oportunidades reales con que cuenta. Las primeras informan “sobre las cosas que hace una persona y el segundo sobre las cosas que tiene libertad fundamental para hacer” (p.100).

Por lo anterior, se puede decir que al hablar de competencias y de capacidades se podría estar refiriendo a lo mismo, pero desde dos perspectivas diferentes. Para la primera el valor fundamental es la tarea realizada idóneamente mientras que para la segunda lo importante es el ejercicio de la libertad, entendidas ambas como un conjunto de factores necesarios para lograrlos. Desde una mirada política ambos paradigmas están relacionados con el “poder” pero mientras el primero localiza al poder heterónomamente, el segundo lo localiza en la persona

misma. Es decir, se habla de competencias cuando, en una relación de poder, otros/as establecen las condiciones para que unas personas se ajusten a sus intereses; y se habla de capacidades cuando en esta relación se apuesta a fortalecer las potencialidades que tiene la persona para ejercer plenamente sus libertades incluso más allá de los intereses particulares.

En tal sentido, el Estado determina unas competencias ciudadanas para señalar los ciudadanos que necesita para funcionar según el interés público, sin embargo, este enfoque deja la inquietud sobre la neutralidad del Estado para definir el tipo de ciudadano necesario. Posiblemente, al Estado le convenga afirmar algunas capacidades ciudadanas y atenuar otras, según los intereses en los que se encuentre envuelto. Por su parte, el enfoque de capacidades ciudadanas connotaría procesos de empoderamiento individual y social, fortalecimiento de oportunidades para el ejercicio de la libertad, abiertos no sólo a las expectativas del Estado sino a las que demandan distintos procesos sociales y culturales.

Siguiendo a Martha Nussbaum (2010) la rentabilidad, la ciencia y la tecnología y en general, los sistemas dominantes no pueden eclipsar la importancia de las artes y las humanidades en la construcción de nuestra cultura, la crisis que la autora señala en las Instituciones Educativas implica un balance entre las “capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” con otras que desarrollen lo humanístico, cultiven la imaginación, la creatividad, el aprecio por las culturas, el pensamiento crítico, entre otras.

Yendo más allá y sin cuestionar el modelo liberal, Nussbaum (2012) propone una conceptualización de las capacidades humanas para fundamentar un modelo de desarrollo humano que le haga contrapeso al modelo economicista impulsado por el Fondo Monetario Internacional y por el Banco Mundial el evalúa el desarrollo de un pueblo por los ingresos que genera. Este modelo alternativo debería evaluarse desde unas capacidades centrales que

garantizan la dignidad humana y, por ende, una justicia mínima. Para esta autora hay diez capacidades centrales que un gobierno debiera garantizar (Nussbaum, 2012): Vida; Salud física; Integridad física; Sentidos, imaginación y pensamiento; Emociones; Razón práctica; Afiliación; Otras especies; Juego y Control sobre el propio entorno.

Por ahora, basta enumerarlas y diferenciarlas de las capacidades que llama básicas, internas y combinadas. Las capacidades básicas con aquellas con las que nacen las personas; las capacidades internas representan aquellas libertades que el sujeto puede desarrollar a lo largo de su vida; y las capacidades combinadas hacen referencia a “las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40) que también son libertades sustanciales.

Dicho lo anterior, la noción de habilidad está en el centro tanto de las competencias como de las capacidades; las hay de todo tipo, pero lo que realmente las define es el “saber hacer”, una capacidad se realiza en su “funcionamiento” y una competencia en su desempeño. La habilidad integra los distintos elementos de conocimientos, actitudes, valores, recursos, cuerpo, entre otros en una destreza, una experticia en acción que funciona.

La Organización Mundial de la Salud (WHO, 2003), define las habilidades para la vida (Life Skills) como un “Grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquéllas necesarias para transformar el entorno, de manera que sea propicio para la salud” (p.3). Las habilidades en sí mismas carecen de una orientación valorativa y requieren un marco ético que les dé sentido. Estos “saberes hacer” pueden ser manipulados para destruir el bien común, atentar contra otros, sacar provecho personal, por ello el concepto “habilidades para la vida” implica un horizonte valorativo al servicio del cuidado de la vida toda. En este sentido, el enfoque de habilidades para

la vida no es una complicación de técnicas para el desarrollo personal sino una propuesta educativa de construcción de humanidad¹⁹.

Algunos de los valores transversales que orientan las habilidades para la vida son: la defensa de la vida; la construcción de solidaridad; el respeto por la diversidad y la diferencia; el cuidado de sí misma/o, de las/los demás y del entorno; la construcción participativa del bien común con sentido de justicia; entre otros.

La formación de capacidades ciudadanas pensada desde este enfoque, además del fortalecimiento y del desarrollo de habilidades psicosociales y de un marco valorativo, implica la consideración de elementos cognitivos, actitudinales, experienciales, emocionales, históricos, corporales (ser y estar), que permiten una mejor respuesta a los desafíos que un contexto específico propone. Ya no se trata de un ciudadano universal y abstracto que debe responder a unas expectativas culturales sino a un ser humano concreto en una red relacional e histórica que tiene unas potencialidades dispuestas a la negociación cultural de su actuación pública.

2.2.3. Habilidades para la vida en el marco de la promoción y la prevención en salud de la OMS.

La OMS, en su Glosario de Promoción de la Salud dice acerca de ésta que:

Es un estado de completo «bienestar físico, mental **y social**, y no solamente ausencia de enfermedad o dolencia» (OMS, 1948), definición que fue ampliada en la denominada Carta de Ottawa como «... un recurso que permite a las personas llevar una vida individual, **social y económicamente productiva**». ...La salud es un recurso para la vida diaria, no el objetivo de la vida. [La salud se reconoce como un derecho fundamental, y en esa medida se necesitan] determinados prerrequisitos para la salud,

¹⁹ Para profundizar en este enfoque puede consultarse a MARTINEZ R., V. (2014) Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*. Vol.XXVII. N°63.

que incluyen la paz, adecuados recursos económicos y alimenticios, vivienda, un ecosistema estable y un uso sostenible de los recursos. El reconocimiento de estos prerequisites pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre las condiciones sociales y económicas, el entorno físico, los estilos de vida individuales y la salud. Estos vínculos constituyen la clave para una **comprensión holística de la salud** que es primordial en la definición de la promoción de la salud. ...Una visión integral de la salud supone que todos los sistemas y estructuras que rigen las condiciones sociales y económicas, al igual que el entorno físico, deben tener en cuenta las implicaciones y el impacto de sus actividades en la salud y el bienestar individual y colectivo. (WHO, 1998, p.10).

En el mismo sentido, el Congreso Internacional "Como prevenir el consumo de alcohol y otras drogas en la escuela y la familia" propuso la estrategia de habilidades para la vida, como un mecanismo útil no solo para la promoción de la salud y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas sino también como herramienta política para transformar las comunidades educativas en donde se insertan los colegios de Fe y Alegría Colombia (Bravo H, 2010)

... La promoción de la salud es el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla. ... [Asimismo,] constituye un proceso político y social global que abarca no solamente las acciones dirigidas directamente a fortalecer las habilidades y capacidades de los individuos, sino también las dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas, con el fin de mitigar su impacto en la salud pública e individual. La promoción de la salud es el proceso que permite a las personas incrementar su control sobre los determinantes de la salud y en consecuencia, mejorarla. La participación es esencial para sostener la acción en materia de promoción de la salud. (WHO, 1998, p.10).

De esta manera, se sugiere una clara relación entre el discurso de la promoción de la salud y el de educación ciudadana que nos ocupa en esta investigación. Sobre esta base, la Carta de Ottawa identifica tres estrategias básicas para la promoción de la salud.

... la abogacía por la salud con el fin de crear las condiciones sanitarias esenciales antes indicadas; facilitar que todas las personas puedan desarrollar su completo potencial de salud; y mediar a favor de la salud entre los distintos intereses encontrados en la sociedad (PAHO, 2000, p.11).

Para promover la salud, estas estrategias se apoyan en cinco áreas de acción prioritarias:

- Establecer una política pública saludable
- Crear entornos que apoyen la salud
- Fortalecer la acción comunitaria para la salud
- Desarrollar las habilidades personales, y
- Reorientar los servicios sanitarios.

Desde esta perspectiva, se habla de la escuela y de la familia como entornos que se tienen que asegurar para favorecer la salud teniendo siempre en cuenta los factores sociales determinantes de la salud señalados por la OMS (2011b).

En nuestro desarrollo psicosocial hemos ido adquiriendo las habilidades necesarias para aprender a ser, convivir y emprender. Las hemos incorporado a través de nuestras interacciones cotidianas en nuestra familia, en el contacto con las compañeras y compañeros, y en general en las relaciones de distinto tipo que establecemos con las personas en nuestro entorno vital y laboral. Con la emergencia de la sociedad digital, también estamos aprendiendo a establecer vínculos humanos a través de los espacios virtuales que ofrece internet.

Con la multiplicidad de cambios que se vienen produciendo en nuestra sociedad como resultado de las formas distintas de producir nuestros medios de vida –cada vez más asociados al desarrollo tecnológico--, los escenarios tradicionales de aprendizaje de las habilidades para la vida (familia, escuela, trabajo, etc.) han modificado su estructura y funcionamiento. Del mismo modo han cambiado los pilares sobre los que reposaba este aprendizaje, esto es, las figuras adultas estables como referentes con quienes consultar o discutir sobre cómo desenvolverse en los entornos humanos, y cómo sortear las dificultades y desafíos que ofrece el mundo actual. A eso se debe en parte, que tanto la OMS como otras agencias del sistema de Naciones Unidas, como UNICEF, UNFPA, UNESCO y otros organismos que tienen que ver con las agendas mundiales, se hayan preocupado por asegurar en sus recomendaciones que en especial las poblaciones jóvenes tengan un espacio dónde adquirir y desarrollar sus habilidades para la vida. (UNFPA, 2008).

En este sentido, por ejemplo, para hacer que las escuelas sean entornos favorables a la salud integral, la OMS y sus oficinas regionales también movilizan en 1995 su iniciativa global de escuelas promotoras de salud y en ello se alía también con otras instancias del sistema de Naciones Unidas, como UNICEF y UNESCO e incluso el Banco Mundial (en iniciativa FRESH 2000). En palabras de la OPS, las escuelas

... que fomentan el desarrollo humano saludable y las relaciones humanas constructivas y armónicas, que promueven aptitudes y actitudes hacia la salud, que cuentan con un edificio seguro y confortable, con agua potable e instalaciones sanitarias adecuadas y una atmósfera psicológica positiva para el aprendizaje, se consideran “Escuelas Promotoras de la Salud” (OPS, 1998, p. 3).

La OMS, en su Glosario de Promoción de la Salud afirma:

La educación para la salud comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar la

alfabetización sanitaria, incluida la mejora del conocimiento de la población en relación con la salud y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la salud individual y de la comunidad (...) La educación para la salud aborda no solamente la transmisión de información, sino también el fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud. La educación para la salud incluye no sólo la información relativa a las condiciones sociales, económicas y ambientales subyacentes que influyen en la salud, sino también la que se refiere a los factores de riesgo y comportamientos de riesgo, además del uso del sistema de asistencia sanitaria. Es decir, la educación para la salud supone comunicación de información y desarrollo de habilidades personales que demuestren la viabilidad política y las posibilidades organizativas de diversas formas de actuación dirigidas a lograr cambios sociales, económicos y ambientales que favorezcan la salud.

En el pasado, la educación para la salud se empleaba como término que abarcaba una más amplia gama de acciones que incluían la movilización social y la abogacía por la salud. Estos métodos están ahora incluidos en el término promoción de la salud, y lo que aquí se propone es una definición menos extensa de la educación para la salud para distinguir entre estos dos términos (WHO, 1998, p. 13-14).

Otros aspectos, según Ippolito-Shpeherd, Cerqueira, & Ortega (2005), que caracterizan la promoción de la salud desde el ámbito escolar incluyen la implementación de políticas de dignidad, bienestar, oportunidades de desarrollo integral, estrategias de fomento y apoyo del aprendizaje en relación con la salud (incluyendo la enseñanza-aprendizaje de las habilidades para la vida, fortalecimiento de factores protectores, disminución de comportamientos de riesgo, facilitación de acceso a servicios de salud escolar, nutrición y educación física, entre otros), elementos que se trabajan participativamente, involucrando al conjunto de las comunidades educativas (inmediatas y más amplias) con planes de trabajo definidos y evaluación continua de las acciones que se realizan.

La OMS hace una distinción entre la *educación para la salud basada en habilidades* y la *educación en habilidades para la vida* (WHO, 2003), indicando que la primera incluye a la

segunda. Esta diferenciación la hace para dar un énfasis específico a la introducción de los temas de salud en el ámbito escolar basados en un modelo educativo participativo o interactivo en la generación de entornos saludables, en tanto que las habilidades para la vida tienen un campo de aplicación más diverso. En el conjunto de habilidades necesarias para la consecución de entornos favorables a la salud, OMS agrega habilidades de abogacía para posicionar dichos temas.

Esta alianza entre el sector de la salud y el de la educación, materializada en las Escuelas promotoras de salud contribuye al logro de los objetivos de ambos, expresado en un mejor desarrollo humano integral.

- Una escuela promotora de salud:
- Promueve la salud y el bienestar de los alumnos.
- Mejora los resultados académicos de los alumnos.
- Defiende principios de justicia social y equidad.
- Ofrece un entorno seguro y de apoyo.
- Fomenta la participación de los estudiantes y el desarrollo de su potencial.
- Relaciona las cuestiones y los sistemas de salud con los de la enseñanza.
- Aborda las cuestiones de salud y bienestar de todo el personal de la escuela.
- Colabora con los padres de alumnos y con la comunidad.
- Integra la salud en las actividades cotidianas de la escuela, en el programa curricular y en los criterios de evaluación.
- Establece objetivos realistas en base a datos precisos y evidencia científica sólida.
- Busca mejorar continuamente mediante la supervisión y la evaluación (UIPES, 2009, p. 2).

Esto tiene que formar parte de la impronta escolar; pues una institución educativa sólo podrá ser efectiva, como promotora de la salud, en la medida en que se asuma como una organización saludable (Mantilla, Hakspiel, & Larrota, 2003) y tener una concreción en las aulas, porque ése es un lugar privilegiado de interacción educativa entre las personas que protagonizan la educación (fundamentalmente docentes y estudiantes).

Hay otros entornos físicos, sociales, culturales, ambientales, institucionales y aun virtuales, en donde la gente vive, estudia, trabaja, se divierte, sobre los cuales también se están generando iniciativas para transformarlos en espacios saludables. Es el caso de las universidades, los municipios, las ciudades, las viviendas impulsados a partir de la Tercera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud (WHO, 1991). También en ellos las habilidades para la vida también tienen un papel que desempeñar.

El terreno de la prevención (WHO, 1998) de conductas de riesgo ha tenido un enorme auge el desarrollo de programas que incorporan como estrategia el aprendizaje de algunas habilidades para la vida. Así, encontramos programas para la prevención de la violencia escolar, la prevención de los embarazos adolescentes, la prevención del VIH-sida y otras ITS, la prevención del suicidio juvenil, la prevención de drogodependencias, para mencionar algunos de los tópicos más importantes en este campo.

2.2.4. Prácticas ciudadanas y habilidades para la vida.

El Ministerio de Educación e investigadores particulares han reconocido que la práctica pedagógica desarrollada en el marco de implementación del enfoque de HpV aporta al proceso de formación ciudadana de manera que los estudiantes inciden en los ámbitos donde se

desenvuelven, ganan autonomía y orientan sus prácticas y sus acciones hacia la construcción de una sociedad más amable que la que conocen.

Por su parte, el Plan de desarrollo municipal “Medellín un hogar para la vida. 2012 – 2015” reconoce el provecho que el enfoque de HpV proporciona a la formación para la ciudadanía de las jóvenes generaciones y lo valora como una alternativa significativa para asumir este desafío:

Otro factor que incide negativamente son los problemas de convivencia y manejo del conflicto escolar que afectan el clima institucional y de aula, en ello influye el entorno familiar y el contexto... exigen programas que, al tiempo que ocupen de manera formativa y lúdica el uso creativo del tiempo libre, protejan y contribuyan a la formación de habilidades para la vida de la infancia y la adolescencia, más allá de las seis horas de la jornada escolar (Alcaldía de Medellín, 2012, pp. 70-71).

Los anteriores testimonios evidencian la pertinencia del enfoque de HpV en el fortalecimiento y desarrollo de destrezas que aporten a formar para la participación, la convivencia pacífica, el reconocimiento de la diversidad cultural y las diferencias, entre otros propósitos ciudadanos.

Uno de los aportes claves de este enfoque es su posibilidad de incidir en la transformación de los comportamientos, de las relaciones y de las prácticas de quienes lo implementan. Las prácticas ciudadanas están relacionadas con la dimensión del “hacer” al igual que las habilidades para la vida. Las prácticas ciudadanas son prácticas sociales referidas al hacer ciudadano que expresan el ser ciudadano pero que trascienden al hacer mismo al ser propuestos e interpretados desde intencionalidades particulares. De acuerdo con Zenil Medellín (2007):

La ciudadanía es una noción dinámica y compleja, articuladora de actores, prácticas sociales marcos normativos y estructuras institucionales. La ciudadanía también

describe formas de relación, así como procesos de inclusión y exclusión entre actores que se interrelacionan en contextos sociales... En esta perspectiva, ser ciudadano y actuar como ciudadano alude a dos fenómenos distintos. Por un lado, ser ciudadano se refiere a un estatus resultado de la membresía a una comunidad política, en la que los sujetos se adscriben a un conjunto de derechos y obligaciones históricamente adquiridos. Por otro, actuar como ciudadano alude a una serie de experiencias que hacen visible demandas y aspiraciones de actores, especialmente aquellos que a la luz de las transformaciones sociales, económicas y políticas han visto acentuada su situación de vulnerabilidad (p.1).

De acuerdo con la autora, la práctica ciudadana permite la visibilidad del sujeto quien se afirma en su condición de ciudadano. A considerar está que tales acciones se hacen visibles en la esfera de lo público, en este sentido González Rojas (2007) expone que

Para que se afirme al ciudadano como heredero de una comunidad nacional anclada a valores primigenios o como miembro de una comunidad civil constituida por disposiciones normativas, se requiere un tipo particular de mundo público, una composición específica de ese ámbito del espacio social dominado por relaciones sociales colectivas que, estructurado por distintas fuerzas sociales, naturaliza el discurrir de la vida cotidiana compartida (pp. 221-222).

En el escenario público tiene lugar el protagonismo del colectivo en las dinámicas de la vida cotidiana común, continuando con González Rojas (2007) quien indica que la ciudadanía se expresa a medida que se despliega en el mundo público, el cual es "... producido y reproducido en tensiones históricas, sociales, y culturales, es en realidad el ámbito de realización práctica de la identidad ciudadana" (González Rojas, 2007, p. 221-223), aspecto que según el autor requiere una detenida reflexión por parte de sociedades específicas.

Por consiguiente, las prácticas ciudadanas son específicas de cada comunidad en particular, van más allá de dinámicas universales, ya que resultan matizadas por la singularidad

propia de cada comunidad. Por tanto, la comprensión de la práctica ciudadana anclada en el contexto cultural es de fundamental importancia ya que da cuenta de los significados y sentidos culturales que se le han dado a estas a lo largo de la historia compartida por la comunidad en particular. Esta idea queda de manifiesto cuando se afirma que:

Las practicas colectivas ... como procesos de construcción social, constituyen experiencias asociativas que amplían la idea y el ejercicio de la ciudadanía, que si bien está ligada a la exigibilidad de derechos, al reconocimiento y a la participación en la construcción de una comunidad política, desborda los vínculos establecidos con el Estado y la integración al sistema político formal, a la vez que abre otras expresiones ciudadanas que movilizan conocimientos, creencias, valores y actitudes que permiten... atribuirle sentido y significado a la experiencia de constituirse en agentes sociales (Granada & Ocampo, 2008, p.1).

Si bien se ha señalado que las prácticas ciudadanas se concretan en espacios que van más allá de las lógicas de la democracia propias del discurso moderno, también es pertinente señalar que este se constituye en su referente para las mismas, como lo señala Cerda, Loreto Egaña, Magendzo, Santa Cruz, & Varas (2004), el ciudadano ha estado relacionado con la intervención del individuo en asuntos de interés público, sugiere igualmente que una ciudadanía activa va más allá de la posesión de derechos pues “se relaciona con un ciudadano con capacidades y habilidades que le permitan participar de un modelo de democracia donde su presencia sea considerada necesaria... pese a todas sus limitaciones efectivas, es en un régimen democrático donde los ciudadanos pueden desarrollar cabalmente sus potencialidades y donde su voz puede adquirir presencia en la esfera pública” (Cerda et al., 2004, p. 24).

De igual modo, las prácticas ciudadanas necesariamente conllevan a la consideración de la participación y del ejercicio ciudadano, “la participación ha sido considerada la manifestación, por excelencia, del ejercicio ciudadano” (Cerda et al., 2004, p. 9). Es en dicho ejercicio donde se

concreta el hacer ciudadano y hay ejercicio en la medida que los miembros de la comunidad participan al agenciar acciones conducentes a solucionar asuntos comunes en el escenario de lo público.

El sujeto en su condición de ciudadano realiza prácticas que pueden considerarse como discursivas y no discursivas, por consiguiente, el lenguaje se constituye en una dimensión a considerar en las prácticas ciudadanas. Deleuze (como se citó en De la Peza Casares, 1997) considera que “expresado en términos del lenguaje, no existen sujetos fuera de los lenguajes. El sujeto está social y culturalmente constituido por múltiples códigos culturales expresados en prácticas discursivas y prácticas no discursivas, ambas externas a él... A través de las prácticas discursivas y no discursivas las instituciones... buscan «individuarnos... y normalizarnos... vincular a cada individuo a una identidad sabida, conocida, determinada de una vez por todas» (Deleuze, 1987: 139)” (pp. 140-141).

El lenguaje es un elemento liberador fundamental del sujeto ciudadano de estos tiempos donde predominan diversas formas de colonización antiguas y recientes, pues por medio del lenguaje se construye y transforma la realidad que se vive. Las palabras no puede ser monopolio de unos cuantos porque aun el ciudadano más sencillo tiene algo que decir.

Las prácticas ciudadanas planteadas en estos términos resultan convergentes con Fernando Bárcena, quien propone considerar la noción de ciudadanía como un concepto contestable; como tal, posee tres características: 1) es un concepto apreciativo o evaluativo que no se limita a describir sino que indica una norma, que expresa tipos de acciones, conductas, realidades prácticas, cosas que deben hacerse; 2) es un concepto abierto, sometido a frecuente definición y redefinición, lo cual es consonante con la concepción de ciudadanía como una

práctica interpretativa; y, 3) es un concepto que describe un núcleo intrínsecamente complejo de prácticas de compromiso (Barcena, 1997).

A partir de estos antecedentes es pertinente preguntar por las formas que adoptan las prácticas ciudadanas dadas en contextos multiculturales en que existe una alta población perteneciente a comunidades afrocolombianas, pues éstas a lo largo de su historia han vivido sistemáticos procesos de dominación: uno, el proceso de esclavización; dos, el proceso de discriminación y exclusión posterior a la declaración de liberación; y tres, la reivindicación de sus derechos étnicos a partir de la Constitución de 1991 que tiene lugar en el marco de las lógicas de las tendencias liberales en el país, donde las políticas de reconocimiento son, desde algunas perspectivas, consideradas como nuevas formas de dominación, así lo afirma Axel Rojas “Las políticas educativas, y particularmente aquellas que se enmarcan en el discurso del reconocimiento, constituyen una forma de legitimación de esquemas de subordinación, cuya génesis está asociada a la emergencia del proyecto modernidad/colonial” (Rojas & Castillo, 2006, p. 114). A pesar de esta crítica, no se puede negar que las normativas étnicas generadas a partir de la Constitución de 1991 han conllevado bienestar a los grupos étnicos del país.

Igualmente se considera la influencia de los cambios que trae consigo el ingreso del país a las dinámicas propias de la modernidad: globalización, sociedad del conocimiento y del consumo, tecnología informacional, que también tienen un margen de incidencia sobre las prácticas ciudadanas de los colectivos. Las dinámicas propias del mundo globalizado llevan inevitablemente a reflexionar sobre el ejercicio de la ciudadanía en contextos multiculturales e interculturales, lo cual implica nuevas formas de asumir el ejercicio ciudadano.

Síntesis.

La formación ciudadana de docentes, en el contexto del valle geográfico del río Cauca, es una respuesta concreta desde las oportunidades que el sistema educativo puede ofrecer a la violencia, vulnerabilidad y exclusión para aportar a la dignificación de la vida individual y colectiva de estas comunidades. Ahora bien, ¿qué ciudadanía? y ¿cómo?

El concepto de ciudadanía explotó en múltiples nociones por distintos fenómenos históricos que han cuestionado los metarelatos. La identidad ciudadana no puede leerse como aislada de las teorías políticas donde se desenvuelven los individuos, pues ellas proponen un horizonte de principios. Estos modelos deben comprenderse en tensión y los ciudadanos deben tener la autonomía para ubicarse con respecto a ellos, dialogar y participar en la construcción social que consideren deseable.

La propuesta de formación ciudadana para docentes que se busca diseñar, implementar y evaluar en esta investigación se inscribe en la comprensión de ciudadanía como proceso, la cual es típicamente activa y dialógica, pues comprende que es la base social quien reconoce su poder y su responsabilidad ciudadana. Además de esta noción de ciudadanía activa, se ha encontrado en el concepto de ciudadanía intercultural valiosos elementos pues ofrece importantes oportunidades a las comunidades, étnicamente diferenciadas, que participan directamente de esta pesquisa.

Las HpV, aparecen como una significativa mediación para el empoderamiento de las comunidades en su necesidad de formarse ciudadanamente, pues al fortalecer destrezas psicosociales en el horizonte de la construcción de lo público, se cualifica el poder de la sociedad civil; así mismo, es una oportunidad para el encuentro intercultural. El enfoque de HpV, en el planteamiento de la propuesta de formación ciudadana para docentes, no debe entenderse como

un dispositivo colonizador sino como una mediación educativa singular, capaz de facilitar que se desaten los procesos autoformativos de quienes participan, debe entenderse como un lugar desde el cual el doctorando investigador habla, y como un pretexto relacional, abierto al encuentro, al disfrute y a la construcción.

Ahora bien, las categorías abordadas requieren concretarse en el proceso de “formación docente” antes de avanzar en el diseño de un programa formativo. A partir del estudio sobre la formación docente se podrá integrar en un modelo tanto las necesidades de formación halladas en el primer capítulo como los presupuestos teóricos abordados en éste, de manera que se tenga un horizonte para la construcción del programa formativo. Dicho estudio y dicho modelo son los contenidos del próximo capítulo.

Capítulo 3. Formación Docente

Introducción

Los procesos de formación docente representan un desafío para cualquier sistema educativo pues la diversidad de historias de vida que llevan a los docentes al campo de la educación; los múltiples desafíos del contexto global y local; las necesidades educativas de los estudiantes; la ineficiencia administrativa para ofrecer las mismas oportunidades formativas a todos los vinculados al sistema; y las múltiples interpretaciones, discursos e intereses en debate, que pretenden imponer determinado enfoque, o determinados proyectos, siguiendo algunas veces experiencias foráneas, modas educativas, o compromisos políticos, hace que este aspecto sea complejo de abordar.

De otra parte, la formación ciudadana de los docentes, en particular, aparece muchas veces como un apéndice que los profesores venidos de otras disciplinas distintas a las ciencias sociales aceptan sin valorar plenamente su alcance y compromiso; mientras que muchos otros reducen este aspecto a un saber disciplinar, desconociendo las oportunidades que su rol les ofrece como agentes de transformación social, formadores políticos, sujetos de cambio.

Este capítulo enmarca la noción de formación docente en los aportes de la pedagogía alemana; da cuenta del estado de la formación docente en Colombia; enfoca su sentido hacia la transformación de las prácticas y propone la investigación como estrategia para realizarla. La pedagogía en Colombia y en particular, la formación de los docentes ha sido marcada por tres grandes misiones pedagógicas alemanas, la primera entre 1872 y 1878; la segunda entre 1924 y

1935; y la tercera entre 1965 y 1978, por las que los gobiernos de entonces buscaron ampliar su cobertura, elevar la calidad de una educación pública y responder a la complejidad de la realidad que se vivía, como lo señala Angulo (2007).

Estas campañas trabajaron básicamente cuatro conceptos pedagógicos: la formación y la capacitación del personal docente, la implantación de nuevos métodos pedagógicos, la enseñanza científica y la divulgación de la ciencia desde la básica primaria, y la definición y clarificación de la tarea del estado en la educación (p.8).

En los dos primeros apartados, se recuperan algunos conceptos clásicos sobre la formación y la formación docente, en tanto que aún en el día de hoy este marco conceptual sigue incidiendo en las Escuelas Normales y las Facultades de Educación del país.

3.1. La formación como educación de lo humano.

La fundamentación teórica de la formación docente podría implicar un estudio concienzudo desde la *Paideia* griega hasta las distintas tendencias contemporáneas de la educación, sin embargo, tal cometido excede el interés específico de esta investigación. Ahora bien, la comprensión histórica de la teoría de la educación y de la formación, como señala Klafki (1990), es necesaria para señalar el justo sentido de la reflexión que se pretende,

Ninguna tentativa actual de interpretar de manera nueva el concepto de educación o de educación general —ni tampoco ninguna posición que pretenda sostener la inutilidad de aquellos conceptos para las actuales discusiones pedagógicas— podrá apearse, por así decir, de la historia de la problemática. Toda contribución actual a los problemas que nos ocupan habrá de intentar, aunque sólo sea por explicarse a sí misma, cerciorarse de sus propias implicaciones históricas (p.106).

Por esto se asumirá con Wulf (2001) que la pedagogía y la formación de los docentes sientan sus bases en el advenimiento de la modernidad, con tres características especialmente importantes “el acceso de los individuos concretos a normas universales, la racionalización del mundo de la vida y el principio de representación” (Wulf, 2001, p. 1).

Con estos presupuestos se abordan algunos pensadores clásicos alemanes de la educación a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, y otros de la teoría crítica de la educación que tuvieron especial significación en la segunda mitad del Siglo XX y que sirven de referente particular a la propuesta de formación vinculada a esta investigación.

En el siglo XVI Comenio, aún en medio de unos referentes religiosos, herencia del medioevo, señala tres elementos que se pueden rescatar: una didáctica general orientada al conocimiento de las cosas, una didáctica especial encaminada al conocimiento de sí mismo, y una comprensión de la educación desde el plano laboral, de la ocupación o la “utilidad” (Müller, 1995). “Para Comenio está claro que la educación no es solamente la adquisición de un saber referido a las ciencias. Aquélla tiene también como tarea impartir una actitud correcta y apunta con ello a la “devoción” y a las “buenas costumbres” (Wulf, 2001, p. 4). Aunque en tal momento no se podría hablar de pedagogía como una ciencia autónoma, ni de la formación docente en el sentido contemporáneo, sí se puede colegir que la persona a cargo de tal educación debería formarse considerando sus posibilidades para hablar del mundo natural y la ciencia que lo sostiene; las nuevas formas de ser de un sujeto virtuoso y culto; y la relación medios-fines para que los hombres asumieran los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto laboral.

Wulf (2001) caracteriza en cinco rasgos el incipiente discurso pedagógico de una modernidad temprana: 1) apunta al empoderamiento por el fortalecimiento de la autonomía del ser humano; 2) está vinculada a un disciplinamiento que conlleva un mayor beneficio económico

y que implica la “exterritorialización de los afectos y la domesticación del cuerpo” (Wulf, 2001, p. 5); 3) es creadora de nuevas formas de comportarse, recompensadas socialmente; 4) promueve el autocontrol; y, 5) se ocupa de un sentimiento de vergüenza que emerge en el ser humano por una ruptura que surge en su interior consigo mismo, entre lo que es y lo que debería ser. Situación que se da por el universalismo de la razón que lo hace reconocerse como abstracto, pero a su vez con un cuerpo concreto.

La propuesta de formación docente que se propone diseñar, implementar y evaluar, en esta investigación, se identifica con algunos de estos presupuestos, como el empoderamiento de los participantes; la creación de nuevas prácticas más incluyentes o que consideren el bien público; un compromiso que surge desde la individualidad con la transformación de su entorno; y, una realidad reconciliada entre el ser y el deber ser, expresada en contextos cotidianos en donde sea posible el diálogo, el reconocimiento, la convivencia y la participación.

Yendo al romanticismo alemán que floreció entre 1770 y 1830, y en particular acudiendo a Humboldt, es importante destacar, el énfasis que se pone en los clásicos griegos y en un neohumanismo como característica de la formación general.

A pesar de que el humanismo no desarrolló una pedagogía en un sentido estricto, elaboró, no obstante, su propia teoría de la formación. Humboldt veía en el estudio de los clásicos un valor formativo en la medida en que ello le podía ayudar al individuo a llegar a sí mismo. La utilidad, que fue una tarea central de la educación para Comenio y los Pietistas, es denegada como criterio para la formación. (Wulf, 2001, p. 9).

La modernidad escindió al sujeto, como se mencionó antes, al haber configurado un sujeto abstracto y al reprimir la particularidad del mismo; además, lo hizo altamente calculable, intervenible, frente a las expectativas sociales, caracterizado por un habitus, objeto de formación. Por ello, la formación general humanista, promovida en esta época, llega a airear el espíritu y a

reconciliarlo consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Consigo mismo, por medio de la estética, el arte, la poesía; con los demás, mostrando una mayor preocupación por lo social de lo cual se había retrotraído al volcarse hacia su interioridad; y con la naturaleza, al definir un espacio para la ciencia y otro, nouménico, para considerar distintas realidades.

Con esta reflexión pedagógica también se cuestiona el saber enciclopédico para alcanzar una formación general, pues ella llevaría a una “formación de segunda mano”, asfixiante con la vida y autodestructora de ésta al quedarse mirando hacia el pasado en voluminosos estudios históricos.

La importancia de estas teorías clásicas de la educación para una concepción de la formación, la recoge Klafki (1990) en cuatro aspectos: orientada a la autodeterminación racional donde la autoactividad es central en el proceso educativo; es un proceso de humanización, liberación, para todos y para toda la vida; integra la individualidad y la colectividad; y considera la dimensión moral, cognitiva, estética y práctica del aprendiz.

Sin embargo, este concepto supone un límite significativo.

El concepto de la educación general del hombre degeneró en privilegio social, «se casó con la riqueza», siendo utilizado consciente y certeramente como factor de delimitación social frente a las «masas incultas, miserables», que en el curso del desarrollo industrial se iban formando como proletariado (Klafki, 1990, p.126).

La promesa humanizadora, los ideales modernos, acabaron sometidos a la industrialización y a la profesionalización, en una sociedad cada vez más desigual. Schleiermacher, principalmente, devela en su teoría pedagógica las relaciones contradictorias entre la desigualdad social y las posibilidades de desarrollo humano. Él proponía el desarrollo de la “fuerza interior” para ayudar a cada joven a fortalecer sus posibilidades humanas, sin

embargo, no llegó a cuestionar las causas de las desigualdades sociales aunque postuló que algunos factores hereditarios que las reforzaban deberían tender a desaparecer, por la educación.

Al desvirtuarse la universalidad de la educación general (entendida aquí, en principio, como un derecho de la persona, sin ningún tipo de diferencias cualitativas o cuantitativas establecidas previamente de acuerdo con su origen social o con su futura posición social; como “educación general para todos” (Klafki, 1990, p. 125) en un privilegio de clase, se excluyó la posibilidad de darse una “formación política” capaz de criticar el orden social, despertar una actitud más activa y capacitar para aportar a la supresión de tal desigualdad.

En relación con esta investigación, y en particular con el programa de formación ciudadana para docentes de que se ocupa, se puede concluir que la formación se debe entender desde una propuesta de humanización abierta a todos, crítica frente a las desigualdades que impiden este propósito y capaz de fortalecer todas las dimensiones de las personas para transformar las condiciones que impiden el ejercicio de este derecho, y que afecta a todos. Por lo tanto, la educación general es educación política en cuanto empuja a la sociedad a un proceso de democratización.

3.2. Teoría crítica de la formación.

La escuela crítica de Frankfurt, y en particular Adorno (1959), afirma que la formación ha devenido en semiformación; es decir, que aconteciendo una auténtica formación en la dialéctica que se da entre el espíritu y la adaptación, el distanciamiento y la autodeterminación, termina primando la autoconservación convirtiéndose la formación en un bien de consumo, en un criterio de distinción, al servicio del trabajo enajenado, primando la adaptación y deviniendo en unidimensional, haciendo que las personas se amolden a la sociedad.

La formación en su concepción tradicional, sobre todo Neohumanista, como proceso autónomo de un individuo que se autoforma y que alcanza su mayoría de edad (Mündigkeit) mediante dicho proceso, la ve Adorno como algo agonizante en los últimos tiempos, como dijimos, por causa de las dinámicas de la sociedad capitalista y su racionalidad funcional e instrumental (Runge & Muñoz, s.f., p.3).

Esta semiformación evita que individuos puedan tomar distancia de sí mismos, de los demás y de la naturaleza, que desplieguen su potencial crítico, y los convierte, en consecuencia, en consumidores de eso que se les presenta, sacrificando su mismidad, su espíritu, transformando la formación en mercancía “en un bien de consumo sujeto a las leyes de circulación del mercado” (Runge & Muñoz, s.f., p.4). Esta noción de semiformación justifica el sentido actual de competencias en el que el más apto o ganador es quien mejor se ha adaptado a las condiciones de la sociedad capitalista. “La élite social es aquella de los adaptados al máximo” (Runge & Muñoz, s.f., p. 4).

Por otra parte, la formación reclama liberación, tanto interna como externa de los sujetos, tanto de las pulsiones sublimadas como de ideologías y dinámicas sociales y económicas que someten y controlan a las personas. Para la pedagogía, y por lo mismo para la formación docente, la crítica es fundamental en tanto que ella está orientada a la emancipación, la autorreflexión, la innovación, la autonomía y el crecimiento de los individuos y de las sociedades.

Entender la educación como transformación es apostar por un tipo de educación que va más allá de la reproducción cultural, que centra su aporte pedagógico en la socialización de representaciones y en la promoción de formas de agenciamiento capaces de hacer de la realidad histórica existente una línea de base para ulteriores y necesarios cambios sociales (Runge & Muñoz, s.f., p.10).

Un proceso de formación ciudadana para docentes, en este sentido, debe ofrecer espacios de autorreflexión y discusión que favorezcan tanto el fortalecimiento de identidades individuales y colectivas como al análisis de las causas de las situaciones de dominación y la gestión de oportunidades de cambio y progreso social. En palabras de Marx (como se citó en Runge & Muñoz, s.f.): “El fin de la emancipación humana y política es hacer del hombre finalmente un sujeto histórico, que se define como ser humano y, al mismo tiempo, como fuerza social (Marx, 1969, p. 153)” (p. 11).

Deben reconocerse algunas críticas así como los aportes que esta teoría ha suscitado; al respecto Runge (s.f.) relaciona algunas de ellas: en los setenta, Rössner cuestiona la necesaria operacionalización del concepto de emancipación como inherente a la actuación pedagógica; Brezinka (1988), la asimiló a una ideología neomarxista que debiera excluirse; y algunos pedagogos histórico-materialistas la juzgaron como reformista al no abordar de frente la lucha de clases y circunscribirse, particularmente, al ámbito escolar. Hacia 1980, Klaus Mollenhauer, representante de esta corriente de pensamiento, también planteó su autocrítica al cuestionar conceptos propios de la pedagogía y relacionarlos con otros venidos de la psicología, como socialización y aprendizaje, pues cuestionaban las relaciones de poder asimétricas en las que el discurso pedagógico estaba basado.

Entre los aportes que la teoría crítica de la educación ha generado cabe mencionarse la apertura a

... las reflexiones sobre educación y formación a otros contextos teóricos de las ciencias sociales y humanas como los de los discursos macro-sociológicos, los discursos basados en las teorías del desarrollo de la personalidad, los del interaccionismo simbólico, así como de la psicología social y del desarrollo (Runge, s.f., p. 63).

También ha contribuido a proponer investigaciones más orientadas a lo social y cultural; a explorar metodologías que vinculan efectivamente la investigación empírica con la reflexión crítico social; a potenciar las investigaciones cualitativas en esta disciplina y a propiciar nuevos desarrollos de la misma al entrar en diálogo con pensadores postestructuralistas y postmodernos franceses.

3.3. Modelos de formación docente

Con lo anterior, no se ha querido dar cuenta del universo pedagógico en occidente, sino subrayar algunos elementos de éste que pueden ayudar a situar el propósito de esta investigación; en tal sentido conviene reconocer la explícita omisión a la pedagogía empírico-experimental (giro realista) y a otras corrientes teórico-disciplinares de la ciencia de la educación²⁰.

Ahora bien, siguiendo a Habermas (1981) en *Conocimiento e Interés*, es posible sintetizar los principales modelos de formación docente siguiendo tres paradigmas epistemológicos como se presenta a continuación.

²⁰ “Como las inauguradas por Luhmann y Schorr desde una teoría neosistémica (*Pedagogía neosistémica*); los análisis pedagógico-deconstructivos basados en los planteamientos estructuralistas y postestructuralistas y en los aportes de Michel Foucault como los de Lenzen y Pongratz (*Pedagogía estructuralista y postestructuralista*); las propuestas de una pedagogía praxeológica de influencia marxista y de una pedagogía general sustentada en una teoría no-afirmativa de la formación y de la educación como las de Josef Derbolav y Dietrich Benner (*Pedagogía praxeológica*); los desarrollos pedagógicos sustentados en el interaccionismo simbólico como los de Brumlik, Thiersch y Tenhart (*Pedagogía interaccionista*); las propuestas pedagógicas basadas en la comunicación como las de Schaller y Schäfer (*Pedagogía comunicativa*); los desarrollos entre pedagogía y psicoanálisis como los de Bittner, Fatke y Trescher (*Pedagogía psicoanalítica, Pedagogía negra, Anti-pedagogía*); las propuestas fundamentadas en la filosofía crítico-trascendental de Kant como las de Petzelt, Heitger, Fischer, Ruhloff (*Pedagogía crítico-trascendental, pedagogía negativa, pedagogía escéptica*); los desarrollos anclados al marxismo como los de la Escuela de Darmstadt con autores como Gamm, Heydorn, Schmied-Kowarzik, Kirchhöfer, Sünker, Gruschka (*Pedagogía histórico-materialista, teoría crítica de la formación, Pedagogía negativa*); las orientaciones basada en la fenomenología como las de Loch, Lippitz y Meyer-Drawe (*Pedagogía fenomenológica*); la perspectiva evolucionista de Lenhart y Treml (*Pedagogía teórico-evolucionista*); los desarrollos desde una teoría de la acción como los de Kruger, Lersch, König (*Pedagogía basada en la teoría de la acción*); las propuestas de tipo ecológico como las de Schulze, Baacke, Kleber (*Pedagogía ecológica*); los planteamientos en clave feminista de Prengel, Faulstich-Wieland, Nyssen y Metz-Göckel (*Pedagogía feminista*) y la recepción de los planteamientos postmodernos en la pedagogía como los de Lenzen, Marotzki, Meder, entre otros... (*Ciencia de la educación reflexiva, antropología histórico-pedagógica*)” (Runge, s.f., p. 5).

Tabla 28.

Modelos de formación docente en relación con sus epistemes

Paradigmas	Docente	Modelo de formación	Basado en	Característica
Positivista	Transmisor de conocimientos y destrezas. (oficio de ser docente)	Académico	La enseñanza	Dominio de conocimientos profesionales y de contenido pedagógico
		De eficiencia social: Técnica, Tecnológica	El entrenamiento y la evaluación	Dominio de conocimientos y destrezas derivados de la investigación científica sobre la enseñanza
Hermenéutico	Facilitador, orientado, acompañante.	Personalista	El desarrollo personal (auto y hetero)	Proceso de, maduración personal del profesor
		Práctico	El desarrollo de habilidades	Centrado en lo práctico y artístico, ligados a la enseñanza
Sociocrítico	Profesional reflexivo y comprometido con su entorno	Investigativo - Reconstructivista social	La indagación y otras habilidades que ayuden a evaluar el contexto y a transformarlo	Compromiso de la enseñanza con la justicia en la sociedad

Fuente: Elaboración propia.²¹

Las concepciones de formación docente que se presentan en la Tabla 28 coexisten y se influyen recíprocamente, sin embargo, caracterizarlas de forma clara y distinta ayuda a ver los límites y las posibilidades de cada tendencia, así como diferenciar las funciones y las exigencias sobre las prácticas. En este ejercicio, se recoge buena parte acumulado histórico de la reflexión pedagógica sin pretensión de cerrar la misma a otras corrientes de pensamiento.

²¹ Esquema a partir de diversas fuentes: Sabariego (2002) cita a Marcelo (1992), Feiman (1990), Liston & Zeichner (1990) y McCall (1995). Moreno y su equipo de trabajo (2001) citan a Munby (1982), Porlán (1993), Martín (1987), Shulman (1987), Grossman (1990), Rodríguez (1995), Edwards (1995) y Díaz (1998).

En el paradigma positivista, caben dos modelos de formación docente, el primero, afín a la tradición académica en la que priman los contenidos que se han de transmitir, algunas materias que ayuden a su operacionalización, y una modelación práctica para que quien se forma la imite.

Un programa de formación, bajo esta perspectiva, contempla dos componentes: uno científico disciplinar, que asegura el contenido a enseñar y otro psicopedagógico que, generalmente, se lleva a cabo en dos fases: primero se adquiere la teoría respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje y las normas para su regulación racional, para luego realizar la aplicación de dicha teoría a la práctica (Moreno G., et al., 2001, p. 23).

En tal sentido, se suelen presentar currículos segmentados que fraccionan la teoría y la práctica.

El segundo modelo de formación docente que también cabe en este paradigma sigue un esquema de racionalidad técnica vinculado con la rendición de cuentas en la que la actividad docente se instrumentaliza a partir de una clarificación de objetivos y una evaluación de resultados. La enseñanza es una actividad productiva que instrumentaliza la relación pedagógica en un modelo conductista.

Dentro del paradigma hermenéutico o interpretativo se propone que

... la formación de los futuros profesionales de la educación... debe centrarse en el desarrollo integral del profesor y en su desarrollo axiológico y actitudinal, por lo que se empeñan en dotarlo de suficiente madurez, habilidades comunicativas, personalidad y realismo, como garantías de la eficacia docente (Moreno G., et al., 2001, p. 24).

En este paradigma se comprende la educación como un proceso en el que el educador acompaña y facilita los medios y las condiciones para que quienes se forman avancen en la construcción de sí mismos. Tal horizonte formativo se concreta en dos modelos, principalmente:

uno más centrado en los educadores y el otro más focalizado en ciertas destrezas vinculadas con las artes que bien potenciarían su quehacer como formador. Sabariego (2002) señala que el primer modelo puede tener dos versiones, la primera referida “a un proceso de planificación y realización de actividades encaminadas a promover el propio aprendizaje” (p.192) en el que el mismo profesorado es autor de su proceso de desarrollo profesional el cual llama “Desarrollo guiado individualmente” y, una segunda versión, que llama “modelo de observación/evaluación”, la cual se basa en algunas retroalimentaciones sobre sus prácticas docentes.

El segundo modelo de este paradigma comprensivo se orienta al crecimiento profesional y a la mejora de su práctica educativa; considera situaciones específicas del centro educativo las cuales le demandan el fortalecimiento y desarrollo de determinadas destrezas o habilidades.

Finalmente, el modelo de formación docente orientado a la indagación o investigativo, circunscrito al paradigma sociocrítico, “pretende superar el reduccionismo del positivismo y el conservadurismo del paradigma interpretativo” (Moreno G., et al., 2001, p. 25) mediante la formación de educadores comprometidos con la transformación de la estructura de las relaciones sociales, la cual sólo podrá ser a partir de la autorreflexión y del análisis de las causas de la situación social.

Supone un profesor que busca fundamentos teóricos de sus intervenciones prácticas, contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas, cuestiona las intervenciones que ve hacer en otros profesionales y su propio quehacer buscando mejores actuaciones y acepta el carácter heterogéneo, cambiante, complejo, impredecible y conflictivo del aula... La formación del profesor busca desarrollar un triple conocimiento: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Moreno G., et al., 2001, p. 25).

En relación con la actual investigación, se pueden encontrar mayores afinidades con el modelo de formación docente basado en la indagación y que asume al educador como un profesional reflexivo y comprometido con la transformación de su sociedad, aunque asuma algunos aspectos orientados al desarrollo personal y práctico de aquellos.

La relación teoría-práctica está a la base de la pedagogía como disciplina del conocimiento, pero esta tiene diversos matices, según en paradigma epistemológico desde el que se comprenda. A partir de Zeichner (1983), Montero (1987) y Zabalza (1990), citados por Moreno, G., et al., (2001) se pueden determinar principalmente tres enfoques de prácticas, como aparece a continuación:

Tabla 29.

Modelos de formación docente en relación con sus epistemes

Paradigma de profesor	Enfoques de práctica
Profesor técnico. Concepción tradicional, oficio. Práctica docente	Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información – observación – imitación de profesores experimentados. Se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.
Profesor psicólogo humanista Concepción personalista Práctica social	Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con los proyectos sociales comunitarios en cuyo trasfondo subyace la idea de cumplir una misión con las comunidades deprimidas. El practicante se entrega de lleno a contribuir a la solución de problemas de la comunidad.
Profesor investigador Concepción orientada a la indagación Práctica investigativa	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ella, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para confrontar, recrear y lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad, a la luz de nuevas posturas teóricas y de la realidad en sus distintas expresiones y manifestaciones.

Fuente: Moreno G., P., De moreno, A., Lancheros, C., López, C., Castaño, C., Mendoza, C., . . . Müller, W. (2001). *Documentos pedagógicos. Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN*. Bogotá: UPN.

En relación con los propósitos de esta investigación, se busca formar a un profesor reflexivo que potencie sus prácticas investigativas y sea capaz de abordar la complejidad de la realidad (natural, social, económica, política, cultural, entre otras) como espacio privilegiado para aprender y construir. Al respecto, Schön (1992) precisa lo que es una práctica y lo que ésta implicaría en la formación de un profesional reflexivo.

Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo... Una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta e ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante. (Schön, 1992, p. 40).

En primer lugar, es preciso distinguir el conocimiento dinámico que soporta la acción, el proceso reflexivo que emerge durante la acción o a posteriori, y una reflexión segunda sobre la reflexión en la acción, lo cual bien puede ayudar a modelar acciones futuras. Estas formas de conocimiento constituyen las prácticas que todos compartimos, sin embargo, una práctica profesional supone “una comunidad de prácticos que comparte, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de tipo muy particular...” (Schön, 1992, p. 41).

De esta manera, los profesionales reflexivos construyen y mantienen su mundo a través de prácticas particulares que ponen en juego sus habilidades, su conocimiento profesional y su reflexividad. Ahora bien, para lograr que un profesional reflexivo se apropie de una práctica, Schön (1992) postula unos “prácticum” o situaciones diseñadas que articulan el mundo de la práctica, la vida y la universidad. “El trabajo del *prácticum* se realiza por medio de algún tipo de

combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones en con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de «aprendizaje experiencial» (p.40).

Los prácticum pueden ser concebidos en tres sentidos no excluyentes: a partir de “hechos, reglas y procedimientos aplicados de forma no conflictiva a problemas instrumentales”; a partir de modelos y casos que ayudan a visualizar el abordaje de situaciones problemáticas; o a partir de la reflexión en la acción que prepara para lo incierto, lo particular y conflictivo, que va más allá de una respuesta correcta.

En esta última concepción de prácticum, se comprende el modelo de formación ciudadana para docentes relacionado con esta investigación en los que el tutor enfatiza aspectos problemáticos e indeterminados de la práctica y promueve conversaciones reflexivas que busquen abarcar distintos componentes de la complejidad que los constituye.

El docente reflexivo asume “una implicación crítica en el debate social sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad” (Perrenoud, 2004, p.194); aún más, las prácticas pedagógicas son el escenario privilegiado en las que indaga y promueve la búsqueda de explicaciones a realidades sociales, económicas, políticas, y de todo orden, que tienden a naturalizarse pero que ocultan intenciones, intereses, voluntades que afectan las interacciones sociales y el ejercicio de lo público. En tal sentido, el docente al asumirse como profesional reflexivo ejerce su responsabilidad ciudadana.

3.4. La investigación educativa como estrategia de formación docente.

En la etimología de investigar está la idea de “ir tras la huella” de algo, seguir los vestigios o los indicios, tomar el camino de una pregunta que desinstala y cambia el rol hacia uno más activo. Este elemento dinámico, es una promesa de valor en un proceso de formación

docente que pretende fortalecer sus habilidades críticas, sus capacidades humanas y sus competencias ciudadanas. La formación de docentes, no puede ajustarse a la oferta de contenidos teóricos, ni circunscribirse a las aulas y las disciplinas que orientan, sino que deben tocar su interior ponerla en diálogo con la función última de la educación como ciencia social. “Hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (Sabariego, 2009a, p. 37).

Lo anterior implica que los docentes formados como investigadores educativos sean profesionales que asumen el aula y sus prácticas pedagógicas como un laboratorio donde pueden generar conocimiento si despliegan sus habilidades, siguen un método, reflexionan permanentemente sobre su cotidianidad como educadores, se comprometen con la búsqueda de las causas de las situaciones para superar los problemas, anticipar sus consecuencias y mejorar sus prácticas, se esfuerzan en hacer registros y en ordenarlos sistemáticamente para llegar a conclusiones que finalmente cualifiquen su ejercicio como docente, así indica Fornet (citado en Sabariego, 2009a)

Dado que la práctica de esta modalidad de investigación comporta modificaciones en las creencias, las actitudes y las aptitudes de las personas participantes en el proceso, en la literatura se habla de la noción de investigación como estrategia formativa, relacionada con el desarrollo profesional y la labor del docente (p. 48).

Un proceso de formación docente debe tocar el núcleo afectivo del docente, su autoestima, sus motivaciones, sus relaciones, su situación personal, etc., si pretende ser efectivo,

necesita ser un proceso que interprete sus necesidades y anhelos, para hacerse permeable a nuevas invitaciones cognitivas y comportamentales que le desinstalen de su zona de confort.

Asumir un nuevo rol como investigador implica para un docente, desaprender, permitirse ser autocrítico y disponerse a relativizar sus conocimientos logrados, a construir nuevas propuestas y a exponerse ante la incertidumbre, elementos que sólo pueden lograrse si se logra un cambio valorativo desde el interior. Contar con educadores investigadores supone varias ventajas para un país, sin embargo, también puede ser subversivo para algunos gobiernos pues así se promueven agentes sociales pensantes y con criterio que con argumentos razonables pueden poner en tela de juicio la concentración del poder y los privilegios de unos pocos.

Entre los beneficios que puede traer aprender a investigar, Booth et al. (2001), como se cita en Sabariego (2009a) señala los siguientes puntos:

Investigar favorece la comprensión de los temas de estudio, y sus materiales de manera excepcional.

Investigar fortalece competencias para el trabajo autónomo: como “recoger información, organizarla de un modo coherente y luego informar de forma fiable y persuasiva” (Sabariego, 2009a, p. 42).

Investigar desarrolla el pensamiento propio y la capacidad crítica para procesar la información que circula y fundamentar una postura personal.

Investigar clarifica criterios para valorar otras investigaciones y descubrir oportunidades de mejoramiento.

Investigar permite asumirse como un agente social comprometido con dar respuesta a las problemáticas de su contexto; a tomar su actuación pedagógica como una oportunidad de transformación social.

Esta propuesta formativa toma particular relevancia para esta investigación “La formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva participativa” puesto que las anteriores ventajas de un docente-investigador cobran especial fuerza en una propuesta de formación ciudadana que busca desde un marco académico, promover la autonomía de las personas, desarrollar su sentido crítico y autocrítico, promover el trabajo compartido, y asumir su talante transformador dentro y fuera del aula.

En un contexto multicultural como en el que se enmarca esta investigación, se hace preciso desarrollar destrezas especiales en un docente-investigador que le permita valorar los saberes de los miembros de la comunidad educativa, saber expresarse y saber interpretar adecuadamente los diversos códigos culturales; entre otras posibles, para que los resultados del proceso puedan ser pertinentes. Ahora bien, el programa de formación docente en el que se centra esta investigación debe ser comprendido como un punto de partida para la negociación cultural, en donde tanto el investigador como los docentes participantes, vinculados al programa formativo, producen conocimiento en un diálogo de saberes intercultural. Los docentes son reconocidos como investigadores sociales, en una pretendida simetría relacional, que hace creíble un modelo de sociedad intercultural.

3.5. La formación docente, la investigación y el enfoque participativo.

La investigación educativa es sin duda una estrategia de especial valor para la formación docente por las razones expuestas, sin embargo, ella cobra aún más trascendencia desde un enfoque participativo cuando las condiciones contextuales se prestan. Para Kemmis (1990) la realidad reclama nuevas maneras de realizar esta investigación educativa si realmente se quiere conseguir transformaciones relevantes en educación.

Si la finalidad de la investigación educativa es mejorar la educación, entonces una gran parte de la investigación actual en educación no ha cumplido con esta tarea. Muchas veces no nos ayuda a transformar la educación porque no entiende de manera adecuada la naturaleza y los problemas del cambio (Kemmis, 1990, p. 177).

El enfoque participativo, parte de la legitimación de los saberes de todos los involucrados en el hecho educativo permitiendo la integración de la teoría y la acción, al relativizar los conocimientos especializados, de forma que haya reciprocidad permanentemente en un proceso inacabado y colectivo. Los conocimientos se comprenden como saberes prácticos y las acciones educativas y pedagógicas como oportunidad para la reflexión; los participantes de la comunidad educativa experimentan que lo que sucede allí tiene que ver con cada uno de ellos y con todos; con su presente y con su futuro; por ello toman un papel activo y crítico frente a otras propuestas que desconocen los condicionamientos y posibilidades que les ofrece su realidad particular. En tal dinámica, la formación coincide con los propósitos de la UNESCO cuando habla de educación para todos y para toda la vida.

Los docentes, muchos de ellos pertenecientes a una comunidad, conocedores del contexto, de las tradiciones culturales, de los valores, actitudes, habilidades y saberes ancestrales, encuentran una primera tarea en fortalecer su identidad cultural pero así mismo tienen la responsabilidad de acompañar a sus estudiantes, y a su comunidad, a un diálogo con las otras culturas, a interactuar con ellas, a compartirles sus saberes y a recibir otros de otros grupos, para dinamizarse y avanzar en la construcción social que consideren autónomamente como buen vivir. Para este ejercicio los educadores necesitan asumir un rol más activo y fortalecer sus capacidades investigativas e interculturales.

El cambio tiene que darse en ellos mismos también: deben aprender otras habilidades para poder usar los nuevos instrumentos que podamos ofrecerles... La

educación es una actividad social y cultural que requiere una forma muy activa e participación tanto de los maestros como de los alumnos cuyos propios intereses e intenciones tiene que ser tenidos en cuenta en el acto de la educación. Deben interpretar para sí mismos el lenguaje, las actividades y las relaciones sociales de educación. Juntos, por la forma en que interactúan, tienen que hacer que su encuentro sea educativo – en donde el aprendizaje individual y el desarrollo de la sociedad puedan realmente ocurrir (Kemmis, 1990, p. 178).

En este escenario se hace necesario el compromiso personal con el aprendizaje, con la autoformación y con los espacios de construcción social del conocimiento (co-formación), todo ello entendido desde una perspectiva holística donde se reconcilian los proyectos individuales con los comunitarios, la naturaleza y la producción, la ética y la política, el presente y el futuro, las propias tradiciones y el respeto hacia otras culturas. En el enfoque participativo quien sabe es la comunidad que dialoga, reflexiona y se compromete con el buen vivir. Los conocimientos fragmentados, actos pedagógicos, planes de estudio, son un insumo de información que requiere ser procesado por los colectivos, interpretados y asumidos con relación a los contextos particulares de las comunidades. Por eso, La formación docente no se puede comprender como un plan construido desde el exterior sino como un compromiso asumido desde dentro de las personas y de las comunidades.

La educación requiere que las personas implicadas sean agentes activos en el proceso, no simples sujetos pasivos ni objetos de intervención curricular de otros. La investigación en educación que trata a profesores y alumnos como objetos pasivos puede decirnos algo acerca de cómo se lleva a cabo la educación, pero no sirve para comprometerlos en modos fundamentales necesarios para obtener el cambio en sus formas de actuar (Kemmis, 1990, p. 178).

La formación docente entendida desde este enfoque promete tocar las prácticas educativas desde la raíz, desde la interioridad del educador y aportar al mejoramiento social. Al investigar participativamente, el docente se configura en sus prácticas pedagógicas como sujeto

histórico, agente social y protagonista de cambio, consecuencia de un compromiso ético y político asumido consigo mismo, con sus estudiantes, con la comunidad y en últimas con un proyecto de ser humano y de sociedad.

3.6. Transformación de las prácticas pedagógicas ante la realidad social del contexto colombiano.

En Colombia Velásquez (1996) plantea que la vida transcurre en medio de una paradoja: por un lado, se presenta una alta concentración del poder y la riqueza y, por otro, se mantiene un orden precario que se convierte en rasgo permanente y normal de la vida ciudadana, evidenciando en tal desproporción un fuerte control social y político de los sectores dominantes. Así, se ha naturalizado no sólo la injusticia social sino también la deficiente manera como el Estado responde a ella; en el común de los ciudadanos se refuerza la idea de que el Estado es una burocracia que no le reporta beneficios a sus nacionales, que parcialmente administra justicia y que los gobernantes de turno lo hacen como medio para lucrarse; entre tanto, su ciudadanía refuerza su pasividad e impotencia.

La única pedagogía es la pedagogía del ejemplo, y un estado no puede exigir que se respete la ley si el mismo no la respeta. Gobernar en función de unos cuantos privilegiados, saquear el tesoro público, abusar de la autoridad, es violar la ley de manera grave, y puede generar en la consciencia de algunos la sensación de que si los encargados de aplicarla violan la ley, no puede ser tan grave que la violen los particulares. (Ospina, 1999, p. 47).

Esporádicamente los movimientos indígenas, de campesinos, de LGBTI, entre otros movimientos sociales, recuerdan que no es normal el *Statu quo* actual y que es posible soñar con

mejores realidades. Los movimientos armados, con sus métodos, han golpeado a la población y a la conciencia nacional para recordar que el orden establecido es imperfecto, beneficia a unos cuantos y que no se ha llegado al fin de la historia.

Al respecto, Sánchez (1991), dice que

... la crisis de nuestro tiempo únicamente se resolverá mediante el retorno del hombre a la vida plena, a su ser activo. La educación ha de intentar una respuesta coherente a la crisis de valores y a la falta de vínculos característicos del mundo actual, al racionalismo e individualismo, al sentimiento de inseguridad que aquejan al hombre de hoy (p. 22).

Los docentes tienen una gran responsabilidad en esta situación pues de la manera como ejercen su ciudadanía y la reproducen en la escuela será posible la formación de nuevos ciudadanos y de una nueva sociedad o no lo será. El docente como ser social y como ciudadano debe participar activamente en la construcción de ciudad y ciudadanía y no puede abstraerse de ello, pues las relaciones cotidianas docente-estudiante son inevitablemente el “espacio privilegiado de las dinámicas de interacción en las que se aprenden y ejecutan las relaciones de convivencia y participación social” (Echeverry, Gallego, Guerrero, Hurtado & Martínez, 2005, p. 8). Las prácticas pedagógicas son el lugar por excelencia donde se juegan las interacciones sociales que preparan a las nuevas generaciones para el ejercicio ciudadano. En un contexto capitalista donde la privatización se ha normalizado haciendo creer que es razonable pagar hasta por los derechos fundamentales, los docentes tienen un papel fundamental para formar ciudadanos críticos y capaces de crear nuevas sociedades.

Los educadores deben diferenciar tres dinámicas en su actuación educativa: los procesos que hacen referencia al desarrollo educativo a mediano y largo plazo; las prácticas que se relacionan con la pedagogía en tanto actividad comunicativa por excelencia, y las estrategias,

relacionadas con los métodos y en general con todo aquello que conforma una didáctica. El programa de formación ciudadana para docentes, objeto de esta investigación, centra su atención sobre las prácticas y las habilidades para la vida, y desde allí comprende las otras dos dinámicas.

Se pueden tipificar las diversas prácticas pedagógicas en progresistas, conservadoras y radicales. Las primeras están centradas en el individuo o en el grupo y supondrían el desarrollo de habilidades académicas; las segundas se centran en el individuo y desarrollarían habilidades prácticas relevantes para la economía del mercado; y las radicales se centran en el colectivo y desarrollarían habilidades críticas.

Ahora bien, desde este último punto de vista, los educadores no pueden limitar su acción al aula y su pedagogía, aunque ello ya sería bastante, sino que requieren trascender los muros de la escuela y autocomprenderse como trabajadores culturales, como investigadores y agentes sociales orientados a la transformación social. Este modelo implica la acción con otras personas de la comunidad educativa, sus pares académicos, el personal administrativo y los padres y madres de familia procurando que cada quien asuma su responsabilidad ciudadana más allá de unas funciones operativas. También, supone

...maestros con una mayor autoconciencia crítica sobre la importancia de la educación integral y su directa responsabilidad en lograr que su acción trascienda de la escuela al ámbito social y formar colectivos docentes con una actitud de mejoramiento continuo capaces de generar ambientes de reflexión sobre los problemas que impiden la participación y ejercicio de la ciudadanía; procesos y procedimientos de la institución educativa que incluyan una mayor participación y gestión democrática...; Comunidades Educativas que comprendan la comunicación, el cuidado de lo público y la solidaridad integrados curricularmente a la dinámica escolar (Echeverry., et al., 2005, p. 9).

Las prácticas pedagógicas recogen el quehacer cotidiano del docente en el aula de clase, en el patio de recreo, a nivel institucional y en el escenario público realizado con una

intencionalidad educativa; en ellas cabe la participación en el colectivo de agentes educativos, la relación con los padres de familia y con la comunidad en general, prácticas que están necesariamente relacionadas con la estructura de clase social y las relaciones de poder. Así, la pedagogía sale del aula y se identifica como pedagogía cultural al comprometerse con la construcción de un ciudadano que funciona y actúa como agente de cambio.

Bernstein (2002) señala que para conocer cómo se realiza una práctica pedagógica específica, es indispensable examinar la circulación del poder, el contexto comunicativo, así como los mecanismos de control y regulación de las relaciones propias del contexto como códigos pedagógicos. La participación activa del docente en su quehacer cotidiano es la base en la búsqueda de tales ideales para el bienestar de su comunidad, lo cual se evidencia en prácticas como la creación y organización de ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia; la participación en espacios de deliberación y de toma de decisiones; la construcción de acuerdos y el cumplimiento de deberes y obligaciones; la defensa de los derechos; el fomento de la comunicación; la satisfacción de las necesidades básicas propias, de los estudiantes y de los grupos más vulnerables; el cuidado de los bienes comunes; la promoción de acciones solidarias; proponiendo alternativas y motivando con su ejemplo a los demás agentes educativos. “Las prácticas pedagógicas, deben contribuir a garantizar la transformación educativa que permita atender las demandas y expectativas de progreso y bienestar colectivo...” (Echeverry., et al., 2005, p. 55)

La transformación de las prácticas educativas son producto de una reflexión pedagógica la cual, a su vez, supone opciones, apuestas, intereses, posturas, relaciones de poder y, por lo tanto, productos culturales que pueden ser transformados, modificados, eliminados. Hay prácticas opresoras en las comunidades educativas que requieren ser revisadas y transformadas y

esto no se logra por decreto o por la comprensión de nuevas teorías sino como consecuencia de un proceso de formación voluntariamente asumido que permita cuestionarse y disponerse al cambio.

Un proceso de formación ciudadana implica deconstruir no sólo las concepciones de ciudadanía que se tenga, sino las creencias y las prácticas que se han incorporado en tres ámbitos educativos, al menos: en la construcción comunicativa de entornos amables, en el cuidado de lo público y la promoción, y en la defensa del bien común como principio de justicia a través de la administración de la “palabra”, del “afecto” y del “ejemplo”, principalmente (Echeverry., et al, 2005). Una estrategia para lograr procesos de transformación en las prácticas educativas es fortalecer sus capacidades como investigadores sociales.

3.7. Situación de la formación docente en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional ha tomado algunos referentes internacionales de formación docente para fortalecer sus reflexión en este punto, entre ellos Prats y Raventós (2005) quienes han planteado nueve retos educativos a largo plazo en el contexto europeo, entre ellos se destacan tres que atañen a la formación docente y a la ciudadanía:

1. La actualización permanente de las competencias del profesorado. La calidad de la educación depende de la calidad y la dedicación del profesorado y de sus relaciones con los estudiantes y las familias.

2. Los contenidos educativos en todas sus disciplinas, con especial atención a la educación cívica y a los valores necesarios para forjar las actitudes de ciudadanos responsables. (...)

5. La observación atenta y la traducción de saberes contemporáneos en plena evolución. Prioridad a los saberes científicos y a los conocimientos históricos y sociales

que posibiliten la construcción de referencias culturales y éticas y de pluralidad ciudadana. (Prats & Raventós, 2005, p. 15)

La formación de competencias y la educación para una ciudadanía intercultural se pueden leer claramente en los anteriores desafíos, los cuales son compartidos por intereses de formación docente pensados para el contexto latinoamericano, como lo expresa el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) de la UNESCO que también sitúa el desarrollo de competencias, y competencias para vivir con los demás, como estrategia de calidad en los procesos de formación docente (MEN, 2012b). Así mismo, entre la diversidad de estrategias de formación implementadas en la formación de docentes, en Latinoamérica, se señalan como exitosas las siguientes: el trabajo en red y las estrategias de formación y capacitación como respuesta a prioridades sociales y educativas a nivel local, principalmente (MEN, 2012b).

El Plan Nacional de Educación de Brasil, considera seis grandes fines de la formación docente, estos elementos son importantes en la medida que son compartidos por la mayoría de los países de América Latina, algunos de ellos pueden relacionarse con la formación de competencias psicosociales:

- Promover la adquisición de nuevas competencias que favorezcan el aprendizaje de los educandos mediante el dominio de prácticas de enseñanza eficaces.
- Impulsar una formación docente integral que atienda simultáneamente el desarrollo de destrezas intelectuales, saberes y prácticas, así como la consolidación de valores humanistas.
- Estimular la adopción de una actitud indagadora que consolide la habilidad para actualizarse continuamente de manera autónoma.

- Fomentar la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica cotidiana de los docentes para usos académicos y administrativos.
- Introducir reformas y nuevas regulaciones. Ello demanda la modificación de las reglas de formación, los estándares que certifican la práctica, o los modelos educativos que guían la enseñanza en el aula (MEN, 2012b, p. 38).

La preocupación por la formación por competencias, buscando que los aprendizajes sean pertinentes y eficaces, y la formación ciudadana, entendida aquí como desarrollo integral de capacidades que incluyan habilidades, conocimientos, valores que incidan en la cotidianidad del docente, son temas convergentes con los intereses para la formación docente en nuestro país. Ahora bien, aspectos como la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación y el propósito de fomentar una actitud investigativa en los docentes también son aspectos relevantes para su formación que pueden vincularse a la formación ciudadana en temas como el ciberbullying, entre otros.

En distintas investigaciones adelantadas en el país, como indica Romero (2003) ha quedado de manifiesto la crítica situación de la formación de los educadores, muchos de ellos se han apropiado de un saber específico y consideran que su función fundamental es transmitírselo a sus estudiantes para que ellos la repitan y las memoricen, así pueden lograr las expectativas que el Ministerio de Educación y los planes de estudio que su Institución Educativa se han trazado. Detrás de este esquema se fortalece una visión mecanicista y simple de la educación, incapaz de ofrecer alternativas de futuro a los estudiantes y de generar cambios sociales de fondo.

Algunos creen que la transformación de la educación puede ser alcanzada con sólo cambiar los instrumentos del currículo, como si enseñar y aprender fueran procesos equiparables a los propios de la manufactura –como si los maestros fueran iguales a otros trabajadores calificados, y los aprendices una forma de materia prima que se

transforma por medio de un proceso de manufactura (en este caso, un proceso que “bombea” conocimientos en ellos con el fin de aumentar su valor). Pero como lo muestra una década de investigación sobre la naturaleza y procesos de la innovación curricular, no se trata sólo de cambiar los instrumentos que utilizan los maestros (Kemmis, 1990, p. 178).

Tal crítica se corresponde con aquella que Freire propusiera hace más de 50 años a la educación bancaria pero que aún sigue presente de manera solapada en algunas Instituciones Educativas. Esta comprensión de la función asignaturista del docente se ve reforzada con las presiones, metas y expectativas, que las autoridades educativas sobre los estudiantes para que alcancen ciertos estándares, y por las situaciones extraescolares en las que los docentes resuelven su vida y su supervivencia, llevándoles a encerrarse en las prácticas y los conocimientos conocidos.

... caracterizamos al maestro actual como un agente que realiza actos pedagógicos para enseñar una asignatura o área, que a su vez está incluida en un plan de estudio asignaturista; que se restringe a relacionar a sus estudiantes con los saberes elaborados (temas, habilidades, informaciones, normas y valores), en forma directa o indirecta, y a exigirles que respondan individual o en grupos por ellos. Acorde con lo anterior, así serán promovidos, retenidos o excluidos del grado, año/curso (Romero, 2003, p. 204).

Esta comprensión parcial de su función docente, también se ve reforzada, en algunos casos, por los padres de familia que se desentienden de la propuesta educativa ofrecida por la institución y atienden más a otros aspectos prácticos como la proximidad al sitio de residencia, la posibilidad de recibir alguna alimentación, los puntajes obtenidos en las pruebas que hace el estado, entre otros, de manera que les permita salir a trabajar y ocuparse de la subsistencia. Claro está, también les interesa que puedan aprender algo y que sus hijos no aprendan mañas ni se

involucran en problemas, pero poco, o nada, llegan a preocuparse por las intencionalidades educativas de la institución donde los matriculan ni de la manera como sus profesores las llevan al aula. En tal situación, el común de los docentes va separando la teoría de la práctica y se va quedando con aquello que mejor le funciona.

También se encuentran docentes con altas deficiencias en su formación inicial, desinterés por su formación en servicio, o con limitadas capacidades personales que toman una posición cómoda frente a su quehacer docente replicando prácticas, actividades y proyectos desconociendo los presupuestos pedagógicos con que otros los han diseñado pero que, por su temática, su novedad o sus efectos relacionales, terminan apropiándolos.

Pero lo que ha fallado ha sido el por qué, debido al carácter prescriptivo de las pedagogías, es decir, a la carencia de un aspecto explicativo que implique un marco conceptual de un nivel de abstracción universal (nociones, conceptos, principios y leyes), un modelo metodológico, unas técnicas de investigación y de criterios transracionales (ontológicos, cienciasológicos y gnoseológicos) (Romero, 2003, p. 208).

Algunos profesores tienden a olvidar así que la educación es una ciencia social, que exige reflexión, análisis, investigación preguntarse por el tipo de sociedad al que se orienta, por su función social, por los efectos que genera, por las formas para lograr tales fines, entre otros interrogantes, que la educación es una acción intencionada que persigue la humanización y requiere ejercer sus capacidades para lograrla. "... de esa manera, reducen los tipos de actos pedagógicos, que cumplen funciones sociales formativas diferentes, a una caja de herramientas a las que se echa mano cuando los temas lo ameriten, convirtiendo los actos pedagógicos en masacote pedagógico" (Romero, 2003, p. 206).

Consecuencia de lo anterior, algunos docentes pueden relativizar su compromiso formativo o su responsabilidad con la formación integral de sus estudiantes. Al reducir la

comprensión sobre su acción educativa, descuidan el desarrollo la formación en valores, el desarrollo de habilidades, actitudes y criterios, elementos claves de los procesos educativos, circunscribiéndose particularmente a la transmisión de información o procesos de instrucción. Valorar el compromiso de los docentes con la formación de otros elementos educativos, distintos a los contenidos disciplinares, es más complicado y, finalmente, pareciera que escapa a los reconocimientos económicos que percibe. Ciertamente, hay docentes que se preocupan por estos otros aspectos formativos desde sus relaciones y prácticas cotidianas pero muchas veces en sus tiempos y con sus propios recursos, lo cual indica la falta de compromiso institucional y refuerza la visión reduccionista del sistema sobre el quehacer docente.

De la misma manera, las tendencias educativas que han llevado a las Instituciones a comprenderse como empresas de servicio con estándares de calidad semejantes a las de cualquier otra organización del sector productivo, ha repercutido en priorizar los criterios administrativos por encima de los pedagógicos, imponiendo jerarquías en la comunicación, indicadores costo-beneficio, optimizar la de cantidad de niños por salón, entre otros, sin contar con los criterios pedagógicos que tales decisiones puedan implicar en la formación de los estudiantes. En este contexto, muchos docentes se sienten sin autoridad para argumentar la inconveniencia de algunas de estas medidas y se resignan a replicar un modelo de ciudadano pasivo, circunscrito a su supervivencia privada.

A nivel formal, las Escuelas Normales y las Facultades de Educación han sido las responsables de la formación docente, acentuando énfasis diferentes. En los mejores casos, una minoría de docentes normalistas ha podido acceder a la Universidad y han complementado su formación básica.

En lo que tiene que ver con su formación inicial, en las Normales, se les formó pensando en el cómo más que en el qué, a quién, el para qué y por qué. Mientras las Facultades de Educación se centraron más en el qué despreocupándose del cómo, a quién, para qué y por qué (Romero, 2003, p. 207).

Así se ha promovido en el sistema de formación docente una cierta esquizofrenia formativa, ofreciendo por un lado elementos instrumentales (elaboración de planes de estudio, preparación de secuencias didáctica y clases, por ejemplo) para la realización del oficio docente y por otro, aspectos teóricos que fundamentan el sentido de la educación, los procesos de enseñanza aprendizaje o la enseñabilidad de las distintas áreas del conocimiento. Algunos profesores pueden conocer teorías y modelos educativos, tener claridad de los fines de la educación, pero desconocen como sincronizarlas con sus prácticas para que genere los efectos esperados con sus estudiantes. Esta situación no desconoce lo esfuerzos que se hacen desde cada una de las dos instituciones formativas por reconciliar los extremos, pero aún falta camino para lograr una integración satisfactoria.

Las ofertas de formación inicial y en servicio inciden significativamente en la superación de esta crisis, porque sigue pesando más la visión sobre la docencia como mediadora de contenidos cognitivos que como formadora de una nueva humanidad. Los docentes terminan mediando información, pero relativizando sus prácticas; cumpliendo con una maquinaria escolar, pero acallando su pensamiento propio; realizando una función en el sistema educativo pero manteniéndose ajenos a la reflexión sobre el modelo de desarrollo que le da sentido. “La crisis de la educación, sus actores y la formación inicial o continua de éstos se debe a la calidad de la educación actual que perdió vigencia histórica” (Romero, 2003, p. 215).

Por su parte, los posgrados, abordan problemas de interés, pero aislándolos de la vida y el contexto de las Instituciones Educativas con discursos universales y abstractos a través de una

presunta objetividad científica. Generalmente estas actualizaciones ofrecen un lenguaje especializado que manejan las nuevas teorías pero que en últimas no llegan a generar transformaciones reales sobre las prácticas de los docentes.

Tal situación permite afirmar que es poca la incidencia que los Programas Académicos, de pregrado y posgrado, al igual que los cursos de actualización, han tenido en la innovación pedagógica de sus actos pedagógicos y actividades académicas y por lo tanto en la modificación de su condición de un tipo de educador para constituirse en otro históricamente diferente (Romero, 2003, p. 215).

En tal sentido, un proceso de formación ciudadana de los docentes como el que se propone en esta investigación debe incidir en las prácticas pedagógicas²² de los docentes investigadores participantes y no sólo enriquecer una información disciplinar, de manera que los distintos contenidos temáticos que se ofrezcan logren su correlato en las relaciones sociales escolares en la cotidianidad y el aula pueda ser una anticipación de la sociedad que se predica y del actuar ciudadano esperado.

3.8. El Sistema Colombiano de Formación de Educadores

Las últimas administraciones gubernamentales han impulsado importantes procesos para asegurar la calidad educativa, ampliación de cobertura y eficiencia del sector educativo (MEN, 2003). En esto han coincidido tanto los procesos internos de modernización del estado colombiano, como los procesos internacionales que comprometen al país en las políticas

²² En este punto, la presente investigación se relaciona con otra llamada “El Ejercicio Ciudadano del Maestro en las Prácticas Pedagógicas” en la que participó el actual candidato a doctor en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano cursada en la Universidad de San Buenaventura de Cali, en el 2005. En tal investigación se buscó dar respuesta a posibles maneras de promover el ejercicio de la ciudadanía desde las prácticas pedagógicas.

educativas. Programas promovidos por las Naciones Unidas como “Educación para toda la vida”; “La enseñanza de la primaria universal”; “Educación para todos”; “Educación para el desarrollo sostenible”, han servido al intercambio de experiencias, a la generación de redes y a jalonar distintos procesos locales. La UNESCO a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – OREALC –, verbi gratia, ha promovido un lenguaje común al servicio de la construcción de políticas educativas en el caso de la formación de educadores (OREALC/UNESCO, 2013).

Sin embargo, la realidad desbordante de nuestros contextos evidencia los límites de estos esfuerzos contruidos desde el centro administrativo e invita a pensar formas complementarias para generar transformaciones significativas tanto al interior del sistema educativo como en las comunidades donde opera. El Ministerio de Educación Nacional del gobierno actual estableció entre sus proyectos estratégicos, orientados a desarrollar la política de Calidad Educativa cinco proyectos, entre los cuales, el segundo, se refiere a la Formación para la Ciudadanía, y el quinto, al Programa Nacional de Formación de Educadores (MEN, 2013). Sobre el primero, cabe recordar que en el 2004 se habían elaborado los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: “Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer”, documento que generó distintos procesos y eventos que necesitaban ser revisados después de una década; por ello se creó 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, a través de la Ley 1620 y el decreto 1965, ambos del año 2013.

Respecto del Programa Nacional de Formación de Educadores, cabe anotar la producción a finales del 2013 del documento: “Sistema Colombiano de Formación de

Educadores y Lineamientos de Política” (SCFE) producto de un proceso participativo y cualificado que venía dándose desde hace algunos años (MEN, 2013) a través de la construcción de varios documentos previos: ”La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico”, en el 2004; “Hacia un Sistema Nacional de Formación Docente”, en el 2006; “Política Nacional de Formación de docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores” en el 2008 (no publicado); “Política Nacional de Formación de Educadores” en el 2010; y “Política y Sistema Colombiano de Formación Docente y Desarrollo Profesional de Educadores” en el 2012 (no publicado). No obstante, la preocupación del estado por la formación de sus docentes tiene una historia tan extensa como la de la creación de la primera Normal del país en 1822 (MEN, 2012b), asunto del cual podremos ocuparnos en otro estudio.

Este proceso de construcción se enmarca en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 y el Plan Sectorial 2010-2014 “Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad” y propone una visión sistémica para la formación docente en el país, el cual se organiza en tres ejes transversales: pedagogía, investigación y evaluación y se despliega en tres subsistemas que se interrelacionan entre sí: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. Al interior de cada uno de los subsistemas se interrelacionan, a su vez, cuatro unidades temáticas: el sentido de la formación, los sujetos en formación, los sujetos e instituciones de la formación de educadores y sus programas.

3.9. El Programa de formación ciudadana en el SCFE.

Este programa de formación ciudadana aporta elementos al Subsistema de “Formación en Servicio” –SCFE- ya que hace parte del sistema de formación de educadores impulsado por el gobierno actual; ya que responde a expectativas que los y las profesionales de la educación han

asumido como de su interés personal de cualificarse a partir de su ejercicio pedagógico. Así los docentes se reconocen como intelectuales de la pedagogía, pensadores críticos que cuentan con un laboratorio social en sus Instituciones Educativas (MEN, 2013). Este subsistema propone “reflexionar en torno al reconocimiento de las diferencias, la inclusión educativa, las exigencias para la comprensión de la interculturalidad, la diversidad de formas de ser y estar en el mundo y las posibilidades de desarrollo diferencial en razón a las características propias de los seres humanos, entre otros asuntos fundamentales relacionados con la ética y valores como bases esenciales para la convivencia pacífica” (MEN, 2013, p. 89). Elementos totalmente pertinentes a la realidad contextual y a los propósitos formativos que se persiguieron con el programa de formación ciudadana para docentes.

Sin embargo, este programa, también tiene puntos en común con el subsistema de “formación avanzada” toda vez que responde a una demanda de contextualización e inclusión, que “implica promover la transformación pedagógica como base común para los aprendizajes esenciales e incorporar estrategias pedagógicas para desarrollar en sus estudiantes las herramientas para toda la vida, entendidas como las capacidades y habilidades para resolver con éxito diferentes situaciones y de actitudes imprescindibles para vivir en sociedad” (MEN, 2013, p. 110). Estos elementos resultan totalmente convergentes con el enfoque de habilidades para la vida propuestos como estrategia para fortalecer las capacidades ciudadanas de los y las docentes, y de sus estudiantes. Así mismo, se propende por la construcción de una sociedad intercultural de manera semejante a como prevé el programa de formación ciudadana basado en el reconocimiento del otro y la valoración de las diferencias: “significa interacción, comunicación entre dos o más personas con culturas y condiciones diferentes, que conviven en un mismo espacio - tiempo de manera permanente o transitoria y que están en posibilidad de relacionarse

de forma abierta, horizontal, incluyente, respetuosa y sinérgica en un contexto” (MEN, 2013, p. 111).

Síntesis

La modernidad encontró en la educación, y en la formación docente, el medio fundamental para realizar las promesas de la razón, en aspectos como las tendencias humanistas clásicas, la educación al servicio del trabajo productivo y la utilidad, la amistad con la ciencia, y las críticas al poder deshumanizador, entre otras.

El modelo de formación ciudadana para docentes que se propone, se identifica con la formación del profesional reflexivo y su desarrollo de capacidades investigativas y de intervención social. Este modelo, interpreta el contexto, adopta una posición de ciudadanía activa e intercultural; apuesta por un enfoque participativo que fortalece y desarrolla habilidades para la vida, para proyectar acciones transformadoras en esferas de incidencia o territorios que van desde la vida personal hasta la actuación social; desde el núcleo vital del docente hasta los distintos escenarios donde este se desenvuelve.

La creación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (SCFE) en el 2013, se queda corto ante los desafíos que proponen las regiones ya que en estas se siguen moviendo concepciones fragmentadas –y no sistémicas- de la educación y proyectos de espaldas al contexto cultural, invisibilizando la realidad pluriétnica y el conflicto armado que les rodea. Por ello, la oferta educativa se asemeja a una propuesta de asimilación cultural y no de potenciación de los saberes propios de las distintas comunidades.

La mayoría de los docentes se debaten entre la necesidad y el deseo. Un buen número de docentes y directivos oficiales, se ajustan básicamente a las exigencias funcionales del

Ministerio o a las leyes de la subsistencia. Sin embargo, también se encuentran docentes que se autocomprenden como investigadores sociales y consideran su aula como un laboratorio, producen conocimientos, se experimentan como agentes de transformación, crean resistencia a los discursos homogenizantes y promueven mejores sociedades.

Crear un programa de formación ciudadana para docentes que aporte en los vacíos que la formación estatal deja, que responda a los desafíos del valle geográfico del río Cauca y que asuma los elementos planteados en el modelo construido, será el propósito del siguiente capítulo.

Capítulo 4. Programa de formación ciudadana para docentes desde el enfoque de habilidades para la vida y la interculturalidad

Introducción

Proponer un programa de formación ciudadana para docentes en el contexto del valle geográfico del río Cauca, implica tener presentes distintas consideraciones para su implementación: la pertinencia contextual, los presupuestos teóricos, los condicionamientos y las motivaciones de los docentes, la flexibilidad metodológica, los dispositivos por utilizar, los posibles costos, la disponibilidad horaria y logística, el aval institucional, la acreditación final, y los productos del proceso, entre otros.

Los determinantes del contexto específico donde se desarrolla esta investigación, y los presupuestos teóricos y experienciales con que el doctorando investigador interpreta esta realidad y propone intervenir en ella, fueron abordados en los capítulos anteriores. Ahora, cierra este marco teórico la presentación del modelo de formación ciudadana para docentes situados en el contexto específico del valle geográfico del río Cauca, y el programa mismo en el que se articulan los referentes teóricos presentados anteriormente; para ello se ofrece una justificación, se exponen sus finalidades, la competencia a desarrollar, los elementos curriculares, metodológicos y de evaluación.

En este ejercicio, es fundamental la involucración de la esfera personal en el aprendizaje desde donde se busca incidir en sus distintas prácticas de manera que, tocando lo nuclear, se irradie a los distintos contextos donde los docentes desarrollan su acción pedagógica y ejercen su ciudadanía como su cuerpo, su familia, sus grupos de referencia, su entorno, entre otros.

De manera previa a la presentación del programa, se exponen dos antecedentes que han incidido en su diseño: la propuesta educativa de habilidades para la vida y la educación ciudadana en Colombia.

4.1. Modelo de Formación ciudadana para docentes desde el enfoque de habilidades para la vida y la Interculturalidad.

Las grandes categorías que se han abordado en el segundo capítulo, Ciudadanía, habilidades para la vida e Interculturalidad, recogen los principales insumos conceptuales que enmarcan la construcción del modelo teórico del programa de formación ciudadana objeto de esta investigación, sin embargo, es necesario seleccionar y precisar los aspectos específicos que se toman de tales categorías, presentar los acentos, las intencionalidades y las maneras como las articula el doctorando investigador para desarrollar su propuesta. Así mismo, se acude a algunos elementos contextuales presentados en el primer capítulo, frente a los cuales, el modelo cobra su plena dimensión.

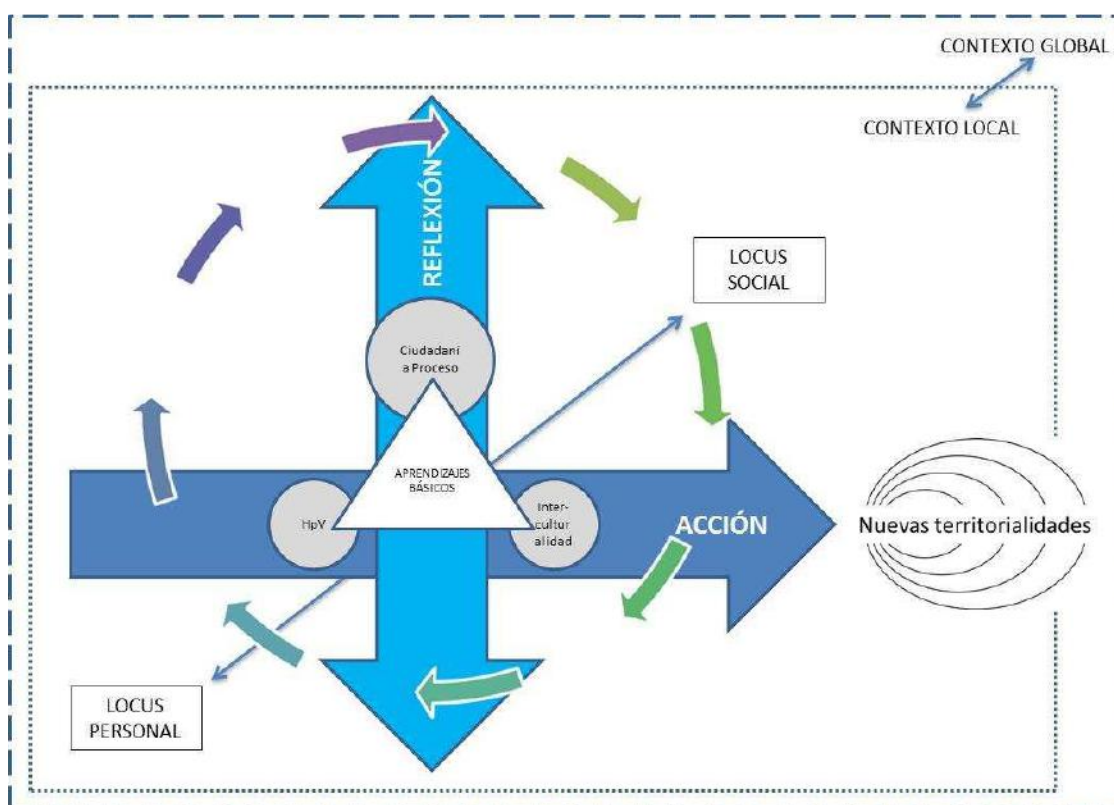


Figura 25: Modelo de formación ciudadana para docentes desde el enfoque de habilidades para la vida y la Interculturalidad

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de formación ciudadana se da en la interacción de tres componentes centrales: Una comprensión de ciudadanía como proceso; el desarrollo de habilidades para la Vida y un enfoque intercultural. Estos componentes expresan un *Qué* o unos contenidos conceptuales particulares sobre la ciudadanía; un *Cómo* o un insumo metodológico para mediar los contenidos por medio del entrenamiento de ciertas destrezas; y una referencia al *Dónde* o a un contexto de diversidad cultural abierto al diálogo de saberes.

Estos tres componentes se encuentran articulados en un núcleo categorial constituido por los aprendizajes básicos o los cuatro pilares planteados para la educación a lo largo de la vida

y para el siglo XXI por Delors en 1996. Cabe advertir, que estas categorías no son el centro conceptual del modelo sino un recurso de análisis aplicado a la interrelación de los tres componentes mencionados.

Los componentes centrales del proceso formativo se apoyan en dos ejes y una dinámica que los articula y moviliza. Los ejes de Reflexión y Acción se intersectan en los componentes presentados anteriormente y a su vez tienden a ir más allá de este punto de encuentro. La dinámica circular expresa el diálogo permanente entre la teoría y la práctica para favorecer la producción de un conocimiento transformador y la formación de docentes transformadores y reflexivos.

Estos ejes avanzan en un movimiento expansivo más allá del encuentro formativo señalando el diálogo permanente que debe presentarse entre los contenidos del proceso formativo y el contexto inmediato, el contexto local y el contexto global. De esta forma se propicia un conocimiento y unas acciones transformadoras pertinentes.

Así mismo, esta dinámica circular articula lo individual con lo colectivo, de manera que los procesos de reflexión-acción y de diálogos contextuales, implica un compromiso tanto de las personas como de los grupos participantes del proceso formativo. Compromiso teórico-práctico y personal-social, en contextos concretos.

De otra parte, el proceso formativo avanza mediante un aprender haciendo, y un hacer aprendiendo, hacia una transformación de prácticas ciudadanas en nuevas territorialidades, escenarios cada vez más amplios para la actuación social.

A continuación, se profundiza sobre los distintos elementos del modelo de formación ciudadana para docentes que se han descrito.

4.1.1. El contexto, sus demandas y sus oportunidades.

El programa de formación ciudadana para docentes se plantea como una respuesta a las difíciles situaciones que se vive en un contexto concreto. En un contexto marcado por la vulnerabilidad social y la violencia; condicionado por el desempleo, la corrupción, la pobreza, el deficiente sistema de salud, la pésima calidad de educación, la contaminación de los suelos y las fuentes hídricas; y caracterizado por ser un contexto multicultural donde predomina la diversidad cultural es posible que un programa de formación ciudadana ayude a procesos de reivindicación y el ejercicio de los derechos siempre y cuando esta alternativa formativa trascienda aspectos meramente cognitivos y retorne al contexto local en procesos de cambio.

El contexto espera ser interpretado y transformado por los investigadores y participantes del programa formativo, pero también el contexto es quien demanda, interpela, convoca y enseña. El contexto es texto que no sólo requiere ser leído sino un texto dinámico que también guarda propuestas, recursos, oportunidades para su transformación.

El contexto es un tejido de sistemas, discursos, relaciones, instituciones, comunidades y personas que lo conforman más allá de situaciones puntuales o hechos terminados. Lo económico, lo político, lo social, lo educativo, la salud, la seguridad social, etc., son partes vivas de un todo, las cuales algunas veces se tocan, se intersectan, se chocan, se superponen, se silencian, según los múltiples intereses, necesidades y capacidades que circulan en el municipio y a nivel departamental, regional, nacional e internacional.

Para asumir este contexto también se hace necesario reconocer algunos discursos internacionales que inciden, a nivel nacional y local, como las propuestas educativas de UNESCO; los Objetivos de Desarrollo del Milenio; el modelo de desarrollo sostenible; y el de la convivencia posible en medio de la diversidad cultural.

Los distintos planos contextuales, además son percibidos, comprendidos e interpretados de múltiples formas por la diversidad de personas que participan en el contexto local. Distintas experiencias, formaciones, opciones de vida, compromisos, etc., hacen que la complejidad de la realidad se haga exponencialmente inaprensible. En tal sentido, la apuesta metodológica participativa que caracteriza la realización del programa de formación ciudadana, es un camino fundamental en tanto que en la construcción colectiva se alcanza un mayor grado de objetivación de la realidad al tejer comprensiones compartidas y proponer acciones comunes para su transformación.

En el camino de una evaluación participativa con sentido sociocrítico no sólo se proponen develar los poderes que sostienen el statu quo de una sociedad, sino reconocer los mecanismos que los perpetúan y propiciar alternativas de cambio. Así, el proceso de formación ciudadana para docentes debe partir del contexto; interactuar con el contexto y terminar en el contexto transformado y abierto a nuevas investigaciones y cambios.

4.1.2. Una ciudadanía de proceso, activa e intercultural.

Como se afirmó en el apartado sobre Ciudadanía, resulta más convergente con esta investigación la teoría política neorepublicana, que honra el ejercicio ciudadano, la participación activa, el empoderamiento de los colectivos, las capacidades de las personas para incidir en la vida política de un pueblo. Sin embargo, Colombia aún hace parte de una fuerte tradición política liberal que tiende a priorizar los derechos individuales sobre los derechos colectivos, a comprender los ciudadanos sólo como sujetos de derechos, a tomar la justicia como el bien general y a pretender una neutralidad frente a la moralidad de los individuos.

La teoría neorepublicana sirve para enmarcar la comprensión de Ciudadanía como proceso que se promueve en esta propuesta formativa. Pues, aunque la Ciudadanía de estatus, o aquella por la que el estado reconoce a sus nacionales como sujetos de derechos, es necesaria y complementaria a la ciudadanía como proceso, este modelo se centra en el fortalecimiento de capacidades humanas para saber vivir con los demás y mejorar las situaciones que viven.

Así mismo, se puede acotar que las conceptualizaciones de ciudadanía más próximas a esta propuesta son: la ciudadanía activa, y la ciudadanía intercultural.

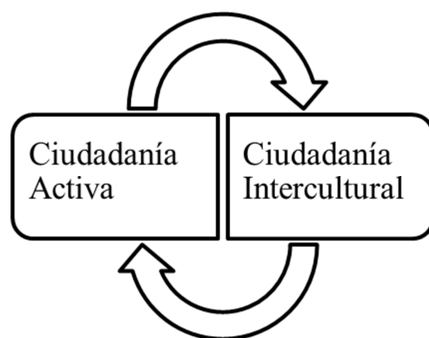


Figura 26: Conceptualizaciones de ciudadanía afines al modelo de formación ciudadana para docentes planteado.

Fuente: Elaboración propia.

En la ciudadanía activa se “acentúan el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el ejercicio o práctica de la ciudadanía... se otorga valor e importancia al compromiso cívico, a la participación activa y creativa de los ciudadanos en la gestión de los asuntos comunes” (Cabrera, 2002, pp. 83-84). La propuesta se apoya en las potencialidades de los participantes; en el desarrollo y fortalecimiento de tales capacidades como principio para una transformación social.

Por su parte, la noción de ciudadanía intercultural reconoce una diversidad cultural que exige despojarse de pretensiones de dominación y abrirse a un diálogo de saberes en condiciones

de simetría y complementariedad crítica (Giménez, 2009, p. 36) para construir desde todas ellas una convivencia más justa y feliz, respetando y valorando las diferencias, y las máximas irrenunciables de buen vivir que cada grupo tiene (Cortina, 1998). Esta concepción se basa en el respeto, en el reconocimiento, en la alteridad, en la reciprocidad, y en un conjunto de valores, que complementan el sentido axiológico de la ciudadanía activa.

Con las anteriores opciones conceptuales, el modelo de formación ciudadana para docentes retoma los Estándares de Competencias Ciudadanas que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2004) traza para los estudiantes de todos los ciclos de Educación Formal y los asume desde el siguiente análisis:

— Las nociones de ciudadanía seleccionadas se relacionan directamente con los grupos de competencias ciudadanas que el MEN presenta, es decir: Convivencia y Paz; Participación y Responsabilidad Democrática; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; como lo indica la gráfica que aparece a continuación.



Figura 27: Conceptualizaciones de ciudadanía vinculadas al modelo de formación ciudadana en relación con los grupos de competencias ciudadanas propuestos por el MEN.

Fuente: Elaboración propia.

- Los tipos de competencias ciudadanas (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) según el MEN, se corresponden con los cuatro aprendizajes básicos promovidos por Delors en 1996 (Aprender a conocer, a ser, a vivir juntos y a hacer).
- A la base de los grupos de competencias ciudadanas, reposan los tres valores modernos de fraternidad, libertad e igualdad, proclamados en la revolución francesa. Como lo expresa la siguiente ilustración. Como se ilustra en la Figura 28.

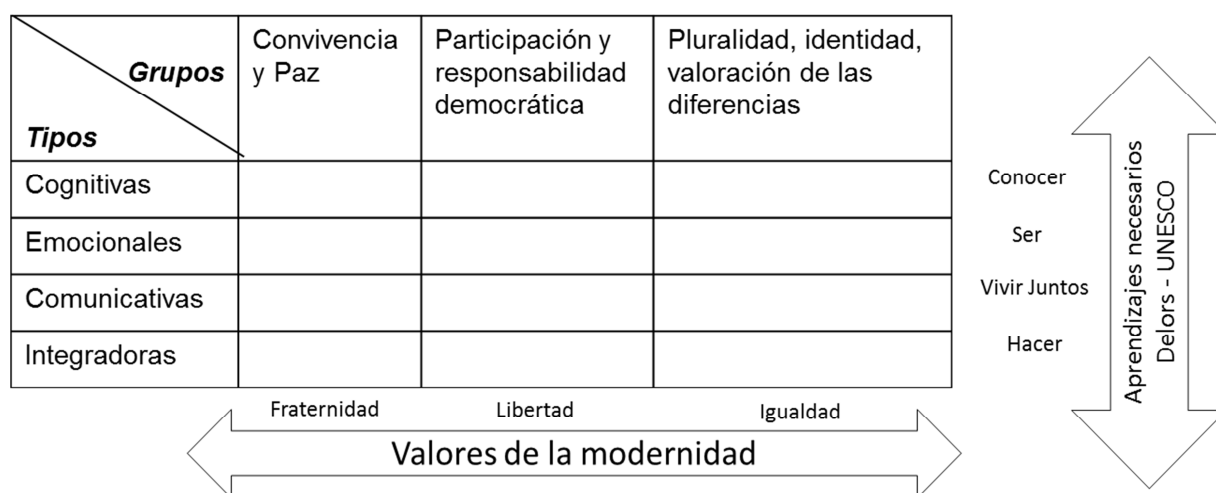


Figura 28: Análisis sobre los tipos y grupos de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias ciudadanas se relacionan directamente con el desarrollo de capacidades. El talante participativo de esta investigación amerita hacer una relectura de esta comprensión y traer lo que se ha expuesto en el apartado 3.2.1.4. Según Tobón (2005), las competencias son un conjunto de procesos complejos con que las personas pueden responder a los desafíos y exigencias que plantea un contexto y transformarlo. En tal sentido, las competencias ciudadanas deben posibilitar la reflexión, acción, actuación, creación frente a las

interpelaciones específicas del contexto, por ejemplo, ¿Cómo vivir con los demás cuidando de la vida de todos y particularmente de los más frágiles de la comunidad? ¿Cómo construir un proyecto común en medio de tantas necesidades particulares? ¿Cómo relacionarse en un contexto multicultural valorando las tradiciones y anhelos de cada cultura? entre otros cuestionamientos.

En esta propuesta formativa, sin embargo, el abordaje de estos desafíos se comprende mejor desde el desarrollo de capacidades humanas como lo plantea Sen (2000), es decir, como el desarrollo de la libertad para lograr diferentes estilos de vida. De donde se sigue que a la base de la noción de capacidad está la noción de poder, y a la de poder, la de transformación, es decir, que la formación ciudadana se comprende como un proceso de empoderamiento de un grupo humano que le permita transformar las condiciones contextuales en las que se desenvuelve y avanzar en la consecución del estilo de vida personal, y comunitario, que determine.

Por lo anterior, se prefiere hablar de desarrollo de capacidades humanas en tanto que esta comprensión apunta al fortalecimiento de la autonomía y al empoderamiento de los actores participantes; los procesos complejos de formación implicados que buscan dar respuesta a los desafíos del contexto son los mismos que las competencias tienen por objeto.

En este horizonte de comprensión, los aprendizajes necesarios sugeridos por Delors en 1996, expresados en la Figura 28, ayudan a categorizar algunos tipos de capacidades humanas llamadas a desarrollar y/o fortalecer.

4.1.3. Habilidades para la vida y competencias ciudadanas.

El segundo componente central del modelo de formación ciudadana para docentes está conformado por el enfoque de habilidades para la vida. Desarrollar y fortalecer dicho enfoque denota una intencionalidad práctica del proceso formativo, el cual pone un énfasis particular en

el “aprender a hacer” sin excluir otros elementos. Existen muchos programas de formación ciudadana para docentes muy completos en cuanto a contenidos cognitivos, sin embargo, lo original de esta propuesta es centrarse en el entrenamiento de destrezas que fortalezcan las capacidades humanas orientadas a ser mejores ciudadanos.

El enfoque de habilidades para la vida se relaciona con un conjunto de destrezas que les sirven a las personas para relacionarse mejor consigo mismas, con los demás y con el entorno (Bravo, Martínez, & Mantilla, 2003) siendo determinantes en el desarrollo de la competencia psicosocial. Dicha competencia, además implica el concurso de conocimientos, actitudes y valores para incidir en el comportamiento humano. La Organización Mundial de la salud define la Competencia psicosocial como:

La capacidad de una persona para enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria y para mantener un estado de bienestar mental que es evidente mediante un comportamiento positivo y adaptable, en la interacción con las demás personas y con el entorno social y cultural” (WHO, 1994, p.1)

Es pertinente referirse a la competencia psicosocial cuando se buscan fortalecer las competencias ciudadanas, toda vez que ambas apuntan a la convivencia, el diálogo, el trabajar juntos, la aceptación de la diferencia, entre otros aspectos. Bisquerra (2008) habla de la competencia social y ciudadana en este mismo sentido y las relaciona con el desarrollo de algunas habilidades sociales:

Forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud afectiva y racionalmente... Entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en

los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.... Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social. (Bisquerra Alzina, 2008, p. 56)

Saber manejar conflictos, autoconocerse, saber comunicarse, ser empático, saber tomar decisiones, entre otras habilidades mencionadas por Bisquerra (2008), fueron catalogadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como habilidades para la vida en 1993 y, aunque ellas provienen del campo de la salud, se articulan con la formación ciudadana plenamente por la comprensión holística de salud que dicha institución maneja desde su constitución (WHO, 1946), donde cabe el bienestar social más allá del bienestar físico y mental. En este contexto un programa de formación ciudadana para docentes está íntimamente relacionado con la salud integral de las personas o de una comunidad educativa escolar o local.

Una visión integral de la salud supone que todos los sistemas y estructuras que rigen las condiciones sociales y económicas, al igual que el entorno físico, deben tener en cuenta las implicaciones y el impacto de sus actividades en la salud y el bienestar individual y colectivo. (WHO, 1998, p. 10)

En tal sentido, del desarrollo de las capacidades humanas para el ejercicio ciudadano activo e intercultural está directamente relacionado con la generación de oportunidades para alcanzar una vida buena. Trabajar por el ejercicio ciudadano, por la realización de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales, y por el empoderamiento de las personas para lograr transformaciones, también significa promover la salud, directa e indirectamente.

La promoción de la salud constituye un proceso político y social global que abarca no solamente las acciones dirigidas directamente a fortalecer las habilidades y capacidades

de los individuos, sino también las dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas, con el fin de mitigar su impacto en la salud pública e individual. (WHO, 1998, p. 10)

Las habilidades para la vida en que se apoya este modelo corresponde a las diez habilidades genéricas sugeridas por la OMS desde 1993 (WHO, 1994) y adoptadas por Fe y Alegría de Colombia en 1997 la cuales aparecen relacionadas en la Tabla 30.

Tabla 30.

Relación entre las habilidades para la vida y las habilidades psicosociales

Habilidades para la Vida (OMS)	Habilidades psicosociales			
	Interno		Externo	
	Emocionales	Cognitivas	Relacionales	Vinculadas a la acción
Manejo de emociones y sentimientos	X			
Comunicación efectiva ²³			X	
Relaciones interpersonales			X	
Empatía	X			
Toma de decisiones				X
Resolución de conflictos ²⁴				X
Pensamiento crítico		X		
Autoconocimiento		X		
Manejo del estrés	X			
Pensamiento Creativo		X		

Fuente: Elaboración propia.

²³ Se conserva la denominación que emplea la OMS, sin embargo, en el contexto de formación ciudadana es más significativo identificar esta habilidad como comunicación asertiva en tanto que denota una simetría de derechos.

²⁴ Se ha mantenido en esta tabla la denominación original de la OMS. En los procesos de endogenización realizada por Fe y Alegría, se ha preferido hablar de “Procesamiento de conflictos”, “Manejo de conflictos” o “Transformación de conflictos” para explicitar la habilidad de aprender a vivir en medio de ellos ya que los conflictos de la vida generalmente no se resuelven de forma definitiva sino que están tejidos por personas, relaciones, comunidades, historias, y múltiples oportunidades de transformación, entre otras variables, que invitan a comprenderlos como entidades dinámicas.

En tanto que las habilidades para la vida son habilidades psicosociales, unas están más enfocadas hacia el interior del ser (las emocionales y cognitivas) y otras hacia sus relaciones con el entorno (las relacionales y las vinculadas con la acción) como se evidencia en la Tabla 30.

Estas habilidades para la vida han sido objeto de múltiples clasificaciones, sin embargo, aquí se organizan con relación a las habilidades psicosociales debido a que esta taxonomía, permite evidenciar una congruencia con los aprendizajes básicos propuestos por Delors para la educación en el siglo XXI y la clasificación que el Ministerio de Educación de Colombia – MEN (2004) emplea para tipificar las competencias ciudadanas.

Tabla 31.

Relación entre las habilidades psicosociales, los aprendizajes necesarios UNESCO (1996) y la tipificación de las Competencias Ciudadanas del MEN (2004)

Habilidades psicosociales	Aprendizajes básicos Delors	Taxonomía MEN Competencias ciudadanas
Emocionales	Aprender a ser	Emocionales
Cognitivas	Aprender a conocer	Cognitivas
Sociales	Aprender a vivir juntos	Comunicativas
Vinculadas a la acción	Aprender a hacer	Integradoras

Fuente: Elaboración propia.

Esta correlación no expresa una identidad entre las habilidades, los aprendizajes básicos y las competencias sino la coincidencia de cuatro ámbitos comunes y bidireccionales que comparten: el ámbito del ser afectivo; el ámbito del ser racional; el ámbito del ser relacional y el ámbito del ser transformador, los cuales son bidireccionales en tanto que operan tanto hacia el interior como hacia el exterior del sujeto. Cada uno de estos ámbitos del ser son muy específicos y de naturalezas diversas a la vez que complementarias. En estos ámbitos se explicita la ciudadanía activa antes enunciada.

Así, el ámbito del ser afectivo: representa un universo donde se encuentran las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y las maneras para manejar estos elementos sensibles que reclaman un aprendizaje específico de las personas situadas en un contexto determinado. El ámbito del ser racional: representa el universo donde se encuentran las ideas, los pensamientos, las argumentaciones y las formas de procesar estos elementos racionales, los cuales demandan un aprendizaje particular de las personas localizadas en un contexto específico. El ámbito del ser relacional: representa el universo en el que aparece el otro, diferenciado y semejante, que pone en tensión la autonomía con la interdependencia y que exige múltiples aprendizajes concretos para poder convivir, entenderse y construir relaciones interpersonales de una manera propia, ajustada al bien recíproco y las tradiciones particulares de una cultura. Y, finalmente, el ámbito del ser transformador, representa el universo de posibilidades de acción que reclaman un entrenamiento específico, diferenciando los contextos de actuación.

En tal correlación, las habilidades son un elemento fundamental ya que posibilita articular la teoría con la práctica, las ideas con la acción. Por su lado, los aprendizajes necesarios propuestos por Delors, están muy próximos al enfoque de formación para la ciudadanía desde el desarrollo de las capacidades humanas, en tanto que pretenden el empoderamiento de actitudes, valores, destrezas, conocimientos y prácticas encaminadas a la transformación de micro-contextos como inicio de una acción pública. Las competencias ciudadanas propuestas por el MEN explicitan los estándares que el Estado Colombiano espera de sus ciudadanos para lograr la participación y la convivencia en medio de la diversidad cultural. Allí las habilidades psicosociales y las habilidades para la vida solo son un componente más que apenas se menciona como “saber hacer en contexto” pero que resulta determinante para la consecución de esta competencia.

Por lo anterior, el diseño de un programa de formación ciudadana para docentes realizado desde el enfoque de habilidades para la vida debe considerar elementos cognitivos y actitudinales que complementen los aspectos procedimentales que les ofrece este enfoque pues el entrenamiento de destrezas necesita un horizonte teórico y axiológico que interaccione con la práctica para lograr el desarrollo de la competencia ciudadana (WHO, 1994).

Con la salvedad anterior, conviene explicitar el posible aporte que cada una de las habilidades para la vida ofrece al fortalecimiento de la competencia ciudadana de un grupo de docentes vinculados a un proceso formativo desde este enfoque.

Tabla 32.

Aporte de las habilidades para la vida al desarrollo y fortalecimiento de la competencia ciudadana de los docentes

Habilidades para la vida	Definición	Implicaciones en la competencia ciudadana de los docentes
Conocimiento de sí mismo(a)	Destreza que posibilita reconocer nuestro ser, carácter, actitudes, valores, fortalezas, debilidades, preferencias, estado emocional y demás fenómenos de nuestro mundo interior que ayudan a entender el sentido de nuestra acción.	Sujetos capaces de reconocer su dignidad y sus derechos humanos, sus necesidades, anhelos y potencialidades para desde allí comprometerse con la transformación de su entorno.
Empatía	Destreza que posibilita compartir la respuesta emocional de otra persona como si fuese propia.	Sujetos capaces de colocarse en el lugar de las distintas personas de su sociedad e incluir socialmente a todos y todas.
Comunicación efectiva	Destreza que posibilita expresar y comprender las intencionalidades, verbales y preverbales, que circulan en una cultura o en el encuentro interrelacional salvaguardando el respeto por la dignidad humana.	Sujetos públicos, vinculados a sus comunidades, capaces de escuchar, expresar, construir ambientes, y organizarse con otros en la búsqueda de soluciones a problemas comunes.
Relaciones interpersonales	Destreza que posibilita establecer y conservar relaciones interpersonales fundadas en el mutuo bienestar mental y social, así como saber terminarlas de manera constructiva.	Sujetos que se relacionan en simetría relacional buscando la equidad social y son capaces de cuestionar las pretensiones de dominación de unos y las actitudes y prácticas de sometimiento, de otros.
Toma de decisiones	Destreza que posibilita evaluar distintas alternativas de elección a partir de unos criterios libremente asumidos que consideran las consecuencias sobre la propia	Sujetos capaces de discernimiento y de compromiso social que se esfuerzan en ser coherentes con lo que piensan, dicen y sienten, siendo capaces de actuar y resistir a presiones que

Habilidades para la vida	Definición	Implicaciones en la competencia ciudadana de los docentes
	vida y sobre las demás personas.	atentan contra su conciencia, su integridad y el bien público.
Solución de problemas	Destreza que posibilita asumir, transformar y manejar los problemas y conflictos de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento.	Sujetos capaces de dialogar y negociar en medio del conflicto, analizar causas y consecuencias, capaces de ceder y abrirse a nuevas perspectivas y de trabajar cooperativamente en alternativas a favor del bien común.
Pensamiento creativo	Destreza que posibilita ver la realidad desde múltiples perspectivas, visiones o planos de comprensión trascendiendo una lectura directa de la misma para lograr respuestas alternativas, adaptativas y flexibles asociadas a la emoción, la intuición y la fantasía.	Sujetos capaces de generar propuestas, de producir nuevas formas de relaciones sociales; de diseñar caminos para que la ética y la justicia sean posibles; capaces de inventar alternativas para salvar el horizonte de valores que hacen viable la vida en sociedad.
Pensamiento crítico	Destreza que posibilita analizar información y experiencias desde unos criterios libremente contruidos a partir de los cuales cuestiona, investiga, argumenta y acepta o no otras razones.	Sujetos con pensamiento autónomo, capaces de diferenciar posturas ideológicas y políticas, analizar intereses y motivaciones, y tomar distancia de los discursos que puedan ocultar algún engaño o manipulación.
Manejo de emociones y sentimientos	Destreza que posibilita reconocer nuestros sentimientos y emociones y los de los demás, así como la manera en que influyen en nuestro comportamiento y en nuestras relaciones sociales para armonizarlos en la vida personal y en la convivencia.	Sujetos sensibles y capaces de manejar su vida afectiva y canalizarla en su actuación pública; capaces de superar los temores que le distancian de su pleno desarrollo, y capaces de vincularse emocionalmente con los proyectos encaminados a una vida buena para todos y todas.
Manejo de tensiones y estrés	Destreza que posibilita identificar las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, reconocer sus distintas manifestaciones, y encontrar maneras de contrarrestarlas de forma saludable.	Sujetos capaces de resistir las presiones del mundo liberal globalizado y apostarle a la armonía social y medioambiental. Capaces de apostarle al cambio y a un futuro mejor con esperanza.

Fuente: Elaboración propia.

Desde el enfoque de habilidades para la vida, la construcción de una identidad ciudadana implica tanto la transformación personal como el agenciamiento del cambio social. Así se apuesta por un ejercicio ciudadano que supone el desarrollo de diversas capacidades que primero permiten a las personas ser ciudadanos antes que actuar ciudadanamente en el marco legal, capacidades que promueven primero la construcción de relaciones ciudadanas. Según,

Bisquerra (2008) una educación ciudadana implica más que contenidos ciudadanos, el desarrollo de competencias que se apliquen en las situaciones de la vida diaria, sociales y emocionales (Bisquerra, 2008). La formación de éstas y supone una nueva mirada: el desarrollo de habilidades para la vida como puente intercultural para la construcción de nuevas ciudadanías. Ciudadanos con capacidades interculturales para encontrarse con los otros en sociedades incluyentes, que adopten estilos de vida y hábitos orientados al bien público.

4.1.4. Esferas para el ejercicio de una ciudadanía intercultural.

El tercer componente central del modelo de formación ciudadana es el enfoque de interculturalidad que incide sobre los otros dos componentes, es decir, el programa de formación ciudadana para docentes objeto de esta investigación es pensado desde un contexto multicultural como propuesta política de apertura e interacción cultural (Giménez, 2009), a partir del empoderamiento mediante procesos de participación necesaria para el avance en las capacidades de transformación social; así mismo el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida es concebido como un insumo inicial de un proceso formativo donde los participantes son reconocidos, desde su particularidad cultural, como productores de conocimientos y agentes de cambio social (Kemmis, 1990). En este escenario, la interculturalidad se funda en el diálogo de saberes.

A través del diálogo explicitan su identidad pero al emprender la acción deben negociar para reconocer qué de lo diverso va a ella y es susceptible de producir procesos de transformación y modificación de prácticas... La experiencia educativa pretende que los actores se puedan movilizar en acciones concretas dentro del horizonte de un proyecto que todos han ayudado a construir, tiene significación para cada persona y su entorno, y cada cual está en capacidad de controlar y transformar. (Mejía, 2011, p. 58)

El hecho de que el contexto del valle geográfico del río Cauca, sea multicultural, en tanto que es el escenario de diversos grupos étnicos, supone un desafío para la formación ciudadana de los docentes pues, por un lado, se busca fortalecer los valores y tradiciones de su etnia, mientras que por otro se propone ampliar su visión parcial de mundo, situarse en una sociedad regional, nacional y global.

En este escenario de diálogo de saberes, es importante incluir todos los tipos de saberes que circulan en el proceso dialógico: opiniones, saberes prácticos, conocimientos y autoconocimiento.

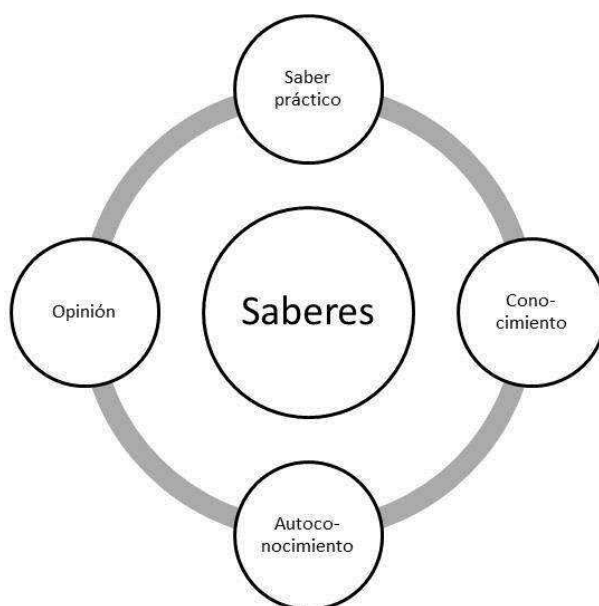


Figura 29: Tipos de saberes en el diálogo

Fuente: Elaboración propia.

Los saberes prácticos son saberes situados y fundamentados en la experiencia o en la racionalidad, individual o cultural, allí se comunican cosmovisiones, valores, tradiciones ancestrales, formas sabias de ver el mundo y gobernar la vida de las etnias. Los conocimientos, son saberes específicos relacionados con métodos y datos de la ciencia occidental, y

fundamentados en fuentes disciplinares, productos de un acumulado histórico de autoridades epistemológicas. El autoconocimiento es saber sobre sí misma, o sí mismo, producto de la reflexión de la consciencia sobre la propia existencia, sobre su actuación, su sentido, pensamiento, entre otros elementos. Las opiniones son saberes generales que circulan en la cotidianidad sin mayor sustentación ya que brotan de la percepción y la conjetura, pero también comunican información, valores, decisiones y constituyen una parte de la realidad.

Ahora bien, es posible que los distintos grupos culturales dialoguen parcialmente y no estén dispuestos a una negociación, a ceder en algo o a querer aprender de los demás, y hayan optado por un proyecto multiculturalista.

Los distintos tipos de multiculturalismo norteamericano analizados por Kincheloe & Steinberg (1999) comparten la inclinación por querer encerrarse en sus pertenencias particulares antes que abrirlas o exponerlas al diálogo. Aún el multiculturalismo teórico o crítico, que se preocupa por desenmascarar el poder oculto en las relaciones entre los distintos grupos humanos y que pretende unas relaciones igualitarias sigue estando encerrado en sus propios intereses sin estar dispuesto a confiar en los valores, comprensiones y experiencias de otras culturas y asumirlas como oportunidades para su propio desarrollo.

El Interculturalismo por su parte reconoce que todas las culturas tienen valores y buscan desde sus particularidades dar respuesta a los desafíos de la vida, por lo que cada una de ellas puede aprender de las demás asumiendo los límites históricos, contextuales, sociales y políticos que trae la diferencia, por lo que debe promoverse la tolerancia y la reciprocidad entre ellas. (Sartori, 2001) Por ello el Interculturalismo es un proyecto ético y político (Cortina, 1998) que salvaguarda las identidades particulares, invita a la convivencia pacífica, promueve el diálogo y abre un compás a la posibilidad de transformarse.

En esta lógica de diálogo, reciprocidad e intersubjetividad se construye la ciudadanía intercultural, lógica que obliga a reinterpretar las competencias ciudadanas propuestas por el MEN (2004).

Tabla 33.

Relectura de los grupos de competencias ciudadanas propuestas por el MEN desde un enfoque dialógico

Grupos de Competencias ciudadanas	Valores de la modernidad	Horizonte axiológico	Lectura dialógica, permeable, recíproca e intersubjetiva
Convivencia y paz	Fraternidad	Convivir cuidando a los más frágiles.	Soy cuidador – eres cuidador. Necesito ser cuidado – necesitas ser cuidado
Participación y responsabilidad democrática	Libertad	Hacer y actuar libremente pero con responsabilidad.	Soy libre para actuar – eres libre para actuar. No soy tan libre para actuar – no eres tan libre para actuar
Pluralidad, identidad, valoración de las diferencias	Igualdad	Ser iguales en dignidad.	Soy igual – eres igual. No soy tan igual, no eres tan igual.

Fuente: Elaboración propia.

Los principios y valores clásicos de la república francesa que sirven de horizonte a la identidad ciudadana propuesta por el MEN (2004) en los estándares de competencias ciudadanas, toman una nueva densidad con el enfoque intercultural: dialógico, recíproco e intersubjetivo. Se trata de actuar ciudadanamente (Soy cuidador) pero a la vez reconocer el poder transformador de los otros (eres cuidador), diferentes, para encontrarse en un proyecto común. Así mismo, se reconoce el lado pasivo, y no sólo activo del ser ciudadano (Necesito ser cuidado), lo cual manifiesta una permeabilidad del sujeto abriendo espacio a la comunicación. De esta manera, los silencios de una parte dan la oportunidad a la palabra de su interlocutor permitiendo el diálogo; se revela como necesario un momento pasivo que abre espacio a la reflexión y la acción cultural de los demás grupos humanos.

La ciudadanía intercultural se implica directamente con la noción de territorio que generalmente se ha vinculado al concepto de ciudadanía, más allá de espacios físicos se trata ahora de territorialidades simbólicas donde es posible compartir horizontes comunes de valores, tradiciones, creencias, etc. a través de distintas esferas de actuación ciudadana. En tal sentido, los cuatro aprendizajes básicos propuestos por Delors (1996), en los que se enmarcan las habilidades para la vida, pueden traducirse, tomando palabras de Habermas (1982), en “esferas públicas” donde se hace posible el ejercicio de una ciudadanía intercultural. Es decir, el sentir, el conocer, el convivir y el hacer humanos se convierten en ámbitos del “encuentro entre sujetos libres e iguales que argumentan y razonan en un proceso discursivo abierto dirigido al mutuo entendimiento” (Velasco, 2003, p. 170); espacios para el diálogo, el debate, la deliberación y, en general, el uso público de la razón y del lenguaje entre iguales y diferentes.

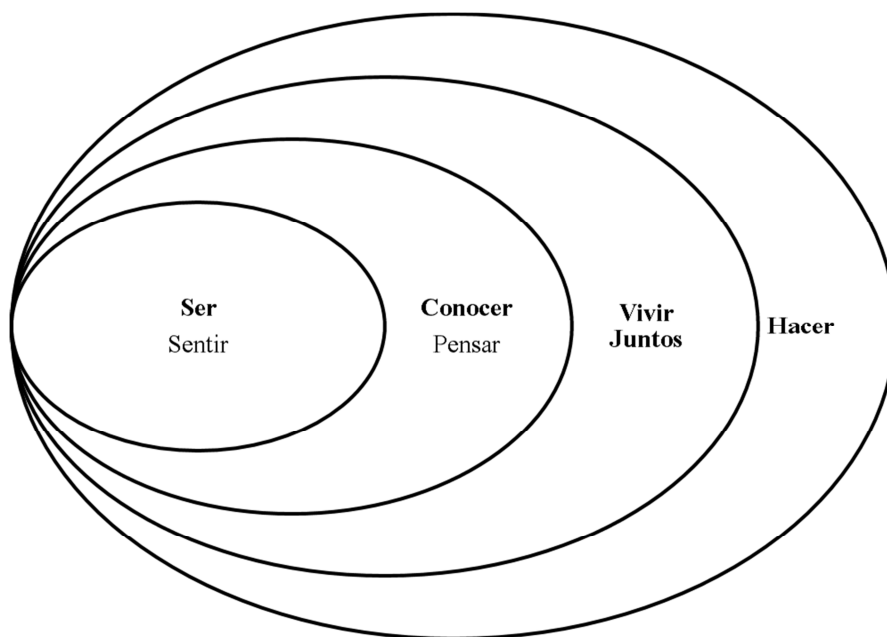


Figura 30: Esferas para el ejercicio de la ciudadanía intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

En la esfera del ser y del sentir se pueden dar experiencias hondas de humanidad en la que los distintos grupos culturales se identifican y construyen; es el territorio de las emociones, sentimientos y estados de ánimo que pueden jalonar a la empatía y crear puentes. En la esfera del conocer y del pensar se puede dar la identificación cultural en máximas valorativas, principios y criterios vinculados a la vida, la alteridad, la armonía, entre otras posibilidades, o también, llanamente se puede aceptar las diferencias de pensamiento para intentar construir alternativas, aunque sean temporales, que permitan avanzar. En la esfera del vivir juntos se pueden dar situaciones compartidas que ayuden a conocer mejor a los demás; o experiencias que saquen de la zona de confort a cada una de las partes para acercarse a nuevas realidades. En la esfera del hacer, puede darse la convergencia de actuaciones y proyectos comunes, es el territorio de las transformaciones colectivas en la multiplicidad de motivaciones y justificaciones. Estas esferas para el ejercicio de la ciudadanía intercultural no tienen que darse todas ni de manera simultánea, tampoco agotan una identidad ciudadana sólo son una comprensión que busca asegurar una base para construir una mejor sociedad en la diversidad cultural.

4.1.5. Perspectiva participativa.

La manera como se desarrolla el programa de formación ciudadana es parte estructural del modelo. Aquí se propende por la coherencia entre lo que se dice y cómo se dice, esforzándose en anticipar en la acción aquello que se propone como reflexión. El proceso formativo encuentra su mayor fortaleza en el aprender haciendo, y el hacer aprendiendo: formarse como ciudadanos activos e interculturales, actuando sensible e incluyentemente. Formar para la participación, generando estrategias participativas; formar para la convivencia,

provocando momentos de encuentro y juego; formar para el reconocimiento estableciendo relaciones respetuosas, profesionales y cuidadosas de la diversidad de los participantes.

El entrenamiento de las habilidades para la vida deben comprenderse en este contexto: están orientadas al saber hacer en contexto, a la acción y la transformación; ofrecen herramientas concretas para su implementación en la vida cotidiana; se convierten en un dispositivo para el relacionamiento, la convivencia y la participación; son un pretexto para la reflexión de los participantes; aportan insumos a las distintas esferas de actuación ciudadana, principalmente.

En esta perspectiva, la persona mediadora de aprendizajes pone a circular varios insumos en la dinámica del grupo docente participante, quien desde sus saberes previos, lectura, investigación, reflexión, discusión y producción de proyectos, construye individual y colectivamente alternativas de transformación y producción de nuevo conocimiento. Esto se realiza en un permanente ir y venir de lo individual a lo colectivo y viceversa; de la teoría a la acción y viceversa; en una permanente relectura del contexto global con los contextos inmediatos donde los participantes se desenvuelven.

Los componentes centrales del proceso formativo expuestos gravitan sobre una dinámica que mueve a los participantes hacia la transformación pues se trata de dar respuesta a las urgencias del contexto, estas respuestas se van dando en el proceso y no sólo al final del mismo así como las comprensiones que los participantes van madurando. El modelo expresa cómo la investigación se proyecta más allá de lo inmediato en múltiples interrogantes que exigen tanto el aporte de las ciencias sociales como los saberes prácticos de los participantes para realizarse en distintas esferas de actuación ciudadana.

4.2. Antecedentes del programa de formación.

El programa de formación ciudadana para docentes que se propone cuenta con dos antecedentes significativos que se presentan a continuación; por un lado, las formas tradicionales como se ha llevado adelante esta formación en Colombia, bien sea desde una perspectiva de educación cívica, cívico-religiosa, constructivista o crítica y, por otro, los procesos de desarrollo de habilidades para la vida y de fortalecimiento de capacidades ciudadanas. Antes de abordar el diseño del programa conviene detenerse en estos referentes.

4.2.1. Habilidades para la vida en Colombia.

La propuesta de la OMS (como se citó en OPS, 2011) fue implementada en Colombia por medio de la estrategia Escuela Saludable promovida por el Ministerio de Salud Nacional,

También en Colombia, los Ministerios de Salud y de Educación, con el apoyo activo de la OPS y de otros organismos, prepararon un programa escolar de adquisición de habilidades para una vida saludable como un modo de responder a las elevadas tasas de mortalidad y morbilidad causadas por homicidios y violencia... Ese programa incluye materiales didácticos y otras actividades para 4° a 9° grados (Bravo, Gálvez y Martínez, 1998). Hasta la fecha, el programa citado presta servicios a unas 85 escuelas promotoras de la salud de las zonas urbanas más pobres de 20 ciudades colombianas, con una participación total de cerca de 15.000 estudiantes (p. 38)

Esta propuesta además de implementarse en la educación en el sector público, también dio las directrices para crear lineamientos en las políticas públicas en salud con lo cual habilidades para la vida se convierte en un componente esencial en los procesos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad.

No obstante, de cara a los intereses que se convocan en esta investigación, frente a esta propuesta se presentan convergencias y divergencias. La principal convergencia gira en torno al grupo de las 10 habilidades para la vida, y la divergencia central toca con la metodología propuesta en la formación. Ésta tiene a su base los postulados de una visión psicologista y comportamental, por consiguiente la instrucción está centrada en la formación “cognitiva” es decir proveer información sobre la habilidad; el entrenamiento para desarrollar la habilidad hace énfasis en el modelado; y la transferencia de las habilidades a otros espacios de vida garantizan su aprendizaje. En tanto que la principal divergencia es la orientación hacia el empoderamiento a través de la apropiación de las habilidades para la vida en las prácticas ciudadanas dadas en contextos diversos que parten desde el mismo ser hasta extenderse a espacios de interacción cotidiana como la familia, la escuela, los amigos, etc.

4.2.1.1. Endogenización del enfoque de habilidades para la vida.

En Latinoamérica se han desarrollado experiencias con este enfoque en el contexto educativo tanto formal como no formal, de las cuales se han obtenido resultados satisfactorios²⁵ en la medida que se han logrado transformaciones tanto en el desarrollo socio-cognitivo y emocional de los grupos como en sus contextos, un ejemplo de ello se encuentra en Fe y Alegría Colombia y sus diferentes sedes regionales (Bravo, Martínez, & Mantilla, 2003).

²⁵ REDCUPS, Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior Promotoras de Salud creada en el 2010 con la participación de 44 Instituciones de Educación Superior, en conjunto con el Ministerio de salud y protección social reconocieron las Habilidades para la vida (HpV) como un componente clave para la transversalización de sus currículos (REDCUPS, 2012). En el 2009, OEI-SEGIB-AECID, otorgaron el Premio Iberoamericano a la Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas a la experiencia presentada por la Fundación de Educación Superior San José, en Bogotá, titulada: “Escuela Integral para la formación de jóvenes y adultos en la vida y el trabajo”, la cual tiene como eje central de su programa la formación en HpV. La experiencia realizada en Sibaté (Cundinamarca) «Construyendo un futuro con Habilidades para la Vida» llevada a cabo y sistematizada por el Colegio Departamental General Santander, fue merecedor de una mención especial en el Primer concurso Iberoamericano de buenas prácticas en promoción de la salud en el ámbito escolar (Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá, 2007). Pero, tal vez el reconocimiento más significativo ha sido la inclusión de las HpV en el Portafolio de Programas e Iniciativas Educativas en Competencias Ciudadanas (2006) del Ministerio de Educación Nacional.

Este proceso se inició en Fe y Alegría Colombia gracias a la iniciativa del Médico psiquiatra Leonardo Mantilla Castellanos en 1996, funcionario del Ministerio de Salud de entonces quien se acercó a Fe y Alegría para invitarle a participar de una licitación. El proyecto consistía en adaptar la propuesta de Habilidades para Vivir que la OMS había estado impulsando desde 1993 en el marco internacional de la promoción de la salud. A la fecha había habido algunos intentos por apropiarse de esta iniciativa en el país pero todas habían fracasado especialmente por tres factores:

1. Apropiación de la estrategia desde un saber académico
2. Apropiación de la propuesta europea sin una debida recontextualización
3. Inexperiencia de algunas ONG e Instituciones sobre propuestas educativas ajustadas a los sectores más vulnerables.

El Ministerio de Salud comprendía que el sistema educativo era un excelente vehículo para promover la salud y encontraba en la iniciativa de Habilidades para Vivir un camino concreto para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas más empobrecidos incluyendo a sus familias y fomentar estilos de vida saludables que repercutieran en las siguientes generaciones de allí que su propósito era incidir con esta propuesta en el sistema educativo oficial y así llegar a las escuelas rurales como a las Instituciones Educativas marginales de las grandes ciudades.

La comunicación del Ministerio de Salud con el Ministerio de Educación no era la mejor, éste tenía otras prioridades de cara a las metas de calidad educativa convencional, los docentes se sentían saturados de proyectos, y las Instituciones educativas demandaban unas propuestas nuevas terminadas y que le exigiera el mínimo de esfuerzo para su implementación.

La Universidad de Manizales para entonces ofrecía un diplomado en Habilidades para Vivir, pero su limitada experiencia en el campo de la educación primaria y secundaria hacía de

su curso una propuesta teórica aún sin muchos correlatos con comunidades educativas. Los intentos de algunos profesores oficiales no eran significativos y el Ministerio de Salud buscaba aliados que le permitieran ajustar a la realidad colombiana la propuesta que en algunas otras partes ya tenía relevancia.

En 1997 Fe y Alegría de Colombia se presenta a la licitación pública y la gana. Al comienzo del proceso se realizaron varios talleres y discusiones antes de recomendarle al Ministerio de Salud realizar una endogenización de la propuesta más que una adaptación del material europeo. Al inicio hubo muchas resistencias pero finalmente se acordó que era lo mejor.

Una endogenización suponía la apropiación de la propuesta de la OMS y su recreación desde las pedagogías latinoamericanas: más contextualizadas, más críticas, más sistémicas, más holísticas, más activas, entre otras características. Significaba arriesgarse a deconstruir lo conocido para recrear en la incertidumbre un material coherente, secuenciado, ajustado a los intereses de los/as estudiantes, que incluyera sus historias de vida, sus saberes previos y que proyectara un interés político de bienestar.

Luego de casi un año de producción se elaboró un primer material, propiedad del Ministerio de Salud, el cual implicó realizar experiencias piloto al interior de Fe y Alegría tanto para validar su comprensión con los docentes, como para visualizar la acogida de la propuesta con los/as estudiantes. Al final, este material junto con las anotaciones pedagógicas y metodológicas respectivas circuló en algunas Secretarías de Salud Municipal a lo largo y ancho del país. Sin embargo, tal producción era un material aún joven y con muchos aspectos mejorables.

Fe y Alegría de Colombia siguió experimentando y profundizando en la estrategia de modo particular²⁶, es decir, con recursos propios o al margen de cualquier licitación con el Estado, convencido del gran potencial de esta iniciativa. Se reelaboraron los módulos iniciales, incorporando nuevos elementos, se desarrollaba la iniciativa a partir de fotocopias, hasta que en el año 2003 se publicó el primer material de Fe y Alegría: “HABILIDADES PARA LA VIDA, Una Propuesta Educativa para Convivir Mejor”²⁷, Publicado por la GTZ Deutsche Gesellschaft Technische Zusammenarbeit. Este trabajo desarrolló los módulos: Aprendiendo a manejar nuestro mundo afectivo, Aprendiendo a Comunicarnos, Aprendiendo a Relacionarnos Asertivamente, Aprendiendo a ser empáticos, Aprendiendo a Tomar Decisiones y Aprendiendo a Resolver conflictos.

La propuesta desarrollada por el Equipo de Fe y Alegría, fue avalada por la OPS a nivel internacional y gracias a este respaldo ha sido presentada en más de 10 países de América Latina. En el 2005 El Ayuntamiento de Madrid publicó los módulos: Aprendiendo a Pensar Críticamente y Aprendiendo a Tomar Decisiones, Aprendiendo a Conocerse a sí mismo²⁸ y, en el 2007, Fe y Alegría de Colombia publicó el módulo: Aprendiendo a manejar el stress²⁹.

En estos casi quince años de desarrollo de esta propuesta educativa, se han producido otros materiales aplicados a situaciones específicas: en la prevención del tabaquismo con el material titulado “Aprendiendo a cuidar mi vida, la de l@s demás y la del entorno. Por un medio ambiente libre de humo de cigarrillo” por Amanda Josefina Bravo Hernández y Víctor Martínez Ruíz en el 2001; en educación sexual con el material “Fortalecimiento de Docentes en el Campo de la Sexualidad Humana y la Salud Reproductiva. Desde la Cultura Afrocolombiana del

²⁶ Proceso liderado en el país por un equipo conformado por Josefina Amanda Bravo Hernández y Víctor Martínez Ruíz.

²⁷ Identificado con el ISBN 978-958-33-4552-4.

²⁸ Identificado con el ISBN 978-958-33-7331-2.

²⁹ Identificado con el ISBN 978-958-97990-7-9.

Pacífico. Habilidades para la Vida” elaborado para Fe y Alegría Colombia en el marco de la propuesta “Manos Unidas Campaña contra el Hambre” por Víctor Martínez Ruíz y Josefina Amanda Bravo Hernández en el 2004; y la formación ética y ciudadana con el módulo “ORIENTACIÓN ÉTICA. Educación para el mundo social y productivo Competencias Generales” por Víctor Martínez Ruíz en el 2009.

4.2.1.2. Sistematización del programa de habilidades para la vida.

Un grupo de estudiantes de maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana asume en su investigación la sistematización de la experiencia de habilidades para la vida desarrollado en Fe y Alegría de Colombia pues consideran que esta propuesta sienta las bases para dinamizar procesos de formación de ciudadanía diferentes a los existentes, ya que parte del protagonismo de la comunidad en el proceso formativo y de las lógicas de la Educación Popular propia del paradigma crítico latinoamericano en la que se fundamentan las propuestas educativas de este Movimiento de Educación Popular y Promoción Social.

Los autores del proceso de sistematización afirman que:

Se evidencia en el programa un lugar privilegiado para la transformación y construcción social del conocimiento; la materialidad de la utopía cristiana; el sólido sustento en la Ética del cuidado, y axial mismo en el autocuidado, el cuidado del otro y el cuidado del entorno además de la manera como se trasciende de los derechos políticos, civiles e individuales a un estadio que privilegie los compromisos con la comunidad, todo ello para propiciar la formación ciudadana. (Acosta Trujillo, et al., 2007, p. 2)

En este proceso se precisa que las habilidades tienen un papel clave en la configuración del ciudadano, pues en ellas se encuentran dos elementos esenciales en este proceso, la ética del cuidado y la convivencia política y ciudadana, así:

Por lo tanto, la Ética del cuidado se constituye como una fortaleza dentro de HpV, en tanto atraviesa cada habilidad en su esencia de manera transversal, pero siempre abocando a la Convivencia política y ciudadana. Finalmente se puede concluir que las habilidades trabajan con base en el reconocimiento del individuo, pero su objetivo final se relaciona con la idea de fortalecer la acción organizada, fortaleciendo un colectivo desarrollando una acción ciudadana, lo que conlleva finalmente la formación de un sujeto político. (Acosta Trujillo, et al., 2007, p. 3)

En este sentido, los autores identifican un grupo de habilidades por cada dimensión, como se referencia a continuación³⁰:

Primera dimensión: La Ética del cuidado

- Aprendiendo a conocernos a nosotros mismos
- Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo
- Aprendiendo a ser empáticos
- Aprendiendo a tomar decisiones

Segunda dimensión: Convivencia política y ciudadana

- Aprendiendo a comunicarnos
- Aprendiendo a relacionarnos asertivamente
- Aprendiendo a ser críticos
- Aprendiendo a manejar conflictos

La práctica pedagógica desarrollada en el marco de implementación del enfoque de habilidades para la vida aporta al proceso de formación ciudadana de la siguiente manera:

³⁰ En el momento en que se realiza esta investigación aún no se habían publicado el módulo de “Aprender a manejar el estrés” y “Aprender a ser creativos”.

Permite que los estudiantes a partir de las necesidades e intereses de su contexto, puedan ejercitar, vivenciar y practicar los conocimientos, destrezas, valores, actitudes de las habilidades en diferentes espacios como la escuela, la familia, la comunidad, propiciando en el estudiante un empoderamiento que lo lleva a generar cambios tanto de sí mismo como de su entorno, tendientes a buscar el bien común y a ejercer una ciudadanía activa, crítica, reflexiva, indagadora, transformante, que conduzca a construir una sociedad justa, equitativa, incluyente, solidaria, defensora de los derechos humanos y colectivos. (Acosta Trujillo, et al., 2007, p. 3).

Apuntan que la ciudadanía en esta perspectiva se asume como un proceso de construcción “hay que construirla, y además no hablamos de una sola; nos instalamos en el respeto a la diversidad y diferencia, en la construcción de lo común a través del diálogo de saberes (2000: 32)” (Acosta Trujillo, et al., 2007, p. 48). En este proceso dinámico de construcción de ciudadanías y como propuesta alternativa de educación, se aprecia que en

Lo público es una construcción, pero es una construcción que no sabe a dónde lleva, que reconoce que lo público no es lo estatal, que lo público es la construcción de seres autónomos que se juegan y son capaces de jugar sus intereses para construir un mundo y una sociedad donde caben todos, no basado en la desigualdad, es otra manera de construir la justicia, otra manera de construir la ciudadanía. (Entrevista semiestructurada, noviembre de 2006, como se cita en Acosta Trujillo, et al., 2007, p. 76).

Se admite entonces que desde cada lugar social en que se hallen las personas, desde cada ámbito comunitario en donde se desarrollen, cabe la posibilidad de construir ciudadanía. Reconocer que en las diversas subculturas existen ciudadanías que deben ser incluidas sin pretender homogeneizar y estandarizar, y esto es lo que encierra la apuesta de HpV (Acosta Trujillo, et al., 2007).

A tener en cuenta está que los aportes que se identifican en el enfoque de HpV frente a la formación en ciudadanía están estrechamente vinculados con su inserción en las lógicas de la educación popular, donde adquieren otras maneras de generar procesos de formación. Así, la propuesta educativa HpV de Fe y Alegría hace propios los postulados y principios de la Educación popular de Freire, ya que avanza de la teoría y el discurso a la práctica en los contextos de vida inmediatos propios de la vida cotidiana, de suerte que se construye desde la vivencia, desde lo colectivo, con la intencionalidad de transformar las subjetividades.

En esta intencionalidad de construcción de ciudadanías es posible sentir las palabras de Freire:

La existencia humana en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra (...) Decirla no es privilegio de algunos sino derecho de todos los hombres. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo para pronunciarlo. (Freire, 1997, como se cita en Acosta Trujillo, et al., 2007, p. 83).

Por consiguiente, la propuesta pedagógica se fundamenta en:

Una pedagogía para la transformación y no para la adaptación, que parte del saber y de la cultura de los educandos y se orienta, mediante el diálogo de saberes y la negociación cultural, a empoderarlos, es decir, capacitarlos con voz y con poder para hacerlos sujetos de la transformación de sus condiciones de vida y de la sociedad de la exclusión. La miseria y la exclusión están ligadas, en definitiva, a la falta de voz y de poder de los grupos populares. (Fe y Alegría, 2003, como se cita en Acosta Trujillo, et al., 2007, p. 83).

En esta investigación que sistematiza la propuesta de HpV de Fe y Alegría se identifica que es una propuesta educativa, que desde la Pedagogía crítica y la Educación popular, incide en

los diferentes actores educativos, docentes/facilitadores, estudiantes, directivos, padres y madres de familia, sobre su transformación para que hagan de la escuela un nuevo espacio para sentar colectivamente las bases de la transformación de las subjetividades que responda a las “necesidades del nuevo hombre y de la nueva sociedad, realmente democrática, más justa, menos excluyente y en donde no se renuncie a la utopía de una mayor igualdad social” (Acosta Trujillo, et al., 2007, p. 86).

4.2.1.3. Habilidades para la vida y Diálogo de saberes.

Esta investigación es una apuesta por la construcción de un programa que, aunque se apoya en la clasificación de las diez habilidades, toma distancia de la propuesta OMS, ya que avanza en la línea de la formación ciudadana desde la Educación Popular a partir de los planteamientos del dialogo de saberes, aspecto que favorece la construcción de puentes dialógicos. Éste se convierte en un posibilitador de emergencia de la ciudadanía en perspectiva intercultural, porque es a partir del encuentro dialógico que se despliegan una a una las diferentes habilidades para la vida. Desde esta óptica se resalta el fundamento conceptual que anima la misma desde la teoría de Paulo Freire (como se cita en Acosta Trujillo, et al., 2007) cuando señala:

... El diálogo como el método educativo por excelencia: el ser humano se hace persona en diálogo con su mundo y con los otros. El diálogo implica búsqueda permanente, creación colectiva. Dialogar supone aceptar que toda persona sabe, que no todos saben lo mismo, y que estos saberes necesitan relacionarse y confrontarse para que de ellos nazca un nuevo saber, diferente a lo que se pensaba al comienzo. Implica reconocer al educando como dialogante, que acude al acto educativo con saberes y puntos de vista propios, que el educador debe tomar en cuenta. (2002: 200) (p. 85).

Las habilidades para la vida se convierten así en un discurso y una práctica abierta al diálogo y la interacción con el grupo de participantes y no en la propuesta educativa acabada que deba implementarse sin discusión; se convierten en un lugar desde donde habla uno de los interlocutores para aportar a la formación ciudadana con el fin de provocar nuevos procesos educativos que motiven la co-autoría de los participantes reconociendo sus saberes y experiencias. Mejía (2011) comenta esta articulación entre la Educación Popular y el diálogo de saberes:

La educación popular. Recuperando la visión de contrahegemonía, plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere el uso de metodologías y pedagogías que no sólo se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de la contrahegemonía, para convertirlos en saber de lucha, dándoles su propia voz mediante procesos de participación, negociación cultural, y diálogos de saberes, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos. (Mejía, 2011, p. 44).

Se hace necesario trascender la perspectiva pedagógica que centra el proceso de formación en la transferencia de contenidos, es decir, el conocimiento validado desde la ciencia; pues igualmente válido es el saber popular construido a partir de sus prácticas traducidas en discursos y finalmente en saberes que se transfieren y transforman de generación en generación al interior de las comunidades, condición que valida este saber al interior de la propia comunidad, aunque no tenga una validación científica. Precisamente, aquí radica la importancia del diálogo de saberes, el cual sintetiza claramente Bastidas, Pérez, Torres, Escobar, Arango & Peñaranda (2009) cuando dice:

El diálogo de saberes, más que una propuesta pedagógica es una posición ontológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas. Parte de reconocer al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, y a los humanos como seres inconclusos, que se construyen en su relación con el otro y con el mundo... El diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico (validado por la academia) y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente; implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas... Es un escenario donde se ponen en juego verdades, conocimientos, sentimientos y racionalidades diferentes, en la búsqueda de consensos pero respetando los disensos. Es un encuentro entre seres humanos - educandos y educadores- donde ambos se construyen y fortalecen: un diálogo donde ambos se transforman. (s.p.).

Comprendidas las habilidades para la vida desde este enfoque dialógico, se puede concluir que ellas constituyen un pretexto para suscitar la construcción colectiva de un nuevo proceso que aporta a la comprensión de la interculturalidad. Esta sólo es posible en la medida que los participantes se hacen permeables a su propia transformación. Mejía (2011) señala que la acción educativa en sí es un ejercicio donde la interculturalidad se constituye en un eje de toda práctica educativa no homogeneizante puesto que da lugar al reconocimiento de lo diferente.

4.2.2. Antecedentes de la formación ciudadana en Colombia.

En Colombia la categoría de formación ciudadana es tratada de modos diversos, “podemos encontrar otro grupo de intelectuales que para explicar el fenómeno... maneja categorías como opinión pública, socialización política, formación ciudadana, cultura democrática, educación cívica, educación para la democracia, cultura de la paz y cultura de los derechos humanos” (Díaz Soler, Infante Acevedo, Herrera, & Pinilla Díaz, 2005, p. 57) sin embargo, finalmente toda la producción apunta a la comprensión de la formación ciudadana.

En este país han existido tres perspectivas de la formación ciudadana: cívica, cívico religiosas y críticas. La primera, llamada “cívica” privilegia el ser ciudadano cuando se participa de los mecanismos diseñados por el Estado y por los sectores hegemónicos de la sociedad. De esta manera, la formación radica en la transmisión de valores cívicos como: el respeto y acatamiento de las normas en pro de la defensa y fortalecimiento de la democracia. En este caso se hace referencia a un ciudadano virtuoso, dotado de atributos democráticos en tanto sea reconocido por el Estado, debe acatar las directrices que este defina. En la formación predominan aspectos relacionados con la moral del ciudadano, en tanto que, a partir de la creación del ser moral, el ciudadano moderno, no puede lidiar con las diferencias propias de cada individuo y consolidar así la idea de una sociedad armónica, característica del pensamiento burgués liberal de los siglos XVIII y XIX.

Los fundamentos pedagógicos de esta perspectiva están cercanos a enfoques conductistas, a algunos aspectos de la teoría piagetiana y a los aportes de Kohlberg. En el plano metodológico prima la tendencia transmisionista en la construcción del conocimiento y en la formación de sujetos, se acude a las evaluaciones, pruebas de conocimiento, encuesta de opinión. Aquí se da énfasis a la formación desde el conocimiento de las normativas legales: constitución, decretos, normas, etc. se da así una enseñanza más de carácter enciclopédico que experiencial.

En la segunda perspectiva denominada “cívico-religiosa” se origina en la defensa y promoción de los principios y prácticas católicas, característico de la cultura política colombiana. Lo ciudadano se encuentra en relación con los valores de la religión y con el virtuosismo del ideario católico y cristiano. Así, el ciudadano más que un actor político social es concebido como un atributo, una competencia de los sujetos cercanos al virtuosismo definido por las leyes divinas

y humanas. En este sentido la ciudadanía está cercana a la categoría de ciudadanía sacras propuesta por María Teresa Uribe (principios del siglo XIX).

Esta forma de ciudadanía eleva la moral privada y doméstica al ámbito político y pensada en esta esfera como comunidad de creyentes. Bajo un modelo unificado y unitario de nación, preservaba los ejes de la tradición: el terruño, las lealtades parentales, los valores heredados de los mayores, las identidades culturales y todas aquellas dimensiones que trascendían al individuo, que lo precedían y sucedían, frente a las cuales su capacidad de transformación era restringida. Estas ciudadanía sacras contribuyen a otorgarle a la acción y a las prácticas políticas un cierto sentido teológico y trágico; de salvación del mundo y de cruzada contra el mal; de preservación de lo propio y de temor frente al otro, cultural o político, que pudiera significar alguna forma de cosmopolitismo o de pluralidad social (Uribe, 1998, p. 39).

Desde esta óptica la formación ciudadana se asume como acompañamiento de los individuos hasta la edad adulta y en donde la tarea de los docentes se reduciría a la de un apostolado. Al darle importancia a los valores, sin tener en cuenta las dinámicas y las experiencias de los sujetos, se presenta una formación axiológica y política descontextualizada y, quizás anacrónica. Lo anterior se complejiza, además, cuando algunos actores sensibles al contexto social actúan desde el asistencialismo.

En una tercera perspectiva, está en la línea de las ciudadanía críticas en la que el concepto de cultura está relacionado con las prácticas y experiencias de los sujetos sociales en su proceso de formación y análisis en torno a la política se articula con la complejidad de las relaciones sociales constitutivas del campo político. Aquí se reconoce la presencia de varias culturas políticas en un contexto histórico espacial determinado. La ciudadanía es un concepto relacional, no inmutable, definido precisamente en la acción social de los sujetos, de este modo se facilita analizar la ciudadanía como atributo de todo sujeto que, a partir de sus

representaciones e imaginarios, se relaciona con las diversas formas de organización que presenta la sociedad.

En este marco, los estudios realizados por el Ministerio de Educación Nacional, indican que la formación ciudadana es asimilada a la categoría de educación cívica, entendida como los valores y conocimientos de los sujetos sobre el sistema político democrático. De tal forma, este fenómeno se puede evaluar y medir. Así lo ratifica Rodríguez (1995) cuando señala que en la década de los 80 aparece en la política educativa la educación cívica, la cual se fortalece con las reformas constitucionales de 1991, pues aunque se pretende pasar a una formación democrática (MEN, 1998), algunos coinciden en que este cometido fue parcial pues en los lineamientos curriculares posteriores se siguen persiguiendo una educación cívica centrada en la urbanidad.

No obstante, vale la pena preguntar si esta es la formación ciudadana que se requiere en un país como Colombia caracterizado por la expresión permanente y creciente de diversos modos de violencia, corrupción, inequidad, pobreza, entre otros. A la vez que existe una población con escasa formación ciudadana, como señala Santana (2002) gran parte de la población colombiana tiene unos débiles elementos de cultura política (formación ciudadana) colectiva, lo que impide una comprensión profunda del origen de las contradicciones y deficiencias de nuestra democracia.

Según Mejía & Restrepo (1997) señalan que la construcción de un régimen democrático no tendría tanto que ver con el conocimiento y la participación de los sujetos en asuntos “tradicionalmente” políticos, sino más bien con el reconocimiento de las muchas expresiones de culturas políticas plurales y locales que existen en el país. En este sentido, una pregunta central tiene que ver con cómo formar una cultura democrática en un país donde el ejercicio de la

política ha estado marcado por el ordenamiento de una cultura política de inclusión-exclusión y en el que la negación y/o eliminación del otro es una constante.

El programa de formación ciudadana que se quiere implementar y evaluar con docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en el valle geográfico del río Cauca, fija su mirada en la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes afianzando en estos su empoderamiento desde el fomento de capacidades que los habiliten como agentes de cambio social, de aquí que se inscriba en los planteamientos de las corrientes críticas antes citados.

4.3. Programa de formación ciudadana para docentes.

La construcción del programa de formación ciudadana para docentes se compone de los elementos de justificación desde las necesidades de formación ciudadana a partir de la revisión del contexto social y educativo realizada previamente, la formulación de los objetivos general y específicos que orientan el desarrollo del programa, la descripción de la competencia a alcanzar con los docentes participantes de la implementación del programa, los elementos curriculares, metodológicos y de evaluación que fundamentan la estructura del programa.

4.3.1. Justificación de un programa de formación ciudadana para docentes.

La formación ciudadana supone un desafío para el país, el tema ha sido especialmente relevante luego de la Constitución Política de Colombia de 1991 cuando en el marco de los Derechos Humanos, se reconoce el papel protagónico de la educación para la democracia y la ciudadanía. “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas

democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (art. 41).

Aunque la formación para la convivencia y el vivir con los demás no era un tópico nuevo pues siempre se le ha exigido a la escuela que forme a sus comunidades educativas para la vida en sociedad, sin embargo, antes de la Constitución Política de Colombia de 1991 había otros enfoques que respondían a otras realidades; desde entonces se han producido innumerables propuestas que buscan dar respuesta a las nuevas transformaciones contextuales.

Ahora bien, la preocupación por la convivencia, la ciudadanía y la construcción de una sociedad que supere la historia de violencia de los últimos sesenta años en el país, trasciende a la educación formal y se convierte en propósito de múltiples organizaciones sociales. Los educadores formales y no formales han tenido un rol fundamental en los procesos de ciudadanización generando determinados escenarios sociales, económicos, políticos y culturales pues modelan con su actuación, sus experiencias, sus conocimientos, sus relaciones, nuevos proyectos de sociedad que sus comunidades educativas van apropiando con todas sus facultades. En tal sentido la micropolítica de los distintos escenarios educativos (la familia, la cuadra, las relaciones vecinales, entre otras) incide en la transformación de las relaciones presentes pero además simbolizan mejores sociedades del mañana.

El escenario contextual que sirve para concretar la formación de las competencias y capacidades ciudadanas es el valle geográfico del río Cauca y, especialmente, Puerto Tejada. Como un caso particular de este escenario se encuentra Puerto Tejada, un municipio que en sus orígenes fuera fundado en el deseo de la libertad y el amor por la tierra pero, como otros, se ha venido configurando entre profundos conflictos sociales, económicos y políticos; creciendo entre la estigmatización y la pobreza. Puerto Tejada evidencia múltiples problemáticas que tornan sus

contextos de vida altamente vulnerables: desempleo, discriminación, falta de agua potable, no acceso a la salud, a la educación y a la vivienda digna, entre otras. La presencia de grupos armados ilegales, narcotráfico y delincuencia común, ha agudizado esta situación generando desestabilización y generando más exclusión.

Los Docentes Investigadores Participantes vinculados a esta investigación, hacen parte de estas comunidades y acceden a la Corporación Autónoma Minuto de Dios –CUMD- como una oportunidad formativa para su desarrollo personal y para la transformación de sus comunidades; comunidades excluidas, vulnerables, estigmatizadas por el resto de la sociedad que las mira con desconfianza y poca solidaridad.

Esta realidad hace pertinente este programa; el tema de la “convivencia y la ciudadanía” más que responder a exigencias legales con la puesta a punto del Manual de Convivencia o estar motivado por intereses estrictamente académicos, debe comprenderse como una oportunidad para incidir en la transformación de las prácticas ciudadanas de docentes vinculados a las instituciones educativas del valle geográfico del río Cauca y Puerto Tejada y, por ende, en su empoderamiento para construir transformaciones que dignifiquen la vida en sus contextos de interacción sociales y educativos.

De otra parte, en el ámbito nacional los actuales diálogos de paz entre el gobierno y la guerrilla son una coyuntura privilegiada para que triunfe el cuidado de la vida, la razón que busca el bien público y la construcción colectiva de sociedades justas y sostenibles.

No obstante, hay que tener presente las últimas reglamentaciones por las que el gobierno ha impulsado la Cátedra de la paz (Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014), la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013) y la actualización de los Manuales de Convivencia (Guía 49 del MEN de 2014).

4.3.2. Objetivos.

4.3.2.1. Objetivo General del Programa.

Ofrecer un espacio de reflexión, análisis, discusión y construcción docente orientado a la transformación de sus prácticas ciudadanas desde una perspectiva participativa.

4.3.2.2. Objetivos específicos del Programa.

- Favorecer la apropiación de elementos conceptuales y metodológicos para el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas de los docentes.
- Aproximar el enfoque de habilidades para la vida para la promoción del empoderamiento docente como ciudadanos capaces de agenciar transformaciones sociales.
- Formular proyectos pedagógicos de formación ciudadana en las Instituciones Educativas donde laboran los participantes.

4.3.3. Competencias por desarrollar.

Las competencias que se prevén desarrollar con este programa apuntan a la formación integral de los y las participantes del diplomado, de forma que se atienda su interés por la adquisición de conocimientos y la apropiación de herramientas que cualifiquen su comprensión y actuación; pero aún más que responda a su cualificación humana y social, aspectos indispensables en cualquier propuesta de formación ciudadana.

En tal sentido, se ofrece una base *conceptual* con base en la cual quienes tomen el diplomado estén en capacidad de comprender, argumentar e interpretar diversos aspectos

teóricos relacionados con la ciudadanía y sean capaces de proponer proyectos claramente fundamentados. Así mismo, en cuanto a las competencias *procedimentales*, se ofrecen una batería de herramientas psicosociales desde el enfoque de habilidades para la vida de forma que los y las participantes puedan incidir en la transformación de los contextos donde se desenvuelven. Finalmente, se ofrecen competencias que permitan orientar los anteriores saberes y saberes hacer en un horizonte axiológico, desde unas apuestas éticas y políticas, que permitan tanto la transformación de *actitudes* personales como construcción de criterios de actuación de alcance más universal. La descripción de estas competencias puede verse en los apéndices de este trabajo (Ver Apéndice B. Planeación de competencias por desarrollar en el programa de formación ciudadana). Estas competencias deben comprenderse en el marco de los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors (1996), de manera que el aprender a conocer se expresa en las competencias cognitivas; el aprender a ser y a vivir juntos, en las competencias actitudinales; y el aprender a hacer, en las competencias procedimentales.

4.3.4. Componentes curriculares del programa.

Se denominan componentes curriculares a un conjunto de características de los qué específicos al programa de formación ciudadana para docentes. A continuación, se refieren los elementos relacionados con la propuesta curricular del programa de formación ciudadana para docentes, compuesta por la aplicación del enfoque de habilidades para la vida al programa, el plan curricular y los contenidos.

4.3.4.1. Aplicación del enfoque de habilidades para la vida al programa.

El enfoque de habilidades para la vida está presente en el diseño del programa tanto en el planteamiento de cada una de las sesiones como en la selección de algunas de ellas como destrezas básicas para la formación ciudadana en contextos multiculturales. Más allá del diseño, este enfoque se pone de manifiesto a lo largo del proceso formativo, en las conversaciones con los grupos y en el acompañamiento al planteamiento de los proyectos ciudadanos.

En las sesiones se incluyen actividades tomadas del material que Fe y Alegría de Colombia ha elaborado con dicho enfoque, de manera que los participantes se familiaricen con el mismo. Generalmente estas actividades se utilizan para iniciar los encuentros y fortalecer el relacionamiento y entrar de forma directa con los temas. Esta intencionalidad es rápidamente percibida por los grupos de educadores participantes porque les ofrece dispositivos que pueden replicar fácilmente con sus grupos de trabajo.

Las habilidades para la vida que se seleccionan como base para el desarrollo de este programa formativo, y que hacen parte de la estructura de contenidos, están relacionadas con saber manejar el mundo afectivo, saber comunicarse efectivamente, saber procesar conflictos y saber pensar críticamente. Según las oportunidades educativas con los grupos participantes, se hace mayor o menor énfasis en éstas. Sin embargo, se sugiere iniciar su abordaje con el manejo del mundo emocional como punto de partida.

Tabla 34.

Selección de las habilidades para la vida abordadas en el programa formativo

Habilidades Psicosociales	Psico		Sociales	
	Emocionales	Cognitivas	Relacionales	Vinculadas al hacer (Integradoras)
Habilidades para la Vida (OMS) seleccionadas	Manejo de emociones y sentimientos	Pensamiento crítico	Comunicación efectiva	Transformación de conflictos

Fuente: Elaboración propia.

Aunque el desarrollo de las diez habilidades para la vida promovidas por la OMS (WHO, 1994) es deseable para el fortalecimiento de capacidades humanas y ciudadanas en contextos multiculturales, es imposible abordarlas a todas en los tiempos determinados por el diplomado. Por ello, el criterio de selección de las cuatro habilidades señaladas obedece a contar con al menos una habilidad en cada una de las categorías relacionadas con las habilidades psicosociales como lo muestra la Tabla 34, la cual a su vez converge con los aprendizajes básicos propuestos por Delors (1996) y con la clasificación planteada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) para tipificar las competencias ciudadanas. Estas taxonomías no dejan de ser arbitrarias, especulativas y fragmentadas, pero son un punto de referencia y una herramienta de análisis para la toma de decisiones sobre el programa.

Respecto a las razones por las que se toman específicamente esas cuatro habilidades señaladas y no otras cuatro, el criterio se basa en la experiencia tenida en otros procesos educativos y en la confirmación de estas intuiciones al abordar la elaboración del marco teórico. A partir de la naturaleza del programa académico y de la construcción de un “modelo de formación ciudadana para docentes desde el enfoque de habilidades para la vida y de Interculturalidad” se encontraron cuatro razones para fundamentar esta selección:

- La identidad ciudadana supone un cúmulo de elementos que deben sentirse como propios, así desde lo afectivo los individuos sienten que pertenecen a un colectivo y al sentirse ligados se comprometen con el colectivo. Mientras que no haya una base pre-racional en la formación ciudadana no va a ser posible un compromiso efectivo con el bien común.
- La formación ciudadana remite inmediatamente a saber vivir con los demás, saber relacionarse con los demás, a hacer posible los proyectos individuales de felicidad participando en un proceso común. De allí, que las habilidades comunicativas no se circunscriben llanamente a la transmisión y recepción de mensajes adecuados, sino que ésta se comprende como el medio por el cual es posible la construcción de lo público.
- La convivencia, la participación, la aceptación de las diferencias, encuentran su límite y sus posibilidades en los conflictos personales, interpersonales y sociales, conflictos que algunas veces llegan a escalar a situaciones de violencia. Una formación ciudadana necesita analizar, discutir y ofrecer herramientas para el procesamiento y transformación de conflictos si se quiere aportar a la construcción de una cultura de paz.
- Ser ciudadano implica contar con la autonomía de las personas que participan y eligen con criterio razonable las maneras como pueden participar en la orientación del presente y el futuro de su comunidad. Fortalecer el pensamiento crítico significa consolidar la formación de estos criterios razonables con base en principios universales como los derechos humanos que hagan posible la sostenibilidad de la especie.

Lo anterior, no desconoce la importancia de las otras habilidades para la vida en la formación ciudadana, como se ha dicho. Esta selección obedece a las condicionamientos y oportunidades contextuales que emergen del desarrollo el proceso investigativo.

4.3.4.2. Plan Curricular.

El plan curricular identifica a cada sesión con sus objetivos, describe los principales contenidos temáticos que se abordan, las actividades previstas para el encuentro y los referentes bibliográficos para el desarrollo del programa (Ver Apéndice C. Diseño curricular del programa de formación ciudadana para docentes). Teniendo en cuenta las particularidades de los participantes se propone un texto base y otras lecturas complementarias para una profundización más autónoma. La guía que antecede a cada sesión prevé unas pautas de trabajo sobre cada uno de estos tipos de lecturas.

El programa formativo se estructura en cuatro módulos, como veremos más adelante, sin embargo, vale la pena señalar que los contenidos que las conforman no siguen en la práctica una linealidad.

La planeación temática sigue una lógica de desarrollo común a muchas metodologías: reconocer el contexto, reflexionar alrededor de un problema y sus correlatos teóricos, y concretar alternativas de acción, desde una visión participativa. Sin embargo, la secuencialidad de los contenidos particulares sigue la lógica de la apropiación del grupo y las variables contextuales que se van dando en el proceso.

Afín al paradigma de la complejidad, el contexto es quien le da sustento al orden de desarrollo temático permitiendo validar determinados contenidos o tomar otros desde la particularidad de la circunstancia. Por ejemplo, cuando un grupo significativo de participantes no ha venido en la sesión anterior y sus limitaciones se convierten en dificultades para el resto del colectivo; o cuando en la conversación aparecen contenidos no previstos que se tratarán más adelante pero que educativamente es preciso traer en ese momento.

En tal sentido, los contenidos que se presentan más adelante obedecen al diseño estandarizado de programa, pero el desarrollo de los mismos se podrá observar cuando se presente el desarrollo de la investigación. Allí se hará evidente que cada grupo de Diplomado tuvo una dinámica propia tanto en el abordaje de los contenidos como en la producción de conocimiento y acción transformadora.

4.3.4.3. Los contenidos.

El programa se estructura en cuatro módulos, el primero busca una contextualización por eso es presentado en la Ilustración 1 como un “dónde” amplio, el segundo ofrece elementos conceptuales, contenidos temáticos o “qués”, el tercero presenta elementos formales, procedimentales o “cómos”, y el cuarto módulo, recoge el proceso en aplicaciones específicas, en un “dónde” local.

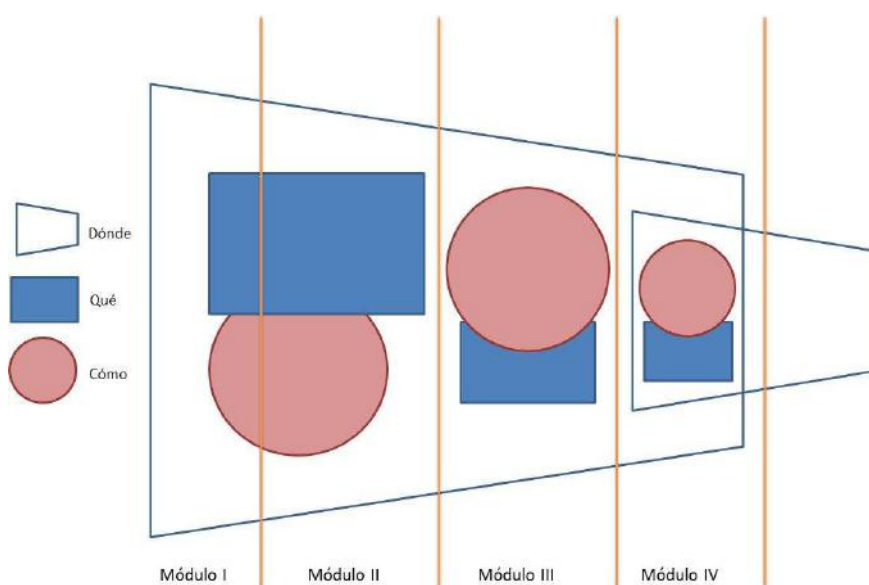


Figura 31: Esquema de la estructura curricular del programa de formación ciudadana.

Fuente: Elaboración propia.

En la apuesta metodológica de Evaluación participativa, resulta crucial la generación de cambio, la transformación del contexto, y el diálogo de éste con un contexto más amplio, así como la permanente dialéctica teoría-praxis que se expresan también en la ilustración en la permanente tensión entre los “qué” y los “cómo”. A continuación, se presenta en detalle los contenidos de cada módulo.

Tabla 35.

Estructura del primer módulo temático

Módulo I: Introducción y Contexto			
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Metodología y Desarrollo sostenible	Multiculturalidad e interculturalidad.	Identidad ciudadana, ciudadanías y territorios.	Aproximación a la realidad social, económica y política y

Fuente: Elaboración propia.

El primer módulo, aborda en cuatro aspectos: Metodología y Desarrollo sostenible; Multiculturalidad e interculturalidad; Identidad ciudadana, ciudadanías y territorios; y aproximación a la realidad social, económica y política. Estos hacen énfasis en dos ejes de reflexión: uno, hace referencia al encuadre conceptual de la ciudadanía en contextos multiculturales; y dos alude a datos de la realidad socioeconómica, política y cultural del contexto. Tales reflexiones estarán orientadas a fortalecer en los participantes sus capacidades de comprensión crítica sobre las problemáticas de sus contextos sociales y educativos. El objetivo del Módulo I se ha formulado en los siguientes términos: Presentar la intencionalidad, los contenidos globales, los aspectos metodológicos y operativos del programa de formación ciudadana, así como algunos referentes contextuales teóricos, sociales y culturales que sitúen a los participantes en la propuesta, y los motive a su participación y a relacionarse con el grupo.

Tabla 36.

Estructura del segundo módulo temático

Módulo II: Fundamentación Ciudadana (los qué)				
Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9
El ciudadano.	Conflicto en la escuela.	La educación ciudadana.	Modelo de formación para la ciudadanía intercultural.	Enfoque de habilidades para la Vida.

Fuente: Elaboración propia.

El segundo módulo, aborda lo sustantivo de la formación ciudadana en cuatro aspectos: el ciudadano, el conflicto escolar, la educación ciudadana, un modelo de formación para la ciudadanía intercultural y el sentido de formar habilidades para la vida. Estos núcleos temáticos están orientados a ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que faciliten las reflexiones en torno a la construcción de un conocimiento propio sobre ser ciudadanos en contextos multiculturales. Tales reflexiones estarán orientadas a fortalecer en los participantes sus capacidades de comprensión crítica sobre las problemáticas de sus contextos sociales y educativos. El objetivo de este módulo II se formuló así: Reflexionar sobre la identidad del sujeto ciudadano como proceso y los principales enfoques que se han desarrollado para su estudio, particularmente, en relación con la ciudadanía intercultural, los derechos humanos, la normatividad relacionada, el fortalecimiento de capacidades psicosociales y el desarrollo de habilidades para la vida en el horizonte de transformar conflictos y construir convivencia basada en el bien común.

Tabla 37.

Estructura del tercer módulo temático

Módulo III: Los cómo de la formación ciudadana			
Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13
Pautas para la formulación de proyectos pedagógicos de formación ciudadana e informe final.	Aprendiendo a manejar el mundo afectivo.	Aprendiendo a transformar conflictos.	Aprendiendo a pensar críticamente.

Fuente: Elaboración propia.

El tercer módulo, propone el desarrollo de los siguientes temas: Pautas para la formulación de proyectos pedagógicos de formación ciudadana; aprendiendo a manejar el mundo afectivo; aprendiendo a transformar conflictos, aprendiendo a pensar críticamente. De tal manera que estos núcleos temáticos están orientados a ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que oriente la reflexión en torno a la apropiación de elementos sobre ciudadanía para formular los proyectos pedagógicos de formación ciudadana. Tales reflexiones estarán orientadas a fortalecer en los participantes sus capacidades de comprensión crítica sobre las problemáticas de sus contextos sociales y educativos. El objetivo de este módulo III es diseñar e iniciar la implementación de un proyecto de formación ciudadana sobre un conflicto que considere las capacidades de saber manejar el mundo afectivo, saber procesar conflictos, saber pensar críticamente y saber comunicarse asertivamente desde la propuesta de habilidades para la vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia.

Tabla 38.

Estructura del cuarto módulo temático

Módulo IV: Aplicaciones		
Sesión 14	Sesión 15	Sesión 16
Aprendiendo a comunicarnos.	Actualización del Manual de Convivencia.	Ciudadanía más allá de la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

El cuarto módulo, propone el desarrollo de los siguientes temas: Aprendiendo a comunicarnos.; actualización del Manual de Convivencia; y ciudadanía más allá de la escuela. A este nivel estos núcleos temáticos están orientados a ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que fomenten la reflexión en torno al compromiso ciudadano a través de las propias actuaciones en los contextos sociales y educativos. Tales reflexiones estarán orientadas a fortalecer en los participantes sus capacidades de comprensión crítica sobre las problemáticas de sus contextos sociales y educativos. De allí que el objetivo de este módulo IV sea revisar y sistematizar algunas formas como los participantes pueden recoger y proyectar sus aprendizajes en la cotidianidad personal, laboral y social, con el propósito de aportar a la producción de una cultura de paz a partir de la culminación de la implementación del proyecto de formación ciudadana.

4.3.5. Componentes metodológicos del programa.

Se denominan componentes metodológicos a un conjunto de características del orden del hacer que configuran la especificidad de este programa formativo. A continuación, se refieren los elementos relacionados con el abordaje metodológico del programa de formación

ciudadana para docentes, compuesta por la metodología y los instrumentos de apoyo para el desarrollo del programa.

4.3.5.1. Metodologías

La realización de cada una de las sesiones implica varias consideraciones sobre la mejor manera como se puede desarrollar el programa formativo. Por un lado, la naturaleza de los contenidos; por otro, la calidad de los participantes y, finalmente, las formas como se pueden conseguir los mejores resultados en relación con las didácticas, la duración de cada jornada y el proceso global.

Abordar la formación ciudadana, metodológicamente, implica pensar en estrategias coherentes con el contenido del programa, por esto resulta particularmente importante el papel de las relaciones interpersonales en los encuentros; con este objetivo se diseñan actividades grupales y plenarias que permiten reunirse con los demás en el juego, en la reflexión compartida y, particularmente, en la planeación y realización de un proyecto ciudadano.

Los encuentros tienen un componente social, activo, reflexivo y práctico; el cual se apoyará en los cuatro aprendizajes básicos que Delors (1996) propuso para la educación en el siglo XXI y que han servido de referente tanto para la construcción de los estándares básicos de Competencias Ciudadanas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional como para la elaboración del material de habilidades para la vida referido. La Tabla 39 explicita algunos elementos considerados en la planeación de estas sesiones.

Tabla 39.

Pautas metodológicas para el desarrollo de cada sesión semanal del diplomado

Aprendizajes básicos	Descripción de actividades en las sesiones	Claves didácticas desde el enfoque de HpV
Vivir juntos	Actividad de calentamiento Trabajos grupales Dinámicas para activar la reflexión	Cuerpo, movimiento e interrelaciones
Ser	Reflexión personal Escritura	Historia personal y experiencias significativas
Conocer	Preguntas en las guías previas Lecturas personales Debates y actividades en grupo Plenarias y construcción social del pensamiento	Saberes previos, reflexión individual Trabajo autónomo Trabajo Colectivo
Hacer	Apropiación de herramientas Recontextualización de aprendizajes Elaboración del Proyecto ciudadano	Entrenamiento, acciones, comportamientos Transformación, empoderamiento Creación, compromisos

Fuente: Elaboración propia.

La anterior descripción es un mapa metodológico para cada encuentro, pero no señala una ruta metodológica, en tal sentido, cada sesión propone un propio recorrido procurando tomar elementos de los distintos tipos de aprendizajes básicos señalados. En otras palabras, no se da una linealidad metodológica en los encuentros, sino que se cuenta con unas pautas generales por donde el mediador del aprendizaje compone un camino.

Las claves presentadas en la última columna de la Tabla 39 corresponden a algunos elementos didácticos a los que acude el material elaborado por Fe y Alegría de Colombia y que han favorecido al fortalecimiento, apropiación y destreza de las habilidades para la vida. Estos aspectos han sido abordados en el segundo capítulo.

4.3.5.2. Instrumentos de apoyo para el desarrollo del programa.

El proceso de formación ciudadana necesita el apoyo de algunos instrumentos para facilitar su mejor realización. La persona mediadora del aprendizaje tiene una responsabilidad particular en la coordinación de tales apoyos dado que detrás de su operacionalización no sólo se asegura el ritmo de desarrollo del programa, se expresa su compromiso con el grupo y su empoderamiento humano y social. Aún sin proponérselo, el mediador es ejemplo y con él hace creíble el discurso que propone: una identidad ciudadana que parte del respeto por el otro, que cuida de las expectativas de los demás y que promueve, con su actuación, un cambio social que tome distancia de prácticas desgastadas e ineficaces.

A continuación se presentan seis instrumentos (Ver Apéndice D. Inventario de materiales del programa de formación ciudadana), los primeros son enviados a los participantes por medio del correo electrónico y de manera previa a la sesión, mientras que los últimos son utilizados durante la realización de la sesión, según como aparece en la Tabla 40.

Tabla 40.

Clasificación de instrumentos que apoyan al desarrollo del programa

Dispositivos enviados previamente	Dispositivos para emplear durante las sesiones
Guías	Diapositivas con el orden de la sesión
Texto Base	Diapositivas que desarrollan el tema central
Lecturas complementarias	Dispositivo audiovisual

Fuente: Elaboración propia.

1. **Guías.** El propósito de este dispositivo es orientar el trabajo autónomo de los participantes semanalmente por eso debe enviarse con antelación a cada sesión.

En la parte superior de la guía se ofrece un encabezado que presenta el programa y el título temático correspondiente a la sesión; además se inserta un número que señala la secuencia de los encuentros. A continuación, se describe el objetivo y las competencias que se esperan fortalecer con el trabajo. Luego se ofrecen las pautas para el trabajo autónomo de los participantes, en dos bloques: primero se identifica la lectura central o el texto base que deben leer y algunas preguntas orientadoras para su comprensión sistemática. Luego, se propone una rápida revisión de las lecturas complementarias acompañada de unas pautas. En la parte final de la guía aparecen las referencias bibliográficas correspondientes. Los distintos materiales del programa de formación ciudadana se anexan en el Disco Compacto que acompaña esta tesis y se relacionan al final de este documento.

2. **Texto Base.** El objetivo de este texto es ofrecer elementos conceptuales sobre el tema central de la sesión para facilitar la comprensión de los participantes y ser pretexto para la reflexión, discusión, y relación de los mismos con situaciones de sus vidas.

Se envía junto con la correspondiente guía preparatoria, en archivo PDF, el cual ha sido detenidamente seleccionado bajo los siguientes criterios:

- Pertinencia del contenido a la propuesta temática y al contexto.
- Accesibilidad del lenguaje para favorecer su comprensión.
- Moderada extensión.

Se ha previsto que el grupo de docentes investigadores participantes localizados en Puerto Tejada reciba, además, tres módulos impresos de la propuesta de habilidades para la vida de Fe y Alegría de Colombia como insumo para su estudio y para sus prácticas pedagógicas.

3. **Lecturas complementarias.** Como su nombre lo indica, la finalidad de estas lecturas es ofrecer información relacionada con el tema central de la sesión y que será referido

indirectamente en la sesión. La persona mediadora de los aprendizajes motiva al colectivo a profundizar en estas lecturas en la medida que puedan hacerlo.

El texto base que ofrecido asegura la direccionalidad del desarrollo del plan curricular, sin embargo, es casi imposible lograr que un solo texto pueda dar razón de la naturaleza de un tema y sus conexiones con otros contenidos u otras perspectivas, por esto se hace necesario sugerir una batería de lecturas adicionales.

Además, la carga laboral de los docentes, generalmente no facilita el abordaje de más de una lectura, por ello es muy importante la selección del texto base, por lo mismo, la actividad que se propone sobre las lecturas complementarias no es estrictamente una lectura detenida de los textos sino una revisión global de los mismos. Para ello, la guía facilita unas preguntas que puedan ayudar a los participantes a focalizar su interés y a encontrar relaciones con el tema central.

4. Diapositivas con el orden de la sesión. El objetivo de esta presentación es ubicar al grupo participante en la organización de la sesión. Generalmente, estas presentaciones tienen una portada, luego una presentación de la propuesta de agenda, algunas pautas para una actividad lúdica y otras para acuerdos operativos de seguimiento o continuidad.

El uso del video beam no es necesario, sin embargo, en este contexto educativo resulta de gran utilidad, especialmente para facilitar la comunicación y evidenciar un estatus de formalidad del programa. En este sentido, proyectar el orden previsto para la sesión y negociar esta agenda con los participantes es ya un ejercicio formativo, pues denota respeto por el grupo y una actitud de apertura, una expresión de responsabilidad, un reconocimiento a posibles sus aportes y una oportunidad para diálogo. Lo cual acompaña muy bien los propósitos de una formación ciudadana en contextos multiculturales.

5. Diapositivas que desarrollan el tema central. La finalidad de estas diapositivas es de servir de soporte visual a la exposición central del mediador de los aprendizajes, la cual está apoyada en el texto base y en los referentes complementarios, principalmente. Cada sesión tiene una presentación original, sin seguir un formato determinado.

Luego de la sesión, conviene devolver este material a los participantes vía correo electrónico, con el ánimo de que ellos puedan consolidar los aprendizajes al volver autónomamente sobre ellos; o puedan replicar la presentación, o parte de ella, en nuevas oportunidades; o puedan retomarlas al momento de plantear su proyecto ciudadano.

6. Dispositivo audiovisual. El propósito de este dispositivo es centrar la atención del grupo participante en el tema y generar pretextos para su participación y propiciar un relacionamiento entre los conceptos y su propia experiencia.

Este dispositivo se emplea en las sesiones si la dinámica que lleva el grupo y el desarrollo del tema lo amerita. Por tal razón no ocupan ninguna franja específica en la distribución de la jornada. En algunos casos, estos dispositivos se convierten en una herramienta que los participantes pueden utilizar con sus grupos de trabajo.

En los apéndices de este trabajo se pueden encontrar el conjunto de dispositivos enunciados organizados por módulos y por sesión.

4.3.6. Componentes de evaluación del programa

Se denominan componentes de evaluación del programa a un conjunto de características relacionadas con la intencionalidad formativa del programa; aunque la investigación parte de un diseño metodológico de evaluación participativa, a lo largo de la implementación del programa se utilizarán herramientas de evaluación construidas participativamente desde un enfoque de

evaluación formativa, este aspecto se amplía en el Capítulo 5 Apartado 5.2.1. Metodología participativa para la evaluación: conceptos y modelos.

Por lo cual, puede afirmarse que la noción de evaluación que mejor se ajusta al proceso investigativo que se adelanta desde la evaluación con función formativa, pues “su finalidad es la de mejorar, optimizar, adecuar el proceso que se evalúa a través de la obtención rigurosa y sistemática de datos que nos aporte suficiente información de cara a una toma de decisiones inmediata” (Martínez, 2009, p. 426).

A partir de lo anterior, se establece que el objeto de la evaluación es el proceso educativo que incide directamente en los aprendizajes que van logrando los participantes en relación con los contenidos curriculares y metodológicos del programa de formación ciudadana para docentes, que finalmente pretenden incidir en la transformación de las prácticas ciudadanas en sus contextos de interacción sociales y educativos.

El momento de aplicación de los criterios de evaluación, el proceso mediante el cual se efectuará y las herramientas de apoyo se realizarán a lo largo de las fases de diseño e implementación del programa. Los resultados del proceso de evaluación formativa se utilizarán igualmente para efectuar los ajustes que se consideren pertinentes en el programa en términos de contenidos curriculares y metodológicos.

Síntesis.

La educación para la ciudadanía en el país ha tenido varios énfasis y momentos: corrientes cívicas, cívico-religiosas y críticas. Entre estas últimas puede comprenderse la propuesta que Fe y Alegría de Colombia ha realizado desde 1991 con base el desarrollo de las HpV. Su identidad con la Educación Popular y con las pedagogías críticas, la ponen en sintonía

con los propósitos de esta investigación al promover el diálogo de saberes, la negociación cultural y el acto educativo como una apuesta pedagógica, ética y política.

El modelo de formación ciudadana diseñado considera, además, las necesidades de formación docente; busca incidir en la transformación de sus prácticas a través de una propuesta participativa y una apuesta intercultural.

El objetivo general del programa de formación ciudadana para docentes se formuló en términos de “ofrecer un espacio de reflexión, análisis, discusión y construcción docente orientado a la transformación de sus prácticas ciudadanas desde una perspectiva participativa” el cual se desglosó en tres objetivos específicos orientados a la apropiación conceptual y metodológica; el empoderamiento de los participantes; y la puesta en práctica de un proyecto pedagógico ciudadano que permitiera dar inicio a pequeñas transformaciones y aprendizajes significativos.

Este programa considera los desafíos del contexto de violencia, vulnerabilidad y exclusión que viven las comunidades del valle geográfico del río Cauca y busca desarrollar y fortalecer capacidades para la transformación personal y comunitaria desde un enfoque participativo y el entrenamiento de HpV; en tal sentido, abarca conocimientos, valores, actitudes, habilidades y prácticas que ayudan a empoderar a los actores como autores de sus propias vidas. El programa se organiza en cuatro módulos que exigen trabajo autónomo y trabajo presencial; reflexión personal y debate grupal; estudio individual y trabajo en equipo; clarificación teórica y aplicación práctica.

Se promueve un aprender haciendo y un hacer aprendiendo de manera que los participantes puedan poner a funcionar sus capacidades a través de la implementación de un proyecto pedagógico de formación ciudadana. El quinto capítulo expone, precisamente, la

metodología empleada en esta investigación y sus fundamentos teóricos y epistemológicos, los cuales son coherentes con el diseño de este programa.

Parte 2. Marco metodológico

Capítulo 5. Metodología de la investigación: fundamentos teóricos y epistemológicos

Introducción

El método es un camino por seguir, en este caso, la ruta más adecuada para lograr el objetivo de la investigación y producir el conocimiento que éste señala. Sin embargo, tal mediación, aparentemente operativa, trasciende lo instrumental e implica una reflexión epistemológica y contextual coherente tanto con la calidad del conocimiento que se quiere generar como con los intereses que justifican esta búsqueda. El rigor metodológico se convierte así en la salvaguardia de la validez de los conocimientos que se producen en el caminar investigativo.

En “Conocimiento e interés” Habermas (1981) había puesto de manifiesto tres tipos de intereses³¹ orientadores de la producción de conocimiento científico: el interés de predicción y control que caracterizaría a las disciplinas empírico-analíticas, y puede resumirse en un “interés técnico” el cual pretende explicar, predecir y controlar procesos a partir de describir fenómenos y aplicar una racionalidad hipotético-deductiva; el interés de ubicación y orientación, el cual distingue a las disciplinas histórico-hermenéuticas, las cuales a través de una racionalidad inductiva pretenden comprender, ubicar y darle sentido a la praxis; y el interés “emancipatorio”

³¹ En particular intereses intrateóricos o relacionados directamente con el trabajo teórico que excluyen aquellos otros relacionados “a intereses de tipo efectivo, o de decisión ética, o a la cosmovisión que uno tenga y que lo hace embarcarse en una empresa que exige mucha energía, mucha dedicación” (Vasco, 1990), llamados intereses extrateóricos.

propio de las disciplinas crítico-sociales que más allá de la explicación y la comprensión pretenden desvelar y romper cadenas de dominación mediante una racionalidad dialéctica.

Ésta taxonomía de la epistemología aplicada a las ciencias sociales ha ilustrado por varios años las formas de fundamentar la investigación educativa, bien sea para obtener un conocimiento básico, comprobar hipótesis, generar nuevas interpretaciones u obtener un conocimiento orientado a la toma de decisiones (Sabariego, 2009b); y en correspondencia con tales finalidades se han adoptado los métodos y las técnicas correspondientes para obtener la información necesaria.

Al considerar que el propósito de esta investigación se orienta al diseño, implementación y evaluación de un programa de formación ciudadana para docentes que aporte a la transformación de sus prácticas ciudadanas en sus contextos de interacción, parece claro el interés de incidir en la realidad y propiciar cambios que redunden en mejoramiento de las condiciones de vida de los participantes a partir de un proceso reflexivo; en tal sentido, el énfasis en el interés emancipatorio supera un interés meramente explicativo o interpretativo de la realidad.

Bisquerra & Sabariego (2009c) plantean que la investigación educativa se caracteriza “por una gran flexibilidad y heterogeneidad de enfoques, metodologías y resultados, de acuerdo con la complejidad de su objeto de estudio, del contexto en que se desarrolla y de la formación científica recibida por quienes la practican” (p.34). De acuerdo con ello, el propósito de esta investigación se puede comprender afín al paradigma sociocrítico al pretender “transformar las prácticas de un colectivo docente” vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales; pero la comprensión del contexto, la reflexión sobre la relación sujeto–objeto y sobre la relación teoría–praxis, así como la comprensión del conocimiento, su génesis y validez,

también aproximan este trabajo investigativo a un paradigma denominado de la complejidad (Morin, 1984, 1994).

En el anterior horizonte, se puede afirmar que la metodología adoptada para esta investigación corresponde a una Evaluación Participativa, fundamentada en un paradigma epistemológico sociocrítico en diálogo con el paradigma de la complejidad; aspectos que abordaremos con más detalle a continuación.

5.1. Encuadre Epistemológico

Briones (1996) define la epistemología como la disciplina que “analiza los supuestos filosóficos de las ciencias, su objeto de estudio, los valores implicados en la creación del conocimiento, la estructura lógica de sus teorías, los métodos empleados en la investigación y la confirmabilidad y refutabilidad de sus teorías” (p. 13). De allí que se pregunte por la naturaleza última de las cosas y su posibilidad de ser conocidas; por la naturaleza del conocimiento que se puede obtener en una investigación científica; por la relación entre el objeto investigado y el investigador; por las finalidades de la investigación; principalmente.

Dado que el principal interés que mueve esta investigación se centra en el cambio, es decir, en un programa de formación docente que suscita transformaciones orientadas a dignificar la vida -personal y comunitaria- a partir de un proceso reflexivo de empoderamiento de comunidades locales, se opta por abordar los anteriores interrogantes desde el paradigma sociocrítico o crítico-social. Este paradigma tiene su origen en la Teoría Crítica de “segunda generación de la escuela de Frankfurt” (Sabariego, 2009b, p. 75) y busca responder a nuevos intereses del conocimiento, como se mencionó arriba. La ciencia necesita trascender los paradigmas explicativos e interpretativos, un tanto universalistas y especulativos, para

proporcionar herramientas teóricas capaces de develar el poder que subyace en las interacciones sociales, que aliena y deshumaniza, y proporcionar el conocimiento necesario para romper estas cadenas.

Podríamos decir pues que hay un tipo de hacer ciencia, de practicar disciplinas sociales con un interés diferente... que busca develar aquellas cadenas veladas u ocultas con las cuales nos encontramos atados en nuestra praxis histórica, y busca encontrar la manera de romperlas, de liberarnos de ellas (Vasco, 1990, p. 16).

Frente a la diversidad de paradigmas investigativos, esta pesquisa le apuesta a una “complementariedad entre paradigmas” (Sabariego, 2009b, p. 77) como enfoque para investigar, pues comprende que todos ellos son caminos diferenciados y válidos para aproximarse a la realidad y que bien pueden aportar puntos de vista, metodologías y técnicas que ayuden a abordar mejor el objeto de estudio. En este trabajo, el interés liberador es el primero y desde el cual se interpretan los intereses que fundamentan los demás paradigmas. Así como el ser humano tiene múltiples intereses, pero hay unos que tienen mayor fuerza que otros, la ciencia, puede moverse por múltiples intereses pero, finalmente, la realidad que espera ser develada es una sola.

La ciencia es un proceso totalizador y constante que se mueve en varios niveles y que se expresa a través de personas y grupos pertenecientes a diversas clases sociales. Puede, por lo mismo, sumar y restar datos y objetos, enfatizar ciertos aspectos y oscurecer otros, acordar mayor importancia a determinados factores, en fin, construir y destruir paradigmas de conocimiento (Fals Borda, 1981, p. 71).

Por eso mismo, la reflexión sobre naturaleza del conocimiento que se va a obtener por la investigación científica, relativiza la dicotomía tradicional entre el enfoque cuantitativo y cualitativo. En una metodología de Evaluación Participativa, como la que se va a emplear en este

proceso, el grupo participante reflexiona, discute y decide en qué sentido uno u otro enfoque puede aportar insumos para afrontar el problema que les convoca. A veces, podrá apoyarse en la medición de los fenómenos sociales utilizando técnicas estadísticas y a veces podrá recurrir a comprensiones más holísticas según lo demande la naturaleza de la investigación y la comprensión del mismo.

Los supuestos ontológicos y gnoseológicos de las ciencias sociales, entonces, son relativos a los intereses de los investigadores quienes, de manera consciente, o inconsciente, defienden ciertas concepciones acerca de la naturaleza última de las cosas y de su posibilidad de conocerlas. Y aún más, los “científicos... por ser (personas) humanas, quedan precisamente sujetas a las motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico” (Fals Borda, 1981, p. 68).

El investigador participante ofrece lo que es, sus intereses, lo que conoce, decide y actúa. Con eso cuenta para el proceso de investigación social, no puede pretender neutralidad y debe reconocer los intereses de la comunidad, entrar en diálogo con ellos y ponerse de acuerdo dialógicamente en un mismo problema, un horizonte compartido y en una misma metodología, técnicas e instrumentos para llevar adelante la investigación. De allí que no haya conocimiento neutro, sino que éste obedece necesariamente a unos intereses, personales, comunitarios y de clase. En últimas la investigación soporta, o cuestiona, un statu quo.

... existe un aparato científico construido para defender los intereses de la burguesía, y este aparato es el que domina hoy a nivel local y general en las naciones llamadas occidentales, el que condiciona, limita o reprime el crecimiento de otras construcciones científicas y técnicas... (Fals Borda, 1981, p. 71)

El paradigma crítico-social precisamente cuestiona los presupuestos de la cientificidad tradicional situándola en un contexto político e ideológico, de relaciones asimétricas marcadas por el poder. La función final que debe cumplir una investigación científica social es ser descolonizadora, capaz de cuestionar los sistemas existentes, visibilizar los saberes tradicionales y promover los saberes alternativos entre los oprimidos para que emerja una nueva ciencia o, por lo menos, otro tipo de ciencia capaz de generar nuevas sociedades. “Por eso ser científico hoy es estar comprometido con algo que afecta el futuro de la humanidad” (Fals Borda, 1981, p. 72).

El saber reprimido y emergente no va en contra del conocimiento científico y tecnológico convencional, pues a él se le reconoce los logros de una búsqueda histórica que ha sido factor de bienestar y creación. La ciencia occidental es un tipo de conocimiento particular en el vasto universo de la ciencia, sin embargo, no se puede aceptar de ella su pretensión homogenizante por la que pretende ser considerada como única ciencia.

Este saber popular no está codificado a la usanza dominante, y por eso se desprecia y relega como si no tuviera el derecho de articularse y expresarse en sus propios términos. Pero el saber popular o folclórico tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. Queda naturalmente por fuera del edificio científico formal que ha construido la minoría intelectual del sistema dominante, porque rompe sus reglas, y de allí el potencial subversivo que tiene el saber popular (Fals Borda, 1981, p.70).

Fals Borda (1981) lleva su crítica a un punto más radical al postular una “ciencia popular” construida a partir de los saberes prácticos, del sentido común que ha estado presente en las tradiciones ancestrales de los pueblos, de un conocimiento empírico autor de las culturas y que guarda su propia sintaxis, su propio lenguaje y estructura cognoscitiva.

Ahora bien, el paradigma sociocrítico ofrece unas posibilidades y al mismo tiempo señala unas limitaciones que son necesarias abordar desde otro paradigma en la realización de este trabajo: el paradigma de la complejidad, como se ha señalado anteriormente; de manera general, se puede decir que este paradigma ayuda a perfeccionar la búsqueda del conocimiento social al poner los logros del paradigma sociocrítico en relación con otros sistemas que amplían y complementan su horizonte. Para Morin (1984), el paradigma de la complejidad,

Se esfuerza en abrir y desarrollar por doquier el diálogo entre orden, desorden y organización para concebir, en su especificidad, en cada uno de sus niveles, los fenómenos físicos, biológicos y humanos. Se esfuerza en la visión poliocular o poliscópica, en la que, por ejemplo, las dimensiones físicas, biológicas, espirituales, culturales, sociológicas, históricas de lo humano dejan de ser comunicables (p. 48).

En este sentido, el paradigma de la complejidad invita a hacer consciencia sobre las múltiples conexiones que constituyen lo real y, en particular, las dinámicas sociales. Ahora bien, aquí no se pretende dar cuenta de manera amplia y suficiente sobre el paradigma de la complejidad, pero sí se propone identificar algunos aportes que éste hace al paradigma sociocrítico de cara a los intereses de esta investigación.

El paradigma de la complejidad se distancia de las formas de explicación clásicas de las ciencias modernas que pretenden hacerlo a partir de los elementos simples que constituyen los seres y las cosas, o del principio de simplificación, el cual se caracteriza por dos operaciones: la disyunción y la reducción.

La disyunción aísla a los objetos, no sólo los unos de los otros, sino también de su entorno y de su observador. El pensamiento disyuntivo aísla a las disciplinas unas de otras e insulariza a la ciencia en la sociedad por el mismo proceso. La reducción a su vez, unifica lo diverso o múltiple, bien sea con lo elemental, o bien con lo cuantificable. Así, el pensamiento reductor no concede la «verdadera» realidad a las totalidades, sino a

los elementos; no a las cualidades, sino a las medidas; no a los seres y a los existentes, sino a los enunciados formalizables y matematizables (Morin, 1984, pp. 44-45).

Esta manera cartesiana de comprender la realidad, mutila las ciencias sociales al separar a los sujetos de los objetos, y al reducir la complejidad de las relaciones a interacciones físico-químicas y a patrones cuantificables, desconociendo conexiones de otro orden. En tal sentido, el paradigma toma distancia del positivismo y del principio de simplificación que lo caracteriza porque al fragmentar la realidad para comprenderla, y luego tratar de consolidar sus partes, no logra reconocer aspectos propios de una autoorganización viviente. El paradigma de la complejidad “pretende establecer la comunicación entre lo que es distinguido: el objeto y el entorno, la cosa observada y su observador” (Morin, 1984, p. 48)

El paradigma de la complejidad entiende que es necesario retomar los valores de la modernidad y ponerlos en juego ahora: cuestionarlos, modificarlos. Para ello reconoce que necesita irremediablemente de la conciencia del sujeto que realiza las acciones en el mundo, que sea crítico y cuestione sus acciones, que se asuma como un punto de vista en medio de muchos diversos, que elija y que lo que realice lo haga a conciencia.

Morin (1998) reconoce siete principios generales, interdependientes, del paradigma de la complejidad:

- Principio sistémico u organizacional: el cual “permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa” (Morin, Ciurana, & Motta, 2003, p. 37). Por esto mismo se sabe que el todo es “más que” la suma de las partes y al mismo tiempo es “menos que” la suma de aquellas.

- Principio hologramático: mediante el cual el todo está en la parte y no sólo las partes en el todo. “Al igual que en un holograma cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado” (Morin et al., 2003, p. 38).
- Principio de retroactividad: por el cual cuando una causa actúa sobre un efecto, este actúa a su vez sobre la causa. Con este principio se rompe con una causalidad lineal típico del positivismo al proponer este bucle retroactivo que bien puede ser negativo o positivo; el primero se equipara a un mecanismo de estabilización del sistema, mientras que el segundo significa “la ruptura de la regulación del sistema y la ampliación de una determinada tendencia o desviación hacia una nueva situación incierta” (Morin et al., 2003, p. 40).
- Principio de recursividad: mediante el cual se produce un nuevo bucle que incide en la auto-producción y auto-organización. Este nuevo bucle trasciende la pura retroactividad; “es un proceso en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales” (Morin et. al., 2003, p. 40). Este bucle es fundamental para comprender las conexiones entre el orden físico con el orden biológico permitiendo “concebir la organización de la percepción”.
- Principio de autonomía y dependencia: mediante el cual se expresa la autonomía de los seres humanos y, simultáneamente, su dependencia del entorno. Los sistemas y sus elementos son auto-eco-organizacionales, es decir, que están abiertos al ecosistema biológico y cultural del que se alimenta y al que transforma. “Son múltiples dependencias las que nos permiten construir nuestra organización autónoma” (Morin et al., 2003, p. 41).
- Principio dialógico: el cual integra lo antagónico como complementario; permitiendo la “asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias,

conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado” (Morin et al., 2003, p. 42).

- Principio de la reintroducción del cognoscente en todo conocimiento (del sujeto que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento) al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de una mente imbricada en diversos órdenes de realidad.

Construcción que, por cierto, es siempre incierta porque el sujeto está dentro de la realidad que trata de conocer. No existe el punto de observación absoluto ni el metasistema absoluto. Existe la objetividad. Ahora bien, la objetividad absoluta, al igual que la verdad absoluta, es un engaño (Morin et al., 2003, p. 43).

Es precisamente tal pretensión de absolutez de la ciencia moderna la que ha dificultado la comprensión de la complejidad como paradigma investigativo en las ciencias sociales, pues en algunas ocasiones se ha trasvasado indiscriminadamente algunas categorías de las ciencias naturales en las ciencias sociales y viceversa. Esta correlación ha sucedido desde hace mucho tiempo, y es posible, siempre y cuando, surja de un análisis contextual para cada caso particular. A veces este trasvase terminológico corresponde a un cierto tecnicismo o científicismo que pretende dar una cierta apariencia de saber sólido, sin embargo, en esta estrategia se pone en juego la asunción de leyes universales para situaciones particulares, asunto claramente advertido en la crítica al positivismo.

En la Evaluación Participativa, que nos ocupa, debe haber un flujo y contraflujo de la información entre lo micro y lo macro, la situación de los pequeños grupos y la visión macrosocial y sistémica.

También es cierto que las distintas ciencias se encuentran en un todo, como ya se afirmó anteriormente, y que, por lo tanto, el diálogo transdisciplinar es no sólo posible sino deseable.

Por ello la noción de complejidad requiere entenderse en una perspectiva ecosistémica que correlacione armónicamente distintos niveles u órdenes de complejidad. “Según el mencionado autor (Wilden, 1987), se pueden considerar cuatro órdenes de complejidad (del más simple al más complejo): la naturaleza inorgánica, la naturaleza orgánica, la sociedad (parentesco, división del trabajo y códigos lingüísticos) y la cultura (representaciones de cada sociedad sobre sí misma)” (Martínez, 2007, p. 39).

No son suficientes las explicaciones mecanicistas ni deterministas comunes de la ciencia convencional caracterizada por su atemporalidad, universalismo, causa-efecto, predictibilidad, reversabilidad y control, sino que desde este paradigma se hace necesaria la comprensión sistémica, o mejor ecosistémica, que cohesiona cada nivel y entre estos a su vez, sin olvidar que “Los más complejos son más diversos y poseen más cualidades emergentes pero también son más dependientes jerárquicamente de los órdenes de realidad más simples” (Martínez, 2007, p. 39).

El concepto de complejidad suele entenderse de manera simple como diversidad de elementos y relaciones, sin embargo, también alude a capacidades para producir acciones impredecibles o “cualidades emergentes”, es decir, que ciertas entidades pueden autoorganizarse y crear reglas buscando asegurar su propia evolución. Esto quiere decir que es imposible conocer la realidad porque cuando se piensa saberse todo sobre algo se reconocen nuevas realidades que abren a nuevas posibilidades. Por ello, la propuesta de Luhmann (1990;1995, como se cita en Martínez, 2007) no es simplificar la complejidad sino amplificarla o comprenderla como proliferación.

El mundo es complejo y no lo sabemos todo sobre él, pero la mejor forma de actuar en él y de ir conociéndolo es proponiendo determinadas posibilidades de elección y de acción a quienes actúan y conocen con nosotros, a quienes exploran lo indeterminado.

En términos convencionales, en la medida en que conocemos mejor la realidad social (sus condiciones de posibilidad y su evolución hasta el momento) y reconocemos que no podemos predecir su transcurso futuro con precisión, la única validez del estudio consistiría en definir las posibilidades generales y las más probables de esa evolución coherentes con nuestro conocimiento (p. 40).

Hay una acepción lógica de la complejidad y otra empírica; la primera relacionada con la incertidumbre de la información y la segunda, con el proceder aleatorio de la realidad que sucede de forma simultánea y en múltiples planos. No es posible desconocer los límites y desafíos que esta doble comprensión supone para el conocimiento, y aún más para el conocimiento de lo social, por ello la noción de “invención estratégica” surge como una oportunidad para avanzar en la fundamentación epistemológica de la Evaluación Participativa desde el paradigma de la complejidad.

Para aportar luces a la relación reflexión - acción, se ha de introducir la perspectiva ecosistémica que ayuda a comprender que una acción va más allá de la voluntad individual de los actores sociales llevándola a entender como consecuencia del contexto que la constriñe y potencia a partir de sus cualidades emergentes. La ecología de la acción, afirma, además, que la máxima eficacia de una acción se sitúa en los primeros momentos del proceso, debido a que después, las consecuencias resultan impredecibles. De allí que una “acción estratégica” en las ciencias sociales no puede comprenderse como lo entiende el mundo de la empresa actual cuando planea, cuando proyecta su acción desde sus presupuestos teóricos queriendo asegurar su permanencia a largo plazo acudiendo a explicaciones causales mecanicistas, a escenarios probables y lineales, o ajustando políticas ya conocidas; sino que debe enmarcarse en los cambios probables a corto plazo, construidas socialmente a partir de experiencias y

oportunidades de relación social donde el conocimiento y la práctica se den casi de forma simultánea como en el “actuar conociendo”, el “conocer actuando” y el “actuar para conocer”.

Esta acción es estratégica en tanto que se mueve en el ámbito de la incertidumbre trazando puentes entre lo local y lo global, y no porque ella pretenda proyectarse hacia un futuro lejano e idealizado como deseable; y es invención, en tanto que ella puede crear, provocar una evolución futura (Martínez, 2007).

Las posibilidades y probabilidades de evolución no sólo se explorarían, pues, sino que también se podrían provocar, generar, hacer venir. Se trataría de una invención estratégica en la medida que pone en relación (compara, contrasta, enfrenta o compagina) los contextos de evolución probable que se hayan explorado en la planificación estratégica, con los contextos de evolución improbable y/o deseables, siempre que no sean imposibles. (Martínez, 2007, p. 46)

En la noción de Invención Estratégica se encuentra otro aporte del paradigma de la complejidad al sociocrítico al situarse más en el corto plazo que en la utopía; al asumir la incertidumbre como probable y posible campo de acción; y al comprender a los participantes como seres humanos abiertos a sus circunstancias y en necesaria relación con otros órdenes de realidad. Todo investigador en una Evaluación Participativa se encuentra con situaciones que desbordan la planeación de su trabajo, condicionamientos personales, del contexto amplio o del contexto local, contextos insuficientemente predichos o explorados pero que deben ser integrados al proceso en nuevos compromisos consensuados.

5.2. Enfoque metodológico.

Al discernir oportunidades metodológicas para esta investigación, fue importante considerar los elementos sustanciales de la misma: formación docente, formación ciudadana, enfoque de habilidades para la vida, transformación de prácticas, contexto multicultural, etc., elementos que fueron encontrándose en la alternativa metodológica de Evaluación Participativa, pues se quería que los propios docentes participantes fueran quienes desde sus saberes y sus experiencias intervinieran en el diagnóstico, diseño, ejecución y valoración del programa de formación ciudadana.

Kemmis (1990), desarrolla una teoría educativa en perspectiva crítica-social que pone de manifiesto las serias limitaciones de las corrientes positivistas y la necesaria dialéctica entre teoría y práctica en la producción del conocimiento y en el papel que juegan las instituciones escolares. “Un enfoque apropiado a la teoría e investigación en educación debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad como limitadas y parciales” (Kemmis, 1990, p. 183). Además de este requisito, dicha teoría educativa postula otros cuatro principios: “debe aceptar la necesidad de emplear las categorías interpretativas de los maestros, o más bien de todos los participantes en la acción educativa a ser comprendida o teorizada” (Kemmis, 1990, p. 184) pues nadie mejor capta los significados de las prácticas educativas que quienes las realizan; debe proveer unos criterios que liberen a los investigadores o educadores del autoengaño ya que la cultura puede haber permeado su comprensión; “debe preocuparse por identificar y exponer aquellos aspectos del orden social existente que frustran el logro de fines racionales, y tiene que ser capaz de ofrecer explicaciones teóricas que hagan conscientes a los maestros de cómo superar o eliminar esas dificultades” (Kemmis, 1990, p. 185) y, finalmente, debe incidir en sus prácticas logrando no solo resolver sus problemas y eliminar sus dificultades

sino transformando su autoimagen y fortaleciendo sus criterios para transformar las condiciones que obstaculizan el logro de los auténticos fines educativos.

Se propone así un desplazamiento de la investigación sobre la educación a una investigación del ejercicio docente cotidiano capaz de poner en cuestionamiento sus contextos, sus experiencias y sus saberes, y de proponer nuevas posibilidades que validen las propias reflexiones de los docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones sociales escolares. Esta nueva concepción se propone superar la distancia que ha habido entre los investigadores sociales y la pedagogía, empoderando a los docentes como observadores, investigadores, evaluadores desde procesos de participación y rol docente en sus procesos de enseñanza.

5.2.1. Metodología participativa para la evaluación: concepto y modelos.

Una vez hecho evidente la necesaria involucración de los docentes en las investigaciones relacionadas con problemáticas educativas que les atañe, es necesario profundizar en la evaluación y en la evaluación participativa como una forma de evaluación pluralista.

Stufflebeam & Shinkfield (1987), definen la evaluación como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (p. 19) o el “estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o mérito de algún objeto” (p. 67). Hacer juicios de valor o de mérito puede hacerse de manera informal, sin embargo, una verdadera investigación supone una fundamentación, una planeación, un control sobre variables, entre otros elementos que evidencian la sistematicidad de la misma y por lo tanto que implica una apuesta metodológica y enfrentarse “a las complejas áreas de la

epistemología, las reglas empíricas, las ciencias informativas, los proyectos de investigación, las valoraciones, las estadísticas, la comunicación, etc.” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 25). La evaluación debe ser un ejercicio permanente que incluye conocer las necesidades de los clientes, evaluar los distintos métodos, seguir de cerca el desarrollo, valorar resultados a corto y largo plazo y buscar alternativas eficientes y efectivas; al explicitar estos elementos abre la posibilidad de pensar un abanico de formas evaluativas según estas traten uno u otro aspecto.

Mateo (2000), por su parte, define la evaluación como “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención” (Martínez, 2009, p. 425); esta definición resalta el carácter procesual de la misma y explicita diversos tipos de objetos por evaluar insinuando una mayor complejidad paradigmática.

La evaluación implica una cuota de “poder” pues un agente evalúa y emite un juicio de valor o mérito de una realidad, haciendo que emerjan contradictores que se resisten al ejercicio afirmando que esto conduce a interpretaciones radicales y subjetivas que concentran poder en los evaluadores e impiden el progreso. Así mismo afirman que la evaluación conlleva una psicología negativa difícil de cargar por las personas evaluadas; Stufflebeam & Shinkfield (1987) comentan que esto sólo indica la importancia de la evaluación y que es necesario saberlas hacer de cara al perfeccionamiento o la mejora.

Esta relación entre el poder, la evaluación y la toma de decisiones orientada a la mejora pone en evidencia la relación de la evaluación con lo político; particularmente, los modelos evaluativos sociocríticos, o de cuarta generación, abordados por Guba y Lincoln en 1989 enfatizan esta función de la evaluación más que la de reconstrucción de la realidad (Martínez, 2009).

La evaluación es una empresa compleja que supone trascender los procesos mentales naturales y controlar los procesos de recopilación de información, de clarificación de la misma y de interpretación de los resultados para hacer adecuadas valoraciones. En esta complejidad, conviene tener presente algunos principios y criterios que pueden ayudar clarificar la mejor alternativa posible de cara a los propósitos de la misma.

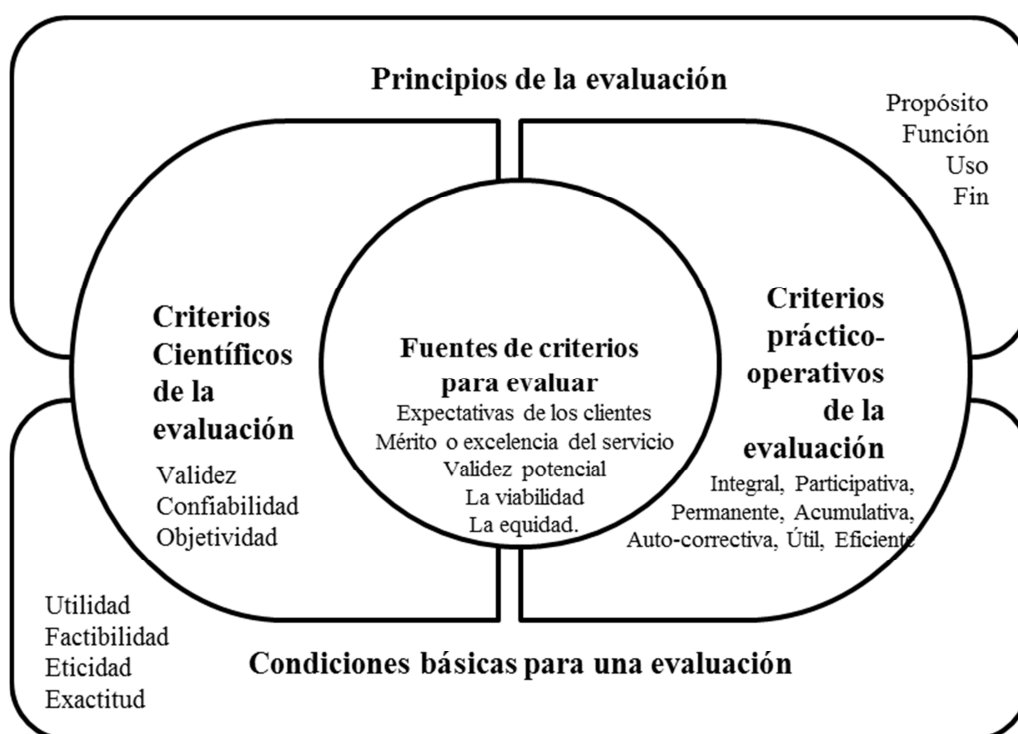


Figura 32: Condiciones, principios y criterios de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A., & Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: ICFES., y Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

En primer lugar, Stufflebeam & Shinkfield (1987) presentan cuatro condiciones básicas para realizar una evaluación: debe ayudar a diferenciar lo bueno de lo malo, subrayar lo más importante, presentar informes claros y oportunos en los que se propongan acciones de mejora; debe ser útil. Debe emplear procedimientos asequibles; considerar y aplicar controles sobre

intereses que puedan inmiscuirse; debe ser factible. Debe basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la transparencia y la salvaguarda de los derechos de las partes; debe ser ética. Debe describir claramente la evolución y contexto; revelar defectos y virtudes del plan, los procedimientos y las conclusiones de la evaluación; proporcionar conclusiones válidas y fidedignas; debe ser exacta.

Por su parte, Correa, Puerta & Restrepo (1996) proponen cuatro principios de la evaluación los cuales se armonizan, con las condiciones básicas anteriormente expuestas, en un mismo marco normativo: debe estar orientada a mejorar el funcionamiento del sistema (el propósito); debe tener como patrón de funcionamiento la conciencia social (la función); debe darse a conocer los resultados a todos los actores y ponerse a disposición del público (el uso); y debe orientarse y organizarse a la toma de decisiones (el fin).

Ahora bien, Stufflebeam & Shinkfield (1987) señalan cinco fuentes de criterios para que algo sea valioso a la hora de evaluar: las expectativas de los clientes; el mérito o excelencia del servicio; la necesidad del mismo (o su validez potencial); la viabilidad en relación directa con la sencillez, la utilización del tiempo, la optimización en el manejo de recursos; y la equidad, propia de las sociedades democráticas que reclaman las mismas oportunidades o libertades para todos.

Correa et al. (1996) postulan tres criterios científicos de la evaluación: validez, confiabilidad y objetividad y siete criterios práctico-operativos, que también conviene reflexionarse al momento de diseñar e implementar una evaluación: integral, o si abarca la totalidad de elementos, momentos y factores; participativa, o relacionada con el número de actores involucrados; permanente, o si es realizada de forma continua; acumulativa, si considera evaluaciones anteriores; autocorrectiva, o si considera mecanismos de ajuste para futuras etapas del proceso de evaluación permanente; útil o si resulta relevante y oportuna para tomas de

decisión; y eficiente, “si obtiene un máximo rendimiento de los recursos disponibles” (Correa et al., 1996, p. 34).

La manera como se asumen esta diversidad de elementos genera una diversidad de tipologías de evaluación, por mencionar algunas: ex–ante/ impacto; formativa/sumativa; interna/externa; intermedia/terminal; procesos/repercusiones; institucional/de programas; descriptiva/explicativa; costo/beneficio; costo/efectividad; costo/rendimiento; costo/utilidad social; metaevaluación.

Otras tipologías consideran el agente evaluador (heteroevaluación, autoevaluación, interna, externa), los ámbitos (el colectivo beneficiario, acción profesional de un grupo responsable, el programa mismo, la institución, el sistema nacional), o los objetivos, indicadores y criterios de evaluación, entre otras posibilidades (Martínez, 2009).

En medio de estas taxonomías, puede afirmarse que la noción de evaluación que mejor se ajusta al proceso investigativo que se adelanta aquí es la de evaluación con función formativa, pues “su finalidad es la de mejorar, optimizar, adecuar el proceso que se evalúa a través de la obtención rigurosa y sistemática de datos que nos aporte suficiente información de cara a una toma de decisiones inmediata” (Martínez, 2009, p. 426). En la Tabla 41 se puede comprender mejor la especificidad de este tipo de evaluación al compararla con otras dos modalidades.

Tabla 41.

Características de los tipos de evaluación según su función

	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Función	Adecuar el programa educativo a los niveles iniciales y expectativas del alumnado	Asegurar que el proceso educativo se realiza según lo planificado	Certificar y calificar niveles de aprendizaje alcanzados
Objeto	Prerrequisitos Conocimientos previos Expectativas	Proceso educativo Aprendizajes parciales	Objetivos finales alcanzados
Momento	Antes de iniciar el proceso educativo o justo al inicio	Durante el proceso educativo	Al finalizar el proceso educativo En ocasiones se realiza de forma diferida para evaluar resultados a medio o largo plazo
Decisión	Adaptación del programa educativo Elección del programa o nivel	Reajuste del programa educativo Anadir estrategias de refuerzo	Otorgar acreditaciones.

Fuente: Adaptado de Martínez, F. (2009). La investigación evaluativa. En Bisquerra Alzina, R. (Ed.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A. p.427.

Martínez (2009) también propone una taxonomía de los modelos de evaluación, en la que relaciona dichos modelos, con los principales paradigmas epistemológicos indicando explícitamente los intereses del conocimiento que pueden estar a la base de cada uno de ellos. Su propuesta ha sido parcialmente modificada, en la Tabla 42, con otros elementos que el mismo autor desarrolla más adelante.

Tabla 42.
Clasificación de modelos de evaluación por paradigmas

Autor	Modelo	Paradigma
Tyler (1942)	Orientado al logro de objetivos	Empírico-analítico
Provus (1971)	Discrepante	
Suchman (1967)	Método científico	
Stake (1975)	Respondente	Interpretativo
Parlett y Hamilton (1977)	Iluminativo	
Scriven (1967)	Sin metas	
Stufflebeam (1966)	CIPP	Susceptible de complementariedad
Eisner (1971)	Crítica artística	
Wolf (1974)	Contrapuesto	
Pérez Juste (1991)	Inicial-Procesual-Final	
Autores varios	Evaluación participativa	Crítico-social
Patton (1978)	Evaluación Focalizada	
Fetterman (1996)	Evaluación como empoderamiento	

Fuente: Adaptado a partir de Martínez, F. (2009). La investigación evaluativa. En Bisquerra Alzina, R. (Ed.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A. p.433.

Las casillas no son más que artilugios del pensamiento para facilitar la comprensión, sin embargo, en algunos casos también pueden ser obstáculos que la limiten e impidan posibles transformaciones, por ello, conviene decir con Stufflebeam & Shinkfield (1987) que lo mejor en la práctica es tener “un método ecléctico” (p. 25) de evaluación por el que conociendo un amplio espectro de técnicas, se apliquen según los contextos evaluativos.

Por su parte, Stufflebeam & Shinkfield (1987) proponen cuatro modelos evaluativos, referidos como estudios según propósitos particulares, como lo muestra la Tabla 43.

Tabla 43.
Principales modelos de “verdadera evaluación”

Modelos de estudio	Estudios basados en los objetivos	Estudios orientados hacia las decisiones	Estudios orientados hacia el consumidor	Estudios centrados en el cliente
Organizadores previos	Objetivos	Situaciones decisivas	Necesidades y valores sociales	Cuestiones y problemas localizados
Propósito	Relacionar los resultados con los objetivos	Proporcionar los conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar decisiones	Juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos	Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas
Procedencia de las cuestiones	Planificadores y directivos del programa	Los que toman las decisiones, sus ayudantes y los evaluadores	La sociedad en general, los consumidores y el evaluador	La comunidad y los grupos de clientes en zonas locales, y los expertos
Métodos más comunes	Comparación entre los datos de trabajo y los objetivos	Inspecciones, valoración de las necesidades, grupos de recomendación, observaciones y planificación experimental	Listas de control, valoración de las necesidades, evaluación sin metas, planificación experimental y análisis del coste	Estudio de casos, informes contrapuestos, sociodrama y evaluación respondente
Pioneros	Tyler	Cronbach y Stufflebeam	Scriven	Stake

Fuente: Adaptado de Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC. Pp-85-86

Correa et al. (1996) proponen otra clasificación de modelos de evaluación. Aunque se pueden encontrar algunas coincidencias, llama la atención tres diferencias particularmente, en esta taxonomía se integran los estudios orientados hacia el consumidor con los estudios centrados en el cliente; se crea un modelo nuevo denominado Evaluación Participativa; y el modelo de evaluación respondente de Stake (Stufflebeam & Shinkfield, 1987) es ubicado en este último. Esto puede explicarse, en parte, porque esta segunda clasificación es más reciente y busca integrar nuevos modelos evaluativos, con nuevas comprensiones.

Tabla 44.
Clasificación de modelos de evaluación

Modelos de Evaluación	Representantes	Enfoque	Concepto de evaluación
Referida a objetivos	Ralph Tyler		Proceso para determinar hasta qué punto los objetivos propuestos por el programa han sido actualmente alcanzados, mediante los programas definidos para tal fin.
	Etfessel y Michael	Analítico-Racionalista	Ampliación del método de Tyler
El método científico	Edward A. Suchman		La evaluación es un proceso científico, por lo tanto, los mismos procedimientos que se utilizan para descubrir el conocimiento podrían utilizarse para evaluar el nivel de éxito obtenido en la aplicación de este conocimiento.
De Expertos		Interpretativo	También denominado método del juicio profesional, asume el proceso de evaluación igual al juicio profesional de un experto o de un grupo de expertos.
Orientada a la administración	Stufflebeam (Modelo C.I.P.P). Briones (Modelo de referentes específicos)	Analítico-Racionalista	Denominada enfoque de la decisión orientada, subraya que la evaluación debe ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa, como para enjuiciar su valor.
Por oposición o Contrapuesta	Owens Wolf (Modelo judicial)	Global-Naturalista (Interpretativo)	Sigue un proceso dialéctico en el cual dos grupos de evaluadores investigan los aspectos positivos y los aspectos negativos de un programa con el fin de clarificar honesta y abiertamente sus principales problemas con la intervención de un juez o grupo de jueces, de allí que también se denomine evaluación judicial
Orientada al cliente o Centrada en el consumidor	Michael Scriven	Analítico-Racionalista	Determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de un objeto, basándose en pruebas acumuladas procedentes de su comparación con otros objetos distintos a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor
Evaluación	-Robert Stake (Evaluación	Global-	Comprende todas las estrategias en

Modelos de Evaluación	Representantes	Enfoque	Concepto de evaluación
Participativa.	Sensitiva o evaluación Respondente) -Parlett y Hamilton (Evaluación Iluminativa) -Patton (Evaluación Focalizada) -D. Fetterman-(Evaluación por Empoderamiento)	Naturalista (Interpretativo)	las que los usuarios de un programa (clientes internos y externos) participan activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de algunas o todas las fases del proceso investigativo/evaluativo.

Fuente: Adaptado de Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A., & Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: ICFES. p.82.

Según Correa, et al., (1996) Robert Stake es el líder de esta nueva orientación participativa porque recomendaba a los evaluadores trabajar con las distintas audiencias y responder a sus necesidades.

“Ellas [las necesidades evaluativas] son los clientes en el sentido de que son precisamente ellas, las audiencias, las que apoyan, administran o directamente operan con los programas que se están estudiando y buscan el consejo y los planes del evaluador para comprenderlos y mejorarlos” (Correa et al., 1996, pp. 112-113).

Desde Tyler (como se cita en Asensio, 2007) hasta el día de hoy ha habido una abundante producción de conceptualizaciones, sistematizaciones, modelos evaluativos, haciendo muy variada la elaboración teórica al respecto. “Como consecuencia de la multiplicidad de campos de aplicación y la prolífica experiencia acumulada desde todos los campos a lo largo de estos años, nos encontramos en la bibliografía especializada numerosos intentos de selección y clasificación de los modelos evaluativos” (p. 39).

5.2.1.1. Modelos pluralistas, una crítica a los modelos clásicos de evaluación.

En consonancia con las últimas taxonomías sobre los modelos de evaluación, Bartolomé y Cabrera (2000) sistematizan algunas necesidades socioeducativas que justifican la emergencia

de nuevos modelos evaluativos en las últimas décadas. Martínez (2009) las resume de la siguiente manera:

- Formar a los agentes implicados sobre el tópico que se está evaluando
- Cambiar las actitudes de los agentes implicados
- Incluir en el modelo de evaluación un marco de referencia más amplio que la escuela para cubrir a todos los agentes implicados
- Hacer emerger conflictos latentes
- Trabajar con poblaciones asimétricas de poder, influencia prestigio, estatus social, etc.
- Trabajar con poblaciones cuyo lenguaje y cultura pueden diferir entre ellas (incluyendo la cultura del propio equipo evaluador) (p. 441)

Asensio (2007) llama a estos nuevos modelos de evaluación, modelos pluralistas diferenciándolos de los modelos clásicos de evaluación, así: “en el caso de la evaluación clásica, se trata de aportaciones muy estructuradas, diríamos secuenciadas y completas. En el caso de modelos inspirados desde el enfoque pluralista, se trata de aportaciones más generalistas, flexibles y abiertas...” (p. 40). Con estos presupuestos y a partir de la aplicación de estos nuevos modelos en proyectos de intervención social y económica, evaluación de proyectos de desarrollo y de las instituciones educativas, propone la siguiente clasificación:

Tabla 45.

Modelos de evaluación según Asensio

Modelos de evaluación	Tipos de evaluación
Clásica y de transición	Modelo de Tyler: medición del cumplimiento de objetivos
	La Matriz de marco lógico
	Evaluación orientada al consumidor de Scriven
	El modelo CIPP de Stufflebeam: evaluación orientada al perfeccionamiento
Pluralistas	El modelo respondiente o centrado en el cliente de Stake
	Evaluación orientada a la utilización de resultados (Patton)
	La participación de los sectores involucrados: evaluación participativa
	Evaluación de empoderamiento: el poder de los actores del proceso.
	Evaluación democrática, centrada en los derechos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Asensio Coto, M. J. (2007). Modelos de evaluación. *Revista Universitara de Sociologie (2)*, pp.39-60.

Las evaluaciones clásicas y de transición buscan centrarse en los objetivos y los resultados, en la medición de los cambios realizados, en lo que en el campo de proyectos de desarrollo se ha identificado como un “sesgo hacia los resultados”. “Algunos autores señalan que esta circunstancia lleva a olvidar otras cuestiones relevantes por no poder ser evaluadas dentro de este esquema” (Asensio, 2007, p. 60).

Por otra parte, los nuevos modelos de evaluación, enfatizan la importancia tanto de procesos como la utilización de los resultados de la evaluación, la participación, el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, rescatando otros elementos el proceso evaluativo que suceden más allá de los resultados, siguiendo la máxima de Díaz Puente (2003), “es necesario devolver a la evaluación su primitivo objetivo dirigido a mejorar las intervenciones como acercamiento más adecuado de cara al seguimiento y evaluación del desarrollo” (p. 4).

... lo que caracteriza las evaluaciones pluralistas es precisamente el hecho de llevar estos elementos (pluralidad de valores, globalidad, flexibilidad y participación) hasta sus últimas consecuencias de manera que se modifica la naturaleza del proceso evaluador. Lo que distingue a cada uno de los modelos pluralistas es el énfasis en cada uno de estos elementos (Asensio, 2007, p. 53).

Sin embargo, la principal característica de los modelos evaluativos pluralistas es que se sustentan en “una visión sistémica de la realidad que pretende evaluar y de la metodología adecuada para hacerlo y además contempla en el proceso evaluador elementos pluralistas” (Asensio, 2007, p. 61).

Los elementos de los modelos de evaluación pluralista se pueden resumir en: la evaluación como motor de cambio; la objetividad de la evaluación se descentra de la cuantificación; la selección de herramientas y métodos de análisis cuantitativos y cualitativos está supeditada al propósito de la evaluación y a las características del proceso evaluado; es contextualizada; es entendida como un proceso dinámico, abierto y flexible; es democrática en la posesión de la información; es participativa; y, puede ser evaluación interna, autoevaluación o evaluación mixta (Asensio, 2007). A modo de ejemplo, el sistema de evaluación global participativo, presentado en la Figura 33, recoge los elementos característicos de una evaluación pluralista.

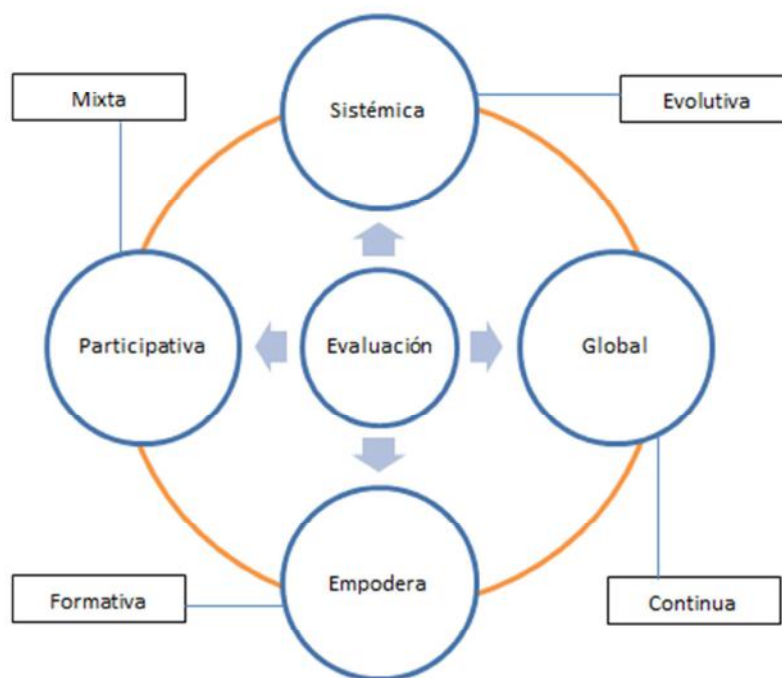


Figura 33: Sistema de evaluación global participativo.

Fuente: Adaptación de Asensio Coto, M. J. (2007). Modelos de evaluación. *Revista Universitaria de Sociologie* (2), 39-67.

Este sistema de evaluación evoluciona simultáneamente con el objeto evaluado en cada una de las fases en que se desarrolla, esto permite ir creando elementos nuevos o integrando otros, que además de realizar acciones innovadoras, incorporan procesos autoevaluativos adicionales. Así mismo, este sistema se hace un medio de aprendizaje y empoderamiento para las personas vinculadas al mismo proveyendo capacidades, destrezas y conocimientos; incentiva la participación en cada una de los momentos de su desarrollo y en la manera como se realiza la evaluación; y abarca el diagnóstico, el diseño y la implementación del programa por evaluar, tanto en sus fases, actividades y dinámicas, haciéndole un sistema de talante global.

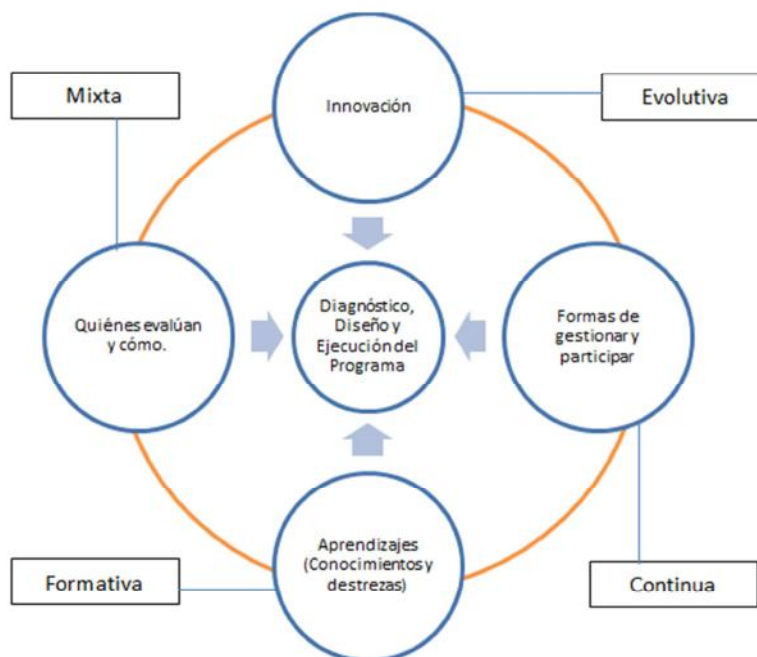


Figura 34: Elementos pluralistas componentes del sistema de evaluación global participativo.

Fuente: Adaptación de Asensio Coto, M. J. (2007). Modelos de evaluación. *Revista Universitaria de Sociología* (2), 39-67.

La metodología empleada en esta investigación se circunscribe a los modelos pluralistas de evaluación que se han expuesto y, por lo mismo, comparte sus elementos característicos: el proceso de investigación se comprende como un pretexto para vehicular cambios en las prácticas ciudadanas de docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en el valle geográfico del río Cauca –Valle del Cauca y de Puerto Tejada-; más allá de cuantificar los resultados que emanan la aplicación de algunos instrumentos pretende ser formativa y favorecer el empoderamiento de los participantes, sin dejar de registrar las principales transformaciones que se desatan en el proceso. Así mismo, se entiende como un proceso democrático, dinámico, abierto, flexible que puede conducir a lugares no previstos debido a la permanente evaluación

interna y autoevaluación, pero especialmente, es un proceso evaluativo que hace énfasis en su talante participativo.

5.2.1.2. Evaluación Participativa.

La evaluación participativa se sitúa en una perspectiva cualitativa, pluralista y crítica; y como tal, además de las características señaladas en el apartado anterior, debe ser considerada como una investigación dialéctica y dinámica en tanto que se realiza en el diálogo, entre lo que se dice en la conversación y la acción.

La evaluación participativa, en su sentido más amplio, puede comprender todas las estrategias en las que los usuarios de un programa (clientes internos y externos) participan activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de algunas o todas las fases del proceso investigativo (proceso evaluativo) (Correa et al., 1996, p. 110).

Hablar de evaluación participativa remite directamente a la investigación participativa por lo que sus características básicas se corresponden con dicho tipo de investigación. “La evaluación participativa es la forma que asume la investigación participativa, al evaluar programas de acción. Por lo tanto, sus características básicas corresponden a las de dicho tipo de investigación” (Correa et al., 1996, p. 110).

... en la evaluación participativa, la idea es que las personas que pertenecen al programa tomen en sus manos las tareas que implican un estudio de este tipo, con claras ventajas para ellos en lo que toca a lograr los propósitos buscados: aprendizaje grupal e individual, autorrealización, etc. y, para el programa, mejor determinación de los problemas, propuesta de soluciones realistas, mayor compromiso de los usuarios, tanto con los objetivos de la evaluación como con las soluciones (Briones, 2002, pp. 59-60).

Participación y compromiso; aprendizajes individuales y colectivos; autorrealización y búsqueda del bien común mediante soluciones a problemáticas son algunos elementos significativos de esta modalidad de evaluación congruentes además con la “Educación Popular” y la propuesta de “habilidades para la vida”, este último insumo central en esta investigación. La “Educación Popular” es una propuesta ética, política y pedagógica que concibe la educación más allá de las aulas, como una apuesta de concientización y transformación social. “... la evaluación participativa es una combinación de INVESTIGACIÓN; EDUCACIÓN-APRENDIZAJE Y ACCIÓN” (Correa et al., 1996, p. 111). De manera similar Sandín (1977, citado por Martínez, 2009) caracteriza este tipo de evaluación:

- La evaluación se centra, no en la legitimación o deslegitimación sino en la mejora de grupos e instituciones a través de una actitud reflexiva y transformadora de sus miembros.
- La evaluación promueve el aprendizaje en la realidad sobre la que actúa.
- La participación en la evaluación conduce a un nivel cada vez más fuerte de apropiación del proyecto, de cohesión del grupo, de capacidad de autorreflexión y cambio y de independencia y autonomía respecto de asesores externos.
- El evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso evaluativo. (Martínez, 2009, p. 441)

La investigación evaluativa de carácter participativo “... se ocupa de generar sinergias y enseñanzas a partir de la implicación de los actores en la evaluación (Asensio, 2007, p. 56) generando tanto procesos de transformación como procesos de empoderamiento en las comunidades y actores participantes.

No existen fórmulas para llevar a cabo evaluaciones participativas, ellas requieren ser diseñadas para cada caso en particular, sin embargo, se recomienda formularse, entre otras, las siguientes preguntas:

1. ¿Es posible conciliar los propósitos, objetivos y diseños de investigación, tiempo de realización, etc., entre agencias de financiamiento (privadas o estatales), grupos técnicos y usuarios del programa?
2. ¿Están todos los miembros de un programa interesados en participar en la evaluación? ¿Ese interés, de existir, se traducirá en un trabajo real, efectuado con responsabilidad?
3. ¿Disponen las personas interesadas del tiempo suficiente para realizar el estudio?
4. ¿Es la población del programa que ha de evaluarse demasiado grande de tal modo que impide la participación de todos? Si fuera así, ¿quiénes participarán y de qué forma se haría la selección?
5. ¿Es posible formular un calendario de actividades para el grupo de participantes que asegure el logro de resultados y la formulación de recomendaciones en un plazo que se considera adecuado?
6. ¿Tiene el grupo un nivel cultural suficiente que le permita comprender, de manera más o menos semejante, los propósitos y la dinámica de la evaluación? Si hay diferencias marcadas, ¿existe o no el riesgo de que algunos miembros del programa controlen su contenido y marcha?
7. ¿A qué nivel de información metodológica pueden llegar los participantes? ¿Tienen el conocimiento técnico necesario para recoger, analizar e interpretar datos y para escribir informes?
8. Si las respuestas plantadas en el numeral anterior indican la necesidad de recurrir a uno o más especialistas, ¿cuáles serán las relaciones de estos con los miembros del programa? ¿Cómo se evitará que el estudio se oriente hacia la competencia profesional?

9. Si –como es natural- hay un reparto de tareas, ¿cómo se logrará mantener una motivación en los diferentes grupos por todas las actividades que se están cumpliendo? ¿Cómo se hará la distribución de esas tareas y de qué modo se supervisarán?
10. ¿Quiénes se harán cargo del costo de la evaluación?
11. ¿Cómo se diseminarán los resultados de la evaluación dentro del grupo y fuera de él?
12. ¿Cómo participarán los miembros del programa en la ejecución de las recomendaciones con las cuales termine la evaluación? (Briones, 2002, pp. 64-65)

En resumen, la evaluación participativa “es un modelo de evaluación sólo susceptible de aplicación a acciones de tipo participativo, de manera que los interesados participen en la concepción, la planificación y la ejecución de los programas, proyectos, actividades” (Asensio, 2007, p. 56) estrechamente vinculado con la investigación participativa. Sandín (1997) planteó “la investigación-acción como base para la adaptación, implementación y evaluación participativa de un programa” (p. 222).

Por todas estas características, este modelo evaluativo se juzga pertinente de cara a los propósitos investigativos del presente trabajo:

- Al centrarse en una propuesta de formación ciudadana, la manera participativa como se plantea el proceso de investigación evaluativa favorece el empoderamiento de los participantes en el aprender haciendo y hacer aprendiendo.
- Al situarse en un contexto social concreto, signado por la violencia, la vulnerabilidad y la exclusión, la propuesta de evaluación participativa integra la apropiación de conocimientos con las oportunidades de cambio y mejora.

- Al tratarse de la evaluación de un programa de formación ciudadana para docentes, que implica un diagnóstico, un diseño, una implementación y unos resultados, se hace necesaria la permanente valoración de los participantes en la globalidad del proceso y una visión sistémica de los distintos elementos relacionados.
- Al buscar incidir en la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes en un contexto multicultural se hace indispensable adoptar un proceso evaluativo que asuma la pluralidad, sea flexible en su desarrollo y busque la utilidad del ejercicio.

5.2.2. El proceso investigativo.

5.2.2.1. Fases del proceso.

La Evaluación Participativa como modalidad de evaluación pluralista asume su carácter continuo, mixto, formativo y sistémico en cada momento en que ésta se realiza dándole especial énfasis al grupo de personas relacionadas. “La evaluación global participativa implica la aplicación del enfoque participativo a todo el proceso evaluado, desde la propia elaboración del diagnóstico de partida, elaboración del plan y la evaluación de cada uno de los proyectos y acciones que lo conforman” (Asensio, 2007, p. 63).

El proceso evaluativo puede organizarse en cuatro fases así: diagnóstico participativo, evaluación participativa del diseño, evaluación participativa de la implementación del programa y evaluación participativa de los resultados. La primera fase tiene como propósito identificar las necesidades y demás características específicas del contexto donde se implementa el programa con el concurso de los participantes para fundamentar la construcción de los objetivos, intencionalidades y alcances del programa. La segunda, tiene por finalidad la valoración los talentos humanos y los recursos existentes que contribuyen tanto al diseño y desarrollo del

programa como a la gestión necesaria para su implementación. La tercera fase, estima la ejecución, seguimiento y validación del programa sin perder de vista la integralidad de los distintos elementos que hacen parte del sistema. Y la cuarta fase, evalúa los efectos de la implementación del programa de manera global.

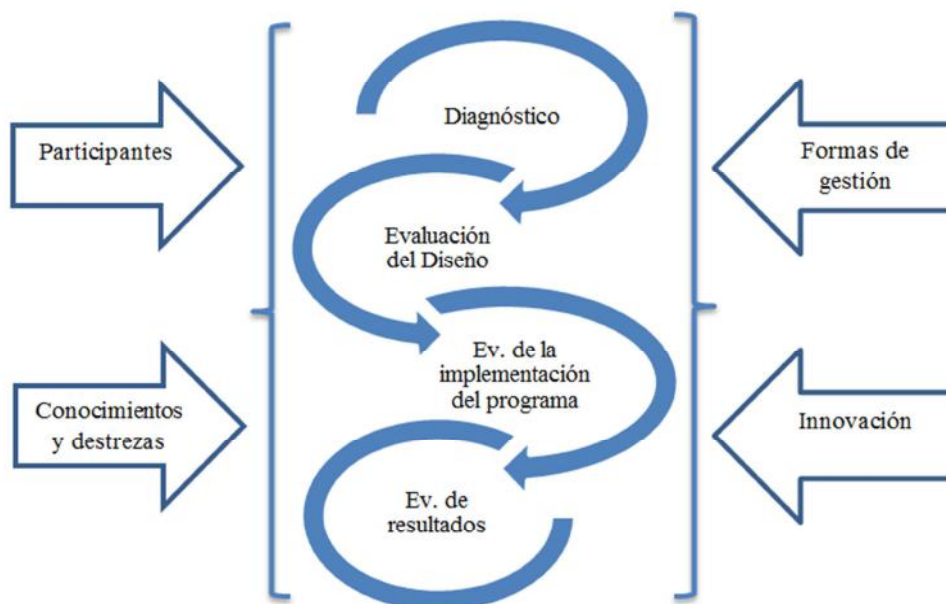


Figura 35: Fases de la evaluación participativa.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, más allá de los resultados en cada una de las fases, es muy importante, en este tipo de evaluación, subrayar la manera como los distintos elementos de la evaluación, las actividades y los participantes, se van implicando en la dinámica del programa. “Esto significa la necesidad de establecer mecanismos de realimentación entre el proceso evaluador y el evaluado, contribuyendo así al aprendizaje, corrección de desviaciones y enriquecimiento de todos los actores implicados en la actividad evaluada” (Asensio, 2007, p. 63). La manera como se plantean cada una de estas fases será materia del Capítulo 6.

5.2.2.2. Elementos característicos del proceso.

La Evaluación Participativa se caracteriza, entre otras cosas, por su flexibilidad metodológica, sin embargo, se pueden destacar algunos elementos presentes en múltiples experiencias investigativas como: el investigador, la participación, el problema, el diseño y las técnicas, la recopilación de la información, su análisis y uso de resultados.

5.2.2.2.1. El investigador: roles y participación.

Es ideal que la comunidad afectada por una situación sea quien se organice y busque sus soluciones, empero, algunas veces el problema no puede ser manifestado “y propuesto consensualmente en la comunidad” (Park, 1989, p.150). Por esto se hace necesaria la participación de alguien externo que acompañe en la formulación del problema y la búsqueda de su solución.

Uno de los elementos más significativos de la Evaluación Participativa es que el investigador vence la distancia investigador-investigado y apuesta por una producción social del conocimiento donde los saberes del otro tienen un lugar y donde él mismo se implica con la transformación social. “El juego de roles de investigador-observador e investigado-observado, pierden su identidad, pudiéndose intercambiar continuamente” (Castro, et al., 2007, p. 168). Así el investigador deja de ser el extraño, el interventor, el extranjero u observador que fiscaliza sin tomar en cuenta a quienes están en terreno y, por lo mismo, conocen más de lo que pasa allí.

El investigador entonces se ve retado a despojarse de su rol de experto y se dispone con humildad a favorecer el ejercicio del poder de los otros, acompañando y propiciando la apropiación de sus problemas, sus análisis y soluciones, tanto en el proceso como en el resultado. “El rol de acompañamiento consiste, más bien, en orientar acciones para clarificar procesos y/o

instalar algunas estructuras tendientes a la generación de soluciones propias”. (Castro, et al., 2007, p. 165). Kemmis (1990) comenta, a partir de la experiencia, cómo fue cambiando su rol de investigador: primero como consultor, luego como facilitador y mediador, y finalmente como colaborador, un acompañante activo y comprometido con las necesidades, intereses y valores de la comunidad con la que comparte preocupaciones comunes. La Tabla 46 da cuenta de esta evolución.

Tabla 46.
Roles de investigadores y evaluadores participativos

	Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa
Descripción	Apoyo técnico (se ofrecen consejos sobre recopilación de información) a maestros y padres de familia	Se ofrece apoyo y sugerencias sobre técnicas investigativas y perspectivas teóricas que vinculan sus problemas y la ideología.	Consolidación de una comunidad crítica.
Rol de los investigadores	Consultores que se cuidan de participar demasiado o ser interventores	Facilitadores y moderadores que aún se cuidan de intervenir mucho para mantener cierto control sobre la investigación.	Colaboradores que comparten creencias y valores comunitarios.
Contenido y poder	Despojados de poder sobre el contenido	Empoderamiento basado en una teoría individualista.	Se abordan problemas y preocupaciones compartidos.
Participantes y poder	Total respeto por la acción del grupo participante	Respeto por la dirección del trabajo del grupo. Compromiso parcial con esos investigadores.	Relaciones directas, diversas, recíprocas y solidarias. Responsabilidad del colectivo de investigación.
Relación	Nosotros-ellos	Nosotros-ellos	Co-investigadores

	Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> * Priva a maestros de teoría investigativa y tienen que aprender todo por sí mismos. * Participantes desconocen estructuras que les priva para el cambio y las interpretan como arbitrarias. * Pobre autocomprensión como agentes de cambio. * Ausencia de herramientas de análisis para situarse en una dinámica más amplia. 	<p>Aún no es posible que los maestros por sí mismos logren justificar sus comprensiones y acciones. Responsabilidad de las decisiones finales recae en los maestros.</p>	<p>Grupo de co-investigadores se transforma en comunidad crítica y autocrítica.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Kemmis, S. (1990). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En M. (. Salazar, *La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio. pp. 197-201.

De lo anterior se concluye que no es posible una posición neutra del investigador social desde este enfoque investigativo pues este siempre tiene una formación determinada, unas apuestas vitales o lleva un objetivo propuesto, lo que sí se puede hacer es evidenciar el lugar desde donde éste se relaciona y las maneras como puede aportar al interés comunitario. Como una crítica a otros paradigmas investigativos que pretenden la objetividad y encuentran en la distancia relacional y lingüística una salvaguarda de la verdad, el investigador/evaluador participativo habla en primera persona. “como “yo”, o más usualmente, como “nosotros”. El investigador habla para tales personas o con ellas (como un intermediario que tiene lealtades con otros dentro del contexto, ligado a ellos por una ética de solidaridad...” (Kemmis, 1990, p. 180).

Ahora bien, el investigador social tradicional se transmuta en esta perspectiva en un sujeto colectivo o en un Grupo de investigadores participantes que se encuentran en el diálogo, la reflexión, la autorreflexión y la acción orientada al mejoramiento social. Los investigadores participantes tienen consciencia de su aporte político a la historia,” ...mediante nuestras opciones metodológicas podemos inclinar la balanza de un lado o del otro, entre la reproducción de la sociedad como es ahora, y su transformación en una clase de sociedad que esperamos sea mejor para todos” (Kemmis, 1990, p. 182).

De otra parte, en tanto que la Evaluación Participativa se sitúa en el campo educativo Ávila (2003) ofrece algunas recomendaciones prácticas respecto al relacionamiento que un tutor puede establecer en un grupo y los roles que puede desempeñar; el tutor no puede olvidar que su relación con el grupo debe estar orientada a la promoción de la auto-organización y auto-determinación, para lo cual es necesario: generar confianza, motivar al grupo para que haga por sí mismo, develar y superar gestos de dependencia o asimetría, propiciar preguntas para que encuentren por sí mismos sus respuestas y asumir un lugar secundario. En tal propósito, puede ser facilitador de la información pertinente y de las condiciones para un mejor aprendizaje; intérprete de sus dinámicas grupales y mediador de sus conflictos; provocador de reflexiones que cuestionan las prácticas y apoyo para reconstruir su universo lingüístico. (Ávila, 2003, pp. 299-305)

5.2.2.2.2. La participación.

Las personas de la comunidad pueden estar conscientes, o no, de esta situación problemática, por lo que una primera tarea es dimensionar la relevancia del problema de cara al bienestar de la comunidad.

Debido a nuestro idealismo democrático llegamos a pensar que los oprimidos pueden reunirse espontáneamente y analizar su situación con el fin de proceder a acciones colectivas eficaces para mejorar su suerte. Tal vez debieran hacerlo como un imperativo moral. Pero en la realidad esto no ocurre así no más, ya que la falta de poder de los oprimidos les impide organizarse y hacer investigación. Generalmente requieren una fuerza organizativa que actúe como punto focal alrededor del cual se puedan reunir y tratar el problema (Park, 1989, p. 151).

Una primera etapa del proceso está centrada en el conocimiento mutuo entre el investigador y la comunidad, es decir, que sea en doble dirección. Aquel debe buscar los distintos medios para comprender la historia y la cultura de la comunidad, y más aún participar de su vida cotidiana hasta donde le sea posible. En algunos casos, el investigador llega a vivir en la comunidad. Al inicio, el investigador explicita la finalidad del proyecto y busca movilizar el interés de la comunidad en el proceso investigativo; en el contacto con las personas empieza a identificar algunos individuos que podrían asumir un papel más activo en el proyecto.

Luego, el investigador necesita disponer sus habilidades organizativas para ayudar a la comunidad a reunirse y motivarla hacia el afrontamiento de su situación; en algunas ocasiones la comunidad puede estar suficientemente consciente de su problema y, por lo tanto, dispuesta para encontrarse a trabajar sobre su interés pero, en otras ocasiones, puede estar hastiada y sentirse impotente ante los hechos lo cual supone un mayor concurso de las habilidades interpersonales y políticas del investigador. Aunque esta etapa de conocimiento y establecimiento de relaciones también puede darse en otros esquemas investigativos, en la Evaluación Participativa se hace con la conciencia de que los miembros de la comunidad no son simples proveedores de la comunidad sino investigadores activos, y en esto se diferencia radicalmente de modelos positivistas, como lo señala Castro, et al., (2007):

Para explicar lo que entendemos como una intervención podemos servirnos del modelo médico y pensar en una intervención quirúrgica. La cirugía postula que el objeto-sujeto de la intervención es un paciente que poco o nada puede hacer respecto de qué y cómo se interviene. Difícilmente podría ser de otra manera, toda vez que lo más probable es que este paciente, no tiene las competencias o los conocimientos necesarios para autointervenirse (y mejorarse). En el modelo positivista médico, el paciente entonces no sabe la procedencia de su mal, no puede actuar sobre su etiología, limitándose a la sola sintomatización. El paciente es el que espera (p. 164).

Quien más sabe de un problema comunitario es la misma comunidad; y cuando esto no se reconoce puede generarse un abismo entre el diagnóstico externo y el interno, entre el saber práctico y la visión del experto que pretende conocer correctamente desde cierta distancia con pretensión de objetividad. En esta metodología se parte de la convicción de que las propias comunidades son capaces de darse cuenta de sus límites, problemas, causas e incluso sus soluciones; ellas tienen discursos, saberes prácticos, sistemas de interpretación de sus realidades, crean sus propios diagnósticos, generan conocimiento de otro orden; son seres activos, “no sólo reaccionan a los eventos, también los significan y construyen” (Castro, et al., 2007, p. 168), los interpretan y con ello toman decisiones y gobiernan sus vidas y sus comunidades. “Quién más sabe de una situación es quien la vive, aun cuando este conocimiento sea de orden intuitivo o desarticulado” (Castro, et al., 2007, p. 168). Como lo ha señalado Fals Borda (1981) los saberes prácticos de la comunidad son la base de una ciencia popular, la cual tiene una propia lógica y desde la cual se valida un conocimiento emergente, aporte significativo para una construcción social de la realidad. Las comunidades son autoras de su destino.

5.2.2.2.3. *El problema.*

Diagnóstico significa, etimológicamente, “conocer a través de...” y, en esta metodología, dicho conocimiento se da a través de la conversación y de la interacción, es decir de la participación de los miembros de una comunidad. El diagnóstico participativo es una herramienta metodológica y como tal es pertinente o no según lo amerite una situación. Sin embargo, su necesidad se fundamenta cuando se comprende que se requiere el saber de una comunidad para lograr un objetivo y una transformación significativa.

El diagnóstico participativo supone unos elementos técnicos o condiciones operativas para funcionar, entre ellas, el diálogo, la cual está directamente relacionada con la construcción

de un vínculo emocional entre el investigador y los participantes, como se ha señalado anteriormente; más allá de la pretensión positivista de tomar distancia del objeto de conocimiento o de una visión utilitarista que instrumentalice la relación para lograr un resultado, el relacionamiento investigador-comunidad se convierte en una condición básica para lograr un conocimiento y motivar un cambio.

Park (1989) advierte la posibilidad de que las personas vivan difíciles situaciones y tengan dificultad para discutir públicamente sobre sus problemas, bien sea por no estar entrenados para hablar en público o por sentirse intimidados o avergonzados para hacerlo, o por algún tipo de negación voluntaria o involuntaria que les lleva a ocultarlos o invisibilizarlos. De allí que sea importante acudir al teatro, a las fotografías, a los audiovisuales, a los cantos, a los cuentos o a alguna otra técnica que le permita a la comunidad identificarse, reflejarse y analizarse de manera más espontánea.

El significado de dramatizaciones populares y otros materiales audiovisuales es más que instrumental... Reúnen a la gente en un medio en que pueden compartir problemas, sentimientos, visiones, y conocimiento personal que conduzca a una solidaridad comunal. También les conceden una voz donde no la había, de modo que puedan hablar sobre sus deseos y nombrar a los enemigos que les niegan su vida y sus sueños. Generan un conocimiento comunal y crítico (Park, 1989, p. 155)

Otra condición básica en la comprensión del problema es la consolidación de un marco contextual que permita la comprensión de los distintos elementos que se ponen en juego y enmarque, en límites de realidad, las oportunidades concretas en las que pueden emerger los cambios. En tal marco contextual se deben considerar los distintos sistemas en los que determinada comunidad se inserta y se relaciona, de manera que se tengan en cuenta tanto aspectos próximos y operativos como consideraciones macro que involucran a las instituciones

estatales y globales. Parte de esta reflexión inicial será considerar sus pertinencias, implicaciones y alcances.

Por lo anterior, en un diagnóstico participativo se deben distinguir distintos niveles, grados y roles de participación con una visión de proceso y en los que todos los actores involucrados sientan legitimado su conocimiento y sus capacidades para co-construir alternativas y generación de soluciones. El saber teórico universitario necesita dialogar con el saber de las personas que están situados en contextos reales, y viceversa, crecer en la confianza y confirmarse con la acción; este conocimiento no es abstracto, sino que se da en la conversación, evaluación y valoración de las diversas complejidades que constituyen la realidad social.

Podría pensarse que la identificación del problema corresponde a un momento de observación, análisis y reflexión previa a la acción, no es así. En esta metodología es posible que tras la presentación y discusión sobre un sociodrama o audiovisual, en busca de la identificación de un problema, se dé un suficiente análisis para justificar generar un cambio y la comunidad decida realizarla. Además, el ejercicio reflexivo puede considerarse ya como una modalidad de acción por la que se generan los cambios.

La fase diagnóstica es también acción, pues genera reflexión respecto a las temáticas relevantes... y por tanto, induce a un proceso reflexivo que puede decantar en la toma de conciencia de ciertas problemáticas, y por tanto, a la construcción o articulación de un problema a resolver, paso primario para cualquier tipo de cambio” (Castro, et al., 2007, p. 168)

En un proceso de formación ciudadana en contextos multiculturales, se hace más evidente aún la necesidad de realizar un diagnóstico participativo toda vez que se requiere el concurso de otras personas que desde sus saberes y sus experiencias le apuestan a un buen vivir que no siempre se corresponde con la manera occidental de comprender al “ciudadano”. Así

mismo, al situarse esta investigación en el campo educativo se debe buscar la coherencia entre lo que se predica y la manera como se propone, es decir, no se puede imponer una forma de ser ciudadano, sino que ésta debe construirse en un proceso dialógico para hacer creíble el discurso y para lograr transformaciones reales.

5.2.2.2.4. El diseño y las técnicas de investigación.

De manera similar a otras metodologías, “el diseño de la investigación es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses de estudio” (Sabariego & Bisquerra, 2009c, p. 120). El matiz en esta metodología es que estos procesos se construyen con el grupo de investigadores participantes; por lo cual los investigadores externos asumen el rol de facilitadores presentando las opciones técnicas, suscitando alrededor de ellas la discusión y compartiendo con el grupo de investigadores la construcción de dicho plan.

En esta tarea se debe tener presente los talentos humanos y recursos materiales con que cuentan los docentes participantes, así como la complejidad del problema que se quiere abordar. Esto determinará hasta dónde se puede conocer del problema e intervenir en él, cuáles son los alcances y límites de la investigación. Ahora bien, en este proceso es posible que sea necesario un momento de formación pues de esta manera se puede asegurar un doble propósito: lograr condiciones técnicas básicas para el desarrollo de la investigación y suscitar el empoderamiento de los participantes para que ellos mismos puedan asumir futuros problemas.

Una vez se han definido los datos que se necesitan saber, se debe acordar la manera de conseguirlos; esto dependerá del propósito que se busque y del dominio técnico y material de los docentes participantes. En general, estas técnicas deberán superar la distancia sujeto-objeto de otro tipo de investigaciones y contar con otras técnicas de investigación cualitativa.

Los docentes participantes también deben participar, en mayor o menor medida, en la elaboración de cuestionarios, guiones y diseño de los instrumentos que han convenido aplicar. El investigador externo opera como facilitador para acordar las preguntas que se van a hacer, la manera de formularlas, el orden en que se realizan, la cantidad adecuada, entre otras consideraciones, que aseguren la confiabilidad de la búsqueda.

Las técnicas para recoger información deben liberarse de una tendencia instrumental que podría colocar la información por encima de los saberes y las experiencias de los docentes participantes tras una pretensión de objetividad, por ello necesitan enmarcarse en una hermenéutica fundada en el diálogo con el grupo docente participante.

El diálogo significa avanzar a través de la palabra, a través de la reflexión, a través de la palabra compartida. Y, sin embargo, más que un recurso técnico propio de este tipo de evaluación, el diálogo se convierte en el medio por el que pueden suceder los cambios, porque el diálogo más allá de facilitar el intercambio de información permite la circulación de sentimientos, saberes, experiencias, y otros elementos significativos que le ayudan a dar sentido a los datos, a los hechos y a las decisiones. El diálogo no sólo permite hacer aflorar elementos ocultos, sino que le permite a la comunidad investigadora conocerse mejor y crear “solidaridad comunitaria” (Park, 1989, p. 158).

5.2.2.2.5. Recopilación y análisis de la información.

En este proceso, quienes recopilan la información son personas que están debidamente entrenadas para establecer relaciones empáticas con los respondentes y orientar el sentido último de las preguntas; generalmente, ellas mismas han participado en su diseño y cuentan con las posibilidades de orientar cualquier inquietud que se les plantee al respecto. Conviene, sin embargo, hacer un entrenamiento anterior a la aplicación de los instrumentos, con el fin de que

quien pregunta se sienta más seguro. Así, la validez de las respuestas no se encuentra tanto en la distancia que toma la pregunta para quien responde sino en la posibilidad de su comprensión y la empatía intersubjetiva.

... los datos se analizan con la intención de descubrir las dimensiones del problema bajo investigación y para lograr una guía hacia la acción colectiva. Debido a este objetivo, tanto los enfoques cuantitativos como cualitativos pueden ser usados. En ambos casos, la participación de la gente es muy importante y esta consideración limita el tipo de análisis posible (Park, 1989, p. 160).

Hay elementos estadísticos sencillos que son fáciles de comprender para la gente y que son ilustradores de los fenómenos que se investigan como los porcentajes, el promedio, la mediana, principalmente, éstos pueden ser de gran utilidad para el análisis de una situación, sin embargo, vale la pena asegurarse que todos los participantes los manejan o prever una capacitación para que lo hagan.

Como en toda investigación, para analizar la información ayuda establecer categorías y estructurar una codificación de la información. Según Park (1989) el análisis cualitativo, particularmente, destaca los detalles, revela conexiones, evidencia patrones de hechos, dimensiona percepciones, testimonia sentidos, abre posibilidades, elementos que son complementarios al análisis cuantitativo y de particular valor en la Evaluación Participativa. En este ejercicio analítico caben otras lógicas más holísticas e intuitivas que son de difícil sistematización, por eso este ejercicio participativo se aproxima más a un arte que a un método.

Estos elementos referenciados, es decir, los registros obtenidos de estas técnicas utilizadas pasarán por un proceso de análisis denominado triangulación, convergente con los propósitos de la investigación. Al respecto son relevantes los aportes de Cook y Reichardt (1986):

A lo largo del proceso de evaluación debe existir un interés por recoger múltiples perspectivas y por emplear métodos múltiples para captar la visión más global de la intervención social. Por eso la “triangulación de datos” se convierte en una estrategia operacional (Denzin, 1970). La capacidad de llegar a conclusiones semejantes acerca del programa a través de diferentes fuentes de datos refuerza la validez de las observaciones realizadas en torno a un determinado aspecto de este programa (p. 73).

De esta manera los hallazgos y conclusiones de la investigación serán el resultado de un proceso de triangulación constante, unos, realizados para cada una de las fases, donde se entra a triangular la información proveniente de los instrumentos empleados en el desarrollo de las mismas en correspondencia con las fases de la evaluación participativa.

La triangulación se constituye en el principal criterio de validez de los resultados de la investigación, que se complementan con los denominados criterios de rigor cualitativos que de acuerdo con Sisto (2008) son: transferibilidad, posicionamiento, comunidad como árbitro de calidad, voz y multivocalidad, y de reflexividad. El criterio de transferibilidad,

se refiere al grado de aplicación de los resultados en otros contextos. En este sentido el énfasis está puesto en explicitar el tipo de muestreo, ya que las decisiones tomadas son la clave para decidir si se pueden comparar o no los resultados en otros contextos (p. 129).

De otra parte, el criterio de posicionamiento

demandado reconocerse en tanto conocedor, como un sujeto emergente socialmente y, por lo tanto, posicionado socialmente, es por ello que «sólo los textos que despliegan sus propios fundamentos contextuales para la argumentación pueden ser elegibles para apelaciones de calidad y rigor» (Lincon, 2002, p.333)”. (Sisto, 2008, p.130).

Además, Lincoln (como se citó en Sisto, 2008) sugiere que “Los procedimientos para obtener la confirmabilidad irían sobre todo orientados a conseguir explicar el posicionamiento del/la investigador/a” (p. 130).

El criterio de comunidad como árbitro de calidad, indica que "la investigación debe considerar la voz de los participantes en tanto posibilitadores a realizar una conciencia analítica dirigida hacia su propia participación” (Sisto, 2008, p.130). Este criterio de engarza con el de triangulación de participantes señalado por Denzin (como se citó en Sisto, 2008)

así se hace relevante contrastar los resultados de los análisis previos, poniendo estos resultados como opinión en el curso de la interacción lingüística... Además de lo anterior, la orientación hacia la comunidad implica también que a esta le haga sentido la investigación, creando un conocimiento relacional que integre investigación, reflexión, crítica y acción en la comunidad... lo que engarza con la demanda ética realizada por Denzin (2001) en el sentido de que la investigación en todo momento debe orientarse a constituirse como un espacio relacional de reflexión crítica respecto de los modos de producir y reproducir el orden social. Así, se propone, como en el caso de la entrevista reflexiva de Denzin (2001) desarrollar a través de la investigación espacios de reflexión para los participantes (incluido el investigador) en torno a la propia experiencia (pp. 130-131).

El criterio de voz y multivocalidad, señala que

la voz es uno de los criterios que más fuerte aparecen en la literatura contemporánea, éste apela a la demanda por una investigación tanto situada, en la cual aparezca la voz del investigador, su posicionamiento, como también la voz del otro, el investigado... Este criterio además demanda la preocupación por aquellas voces silenciadas, aquellas experiencias acalladas por el orden social (Sisto, 2008, p.132)

Por su parte, el criterio de reflexividad sugiere que

este probablemente sea uno de los criterios más relevantes y más citados por la literatura en metodología cualitativa. La reflexividad... es el ejercicio de una conciencia crítica respecto a la propia acción del investigador como sujeto realizador de la investigación. La reflexividad hace del investigador y de su actividad objeto de su propio análisis... Si es reconocido el investigador como un sujeto que actúa tanto a la hora del encuentro con el informante en la entrevista como al momento en que el habla es transformada en discurso como parte de la actividad interpretativa, una lectura, que realiza el analista de los textos, entonces la misma participación del analista que constituye el análisis se transforma en objeto de análisis (Sisto, 2008, p. 132).

Dado que se utilizan técnicas cuantitativas como encuestas y cuestionario escala Likert, se requieren algunos criterios de rigor de corte cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) en la investigación cuantitativa se utilizan especialmente tres criterios de rigor, que son: validez, confiabilidad y objetividad. Aunque es importante precisar, que se presentan en menor proporción y solamente frente a técnicas cuantitativas como encuestas y el cuestionario con escala Likert utilizadas a lo largo del desarrollo de la investigación que es predominantemente cualitativa y de enfoque participativo.

De esta manera, en la investigación se considera la validez del criterio que

se establece al validar un instrumento de medición al compararlo con algún criterio externo que pretende medir lo mismo... Si el criterio se fija en el futuro, se habla de validez predictiva... El principio de validez de criterio es sencillo: si diferentes instrumentos o criterios miden el mismo concepto o variable, deben arrojar resultados similares (Hernández et al., 2010, pp. 202-203).

La validez de criterio se determina mediante elaboración de coeficiente, así “se estima al correlacionar la medición con el criterio externo (puntuaciones del instrumento frente a las puntuaciones en el criterio), y este coeficiente se toma como coeficiente de validez” (Hernández et al., 2010, p.209).

Con respecto a la confiabilidad definida como el “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández et al., 2010, p.200). A lo largo de la investigación, la confiabilidad se define a partir de procesos de triangulación metodológica dado el carácter predominantemente cualitativo de la investigación, que aunque se apoya en algunos instrumentos cuantitativos como las encuestas, los autoinformes y el cuestionario con escala Likert, su naturaleza desde la evaluación participativa, pone en primer plano el elemento intersubjetivo, dialógico y consensual del proceso investigativo.

Y de otra parte la objetividad está directamente vinculada con el grado de influencia del investigador creando tendencias y sesgos en los resultados, este criterio es de poca importancia dado que la investigación es predominantemente cualitativa con enfoque de evaluación participativa en donde necesariamente prevalece el consenso como parte fundamental de la relación dialógica y participativa dada entre doctorando investigador y docentes investigadores participantes. Por lo tanto, aquí la objetividad se considera solamente a partir de los siguientes elementos: “la estandarización en la aplicación del instrumento (mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes)” (Hernández et al., 2010, p. 207).

5.2.2.2.6. Uso de los resultados.

El resultado no se comprende solo como producto final ni todo el proceso se concibe como un instrumento para lograr un resultado. El proceso investigativo construye su ritmo de reflexión y cambios de manera permanente y cíclica generando un sinnúmero de resultados. En algunos casos, el proceso puede haber servido de apoyo para la elaboración de políticas sociales, o como motivación para la creación de una empresa comunitaria, o como lugar de encuentro para organizar alguna acción solidaria que atienda a los derechos de la comunidad. En cualquier caso, el verdadero resultado final es el ascenso comunitario en la dignificación humana y social o la

transformación cultural, social y política que se haya logrado, más allá que acciones aisladas y sin dirección.

Ahora bien, vale la pena subrayar que los resultados también se expresan en conocimientos y saberes que no sólo inciden en su cotidianidad y en sus prácticas, en mejora de técnicas investigativas, o en optimización de procesos colaborativos y sociales sino que trascienden a procesos de empoderamiento potenciando la reflexión crítica sobre las capacidades que se poseen para constituirse en agentes de transformación social.

El uso de los resultados, que para las fases de la evaluación participativa se denominan resultados de salida se constituyen en el antecedente de la siguiente fase, de tal manera que orienta la delimitación y alcance de la siguiente fase en el desarrollo de la investigación.

Al concluir las fases de la investigación: diagnóstico, diseño, implementación y resultados, se plantea desde una perspectiva sistémica y cíclica, que este primer bucle, actúa no solo como cierre, sino que también se constituye en la apertura de un nuevo ciclo; es por ello que se puede afirmar que un proyecto de Evaluación Participativa no termina con su finalización, sino que es un proceso educativo que continua y toma nuevas formas.

Síntesis

La metodología que soporta esta investigación es la Evaluación Participativa la cual se inscribe, epistemológicamente, en el paradigma sociocrítico, el cual se caracteriza por el interés de transformación social. De otra parte, el paradigma de la complejidad y el enfoque ecosistémica pueden enriquecer esta propuesta en tanto que reconocen otros órdenes de realidad que sostienen el plano social y le proyectan en su construcción de sentido.

La perspectiva participativa de esta evaluación expresa una emancipación de los docentes que se resisten a ser tomados como objetos de estudio para reconocerse como sujetos productores de conocimiento y agentes de cambio social. Se concibe esta evaluación como un tipo de Evaluación Pluralista en tanto que toma distancia de la medición de un resultado y de la correspondencia con unos objetivos predeterminados para abrirse a nuevos cambios, potenciar el empoderamiento de los actores, involucrar a todas las personas que intervienen y abarcar la globalidad del proceso. En este sentido, la Evaluación Participativa se lee como una propuesta evolutiva que sirve de pretexto para desatar transformaciones insospechadas de las cuales da cuenta en un continuo ejercicio evaluativo.

El siguiente capítulo presenta el diseño particular de esta investigación evaluativa participativa, el cual explicita la manera como los presupuestos teóricos y epistemológicos presentados, en este capítulo, se materializan favoreciendo el empoderamiento de los participantes de manera que puedan lograr el estilo de vida que valoren más digno para vivir en comunidad.

Capítulo 6. Diseño de la investigación para el desarrollo empírico del trabajo

Introducción

El sentido último de esta investigación está en la necesidad del ejercicio efectivo de la ciudadanía en contextos sociales y educativos altamente vulnerables. La disponibilidad del marco legal colombiano sensible a los problemas de la convivencia escolar y la potencialidad del enfoque de habilidades para la vida para contribuir a la formación ciudadana se constituyen en dos recursos significativos para fortalecer prácticas ciudadanas en docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales.

Asumir la estrategia de diseñar e implementar una propuesta de formación ciudadana para docentes en este escenario tiene un gran valor, sin embargo, encuentra un mayor sentido, y sin duda, un mayor impacto, en la medida que responde a un sistema de preguntas que le permita global y permanentemente dar cuenta de una pluralidad de valores, finalidades y causas e irse ajustando a las circunstancias del proceso y de los participantes. Esto exige un diseño metodológico particular, el cual se aborda en este capítulo. Pero, antes de avanzar con esta presentación, la problemática y el planteamiento de los objetivos, es pertinente explicar cómo se originó esta investigación, sus motivaciones, intereses y compromisos, entre otros elementos, que fueron configurando la propuesta investigativa.

6.1. Planteamiento de la investigación

6.1.1. Origen, vestigios y realización de una demanda.

El valle geográfico del río Cauca es una región de tierras fértiles que hasta mediados del siglo XX fue una variada despensa de la región y del país. Paulatinamente el cultivo de la caña de azúcar fue desplazando cultivos de cacao, sorgo, soya, tabaco, plátano, algodón, naranja y otros frutales, entre otros productos, convirtiéndose en un extenso monocultivo del que dependen cerca de un millón de personas para su subsistencia de forma directa e indirecta.

En el segundo semestre del 2008 los corteros de caña entraron en paro durante más de dos meses colocando en crisis la producción azucarera de nueve ingenios y la economía regional. Luego de prolongadas negociaciones las partes llegaron a acuerdos y buscaron la mediación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali (PUJ) para construir estrategias que ayudaran al acercamiento de las partes, el fortalecimiento de capacidades y el restablecimiento de la confianza, y así asegurar la sostenibilidad de la producción y de las familias de los trabajadores vinculados al clúster.

El doctorando investigador hizo parte del equipo de consultores de la PUJ que durante los años 2009 y 2010 estuvo mediando en el relacionamiento entre las partes en conflicto, particularmente en el fortalecimiento de capacidades humanas como el diálogo, la valoración de la dignidad humana, la transformación de conflictos, entre otros. Para ello, visitó los diferentes ingenios azucareros y conoció las difíciles condiciones sociales que vivían los corteros en varios lugares del valle geográfico del río Cauca.

El ingenio “La cabaña”, ubicado en el municipio de Guachené, en su propósito de robustecer los lazos con la comunidad local, abrió la posibilidad de trabajar con una escuela de

educación primaria que ellos financiaban en Puerto Tejada como parte de su responsabilidad social empresarial; el doctorando investigador, considerando las condiciones contextuales, sus intereses investigativos y sus capacidades, decide asumir este desafío, toda vez que tal oferta era una posibilidad puntual que resultaba significativa para él pero de poco interés para quienes se concentraban en la estabilización global de la región.

Así, Puerto Tejada, es conocido por su alta población afrodescendiente proveniente de los esclavos libertos a mitad del siglo XIX que pertenecían a grandes haciendas en la región y que poco a poco se fueron concentrando en las riberas de los ríos. El monocultivo de la caña de azúcar se extendió hasta sus tierras, limitando sus posibilidades de autosostenimiento y convirtiéndolos en nuevos asalariados de la agroindustria, en jornaleros o en desempleados. Este municipio concentra las características sociales y educativas de la región, siendo por ello un caso ilustrativo de la misma.

6.1.2. Situación problemática.

Siendo el epicentro de esta investigación el valle geográfico del río Cauca, este proyecto se localizó en municipios de dos departamentos, Valle del Cauca y Cauca; puesto que en estos municipios se encuentran las instituciones educativas en las cuales laboran los docentes investigadores participantes de esta investigación. Los municipios que corresponden al departamento del Valle del Cauca son: Cali, Yumbo, Candelaria, Florida, El Cerrito, Dagua, Jamundí; en este grupo de municipios se debe considerar a Cali desde sus comunas ya que es la ciudad capital del Valle del Cauca y concentra gran parte de la población del departamento; y el departamento del Cauca con los municipios de Puerto Tejada y Guácheme. Las configuraciones de la realidad contextual social y educativa de estos escenarios han sido abordadas

suficientemente en el primer capítulo; sin embargo, en este punto es necesario citar algunos datos que motivaron la identificación de la problemática y la formulación de los objetivos.

Dada la anterior referencia geográfica, en primera instancia se presentan las problemáticas de la situación del valle geográfico del río Cauca y posteriormente se particulariza en el caso ilustrativo de Puerto Tejada. Así, los municipios del valle geográfico del río Cauca comparten con las comunas del Distrito de Aguablanca, Cali, y Puerto Tejada y con otros municipios del norte del Cauca diversas problemáticas que dan sentido a esta investigación.

Después de los Juegos Panamericanos realizados en Cali en 1971, se dio una gran pujanza en la ciudad, provocando innumerables migraciones del suroccidente Colombiano. El oriente de la Cali recibió a miles de familias que saturaron la infraestructura de servicios públicos; otros muchos se asentaron en la ladera occidental tras el sueño de una vida más digna o, al menos, alejada de la violencia del campo; creando enormes cinturones de barrios marginales. A la postre, no hubo suficiente trabajo para todos y muchas de estas familias se trasladaron a los municipios vecinos.

Las guerrillas inconformes con el monopolio de las oligarquías tradicionales y el abandono del campo, nacieron en 1964 y fueron expandiéndose en la región, entrando en confrontación armada no sólo con el ejército sino con grupos paramilitares, trayendo dolor, muerte y zozobra a los campesinos, quienes se encontraron en medio del conflicto armado y vieron en la gran ciudad un refugio para salvar su vida y las de sus hijos.

De otra parte, se fueron consolidando mafias de narcotraficantes que hicieron más compleja la vida en el campo, al obligar a los campesinos a tomar partido por los negocios ilícitos o verse forzados a abandonar sus fincas. El narcotráfico tuvo su culmen con el cártel de Cali hacia la década de los noventa, el cual a su vez arrasó con la cultura ciudadana que existía.

El dinero fácil, el miedo generado por las armas, el desprecio por los valores tradicionales y el abandono del estado, fueron elementos determinantes para transformar el ambiente del valle geográfico del río Cauca en un entorno de lucha por la supervivencia.

Además, la agroindustria de la caña de azúcar extendida en el valle geográfico del río Cauca y su demanda de mano de obra, ha sido otro factor que atrajo especialmente a los pobladores afrodescendientes a migrar desde el litoral pacífico; paradójicamente, esta promesa de progreso ha desplazado otros cultivos y con ello la soberanía alimentaria de miles de familias. La amenaza de la mecanización sigue siendo un permanente motivo de preocupación para las familias cuyo sustento dependen del corte de la caña.

Se puede decir entonces que la región es un cruce de caminos donde paulatinamente se ha venido perdiendo la identidad y los valores que algún día constituyeron arraigo a un territorio y a un proyecto comunitario. Se ha perdido el sentido del bien común, el sentido de pertenencia, el sentido ciudadano.

Estas condiciones histórico-contextuales del valle geográfico del río Cauca se agudizan más con el abandono del gobierno central y la rapiña de los caudillos locales por el poder y las ventajas económicas que se derivan de ello. Así las mayorías de la ciudad y de los municipios de la región, se ven abocadas al desempleo, al rebusque informal, y, en algunos casos, a la delincuencia y a los negocios ilícitos.

Esta problemática se refleja directamente en las Instituciones Educativas, donde en muchas se percibe una alta inseguridad tanto en su entorno como al interior de ellas. La intolerancia social, las venganzas personales, los ajustes de cuentas, los enfrentamientos entre pandillas, el expendio y consumo de drogas, las fronteras invisibles, principales móviles de estos actos violentos; influyen de manera negativa a las comunidades educativas, aún más cuando

éstas no han fortalecido una cultura de la no violencia, afectando notablemente a los niños, niñas y jóvenes; éstos reaccionan con agresividad ante situaciones que no saben manejar, fomentan el desorden para atemorizar a los demás y sacar ventaja; tiende a primar la ley del más fuerte para salir adelante ignorando el respeto por el otro y la importancia de los valores y derechos humanos.

Los profesores se encuentran con frecuencia sin la formación ni las herramientas necesarias para acompañar a sus estudiantes en la superación de las barreras que les excluye o en el fortalecimiento de capacidades que les lleve a generar oportunidades de transformación personal y de ascenso social.

En este orden de ideas, se ha explicitado anteriormente que Puerto Tejada es un caso ilustrativo de la realidad del valle geográfico del río Cauca, en tal sentido se exponen sus problemáticas más sobresalientes. El municipio está localizado al norte del departamento del Cauca, a veinte minutos de la Ciudad de Cali. Según el PBOT (2005), Puerto Tejada se fundó en 1912 para “meter en orden” a los negros de los ríos Palo, Paila y Guengüé, fue en ese proceso de resistencia que, durante los siglos XVIII y XIX, negros esclavos y libres se tornaron imposibles de controlar por parte de los hacendados de Popayán; y con mayor dificultad desde la promulgación de la ley de abolición de la esclavitud en 1851 (PBOT, 2005). Hoy día, Puerto Tejada es un municipio sumido en la pobreza, la violencia y nuevas formas de discriminación y exclusión, la grave crisis que vive Puerto Tejada vista desde los mayores del pueblo tiene que ver con la pérdida del respeto por la norma y de la identidad cultural.

En el último censo, Puerto Tejada contaba con 44.220 habitantes, de los cuales el 12% vivían en el campo y el resto en la cabecera municipal (DANE, 2010). Según proyecciones del equipo de Planeación de la Alcaldía Municipal, para el 2015 Puerto Tejada debería tener 45.678

habitantes (DANE, 2011a). En esta población, el 52% de los jefes de hogar, de ambos géneros, estarían ubicados en la zona urbana; un alto porcentaje tiene como máximo nivel la básica primaria, y la tasa de analfabetismo alcanza el 22%, muy por encima del 8% que se registra a nivel nacional.

Un serio problema que atraviesa Puerto Tejada es la violencia de distinta índole: delincuencia común, pandillaje, violencia contra la mujer, entre otras formas; el porcentaje de homicidios en el 2009 llegó al 0,002% de la población según un reporte de gestión del municipio (Alcaldía de Puerto Tejada, 2009), por lo que se estima que este porcentaje puede ser mayor; tal porcentaje equivale a decir que en una ciudad de un millón de habitantes, dos mil fueran asesinadas en un año. Este problema es derivado del alto desempleo, la regular educación, la pérdida de valores y la influencia de los grupos armados ilegales relacionados con el tráfico de armas y el narcotráfico, principalmente.

En cuanto a la Educación Formal Puerto Tejada cuenta con 22 Instituciones Educativas (públicas y privadas) con 31 sedes en la parte urbana para la atención de los niveles de Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media. La población escolar para el 2014 llega a 13.137 estudiantes en la parte urbana y a 630 niños y niñas en la rural, según la Dirección de Núcleo Municipal. Cerca del 75% de los estudiantes pertenecen a instituciones educativas oficiales y el índice de deserción alcanza el 6%, por encima del estándar permitido por el gobierno. Entre los establecimientos educativos privados cinco ofrecen Bachillerato técnico: industrial, comercial y empresarial, mientras que en los oficiales sólo el Instituto Politécnico La Milagrosa lleva adelante un proceso de diversificación de la Educación Media orientada al trabajo. A nivel técnico y superior existen dos pequeñas instituciones lo cual resulta insuficiente para las necesidades educativas del municipio.

En un panorama social crítico como el que atraviesa el municipio, es signo de esperanza que el 28% de los docentes oficiales estén en el máximo escalafón y el 77% por encima del décimo escalafón, lo cual supone una gran preparación de los docentes. Sin embargo, los resultados de las pruebas de Estado "SABER 11" que se aplican a los estudiantes de último año de educación media para valorar sus aprendizajes, no reflejan esta cualificación. Sólo en casos excepcionales se destacan algunos estudiantes.

De otra parte, la Constitución Política de 1991 ha reglamentado las políticas del reconocimiento (Rojas & Castillo, 2006) de las comunidades afrocolombianas; sin embargo, existe una débil democracia, un estado ineficaz, corrupción en las entidades públicas, vinculación entre el gobierno y grupos ilegales, además de condiciones sociales (apatía ante las instituciones oficiales, comunidades pasivas objeto de intervenciones paternalistas, indiferencia ante la participación ciudadana, discriminación racial, entre otras) que mantienen a las comunidades afrodescendientes relegadas e invisibilizadas.

En tal sentido, se hace necesaria una formación ciudadana que promueva la transformación de las condiciones de precarización de sus vidas y las consecuencias que conllevan como la pérdida progresiva de sus saberes ancestrales, la alteración de las formas de vida, la desintegración familiar, la vulneración de sus derechos, el desalojo del territorio, la debilidad en la formación y organización social, el deterioro del medio ambiente, el desempleo, la violencia; aspectos que contribuyen a disminuir la calidad de vida y convivencia social, y tener una visión pesimista del futuro (Universidad del Valle, 2010).

Un último elemento para situar esta investigación, tiene que ver con los saberes específicos del doctorando quien desde 1997 ha venido trabajando en la propuesta de habilidades para la vida desde la organización educativa Fe y Alegría de Colombia, y en este contexto se ha

preguntado por las maneras específicas como dichas habilidades podrían aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad de Puerto Tejada, a los procesos de formación ciudadana y a la construcción de sociedades interculturales. Este condicionamiento del investigador resultaba una posibilidad y un lugar desde donde se podrían ofrecer algunas herramientas para el proceso de formación ciudadana basada en una negociación cultural.

Ahora bien, investigar sobre la transformación de prácticas ciudadanas en un contexto social vulnerable y violento podría hacerse de muchas maneras. Se podría hacer una investigación documental sobre el tema para comprender mejor la situación; o construir una propuesta de formación ciudadana para estudiantes; implementar y evaluar una campaña o estrategias de comunicación que motivaran la adquisición de algunas prácticas o conocimientos, entre otras posibles. Sin embargo, la manera como se buscó abordar esta problemática quiso estar de acuerdo con la naturaleza misma del problema.

Por ello se optó por diseñar un proceso formación ciudadana para los docentes de distintas instituciones educativas que se realizara de forma participativa de manera que les ayudara a empoderarse como agentes sociales, consolidar su talante investigativo, y les posibilitara multiplicar el desarrollo de sus capacidades ciudadanas con sus estudiantes, padres y madres de familia, acudientes, colaboradores, etc., en función de sus realidades particulares y necesidades institucionales.

Dicho lo anterior, ¿Hasta dónde le corresponde al sistema educativo participar de las problemáticas planteadas y de qué maneras puede enfocar su compromiso? ¿Cómo abordar este contexto desde las condiciones propias que ofrecen las instituciones educativas del valle geográfico del río Cauca para incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus pobladores a partir del desarrollo de capacidades ciudadanas que les permita afrontar

adecuadamente sus necesidades? ¿Cómo vincular a los actores clave de las instituciones educativas para que se dispongan a participar como agentes de cambio y generen algunas transformaciones en la cultura escolar y en la cultura local? Dadas las dimensiones de este proyecto, ¿cuáles deben ser los actores clave de las instituciones educativas con quienes se debería tener un relacionamiento directo y a través de qué estrategia se podrían tener las mejores oportunidades de transformación? ¿Qué efectos podría generar un programa de formación docente orientado a la transformación de sus prácticas ciudadanas en instituciones educativas donde el estado ha sido ausente y la violencia, la exclusión y la vulnerabilidad han sido las constantes?

Concretando estos interrogantes, el problema que anima esta investigación puede formularse de la siguiente manera: ¿Qué elementos debe considerar un programa de formación orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas, con énfasis en el enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad, para docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales en el valle geográfico del río Cauca? Otros interrogantes conexos a este problema podrían plantearse así: ¿Qué valor tiene la implementación de un programa de formación docente orientado a la transformación de sus prácticas ciudadanas cuando ni el gobierno central ni local se han preocupado por hacer frente a la formación ciudadana de las instituciones educativas y se han limitado a cumplir a destiempo con los mínimos requerimientos de ley? ¿Cómo implementar un programa de formación docente orientado a la transformación de sus prácticas ciudadanas que en medio de las limitaciones y posibilidades de esta investigación genere transformaciones en los profesores que lo tomen y a través de ellos en las instituciones educativas a las que están vinculados?

En tal sentido, la hipótesis de trabajo que subyace a esta investigación es que el diseño e implementación de un programa de formación ciudadana desarrollado desde una perspectiva participativa con el enfoque de habilidades para la vida y el enfoque de interculturalidad puede ser una oportunidad significativa para la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes participantes situados en contextos multiculturales.

6.2. Finalidad y objetivos de la investigación

En síntesis, la presente investigación busca aportar al fortalecimiento de las prácticas ciudadanas de un grupo de docentes pertenecientes al valle geográfico del río Cauca localizado en el suroccidente de Colombia como resultado de su participación en un programa de formación ciudadana que integre el enfoque de habilidades para la vida y el enfoque de interculturalidad.

Por lo tanto, el tema central de esta investigación es el desarrollo de un programa de formación ciudadana para docentes el cual representa la oportunidad para propiciar transformaciones en sus prácticas, que contribuyan al desarrollo social de sus contextos: instituciones educativas, familias, y demás.

A partir de lo anterior, el problema central se traduce en los siguientes objetivos:

6.2.1. Objetivo general.

Diseñar, implementar y evaluar participativamente los resultados de un programa de formación docente orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad en el valle geográfico del río Cauca.

6.2.2. Objetivos específicos.

1. Identificar las necesidades relacionadas con la formación ciudadana de docentes y sus contextos sociales y educativos para fundamentar la construcción de los objetivos y las metas del programa.

2. Evaluar participativamente el diseño de los fundamentos teóricos y metodológicos del programa de formación ciudadana para docentes con enfoque en habilidades para la vida y en interculturalidad.

3. Evaluar participativamente la implementación del programa de formación ciudadana para docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca.

4. Evaluar participativamente los resultados del desarrollo del programa de formación ciudadana para docentes en relación con las transformaciones de sus prácticas ciudadanas.

6.3. Diseño metodológico

Esta propuesta de Evaluación Participativa se puede relacionar con lo dicho por Elliot (como se citó en Latorre, 2009), se desarrolla en un ciclo dialéctico de reflexión-acción en “tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así, sucesivamente” (p. 378), lo cual no quiere decir que otros elementos como la observación y la reflexión retrospectiva queden por fuera, sino que más bien éstos se comprenden como elementos del momento final.

En el capítulo anterior, se han presentado los fundamentos epistemológicos y teóricos de las fases y los elementos del proceso investigativo de la evaluación participativa; siendo así,

aquí se realiza el diseño metodológico de cada una de las fases conformadas por sus correspondientes elementos, a su vez el desarrollo de este diseño se realiza en los capítulos siguientes del presente documento, como lo muestra la Tabla 47.

Tabla 47.

Relación de las fases de la investigación y los siguientes capítulos de la tesis

Correspondencia con los capítulos	Fases del desarrollo de la investigación
Capítulo 7	Fase 1. Diagnóstico participativo.
Capítulo 8	Fase 2. Evaluación participativa del diseño del programa de formación ciudadana para docentes.
Capítulo 9	Fase 3. Evaluación participativa del proceso de implementación del programa de formación ciudadana para docentes.
Capítulo 10	Fase 4. Evaluación participativa de resultados del programa de formación ciudadana para docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Dado lo anterior es importante señalar dos aspectos propios al tipo de diseño metodológico elegido para la investigación: uno, en cada una de las fases se repiten los elementos del proceso investigativo; ya que en la dinámica de su desarrollo opera el principio hologramático de la complejidad: la parte contiene al todo; y dos, se da la ruptura con una estructura lineal de la metodología de la investigación pues en su desarrollo prevalece uno de los principios de la complejidad, el principio de retroactividad el cual rompe con una causalidad lineal típico del positivismo al proponer este bucle retroactivo; así que “la ruptura de la regulación del sistema y la ampliación de una determinada tendencia o desviación hacia una nueva situación incierta” (Morin et al., 2003, p. 40).

A lo largo del diseño metodológico de cada fase se utilizan diferentes técnicas de investigación, tanto cualitativas como cuantitativas, ya que dado el objeto de investigación se

requiere una aproximación amplia y sistémica del mismo. “La expresión de la realidad en porcentajes y grados, permiten una simplificación comunicable y entendible para los diversos niveles del sistema” (Castro, et al., 2007, p. 167). Se entiende por técnicas aquellos recursos empleados para recoger la información, de tal manera que lleva a la implementación efectiva de la propuesta descrita en la metodología. Las técnicas cualitativas de investigación son aquellas que buscan obtener la información

... de las personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes ya sea individual, grupal o colectiva (Hernández et al., 2010, p. 409).

Por ello, las técnicas cualitativas son ideales en investigaciones, que como ésta, tienen un componente alto de participación.

6.3.1. Diseño metodológico de la fase 1: Diagnóstico Participativo.

Esta fase tiene como propósito identificar las necesidades relacionadas con la formación ciudadana de docentes y sus contextos sociales y educativos para fundamentar la construcción de los objetivos y las metas del programa. Un momento previo de este propósito se dio con el abordaje al contexto a través de fuentes secundarias.

En el desarrollo de esta fase es fundamental reconocer la dinámica participativa en el marco de la relación entre el doctorando investigador y los grupos de docentes investigadores participantes. En este sentido, se prevé que en este momento inicial de la investigación el

doctorando investigador asuma un rol de experto y organizador quien se dispone a entrar en relación con atención y respeto; en tanto los docentes investigadores participantes asumen un rol de espectadores e interrogadores frente a las propuestas expuestas por el doctorando investigador.

El desarrollo de esta fase se apoya en las técnicas e instrumentos de investigación orientados a los participantes de manera específica; además, indica los métodos utilizados en el procesamiento de la información generada en la aplicación de los instrumentos y sus respectivos análisis, efectuados en función de la naturaleza cualitativa o cuantitativa de la información, como lo muestra la Tabla 48.

Tabla 48.

Diseño metodológico fase 1 Diagnóstico participativo

Técnica	Instrumento	Participantes	Método de procesamiento y análisis de los resultados
Momento Previo. Identificación de necesidades de formación ciudadana desde el contexto social y educativo a partir de fuentes secundarias			
Datos secundarios	Ficha bibliográfica para datos secundarios	Documentos	Matriz de codificación de las fuentes secundarias, y análisis documental.
Momento 1. Identificación de necesidades de formación ciudadana desde el contexto social y educativo a partir de fuentes primarias – Caso: Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y la Cabaña y contexto de Puerto Tejada (Norte del Cauca)			
Notas de campo	Registro de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa El Naranjo y La Cabaña	Participantes institucionales Participantes habitantes del contexto del municipio de Puerto Tejada	Matriz de vaciado para el procesamiento de anotaciones de la observación directa en campo, y análisis cualitativo.
Entrevista semiestructurada	Protocolo de cuestionario Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa El Naranjo y La Cabaña.	Participantes institucionales Participantes docentes de la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña Participantes habitantes del contexto del	Matriz de vaciado para el procesamiento de Entrevista Semiestructurada, y análisis cualitativo.

Técnica	Instrumento	Participantes	Método de procesamiento y análisis de los resultados
		municipio de Puerto Tejada	
Encuesta	Protocolo cuestionario de caracterización de la Institución Educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña”.	Participantes familias de estudiantes de la Institución Educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña” Participantes docentes	Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario de caracterización de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña, y análisis cuantitativo.
Momento 2. Replanteamiento de la investigación y diagnóstico participativo para la identificación de necesidades de formación ciudadana del grupo de docentes investigadores participantes			
Autoinforme	Protocolo cuestionario de caracterización de los docentes investigadores participantes.	Docentes investigadores participantes	Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario de caracterización de los docentes investigadores participantes, y análisis cuantitativo con apoyo en el programa estadístico SPSS.
Cuestionario Escala Likert	Protocolo cuestionario con escala Likert: Condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes.	Docentes investigadores participantes	Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario escala Likert: condiciones de entrada de los docentes investigadores participantes, y análisis cuantitativo con apoyo en el programa estadístico SPSS.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe cada una de las técnicas de esta fase considerando aspectos como: técnica, título del instrumento con referencia al apéndice, objetivo, participantes de la investigación (destinatarios), y dimensiones del contenido que pretende abordar.

1. **Datos secundarios.** Esta técnica de investigación de datos secundarios es definida como “método de recolección que se fundamentó en datos secundarios” (Hernández et al., 2010, p. 261), las fuentes pueden ser documentos, registros públicos, archivos sean físicos o digitales,

etc. Esta técnica se aplica a través del instrumento Ficha bibliográfica (Ver Apéndice E1. Ficha bibliográfica para datos secundarios). El objetivo de la aplicación de la técnica es la fundamentación contextual de la investigación para la identificación de las necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo, se realiza mediante la recopilación de una serie de documentos en el orden de lo contextual, lo normativo-jurídico, lo educativo, etc. Como se infiere de lo anteriormente expuesto, esta técnica se aplica en las fuentes secundarias documentales delimitadas en los primeros momentos de la investigación.

Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento está en relación con la indagación sobre la realidad del contexto social y educativo, abordando: violencia, vulnerabilidad, y exclusión social en el valle geográfico del río Cauca, en el Norte del Cauca y más específicamente en Puerto Tejada.

La información será procesada mediante el análisis documental, este es considerado como

... un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas (Dulzaides & Molina, 2004, p. 2).

2. Notas de campo. La técnica de investigación cualitativa notas de campo es definida como “descripción de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados. Regularmente van ordenados de manera cronológica. Nos permitirán contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde)” (Hernández et al., 2010, p. 377). Se apoya en el instrumento registros anotaciones de observación directa en el campo: visita contexto de la institución educativa El Naranjo y la

Cabaña (Ver Apéndice E2). Su objetivo es registrar la información relacionada con las necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo a partir del ingreso del doctorando investigador al campo para contrastar desde un contexto real mediante fuentes primarias lo identificado en el contexto social y educativo del valle geográfico del río Cauca, y especialmente en Puerto Tejada, desde fuentes secundarias.

Los participantes de la investigación con quienes se aplica dicho instrumento corresponden a participantes institucionales, y participantes habitantes del contexto del municipio de Puerto Tejada localizado en el Norte del Cauca donde se localiza la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son: las necesidades de formación ciudadana identificadas en el contexto social y educativo.

3. Entrevista Semiestructurada. La técnica de investigación cualitativa entrevista semiestructurada es definida como

... una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso [del proceso de investigación] que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados... La guía de la entrevista que utilizará el investigador sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y, por tanto, sobre los que tenemos que indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista (Munarriz, s.f., p. 113).

Se apoya en el instrumento Cuestionario Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice E3). Su objetivo es identificar las necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo.

Los participantes de la investigación con quienes se aplica dicho instrumento son los participantes institucionales (15 funcionarios), los participantes habitantes del contexto (7 líderes de la comunidad), y los participantes docentes vinculados a la escuela El Naranjo y La Cabaña (6 docentes). Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son: necesidades de formación ciudadana del contexto social y educativo, de aquí que se explora: Categoría Historia: componente histórico; Categoría Economía: Componente Económico; Categoría política: Componente Político; Categoría social: Componente social; y Categoría cultural: Componente cultural.

4. **Encuesta.** La técnica de investigación cuantitativa encuesta es definida como

... una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características... El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece; de ahí, como se ha mencionado, la necesidad de utilizar técnicas de muestreo apropiadas (Casas, Repullo & Donado, 2003, p. 527).

Se apoya en el instrumento Protocolo cuestionario de caracterización de la Institución Educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña” (Ver Apéndice E4). Su objetivo es caracterizar las condiciones sociodemográficas de las familias vinculadas a la institución educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña” para tener una aproximación a las necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo a partir de fuentes primarias. Los participantes de la investigación a quienes se aplica dicho instrumento corresponde a: 6 docentes de la institución educativa (Sección A y B del instrumento); y 138

madres y padres de familia cuyos hijos e hijas están vinculados como estudiantes a la escuela; siendo una muestra del 100% ya que es equivalente al universo (Sección C del instrumento).

Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento están relacionados directamente con información sociodemográfica de los docentes (Sección A), datos generales de los estudiantes (Sección B) y datos sociodemográficos de las familias (Sección C) como: nivel educativo, ocupación laboral, tiempo de residencia en Puerto Tejada, Grupo étnico al que pertenece, tamaño de la familia, Estado civil, fuente de ingresos familiares, actividades de tiempo libre en familia, estrato socioeconómico, tipo de vivienda, acceso a servicios, afiliación a salud, acceso a medios de comunicación, religión, vínculos con grupos comunitarios e instituciones.

5. Autoinforme de caracterización de los docentes investigadores participantes. El autoinforme es un cuestionario de caracterización autodiligenciado, en este caso por los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice E5). Su objetivo es identificar la información personal y laboral como elementos de aproximación a la identificación de las necesidades de formación ciudadana del grupo de docentes investigadores participantes del programa. Los participantes de la investigación a quienes se aplica dicho instrumento corresponden a una muestra del 100% equivalente a los 66 docentes investigadores participantes; de aquí que la muestra es equivalente al universo. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son datos personales y datos laborales.

6. Cuestionario con escala Likert. La técnica de investigación cuantitativa cuestionario con escala Likert

... consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco

puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones” (Hernández et al., 2010, p. 245).

Se apoya en el instrumento protocolo cuestionario escala Likert: condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice E6).

Su objetivo es identificar las condiciones de entrada y de salida de los docentes investigadores participantes frente a la valoración de las categorías centrales del programa de formación ciudadana: enfoque de habilidades para la vida y enfoque de interculturalidad desde el diálogo de saberes; los datos obtenidos inicialmente serán objeto de comparación al final de la implementación, momento en el cual se vuelve a aplicar el instrumento para tener datos de salida, y así evidenciar los cambios en las valoraciones mediante datos cuantitativos.

El cuestionario inicial buscó establecer las condiciones de entrada y de salida de los docentes investigadores participantes frente a la valoración de las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS presentadas en el marco teórico; sin embargo, en la implementación del programa, se determinó que debía limitarse el alcance a cuatro habilidades para la vida, como se ha expuesto en el apartado “Aplicación del enfoque de habilidades para la vida al programa” del capítulo a; por lo cual, se ha elaborado un protocolo de aplicación ajustado a esta nueva situación (Ver Apéndice E7).

Los participantes de la investigación a quienes se aplica dicho instrumento corresponden a los 66 docentes investigadores participantes. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son: enfoque de interculturalidad desde el diálogo de saberes, y el enfoque de habilidades para la vida desde su clasificación en los grupos de las habilidades psicosociales.

6.3.2. Diseño metodológico de la fase 2: Evaluación participativa del diseño del programa.

Esta fase tiene como objetivo evaluar participativamente el diseño de los fundamentos teóricos y metodológicos del programa de formación ciudadana para docentes con enfoque en habilidades para la vida y en interculturalidad.

En el desarrollo de esta fase es muy importante continuar en el proceso de reconocimiento de la dinámica participativa en el marco de la relación entre el doctorando investigador y los grupos de docentes investigadores participantes. En este sentido, para esta fase se prevé que el doctorando investigador asuma un rol de consultor y gestor que propicia la participación de los grupos docentes investigadores participantes; en tanto los docentes investigadores participantes aportan activamente en la revisión y análisis del diseño del programa, estableciendo criterios por incluir en los ajustes del mismo.

El desarrollo de esta fase se apoya en las técnicas e instrumentos de investigación orientados a los participantes de manera específica; además, indica los métodos utilizados en el procesamiento de la información generada en la aplicación de los instrumentos y sus respectivos análisis, efectuados en función de la naturaleza cualitativa o cuantitativa de la información, como lo muestra la Tabla 49.

Tabla 49.

Diseño metodológico fase 2 Evaluación participativa del diseño del programa

Técnica	Instrumento	Participantes	Método de procesamiento y análisis de los resultados
Entrevista no estructurada	Orientaciones generales de la entrevista no estructurada para participantes institucionales.	Participantes institucionales	Matriz de vaciado para el procesamiento de la entrevista no estructurada para participantes institucionales, y análisis cualitativo
Grupo focal	Protocolo cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa	Docentes investigadores participantes	Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa, y análisis cualitativo.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen las técnicas de esta fase considerando aspectos como: técnica, título del instrumento con referencia al apéndice, objetivo, participantes de la investigación (destinatarios), y dimensiones del contenido que pretende abordar.

1. **Entrevista no estructurada.** La técnica de investigación cualitativa entrevista no estructurada se define así porque

... no hay preguntas concretas, sino que la finalidad del investigador es recoger datos generales, a partir de personas que tienen información sobre el problema. Por lo tanto, se trata de conversaciones del investigador con una serie de informantes, seleccionados con anterioridad, por su conocimiento del tema... Se dan este tipo de entrevistas como interacción normal con las personas participantes en el estudio (Munarriz, s.f., p. 113).

Se apoya en el instrumento Orientaciones generales de la entrevista no estructurada para participantes institucionales (Ver Apéndice F1). Su objetivo es registrar la información relacionada con los cambios a realizar en el diseño del programa como resultado de la evaluación

participativa dada en la relación dialógica entre doctorando investigador y participantes institucionales.

Los participantes de la investigación a quienes se aplica dicho instrumento corresponden a los participantes institucionales; cuatro educadoras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y cuatro directivas de la sección educativa de la caja de compensación familiar COMFACAUCA. Las personas entrevistadas son quienes determinan la implementación del programa en sus instituciones educativas. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son: los cambios al diseño del programa a partir de la incorporación de criterios de viabilidad del programa en el marco institucional.

2. **Grupo focal.** La técnica de investigación cualitativa grupo focal se define como “una sesión de grupo semiestructurada, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado... la recolección de experiencias personales y creencias relacionadas con el tema designado es el propósito de un grupo focal” (Bottorff, 2003, p. 264). De igual manera, en la implementación del grupo focal se consideran dos sentidos

... el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho” (Sandoval, 2002, pp. 145-146).

Se apoya en el instrumento Protocolo cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa (Ver Apéndice F2). Su objetivo es registrar la información relacionada con los cambios a ser realizados en el diseño del programa de formación ciudadana para docentes logrados a través de la dinámica dialógica participativa.

Los participantes de la investigación con quienes se aplica dicho instrumento corresponden a los seis docentes investigadores participantes de la Escuela Mixta El Naranjo y La Cabaña, dado que son las personas que tienen mayor conocimiento de la propuesta formativa. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son: Los cambios al diseño del programa resultado de la interacción participativa dialógica entre doctorando investigador y participantes en relación con ciudadanía, habilidades para la vida, interculturalidad y proceso participativo.

6.3.3. Diseño metodológico de la fase 3: Evaluación participativa de la implementación del programa

Esta fase tiene como finalidad evaluar participativamente la implementación del programa de formación ciudadana para docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca.

En esta fase es posible una relación más estrecha entre el doctorando investigador y los grupos de docentes investigadores participantes. En tal sentido, para esta fase se prevé que el doctorando investigador asuma un rol de facilitador y acompañante que entra en relación cercana con los docentes investigadores participantes y comparte con ellos conocimientos, experiencias, habilidades y valores; en tanto que los docentes investigadores participantes adoptan el rol de aprendizaje activo mediante la apropiación de conocimientos, puntos de vista y habilidades para su empoderamiento y proposición de iniciativas ciudadanas que responden a las necesidades de los contextos donde se desenvuelven.

El desarrollo de esta fase se apoya en las técnicas e instrumentos de investigación orientados a los participantes de manera específica; además, indica los métodos utilizados en el

procesamiento de la información generada en la aplicación de los instrumentos y sus respectivos análisis, efectuados en función de la naturaleza cualitativa o cuantitativa de la información, como lo muestra la Tabla 50.

Tabla 50.

Diseño metodológico fase 3 Evaluación participativa de la implementación del programa

Técnica	Instrumento	Participantes	Método de procesamiento y análisis de los resultados
Talleres participativos	Guía talleres participativos	Docentes investigadores participantes	Registros de talleres participativos, y análisis cualitativo.
Autoinforme	Protocolo cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa.	Docentes investigadores participantes	Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa, y análisis cualitativo.
Datos secundarios	Guía para el acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana.	Documentos proyectos pedagógicos de formación ciudadana	Registros de acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana., y análisis documental.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe cada una de las técnicas de esta fase considerando aspectos como: técnica, título del instrumento con referencia al apéndice, objetivo, participantes de la investigación (destinatarios), y dimensiones del contenido que pretende abordar.

1. **Taller participativo.** La técnica de investigación cualitativa en enfoques participativos más utilizada es el taller, este

... es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes... considerar al

taller como dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis – o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones...[el taller como] dispositivo de investigación permite fisurar la autoridad dominante del investigador, democratizándolos y constituir sujetos de conocimiento y acción capaces de verse y ver al que los ve, beneficiándose con la apropiación de los productos de la investigación. Por consiguiente, el dispositivo deberá contemplar las pautas que entretejan las líneas o los componentes en un orden ético, estético y político que favorezcan la equidad y las relaciones democráticas de poder-saber, que es lo mismo que decir: que todos puedan verse y ver lo que hacen visible” (Ghiso, 1999, pp. 142-143).

Entre los elementos que caracterizan este dispositivo de investigación están: el poder, la ética, la interacción, el saber y la subjetividad. Sobre estos vale la pena resaltar que la interacción,

...se basa en el reconocimiento de la diversidad y desde ésta propicia el encuentro... contextualiza, da pertinencia, válida y legítima todo proceso de creación y construcción del saber” (Ghiso, 1999, p.146); y el saber “este dispositivo asume el constructivismo dialógico... expresa y condensa –significación y sentido- el universo de representaciones elaboradas por los sujetos a lo largo de sus vidas (Ghiso, 1999, p.146).

El taller participativo “permite fortalecer las relaciones horizontales, acepta e integra diversos tipos de saberes, es un espacio interactivo diseñado para el aprendizaje significativo donde se integra el pensar, el sentir y el hacer a través de la vivencia, la reflexión y la conceptualización” (Chávez & Daza, 2003, p. 130).

Esta técnica se apoya en el instrumento guía taller participativo (Ver Apéndice G1). Su objetivo es valorar el proceso de empoderamiento de los docentes investigadores participantes en el marco de la relación enseñanza-aprendizaje teniendo como horizonte la coherencia del vínculo entre la intencionalidad formativa y las necesidades de formación ciudadana de los docentes.

Los participantes de la investigación con quienes se aplica dicho instrumento corresponden a los 66 docentes investigadores participantes vinculados tanto a la CUMD como a instituciones educativas de Puerto Tejada y Guachené. El número de participantes varía según las condiciones particulares de los docentes vinculados al programa y según las condiciones específicas de cada uno de los grupos, según se presenta más adelante; ahora bien, 66 representa el número que finalmente terminó todo el proceso formativo. Las *dimensiones del contenido* que aborda el instrumento son: la dimensión del convivir delimitado a la actividad de calentamiento compuesto por dos elementos claves: cuerpo y movimiento, e interacción grupal. La dimensión del ser delimitado a la reflexión personal compuesta por dos elementos claves: retroalimentación de la actividad, y referencia a historia y amor presente. La dimensión del saber delimitado a la construcción de pensamiento compuesto por cuatro elementos clave: reflexión individual, lectura autónoma, diálogo a partir de la lectura, reflexión grupal y plenaria. La dimensión del saber hacer delimitado a la consolidación de herramientas compuesto por dos elementos clave: dispositivos para actuar y, acuerdos y compromisos.

2. **Autoinforme.** Esta técnica de investigación fue presentada en el Diseño metodológico de la fase I como un cuestionario de caracterización autodilucidado por los docentes investigadores participantes que asisten a los talleres participativos del programa.

Se apoya en el instrumento Protocolo cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa (Ver Apéndice G2). Su objetivo es valorar participativamente la implementación del programa a partir del desarrollo de sus contenidos y metodología. Los participantes de la investigación a quienes se aplica dicho instrumento corresponden a una muestra del 100% equivalente a los 66 docentes investigadores participantes; de aquí que la muestra es equivalente al universo. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento

están relacionadas con: Contenidos, metodología, recursos, aprendizajes, facilitador, sugerencias y apreciaciones.

3. **Datos secundarios.** Esta técnica de investigación fue presentada en el Diseño metodológico de la fase 1 y definida como “método de recolección que se fundamentó en datos secundarios” (Hernández et al., 2010, p. 261). Esta técnica se aplica, en esta fase, a través del instrumento Guía para el acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana (Ver Apéndice G3).

El objetivo de la aplicación de la técnica es valorar la apropiación de los contenidos y metodologías desarrollados en el programa de formación ciudadana para docentes a través de la construcción de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana. Como se infiere de lo anteriormente expuesto, esta se aplica en los documentos de avance de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana elaborados por los docentes investigadores participantes a medida que avanza el desarrollo del programa; ya que los documentos que dan cuenta de la construcción del proyecto pedagógico de formación ciudadana se constituyen en fuentes secundarias documentales. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son contenidos y metodología que se identifican en los siguientes aspectos: identificación del problema, objetivo general y objetivos específicos, talleres.

6.3.4. Diseño metodológico de la fase 4: Evaluación participativa de los resultados del programa.

Esta fase tiene como propósito evaluar participativamente los resultados del desarrollo del programa de formación ciudadana para docentes en relación con las transformaciones en las prácticas ciudadanas.

En el desarrollo de esta fase es fundamental identificar el empoderamiento logrado en los participantes de la investigación a partir de la dinámica participativa dada en la relación entre el doctorando investigador y los grupos de docentes investigadores participantes. En este sentido, para esta fase se prevé que el doctorando investigador asuma un rol de compañero investigador que reconoce los logros de los docentes investigadores participantes y aprende de los aportes de ellos; en tanto que los docentes investigadores participantes asumen el rol de agentes transformadores, con consciencia crítica, capaces de gobernar su propia vida, de asumir su participación activa en la transformación de sus prácticas ciudadanas y capaces de autoevaluarse críticamente.

El desarrollo de esta fase se apoya en las técnicas e instrumentos de investigación orientados a los participantes de manera específica; además, indica los métodos utilizados en el procesamiento de la información generada en la aplicación de los instrumentos y sus respectivos análisis, efectuados en función de la naturaleza cualitativa o cuantitativa de la información, como lo muestra la Tabla 51.

Tabla 51.

Diseño metodológico fase 4 Evaluación participativa de los resultados del programa

Técnica	Instrumento	Participantes	Método de procesamiento y análisis de los resultados
Cuestionario Escala Likert	Protocolo cuestionario con escala Likert: Condiciones de salida de los docentes investigadores participantes.	Docentes investigadores participantes	Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario escala Likert: condiciones de salida de los docentes investigadores participantes, y análisis cuantitativo.
Grupo focal	Protocolo cuestionario de grupo focal sobre evaluación final del programa	Docentes investigadores participantes	Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario grupo focal de la evaluación final del programa, y análisis cualitativo.
Datos secundarios	Guía para la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana.	Documentos proyectos pedagógicos de formación ciudadana	Matriz de vaciado para el procesamiento de la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana, y análisis documental.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe cada una de las técnicas de esta fase considerando aspectos como: técnica, título del instrumento con referencia al apéndice, objetivo, participantes de la investigación (destinatarios), y dimensiones del contenido que pretende abordar.

1. **Cuestionario Escala Likert.** Como fue señalado en la descripción del Diseño metodológico de la fase 1, la técnica de investigación cuantitativa cuestionario con escala Likert consiste en un conjunto afirmaciones ante las cuales el participante debe elegir una valoración en una escala de cinco categorías (Hernández et al., 2010) (Ver Apéndice E7. Protocolo cuestionario escala Likert: condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes).

Su objetivo es identificar las valoraciones de salida de los docentes investigadores participantes frente a las categorías centrales del programa de formación ciudadana: enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad; los datos obtenidos como resultado de salida serán

objeto de comparación con los resultados de entrada que se efectúan en la fase 1 de la investigación. Tal comparativo permitirá evidenciar los cambios en las valoraciones de los docentes a través de datos cuantitativos. Se prevé que los participantes de la investigación a quienes se aplica dicho instrumento son los 66 docentes investigadores participantes que toman el programa formativo. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son: enfoque de interculturalidad desde los tipos de saberes identificados en el diálogo de saberes; y el enfoque de habilidades para la vida desde la clasificación de las habilidades psicosociales de acuerdo con la delimitación establecida en las habilidades para la vida.

2. **Grupo focal.** Como se señaló en el Diseño metodológico de la fase 2, la técnica de investigación cualitativa grupo focal se define como “una sesión de grupo semiestructurada, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado... la recolección de experiencias personales y creencias relacionadas con el tema designado es el propósito de un grupo focal” (Bottorff, 2003, p. 264). Así mismo, se subrayó la importancia del número reducido de tópicos o problemas y de la selección de participantes, los cuales no deben ser más de ocho. En este caso, el grupo focal apoya en el instrumento Protocolo cuestionario del grupo focal sobre la evaluación final del programa (Ver Apéndice H1).

Su objetivo es identificar las transformaciones en las prácticas ciudadanas de los docentes investigadores participantes a partir de los elementos centrales del programa de formación. Los participantes de la investigación en los cuales se aplica dicho instrumento corresponden a los docentes investigadores participantes. Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento son: relación doctorando investigador – docentes investigadores participantes; enfoque de habilidades para la vida; enfoque de interculturalidad; transformaciones de las prácticas; logros del proyecto pedagógico de formación ciudadana.

3. **Datos secundarios.** Esta técnica de investigación fue presentada en el Diseño metodológico de las fases 1 y 3. En la cuarta fase, esta técnica se aplica a través del instrumento Guía para la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana (Ver Apéndice H2). El objetivo de la aplicación de la técnica es evaluar la transformación de las prácticas ciudadanas a través de la apropiación de los contenidos y metodologías desarrollados en el programa de formación ciudadana para docentes y llevados a la formulación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana realizados por los docentes investigadores participantes. Como se infiere de lo anteriormente expuesto, esta se aplica en los proyectos pedagógicos de formación ciudadana elaborados por los docentes investigadores participantes, los cuales se constituyen en fuentes secundarias documentales.

Las dimensiones del contenido que aborda el instrumento están en relación directa con los criterios de evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana; se definen los siguientes: trabajo procesual; calidad en los contenidos; calidad en la forma de presentarse; pertinencia del problema y los objetivos; coherencia entre sus distintos componentes; sentido autocrítico; apropiación de la temática y la propuesta; elaboración colectiva; enfoque participativo e intencionalidad transformadora.

6.4. Diseño del procesamiento y análisis de los resultados

Una vez se desarrolla el diseño metodológico proyectado para cada una de las cuatro fases de la investigación, se da paso a los elementos por considerar en el procesamiento y análisis de la información de la investigación. Por lo tanto, para cada fase se consideran los siguientes elementos: tipo de procesamiento con énfasis en la triangulación metodológica como principal criterio de validez de la investigación; tipo de análisis según la naturaleza de la

información, sea documental, cualitativa o cuantitativa; criterios de rigor científico según su naturaleza; y finalmente los resultados de salida producto del análisis de los resultados de cada fase, los cuales se constituyen en insumo para la siguiente fase de la investigación, en la mayoría de las veces. Estos elementos se consolidan por cada una de las cuatro fases de la investigación en la Tabla 52.

Tabla 52.

Diseño del procesamiento y análisis de los resultados según las fases de la evaluación participativa

Procesamiento	Tipo de análisis	Criterios de rigor	Resultados de salida
Fase 1. Diagnóstico participativo			
Triangulación metodológica intermétodos (cualitativo y cuantitativo)	Análisis del discurso Análisis cualitativo Análisis cuantitativo	Criterios de rigor cualitativo: posicionamiento, comunidad como árbitro de calidad, voz y multivocalidad, y de reflexividad. Criterios de rigor cuantitativos: validez de criterio, credibilidad, y objetividad. Criterio de credibilidad: triangulación.	Identificación de las necesidades de formación ciudadana desde el contexto social y educativo.
Fase 2. Evaluación participativa del diseño del programa			
Triangulación metodológica intramétodos (cualitativos)	Análisis cualitativo	Criterios de rigor cualitativos: posicionamiento, comunidad como árbitro de calidad, voz y multivocalidad, y de reflexividad.	Cambios a realizar en el diseño del programa como resultado de la evaluación participativa dada en la relación dialógica entre doctorando investigador, participantes institucionales y docentes investigadores participantes.
Fase 3. Evaluación participativa de la implementación del programa			
Triangulación metodológica intermétodos (cualitativo y cuantitativo)	Análisis del discurso Análisis cualitativo Análisis cuantitativo	Criterios de rigor cualitativo: posicionamiento, comunidad como árbitro de calidad, voz y multivocalidad, y de reflexividad. Criterios de rigor cuantitativos: validez de criterio, credibilidad, y objetividad. Criterio de credibilidad: triangulación.	Valorar el proceso de empoderamiento de los docentes investigadores participantes a partir de la apropiación de contenidos y metodologías en el marco de la relación enseñanza – aprendizaje.

Procesamiento	Tipo de análisis	Criterios de rigor	Resultados de salida
Fase 4. Evaluación participativa de los resultados del programa			
Triangulación metodológica intermétodos (cualitativo y cuantitativo)	Análisis cualitativo	Criterios de rigor cualitativo:	Identificar la valoración y apropiación de los enfoques de habilidades para la vida y de interculturalidad en la transformación de las prácticas ciudadanas.
	Análisis cuantitativo	posicionamiento, comunidad como árbitro de calidad, voz y multivocalidad, y de reflexividad. Criterios de rigor cuantitativos: validez de criterio, credibilidad, y objetividad. Criterio de credibilidad: triangulación.	

Fuente: Elaboración propia.

El procesamiento de la información se realiza a partir de la triangulación metodológica, esta se divide en dos tipos: intramétodos e intermétodos,

... en la triangulación intramétodos el investigador utiliza múltiples variedades de un mismo método dado para recopilar e interpretar datos. Está dirigida a verificar la consistencia interna y la fiabilidad... La triangulación intermétodos mide el grado de validez externa de los datos. Trata de comprobar por lo tanto que los resultados no son consecuencia de la utilización de un método particular. Para ello estudia un fenómeno mediante el empleo de métodos cuantitativos y cualitativos” (Rodríguez, 2005, s.p.).

Así, la triangulación intermétodos se entiende que es “la triangulación entre métodos es una forma más sofisticada de combinar triangulación de métodos disimiles para iluminar la misma clase de fenómeno” (Arias, 2000, p.19). Para el caso de la presente investigación, este se utiliza en la fase 1, 3 y 4. Este tipo de triangulación puede ser simultánea o secuencial.

En el caso de la fase 1 es una triangulación intermétodos secuencial, en donde según Olsen (como se citó en Rodríguez, 2005) “los resultados de un método son esenciales para poner en marcha el siguiente. De esta forma, se introduce cierto orden en las cuestiones que están siendo analizadas (Olsen, 2004). La dirección teórica de la secuencia de triangulación puede ser deductiva o inductiva [4]” (s.p.). En el desarrollo de la primera fase se inicia el diagnóstico con

fuentes secundarias ya que la fuente de los datos son documentales; y posteriormente avanza hacia la inmersión del contexto para acceder a las fuentes primarias, para de esta manera validar las problematizaciones identificadas en el orden de lo social y educativo desde lo textual en el contexto directo y real.

Y en las fases 3 y 4 se utiliza la triangulación intermétodos simultánea ya que “como su propio nombre indica, se utilizan métodos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo. La interacción entre métodos es por lo tanto limitada” (Rodríguez, 2005, s.p.). Finalmente, en la fase 2 es el único momento de la investigación en donde se utiliza una triangulación intramétodos con énfasis en técnicas cualitativas de investigación.

Los pasos a seguir en el procesamiento de la información son: codificación de los registros de información de los instrumentos aplicados; elaboración de matriz de vaciado según categorías y codificación base del diseño del instrumento; identificación de los registros de información más relevantes y pertinentes en el análisis correspondientes a cada fase.

Los criterios de rigor que predominan en la investigación son de corte cualitativo se hallan: reflexividad, comunidad como árbitro de calidad, voz y multivocalidad, y posicionamiento. Y algunos criterios de tipo cuantitativo como: validez de criterio, credibilidad y objetividad; para ampliar la información sobre estos criterios de rigor se recomienda volver sobre el apartado de Recopilación y análisis de la información en el capítulo anterior.

En la investigación los criterios de rigor cualitativos son los más importantes, se hacen evidentes en la especificidad de la relación dialógica dada entre doctorando investigador y participantes de la investigación: institucionales, habitantes del contexto, y docentes investigadores participantes, en la dinámica participativa en relación con el eje central de cada fase, así: fase 1 el diagnóstico participativo, y sus respectivos vínculos con las categorías teóricas

de la investigación: habilidades para la vida agrupadas según habilidades psicosociales y la interculturalidad desde los saberes que circulan en el dialogo; fase 2 la evaluación participativa del diseño del programa; fase 3 la evaluación participativa de la implementación del programa; y fase 4 la evaluación participativa de los resultados del programa.

Y finalmente, en cuanto a los resultados de salida que se constituyen en las evidencias logradas en cada fase, se indican: fase 1, diagnóstico participativo están representados en la identificación de las necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo desde fuentes primarias y secundarias. Estos resultados serán utilizados en el diseño del programa de formación ciudadana para la construcción de los objetivos y las metas.

En la fase 2, evaluación participativa del diseño del programa, están representados en la identificación de los cambios a realizar en el diseño del programa como resultado de la evaluación participativa dada en la relación dialógica entre doctorando investigador, participantes institucionales y los docentes investigadores participantes. Estos resultados serán utilizados en el diseño del programa de formación ciudadana para iniciar la fase de implementación.

En la fase 3, evaluación participativa de la implementación del programa, los resultados están representados en la valoración del proceso de empoderamiento de los docentes investigadores participantes a partir de la apropiación de contenidos y metodologías en el marco de la relación enseñanza – aprendizaje. Estos resultados serán utilizados como aspectos relevantes para la evaluación de los resultados del programa.

Y, finalmente, en la fase 4, evaluación participativa de los resultados del programa, están representados en la identificación de la valoración y apropiación de los enfoques de habilidades para la vida y de interculturalidad en las transformaciones de las prácticas

ciudadanas en los docentes investigadores participantes. Estos resultados serán utilizados para definir la pertinencia de contenidos y metodologías frente al empoderamiento de los docentes que se ven traducidos en las transformaciones de sus prácticas ciudadanas.

6.5. Participantes.

Se considera participante a toda persona que toma parte del proceso investigativo, en sus diferentes fases, como bien se puede observar en la Apartado 6.4. Diseño del procesamiento y análisis de los resultados. Esto supone que se presenten distintos escenarios y tipos de participación, es decir, que unos sean más activos y permanentes que otros. Igualmente, es importante señalar que la vinculación de los distintos participantes a la investigación supone el trámite del consentimiento informado (Ver Apéndice I. Consentimiento informado³²).

Tabla 53.
Participantes de la investigación por fases

Fase	Tipo de participante	Número de participantes
Fase 1. Diagnóstico participativo. Momento 2: Fuentes primarias	Participantes institucionales	15
	Participantes docentes de la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña	6
	Participantes habitantes del contexto del municipio de Puerto Tejada	7
	Participantes familias de estudiantes de la Institución Educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña”	138

³²El consentimiento informado es un único formato que se utiliza con todos los participantes, cada vez que sea citado en el documento hará referencia al mismo apéndice. Se presenta solamente a nivel de formato ya que se debe conservar la confidencialidad de los participantes de la investigación, como se señala en el mismo.

Fase	Tipo de participante	Número de participantes
Fase 1. Diagnóstico participativo. Momento 3: Fuentes primarias	Docentes investigadores participantes	66
Fase 2. Evaluación participativa del diseño del programa	Participantes institucionales	8
	Docentes investigadores participantes	6
Fase 3. Evaluación participativa de la implementación del programa	Docentes investigadores participantes	66
Fase 4. Evaluación participativa de los resultados del programa	Docentes investigadores participantes - deserción (4 docentes).	62

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la fase 1 del diagnóstico participativo, los participantes son muy diversos, dada la importancia que tiene el acercamiento al contexto seleccionado como caso ilustrativo, y la gestión de viabilidad institucional para el desarrollo de la investigación.

Igualmente, desde la fase 1 hasta la 4 está presente de manera constante los docentes investigadores participantes vinculados al programa de formación ciudadana. Estos se encuentran vinculados a diferentes campos de la educación: El campo de la educación formal que congrega a docentes vinculados como estudiantes de licenciatura en la CUMD; y el campo de la educación para el trabajo que concentra a los docentes vinculados laboralmente a instituciones educativas de Puerto Tejada (Norte del Cauca).

Tabla 54.

Características de los docentes investigadores participantes

Características	Grupos que tomaron el programa de formación	
	Grupo avalado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios	Grupo avalado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali
Referente contextual	Valle geográfico del río Cauca	Puerto Tejada
Municipios de incidencia directa del programa	Yumbo, Dagua, Florida, El Cerrito, Candelaria, Cali (Comuna 13, 14, 15, 16 y 21)	Puerto Tejada, Guachené
Participantes	Docentes vinculados académicamente a la Corporación Universitaria Minuto de Dios	Docentes vinculados laboralmente a los municipios de Puerto Tejada y Guachené
Número de participantes	29	37
Motivación de participantes	Requisito para grado de licenciatura	Mandato institucional e interés personal por formarse
Sitio de implementación del programa	Sede Universitaria al norte de Cali	Colegio Comfacauca y Unicomfacauca en Puerto Tejada
Aval del programa	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Pontificia Universidad Javeriana, Cali
Motivación Institucional	Cumplimiento con un Diplomado requisito para graduar a un grupo de licenciados/as y articulación interinstitucional	Proyección social de la Universidad en la región y apoyo a la formación doctoral de sus profesores
Costos para los docentes	Sí, matrícula ordinaria	No
Número de instituciones educativas participantes	18	9
Periodo de desarrollo	Septiembre de 2014 - Diciembre de 2014	Septiembre 2014 - Marzo 2015
Horario	Sábados de 2pm a 5pm	Viernes 3pm a 5pm
Fecha clausura	24 de enero de 2015	9 de mayo de 2015
Tipo de materiales suministrados	Electrónicos	Electrónicos e impresos

Fuente: Elaboración propia.

El grupo de docentes investigadores participantes estuvo conformado por 66 docentes de 27 instituciones educativas, públicas y privadas, de Puerto Tejada, Guachené y 9 municipios

más del valle geográfico del río Cauca. El grupo era mayoritariamente afrodescendiente, siendo un 90% mujeres y, en general, con 36 años de edad, en promedio.

A modo de referencia geográfica del grupo de docentes investigadores participantes y las instituciones educativas a las que se hallan vinculados laboralmente, se identifican, en primer lugar, las comunidades educativas ubicadas en el departamento del Valle del Cauca; luego las localizadas en la capital de este, es decir, el municipio de Santiago de Cali y, en particular, la zona denominada Distrito de Aguablanca; y, finalmente, las localizadas al norte del departamento del Cauca, en los municipios de Puerto Tejada y Guachené.

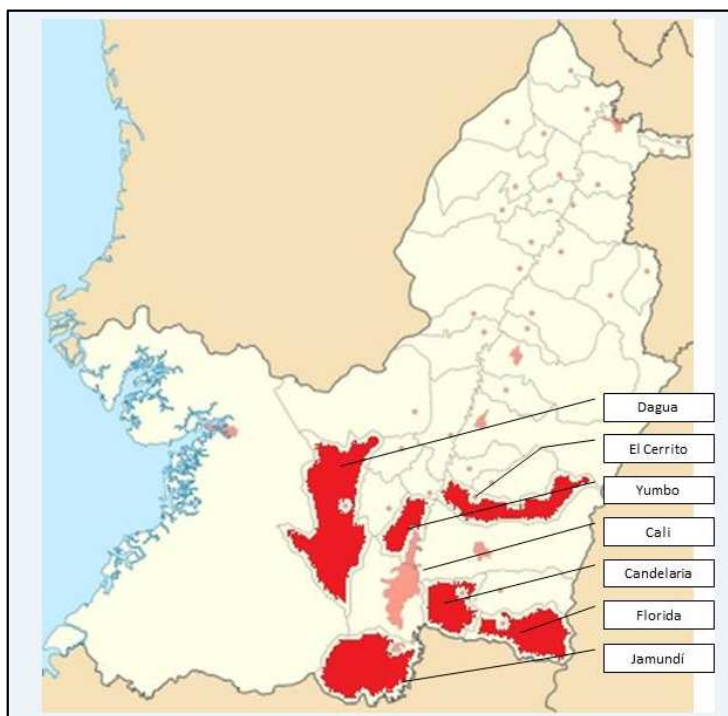


Figura 36: Referencia geográfica de los docentes investigadores participantes vinculados a instituciones educativas localizadas en el departamento del Valle del Cauca

Fuente: Elaboración propia

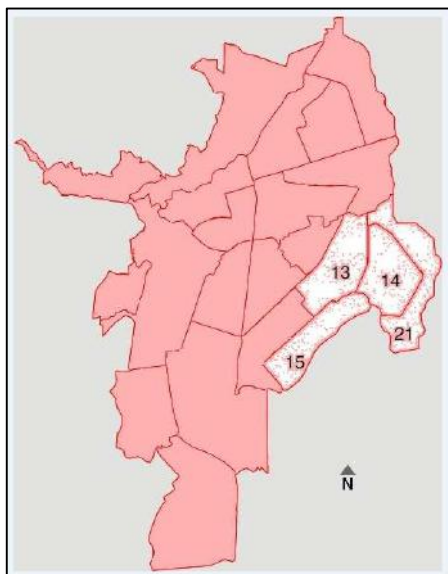


Figura 37: Referencia geográfica de los docentes investigadores participantes vinculados a instituciones educativas del municipio de Cali en el Distrito de Aguablanca.

Fuente: elaboración propia.



Figura 38: Referencia geográfica de los docentes investigadores participantes vinculados a instituciones educativas localizadas en el departamento del Cauca.

Fuente: elaboración propia.

Los docentes investigadores participantes tienen distintos niveles de participación a medida que se va desarrollando esta investigación. Estos niveles denotan un incremento en la participación activa de manera que mientras que en el diagnóstico los participantes aportan información, en la última fase, producen conocimiento y acciones transformadoras en un proceso de empoderamiento.

Tabla 55.
Niveles de participación y roles de los investigadores

Nivel de participación	Fase	Rol del doctorando investigador	Rol del docente investigador participante	Técnicas utilizadas
1	Fase 1. Diagnóstico participativo	Rol de experto y organizador quien se dispone a entrar en relación con atención y respeto.	Rol de espectador e interrogador frente a las propuestas expuestas por el doctorando investigador.	Datos secundarios, notas de campo, entrevista semiestructurada, encuesta, Autoinforme, cuestionario escala Likert.
2	Fase 2. Evaluación participativa del diseño del programa	Rol de consultor y gestor que propicia la participación de los grupos docentes investigadores participantes.	Rol participativo que aportan activamente en la revisión y análisis del diseño del programa, estableciendo criterios a incluir en los ajustes del mismo.	Entrevista no estructurada, y grupo focal.
3	Fase 3. Evaluación participativa de la implementación del programa.	Rol de facilitador y acompañante que entra en relación cercana con los docentes investigadores participantes y comparte con ellos conocimientos, experiencias, habilidades y valores	Rol de aprendizaje activo mediante la apropiación de conocimientos, puntos de vista y habilidades para su empoderamiento.	Taller participativo, autoinforme, y datos secundarios.
4	Fase 4. Evaluación participativa de los resultados del programa.	Rol de compañero investigador que reconoce los logros de los docentes investigadores participantes y aprende de los aportes de ellos.	Rol de agente transformador, con consciencia crítica, capaz de gobernar su propia vida, de asumir su participación activa en la transformación de sus prácticas ciudadanas y es capaz de autoevaluar críticamente.	Cuestionario escala Likert, grupo focal y datos secundarios.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 55 se representa el nivel 1 de participación como el más básico en donde el doctorando investigador es el protagonista de la acción al observar, entrevistar y hacer el análisis documental, condición que se irá transformando a medida que se avanza en las fases de la

investigación promoviendo que los docentes investigadores participantes progresivamente se constituyan en los protagonistas del proceso, lo cual representa una mayor asunción de sus capacidades y responsabilidades como agentes de transformación social.

En esta dinámica no sólo ganan las personas individualmente, sino que ganan las instituciones educativas corporativamente y la comunidad local, pues se promueven capacidades que siguen fortaleciéndose más allá del programa. “Lo participativo, además, se traduce en la generación de instancias de apropiación de los instrumentos de investigación por parte de los propios actores. De esta forma, se abre la posibilidad de que ocurra aprendizaje institucional” (Castro, et al., 2007, p. 167).

Otro participante, no menos importante, es el doctorando investigador; como se ha señalado anteriormente, hay varios roles que el doctorando investigador puede asumir a medida que se fortalece la relación dialógica participativa con los docentes investigadores participantes.

En este esfuerzo de comprender desde dentro, y en primera persona, los problemas y sus posibles alternativas de afrontamiento se proponen, a continuación, algunas capacidades que el doctorando investigador o cualquier investigador externo debe tener presentes en el desarrollo del proceso investigativo con enfoque participativo.

Tabla 56.

Capacidades deseables de un investigador para favorecer el empoderamiento

Conocer	Hacer	Vivir juntos	Ser
Comprende que solo es un punto de vista.	Promueve la integración de la teoría con la acción y viceversa.	Revisa y se despoja de actitudes que puedan crear distancia.	Se preocupa por el bienestar de la gente con quienes se reúne.
Reconoce los saberes de los demás.	Procura la participación de todas las personas.	Establece canales de comunicación permanente con el grupo participante.	Expresa confianza en las capacidades de las personas como agentes sociales, investigadores, sujetos de poder y transformación,
Respeto y valora la capacidad intelectual de sus interlocutores.	Participa en las actividades del grupo.	Acompaña los compromisos que el grupo adquiere.	productores de conocimiento y de cultura, etc.
Incentiva el análisis crítico en las intervenciones.	Hace referencias a la vida cotidiana.	Demuestra en sus relaciones criterios de justicia y compasión.	Manifiesta afecto sincero en el relacionamiento.
Aporta sus saberes y conocimientos sin pretender imponerlos.	Prepara sus participaciones.	Da tiempo y valora la construcción relacional.	
Reconoce sus límites intelectuales.	Integra el trabajo con el disfrute.		
Motiva a la investigación.			

Fuente: Elaboración propia.

Las anteriores capacidades del investigador como mediador de aprendizajes en un proceso participativo se presentan categorizadas desde los cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI, dado que dichas categorías se convierten en una herramienta de análisis para este proceso investigativo.

6.6. Plan de trabajo.

La investigación se desarrolla en el periodo comprendido entre marzo de 2012 y diciembre de 2015. A continuación, se especifican fases, actividades y tiempos, es importante

considerar que dada la metodología de investigación desde sus enfoques epistemológicos esta no se desarrolla de manera lineal, por lo cual existen fases que se dan en simultáneo.

Tabla 57
Plan general del desarrollo de la investigación

FASES	ACTIVIDADES	TIEMPO
Fase 1. Diagnóstico participativo.	<p>1º. Momento. Diagnóstico participativo: Identificación de necesidades de formación ciudadana desde el contexto social y educativo a partir de fuentes secundarias</p> <p>Aplicación de técnica: Datos secundarios; procesamiento de la información mediante matriz de codificación de las fuentes secundarias, y análisis documental.</p>	Marzo de 2012 a julio de 2013
	<p>2º. Momento. Diagnóstico participativo: Identificación de necesidades de formación ciudadana desde el contexto social y educativo a partir de fuentes primarias – Caso: Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y la Cabaña y contexto de Puerto Tejada (Norte del Cauca)</p> <p>Aplicación de técnicas: Notas de campo, entrevista semiestructurada, encuesta institución educativa el Naranjo y la Cabaña; procesamiento con apoyo en la matriz de vaciado para codificación de la información; y análisis cualitativo y cuantitativo.</p>	
Fase 2. Evaluación	<p>3º. Momento. Diagnóstico participativo: Identificación de necesidades de formación ciudadana desde fuentes primarias en docentes investigadores participantes</p> <p>Aplicación de técnicas: Encuesta caracterización de los docentes investigadores participantes, cuestionario escala Likert; procesamiento de la información mediante matriz de vaciado de los cuestionarios con apoyo en el programa estadístico SPSS; y análisis cualitativo y cuantitativo mediante triangulación intermétodos.</p> <p>Resultados: identificación de necesidades de formación ciudadana desde el contexto social y educativo en correlación con las problemáticas de violencia, vulnerabilidad y exclusión desde fuentes secundarias y primarias.</p>	2014 - 2015
	<p>Gestión institucional para la viabilidad del diseño e implementación del programa adscrito a contextos de educación superior: Corporación Universitaria Minuto de Dios y Pontificia Universidad Javeriana Cali.</p>	
	<p>Construcción de los fundamentos teóricos y metodológicos del programa de formación ciudadana para los docentes vinculados a instituciones</p>	2013-2015.

FASES	ACTIVIDADES	TIEMPO
participativa del diseño del programa	educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca desde el enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad.	
	<p>Evaluación del diseño del programa de formación ciudadana.</p> <p>Diseño y aplicación de las técnicas: entrevista no estructurada aplicada a participantes institucionales, y grupo focal orientado a los docentes investigadores participantes. Procesamiento de la información mediante matriz de vaciado a partir de la codificación de la información. Y análisis cualitativo realizado mediante triangulación intramétodos de naturaleza cualitativa.</p> <p>Resultados: ajustes al diseño del programa a partir de la participación de representantes institucionales y docentes investigadores participantes.</p>	2015
Fase 3. Evaluación participativa de la Implementación del programa	<p>Evaluación participativa a la implementación del programa de formación ciudadana.</p> <p>Aplicación de técnicas: talleres participativos, encuesta mediante protocolo cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa, y datos secundarios con apoyo en el instrumento guía para el acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana. Procesamiento de la información mediante matriz de vaciado a partir de la codificación de la información. Y análisis cualitativo y cuantitativo a partir de triangulación intermétodos.</p> <p>Resultados: ajustes a los contenidos y metodologías del programa de formación ciudadana a partir de las valoraciones del proceso de empoderamiento de los docentes investigadores participantes a partir de la apropiación de contenidos y metodologías en el marco de la relación enseñanza – aprendizaje</p>	2015.
Fase 4. Evaluación participativa de resultados del programa	<p>Evaluación participativa de los resultados del desarrollo del programa sobre las prácticas ciudadanas de los docentes los participantes.</p> <p>Aplicación de técnicas: cuestionario escala Likert, protocolo cuestionario de grupo focal sobre evaluación final del programa, guía para la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana. Procesamiento de la información con apoyo en la matriz de vaciado para la codificación de la información, y triangulación intermétodos para el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados.</p> <p>Resultados: Identificar la valoración y apropiación de los enfoques de habilidades para la vida y de interculturalidad en la transformación de las prácticas ciudadanas de los participantes de la investigación.</p>	2015.

FASES	ACTIVIDADES	TIEMPO
Elaboración informe final de de investigación	Elaboración documento final y ajustes según retroalimentación de tutoras.	2016
	Tramite de depósito de tesis	2016

Fuente: Elaboración propia.

Síntesis

Es pertinente proponer una investigación centrada en la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes, desde un enfoque participativo, pues al diseñar, ejecutar y evaluar un programa de formación ciudadana, con los docentes participantes, se hace posible desatar procesos de cambio que redunden en el bienestar de las comunidades educativas a las que pertenecen, y a sus municipios, y fortalecer sus capacidades ciudadanas de manera que les permita afrontar nuevas oportunidades de cambio y mejora.

Este proyecto investigativo se prevé desarrollar en cuatro fases: diagnóstico participativo, evaluación participativa del diseño del programa, evaluación participativa de la implementación del programa y, finalmente evaluación participativa de los resultados del programa; cada fase implica el uso de diversas técnicas de investigación sean cualitativas o cuantitativas de acuerdo con las necesidades de información que se presentan en cada una de ellas.

La investigación se realiza especialmente con la participación de docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río cauca y vinculados a dos tipos de campos educativos: el campo de la educación formal y el campo de la educación para el trabajo. En la fase diagnóstica también se vincularon participantes

institucionales, habitantes del contexto, y familias, particularmente en la delimitación del caso ilustrativo de Puerto Tejada.

Se utiliza un procesamiento de información centrado en la triangulación intermétodos e intramétodos como principal recurso en la fundamentación de criterios de rigor científico; estos se plantean como predominantemente cualitativos con apoyo en algunos cuantitativos. El desarrollo de las cuatro fases enunciadas se irá presentando en los cuatro capítulos siguientes de acuerdo al plan del desarrollo diseñado.

Parte 3. Desarrollo de la investigación: implementación del programa

Capítulo 7. Fase 1. Diagnóstico participativo

Introducción

El diagnóstico participativo fue una fase determinante en el desarrollo del programa de formación ciudadana para docentes porque permitió identificar las necesidades sociales y educativas desde el contexto y los docentes investigadores participantes. El diagnóstico participativo se ejecutó entre marzo de 2012 y julio de 2013, no obstante, el desarrollo del proyecto exigió una permanente relectura del contexto.

Por consiguiente, el diagnóstico participativo se desarrolló en dos grandes momentos: el primero: identificación de necesidades sociales desde el contexto a partir de fuentes primarias – Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y la Cabaña y contexto de Puerto Tejada (norte del Cauca); y el segundo momento: identificación de necesidades sociales y educativas desde fuentes primarias de docentes investigadores participantes. El presente capítulo desarrolla cada uno de estos momentos.

7.1. Primer momento: Identificación de necesidades de formación ciudadana en el contexto social y educativo de Puerto Tejada y la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y la Cabaña.

El acercamiento al contexto se da a partir de la inmersión parcial del doctorando investigador en la realidad contextual del municipio de Puerto Tejada, localizado al norte del departamento del Cauca. Esto se logra a través de una relación directa con la institución

educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y la Cabaña para el conocimiento de sus necesidades sociales y educativas de formación ciudadana tras lo cual se define dirigir el programa de formación ciudadana, en un primer momento, al conjunto de su comunidad educativa: estudiantes, padres y madres de familia, y docentes.

Este diagnóstico, también implicó trabajar previa y simultáneamente en la identificación de necesidades sociales y educativas de formación ciudadana del municipio de Puerto Tejada y de la región donde éste se ubica, a partir de fuentes secundarias, con el apoyo de la Ficha bibliográfica para datos secundarios bibliográfica (Ver Apéndice E1) y la Matriz de codificación de las fuentes secundarias del análisis documental (Ver Apéndice J1) cuyos resultados se han recogido en el primer capítulo de esta tesis.

7.1.1. Resultados del caso Institución Educativa “El Naranjo y La Cabaña”.

Los resultados de este momento del diagnóstico participativo se logran mediante el procesamiento de la información registrada en los siguientes instrumentos: 1. Registro de anotaciones de la observación directa en campo: visita al contexto de la Institución Educativa El Naranjo y La Cabaña, correspondiente a la técnica notas de campo; 2. Protocolo de cuestionario Entrevista Semiestructurada: aproximación al contexto de la Institución Educativa El Naranjo y La Cabaña, correspondiente a la técnica entrevista semiestructurada; 3. Protocolo cuestionario de caracterización de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña, correspondiente a la técnica encuesta. Para efectos de procesamiento de la información de dichos instrumentos se organizan respectivamente las siguientes matrices de vaciado: 1. Matriz de vaciado para el procesamiento de anotaciones de la observación directa en campo: visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J2); 2. Matriz de vaciado para el procesamiento de Entrevista Semiestructurada:

aproximación al contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J3); y 3. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario de caracterización de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J4).

El ingreso del doctorando investigador al contexto concreto se plantea desde dos caminos: el acercamiento a la escuela a través de las instancias administrativas representadas por el Ingenio La Cabaña y el acercamiento al contexto inmediato de la Escuela El Naranjo y La Cabaña: los docentes, los estudiantes y sus padres y madres, así como algunos adultos mayores de la comunidad local donde ella se inserta, éstos fueron los principales interlocutores en el curso que fue tomando la investigación, como se explica más adelante.

7.1.1.1. Caracterización del contexto social y educativo: Institución Educativa “El Naranjo y La Cabaña”.

La puerta de entrada al contexto, en sus primeros momentos, fue la Institución Educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña”³³ y su contexto. Así, durante el 2011 se establecen contactos con las instancias administrativas del Ingenio encargadas de la escuela que es parte de la proyección social del Ingenio La Cabaña, asentado en el municipio vecino de Guachené. Luego de exponerles el objetivo del proyecto de investigación a los responsables en el Ingenio, autorizaron su desarrollo en la institución educativa pues se valoró como pertinente el desarrollo de una propuesta que ayudara a las jóvenes generaciones del municipio, a ejercer su ciudadanía y a trabajar por la vigencia de sus derechos para fortalecer tanto la convivencia en la

³³ Para abreviar se denominará “El Naranjo y La Cabaña”.

escuela como potenciar sus oportunidades de futuro; siendo esta la primera aproximación a la intencionalidad de implementación del programa de formación ciudadana.

Posteriormente, se realizó un encuentro con los docentes vinculados a la escuela en el que se presentó el proyecto de investigación y se expresó el interés por conocer más directamente los desafíos del contexto social y educativo para el programa de formación ciudadana que se planteaba, y que en su primer versión estaba dirigido a esta comunidad educativa en general, es decir, a todos los integrantes de la escuela: docentes, estudiantes, familias. Se valoró su viabilidad y se fue consolidando la buena voluntad de los docentes en un propósito común. Por lo cual, fueron necesarias varias visitas a la escuela y reuniones con los docentes para planear conjuntamente las herramientas y las actividades por realizar con las familias y habitantes del contexto cercano a la escuela, como una manera de aproximarse al reconocimiento de las problemáticas sociales y educativas del municipio de Puerto Tejada y de la escuela.

Después de este primer momento, al año siguiente 2012, se retomó el proceso desde marzo, se diseñaron los instrumentos en equipo y se aplicaron concertadamente, según aparece en la Tabla 58.

Tabla 58.

Planeación de la fase 1 Diagnóstico Participativo, primer momento

Técnica	Participantes	Marzo 2012	Octubre a Noviembre de 2012	Enero a Julio de 2013
Notas de campo	Participantes institucionales Participantes habitantes del contexto del municipio de Puerto Tejada		X	X
Entrevistas semiestructuradas	Participantes institucionales Participantes docentes de la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña Participantes habitantes del contexto del municipio de Puerto Tejada		X	X
Encuesta	Participantes familias de estudiantes de la Institución Educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña” Participantes docentes	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

7.1.1.1.1. Aspectos institucionales.

Se aplicó el instrumento registro de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice E2), se apoyó para el procesamiento de la información en la Matriz de vaciado para el procesamiento de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J2).

El Naranjo y La Cabaña fue fundada en el año 1972 por iniciativa de la familia Seinjet propietarias en ese entonces de dos Ingenios azucareros, El Naranjo y La Cabaña; actualmente solo existe el Ingenio La Cabaña. Así, La escuela El Naranjo y La Cabaña tiene más de 40 años de prestar sus servicios educativos; se localiza al sur del casco urbano del municipio de Puerto Tejada, en el barrio Granada, y sus estudiantes provienen tanto de la zona urbana del municipio como de algunas veredas del municipio de Caloto, municipio aledaño a Puerto Tejada. La

escuela es de carácter privado, el nivel educativo corresponde a básica primaria, desde preescolar hasta quinto de primaria (MEN, 2011), y cuenta con un grupo por cada curso con un tamaño promedio de 30 a 35 estudiantes cada uno.

Igualmente es importante mencionar que la escuela ocupa un lote rectangular de 20 metros de frente por 45 metros de profundidad. Los seis salones, la sala de cómputo, el comedor escolar, la cocina, la batería de baños y la habitación de la familia comodataria, rodean un único patio central. Todos los salones cuentan con una puerta y una ventana hacia el interior, los techados son de tejas de asbesto y los salones cuentan con un cielorraso que sirve de aislante térmico. Aunque es una construcción que tiene varios años, se percibe cuidado en las instalaciones (Notas de campo, 1, 2012).

El lote se encuentra en la margen derecha del río Palo, en una parte alta que no le exime de riesgo de aluvión ante una eventual crecida de las aguas. Por el mismo costado, la comunidad local suele colocar escombros y arrojar basuras. También, a pocos metros de la entrada de la escuela, se eleva a unos 20 metros un viejo tanque de agua comunitario sobre una vieja estructura de hierro que representan un peligro potencial. (Notas de campo, 1, 2012)

Algunos aspectos relevantes por considerar con respecto a la escuela: dadas las largas distancias entre la residencia y la escuela para algunos estudiantes, se cuenta con un servicio de transporte financiado por el Ingenio La Cabaña; diariamente el bus hace dos recorridos por los corregimientos, en la mañana y en la tarde, transportando a los estudiantes que residen en esta zona.

A pesar de la antigüedad de la institución educativa en la zona, se encuentra sitiada por la inseguridad, pues se localiza en un espacio que se constituye en epicentro de una guerra territorial dada entre las pandillas que proliferan en la municipalidad, incluso los docentes han

sido objeto de amenazas por parte de éstas cuando han intervenido frente a la denuncia de algún delito. Son recurrentes los sucesos de violencia que viven las familias y estudiantes, quienes narran con frecuencia estos acontecimientos que han experimentado directamente y/o han visto en vecinos, amigos y familiares, tal dinámica es cotidiana en la escuela y en el contexto cercano.

De otra parte, las condiciones locativas de la institución educativa están medianamente deterioradas, pues El Ingenio propone que sean las mismas familias y comunidad cercana quienes se apropien y se sientan dueñas de la escuela, se espera que con la autogestión comunitaria mejoren estas condiciones locativas. Con este propósito la escuela ha iniciado un proceso de convocatoria hacia la comunidad para hacerla partícipe de su gestión siendo una oportunidad para fortalecer sus capacidades ciudadanas en un proceso de formación articulado a los talleres de “Escuela para padres y madres de familia”, usualmente todas las instituciones educativas en el contexto realizan este proceso de formación de los padres y madres de familia en torno a temas educativos, de crianza, etc.

Además, el Proyecto Educativo Institucional –PEI- vigente durante un largo periodo se ha fundamentado en la perspectiva de la educación tradicional, está siendo reconstruido a partir de un proceso de asistencia técnica y formación del grupo docente. De esta forma, se perfila la construcción de un nuevo proyecto que tiene como ejes centrales el fortalecimiento de sus gestiones: directiva, académica, y comunitaria desde los planteamientos de la etnoeducación afrocolombiana.

En este orden de ideas, en los procesos de mejora institucional se han identificado dos aspectos claves para el fortalecimiento de sus procesos educativos: uno, la reestructuración de su Proyecto Educativo Institucional –PEI-; y dos, la convocatoria hacia la comunidad orientada a

generar procesos de participación con el espíritu de favorecer procesos de desarrollo comunitario en su área de influencia.

Otro aspecto por considerar corresponde a las actividades de carácter extracurricular de los estudiantes; la escuela tiene un convenio con el Colegio COMFACAUCA perteneciente a la caja de compensación familiar del mismo nombre. Una vez finaliza la jornada escolar de 7 am a 12 m, los estudiantes tienen una programación semanal para asistir en la jornada de la tarde a las instalaciones del colegio COMFACAUCA y desarrollar actividades como: deporte, danzas, clases de informática, entre otras.

7.1.1.1.2. Integrantes de la institución

El proceso de recogida de la información se realizó *in situ* y con el apoyo de los docentes participantes. Se aplicó el instrumento protocolo cuestionario de caracterización de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice E4), para el procesamiento de la información se utilizó Matriz de vaciado para el procesamiento de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J4). Los resultados del análisis de estos datos se presentan de manera más completa en el respectivo apéndice (Ver Apéndice J5).

Los integrantes de la comunidad educativa son: 181 estudiantes distribuidos en seis grupos de preescolar a quinto de primaria cuyo tamaño oscila entre los 30 y los 35 estudiantes por curso; 138 familias habitantes del casco urbano de Puerto Tejada y zona rural de Caloto; y un grupo de 6 docentes con un curso a su cargo.

1. Características de los docentes. Los docentes fueron participantes directos en este momento del diagnóstico y su grupo está conformado por un hombre y cinco mujeres, sus edades oscilan entre los 25 y 50 años. Los docentes en su mayoría (66,66%) han pertenecido a la

institución por más de 15 años, a excepción de dos docentes que ingresaron por primera vez a la institución en el 2011, dado que se jubilaron las dos docentes de mayor antigüedad de la escuela.

La constitución étnica del grupo indica que, el 66,66% de sus integrantes son afrocolombianos mientras los 33,33% restantes son mestizos, sus familias de origen corresponden al mismo grupo étnico. Todos han nacido y vivido en el municipio de Puerto Tejada, aunque una docente vive en la aledaña ciudad de Cali desde hace más de 30 años.

El 66,66% de los docentes ha concluido estudios de licenciatura mientras que el 33,33% restante está en proceso de formación profesional a nivel de pregrado, y corresponde a las docentes recién incorporadas. Han tenido formación adicional a nivel de seminarios, talleres y diplomados en asuntos relacionados con pedagogía en general y administración educativa.

La mayor parte del grupo docente tiene un estado civil de casados (66,66%), mientras el 33,33% corresponde a profesoras solteras, una de ellas es madre soltera cabeza de hogar. En general, comparten la función de proveedores en sus familias con compañía de sus cónyuges, a excepción de una docente que es la única fuente de ingresos en su familia.

2. Características de los estudiantes. Los estudiantes tienen edades entre los 5 años y los 13 años de edad; hay un total de 181 menores matriculados. Cursan los grados de preescolar a quinto; una vez concluyen la primaria ingresan a otra institución para continuar su formación de básica secundaria. Los niños son predominantemente afrocolombianos (79%), aunque en menor proporción (20%) existen niños mestizos resultado de la mezcla de etnias –blanca, afrocolombiana e indígena-, y un 1% corresponde a niños de raza blanca. La mayoría de los niños (88%) viven en el casco urbano de Puerto Tejada y un 12% en la zona rural de Caloto.

3. Características de las familias. Las familias que atiende la escuela se caracterizan por tener bajos niveles de escolarización, primaria y bachillerato inconcluso con poco acceso a la

educación superior; ingresos por debajo de un salario mínimo mensual legal vigente equivalente a \$566.700 para suplir las necesidades básicas de familias con más de seis integrantes; dificultad para acceder a fuentes de trabajo en la municipalidad, por lo cual se trasladan a otros municipios del mismo departamento (Cauca) y departamentos vecinos (Valle del Cauca) y con un alto índice de desempleo (28,05%). Las familias son predominantemente afrocolombianas (78,57%) aunque también existe el mestizaje (20%) y en menor proporción (1,43%) se autoreconocen como blancas.

Entre las principales problemáticas que afectan a las familias se destaca la violencia que permea todos los escenarios de la vida cotidiana: barrio, municipio, escuela, entre pares, entre vecinos, en la pareja, con lo cual se presentan diversas formas de maltrato infantil y violencia familiar, violencia urbana, entre otras.

Otro aspecto que se percibe es su rol con relación a lo político pues esperan de manera pasiva que sus derechos sean reconocidos por los representantes del gobierno en la municipalidad, fortaleciendo el asistencialismo, esperando que las soluciones a las necesidades básicas insatisfechas como salud, educación, saneamiento básico provengan de la autoridad; no existe una visión de corresponsabilidad y coparticipación por parte de la comunidad. Hay una lectura unidireccional de lo político que desprovee a la comunidad de su empoderamiento ciudadano y por ende de sus capacidades de agenciamiento en la localidad.

4. Características de las relaciones sociales escolares. Se aplicó el instrumento registro de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice E2), y Cuestionario Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice E3); se apoyó respectivamente para el

procesamiento de la información en la Matriz de vaciado para el procesamiento de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J2); y Matriz de vaciado para el procesamiento de Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J3).

Los estudiantes de la escuela “El Naranjo y La Cabaña” son espontáneos, curiosos llenos de vitalidad y ricos en habilidades sociales (Notas de campo 1, 2012), sin embargo, hablan muy fuerte cuando trabajan en grupos, algunos son muy hiperactivos, se distraen con mucha facilidad (Notas de campo 4, 2012) y les gusta molestar a sus compañeros. Es difícil el manejo del grupo para las profesoras quienes a veces inevitablemente pierden la paciencia. Los casos extremos de comportamiento inadecuado en clase son reportados al director. Para algunos, el hecho de que los estudiantes sean extrovertidos, amistosos y amables tiene que ver con su etnia; esta forma de ser raya con el irrespeto a la autoridad y a las normas (Entrevista semiestructurada 7, 2012).

En el patio de recreo algunos y algunas estudiantes conversan amistosamente, otros están pendientes de su refrigerio, juegan al balón (Notas de campo 1, 2012), se presentan riñas; entre otras actividades. Llama la atención los juegos bruscos que se dan entre los muchachos: la china y el tuntún (Entrevista semiestructurada 7, 2012). El primero simplemente consiste en que dos estudiantes acuerdan darse a patadas hasta que uno de los dos jugadores se rinda. El tuntún, es una modificación del primero, sólo que se practica en por parejas: mientras que un compañero carga a sus espaldas al otro, éste jinete se encarga de darle patadas al equipo adversario. El propósito aquí es tumbar al jinete o al caballo contrario. Estos juegos están prohibidos, pero a pesar de ello, se practican con regularidad.

En la fiesta de los niños del 31 de octubre se destacó la participación de todos los estudiantes de la escuela, llama la atención su disposición a participar de los deportes y el baile. Así mismo, es particular la expresión de sus cuerpos, en algunos casos el baile permite el pleno contacto de los cuerpos y se admite como normal (Notas de campo 6, 2012).

Las profesoras se turnan para controlar en los descansos posibles desórdenes, pero generalmente es el director el encargado de colocar las sanciones o castigos (Entrevista semiestructurada 7, 2012). Las sanciones pueden llegar a la expulsión durante algunos días al estudiante infractor, pero también se manejan otros castigos menores como el regaño, el aislamiento del grupo o enviarlos a recoger la basura del patio. En este punto, se refuerza un comportamiento deseable como indeseable.

Además de estos juegos violentos hay otras actividades que los estudiantes perciben como prohibidas, por ejemplo: decir mentiras, decir chismes, burlarse de los demás, o tener novio o novia. Los docentes recuerdan que a la escuela se viene es a aprender.

Llama la atención que los estudiantes no se preocupan por arrojar la basura afuera de las canecas, simplemente se da la costumbre que al terminar el descanso una pequeña brigada de estudiantes recoge la mugre que todos han dejado en el patio. Al finalizar la jornada, también hay brigadas de estudiantes por salón que barren, trapean y dejan su espacio en orden, con la monitoria de su profesora o profesor titular.

Los estudiantes se encuentran desprotegidos de alimentación subsidiada, sin embargo, en la tienda escolar se ofrecen productos a un precio accesible para la mayoría de estudiantes. Es inevitable que algunos de ellos, ante la presencia de un extraño busquen una moneda regalada para comprar algo en la tienda (Notas de campo 5, 2012). En medio de la pobreza también se

puede evidenciar a unos estudiantes más necesitados que otros, lo cual visibiliza también gestos solidarios de compartir alimentos entre amigos.

A los estudiantes les gustan las actividades, los juegos, las fiestas, en particular el 31 de octubre, cuando se celebra el día de los niños, pero también la navidad y el año nuevo (Entrevista semiestructurada 7, 2012). En estas ocasiones, la escuela se transforma y todos parecen felices. Los niños y niñas participan en distintas labores acompañados de sus docentes titulares, quienes, como unas segundas madres, les orientan en todo (Notas de campo 6, 2012). En las fiestas hay música, alegría, comida, dispersión total y participación comunitaria. El director se convierte en el animador del evento, las profesoras en bailarinas, actrices y asistentes escénicas, las madres de familia habitan la institución con naturalidad, aplauden y participan de las actividades programadas; mientras algunos estudiantes exhiben sus disfraces, hechos con materiales muy sencillos y de reciclaje.

A los estudiantes no les gustan que los regañen ni los castiguen, pero lo que más les molesta es que los culpen injustamente de cosas que ellos no han hecho, su justicia les dice que ellos deben asumir la consecuencia de sus actos y por ello aceptan las sanciones que se les impone, pero los violenta cuando se les sanciona sin fundamento, sin escuchárseles, sin darles fe en lo que dicen. Por el contrario, ellos aprecian a las profesoras que son dulces, es decir que los escuchan, saben exigirles y cuando les llaman la atención lo hacen delicadamente (Entrevista semiestructurada 7, 2012).

Los estudiantes se ven expuestos a muchas situaciones de inseguridad y violencia tanto en el barrio donde se ubica la escuela como en los barrios donde viven. A temprana edad ellos han tenido experiencias que muchas personas adultas nunca han tenido en sus vidas: han visto asesinar a un amigo; saben diferenciar tipos de armas (una “metra”, de una “guacha”, de una

“siete” o de una “ocho”); han estado encerrados en sus casas sin poder salir de ellas a ciertas horas de la tarde y de la noche; conocen los datos de las pandillas más peligrosas del lugar; saben las calles que no deben recorrer y los vejámenes a los que están expuestos; entre otras situaciones que configuran su mundo y que de alguna manera incide en una posible actuación ciudadana (Entrevista semiestructurada 7, 2012).

La tarea de los padres y madres de familia de educar estos niños y niñas no es fácil, el entorno es adverso y muchas veces ellos y ellas no se encuentran disponibles para atender sus necesidades debido a sus trabajos. Los menores quedan bajo el cuidado de los abuelos, en la calle o frente al televisor, tratando de articular un coctel de sentidos de vida y oportunidades de bienestar que se entremezclan en su interior. En medio de ello, algunos tienen claro que deben seguir estudiando y quizá entrar en la universidad; tienen claro que se debiera dejar a la Justicia institucional actuar y no hacer justicia por las propias manos; tienen claro que no es conveniente pertenecer a una banda porque “vaya uno y mate a una persona, vienen los demás a matarlo a uno, eso es lo malo” (Entrevista semiestructurada 7, 2012). Tienen claro que cada persona es responsable por la consecuencia de sus actos y que la vida es el máximo valor.

7.1.2. Caracterización del contexto social y educativo: Municipio de Puerto Tejada.

Se aplicó el instrumento registro de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice E2), y Cuestionario Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice E3); se apoyó respectivamente para el procesamiento de la información en la Matriz de vaciado para el procesamiento de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J2); y

Matriz de vaciado para el procesamiento de Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña (Ver Apéndice J3).

7.1.2.1. Características de lo social.

Puerto Tejada fue fundada por esclavos de la familia Arboleda y otros terratenientes ganaderos de Popayán; dichos esclavos se escaparon al monte y fueron levantando allí sus chocitas mientras que transformaban los terrenos agrestes y los bosques a las orillas de los ríos en terrazas de cultivo. De allí que el primer nombre de Puerto Tejada fue Monteoscuro (Entrevista semiestructurada 5, 2012). La historia de la ciudad está tejida de todo tipo de momentos: de lucha, de prosperidad, de gozo y de sufrimiento. Sin embargo, hoy día en medio de tantas dificultades se extraña al Puerto Tejada alegre y próspero que hasta hace unos decenios la llevó a ser un lugar de visita obligada en la región (Entrevista semiestructurada 1, 2012).

Los mayores de la comunidad perciben hondas transformaciones sociales, particularmente con el incremento de inseguridad y la violencia. Antes las personas llegaban de todas partes y se amañaban, es evidente que no sucede lo mismo que hace 50 o 70 años, se percibe la nostalgia de un pasado mejor que deja cicatrices en la autoestima del pueblo. El negro pacífico y honrado se ha visto en aprietos por la necesidad y ha cogido vicios. “Ahora ya no se puede salir de noche” (Entrevista semiestructurada 1, 2012), se atraca y se mata por un celular y el negro que era hermanable y trabajador se ocupa en la delincuencia excusándose en que no tiene qué hacer. “Se cambió la mentalidad de los muchachos” (Entrevista semiestructurada 1, 2012). También la pérdida del temor de Dios ha influenciado en la pérdida del respeto y en la generación de violencia (Entrevista semiestructurada 6, 2012).

Las bandas o pandillas que se forman son entre diez y veinte jóvenes que tienen entre veinte y veinticinco años. Hay pocas mujeres en las pandillas, en general, y los conflictos se presentan por intereses territoriales, cuando algunos atacan a los del otro sector, estos reaccionan y toman represalias en una espiral sin fin. En esta lógica, las bandas “nacieron para vengar sus muertos, cansadas que les mataran a sus familias” (Entrevista semiestructurada 7, 2012). La gente se siente desprotegida por el Estado, sienten que están muriendo y nadie les ayuda. Ocasionalmente, aparece la policía y el ejército, y ofrece seguridad, pero no es permanente. Algunos cuestionan si tal intermitencia es involuntaria o intencionada para permitir que grupos de “limpieza social” actúen o que las mismas bandas se vayan exterminando (Notas de campo 3, 2012).

En Puerto Tejada hay alternativas de educación, incluso hay un colegio nacional, la Institución Educativa Fidelina Echeverri; algunas personas han cursado su bachillerato y han logrado destacarse nacionalmente (Entrevista semiestructurada 3, 2012), sin embargo, algunos muchachos no quieren asistir. Esto conlleva a que muchos jóvenes luego no estén capacitados para conseguir trabajo, además se vinculan a bandas donde ganan pésima reputación, perjudicando aún más su hoja de vida (Entrevista semiestructurada 7, 2012).

Ahora bien, la educación no sólo depende de las Instituciones Educativas sino de las familias, allí es donde comienza todo, el respeto a la persona, la ética, la corresponsabilidad con los asuntos del hogar. Antes se empleaba la disciplina y “el rejo” para la formación, pero los padres los soltaron y ahora no hay quien los corrija (Entrevista semiestructurada 6, 2012).

Una gran parte de la descomposición social en Puerto Tejada se debe a las transformaciones que se han dado al interior de las familias. “Las familias generalmente son monoparentales... no muestran mucho interés por el bienestar de los niños, por cumplir con sus

obligaciones básicas, ante esta situación quién le va a enseñar a los niños la participación desde la casa, ¿cómo evidenciar el cuidado desde la casa?” (Entrevista semiestructurada 6, 2012). Muchos padres de familia no cumplen con las mínimas obligaciones de paternidad responsable, o son maltratadores con sus hijos y sus parejas. En muchas casas los hijos se levantan bajo el cuidado de sus abuelos y tíos (Entrevista semiestructurada 7, 2012); es decir entre la permisividad y la alcahuetería. La situación está como está por la falta de respeto ante la norma y por la incapacidad de los padres de familia para castigar a sus hijos, para corregirlos si fuese necesario con el perrero (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

La anterior sociedad tenía valores muy claros como el respeto, la disciplina, la solidaridad, entre otros. Los menores de edad, no podían escuchar la charla de los mayores y si lo hacían, les castigaban. Algunos de estos valores aún se conservan en formas organizativas como “la minga” o el trabajo comunitario que “viene desde nuestros ancestros” (Entrevista semiestructurada 5, 2012). Los vecinos se ponen de acuerdo para ir a trabajar a las fincas de sus vecinos por turnos, de manera que todos reciban este beneficio. El día que llegan a trabajar los vecinos a la finca, el anfitrión se encarga del sustento del grupo (Entrevista semiestructurada 6, 2012). También se organizan trabajos en obras de beneficio común como trazar una carretera o hacer una cancha para su recreación, entre otros.

La presencia de la mujer ha sido muy importante en la historia de Puerto Tejada, no sólo por el matriarcado propio de la cultura afrodescendiente en el que se sustentan las familias sino porque a nivel cultural y económico se emanciparon de roles tradicionales asumiendo labores que, en algún momento, fueran exclusivas de los hombres en los trabajos del campo, recolección de café, echar pala, comerciar, entre otras labores (Entrevista semiestructurada 6, 2012).

Una forma de organización social que se ha consolidado con el tiempo, es la de los grupos de la tercera edad, en sus distintas modalidades, bien sea como internas en algún hogar geriátrico donde reciben su alimentación o un mercado; o como voluntarias externas que apoyan la gestión de estos ancianatos. Grupos de adultos y adultas mayores que se reúnen cada ocho días a jugar, hacer ejercicio, charlar, leer la biblia, hacer ejercicio, celebrar motivos, organizar paseos, planear actividades para recoger fondos, rifas, bingos, entre otras. Algunos de estos grupos son “Edad Dorada”, “Manos Amigas”, “El Adulto Mayor”, “Fundación Ancianato El Refugio”, entre otros y pueden tener más de treinta años de constituidos. En algunos casos, son promovidos por instituciones privadas, como COMFACAUCA, pero generalmente son gestionados con actividades comunitarias. “El municipio no ayuda en nada al ancianato” (Entrevista semiestructurada 2, 2012), sin embargo, hace muchos años apoyó a 54 mujeres para ir a pasear a San Andrés.

Luego de la Constitución Política de Colombia de 1991, se fundaron y fortalecieron organizaciones sociales para defender y reivindicar los derechos de los grupos afrodescendientes como la Unidad de Organizaciones Afrocaucanas (UOAFROC) en Puerto Tejada, que adelanta varios programas sociales desde una perspectiva étnica (Notas de campo 6, 2012).

Las relaciones interétnicas e interculturales no han sido problemáticas en la historia del pueblo, aunque ha predominado la presencia de los afrodescendientes. Incluso llegaron personas de otros lugares del mundo (indostaneses, japoneses, entre otros) y se asentaron en Puerto Tejada (Entrevista semiestructurada 6, 2012).

7.1.2.2. Características de lo político.

Puerto Tejada ha sido un pueblo mayoritariamente liberal, por eso siempre ha jugado un papel importante frente a las pretensiones conservadoras, tanto en antaño como en el siglo XX.

Aún se recuerdan las infamias que los “Chulavitas” y los “Pájaros” cometieron en el pueblo³⁴. Cuando la violencia llegó de Santander, los negros se revolucionaron, hubo saqueos, la gente se defendió y desde allí no se volvió a vivir en paz (Entrevista semiestructurada 1, 2012).

Ha habido buenos políticos, líderes que movían las masas y convencían al pueblo de ir hacia un porvenir (Entrevista semiestructurada 1, 2012). Sin embargo, la cultura política se ha venido transformando, antes había alguna ambición, pero no como hoy sino que había un deseo de servir a la comunidad; hoy ha cambiado, prima el deseo de conseguir para sí (Entrevista semiestructurada 6, 2012). Cada quien hace aquí por su cuenta sin el debido apoyo del estado. Alguna vez el municipio patrocinó una banda pero los particulares son quienes han terminado pagando las orquestas (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

Al gobierno se le salió de las manos el orden social, la ley es demasiado permisiva con los jóvenes y ni los padres de familia ni las autoridades pueden corregir ni castigar, y se espera que algún día lleguen a tomar consciencia y autorregulen su comportamiento. Algunos desean que hubiera un alcalde militar que tome las riendas de la situación y ponga las cosas en su sitio. “Veo mal a Puerto Tejada porque la juventud no es consciente” (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

Las oficinas estatales que se encargan de la educación en el municipio son insuficientes y se quedan atrapadas en temas administrativos, cumpliendo con los formatos, datos, requerimientos que el gobierno central les exige para validar sus indicadores, pero que no transforman ni las prácticas de los docentes ni la vida de los estudiantes (Notas de campo 5, 2012).

³⁴ Los Chulavitas y los Pájaros fueron grupos paramilitares o parapoliciales de mediados del siglo XX en Colombia que por medio de masacres y acciones violentas y crueles, buscaban asegurar los intereses políticos y económicos del partido conservador.

A pesar de las dificultades, conviene reconocer que Puerto Tejada ha abierto algunos espacios democráticos, “permitiendo la vinculación de muchas personas en el ámbito político y líderes comunitarios que tienen voz y voto, haciendo ver sus necesidades y valer sus derechos” (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

También se ha recuperado la memoria colectiva de Puerto Tejada, “el patrimonio cultural inmaterial que hace valioso un pueblo y que permite a los portejadeños recordar sus raíces, existen encuentros culturales donde se vinculan muchos sectores para dinamizar la identidad ancestral del pueblo” (Entrevista semiestructurada 3, 2012).

7.1.2.3. Característica de lo cultural.

“El negro por instinto es laborioso, alegre y parrandero” (Entrevista semiestructurada 1, 2012). Por eso uno de los aspectos que más lo mueve es la fiesta, la música, el baile, la comida. En las épocas de navidad y semana santa, Puerto Tejada se transforma, recuerda ese buen vivir que experimentó hacia los años cincuenta del siglo anterior, y se carga de esperanza. “Puerto Tejada toda la vida ha sido alegre” (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

Las distintas expresiones culturales se han venido transformando “por motivo de toda esta violencia” (Entrevista semiestructurada 5, 2012). Si se organiza un baile de socios, o un festival, se debe tener cuidado porque entran tres, cuatro o cinco muchachos a interrumpir a dañarla” forman problema y acaban la sana celebración.

En algunos sitios se cocina en fogón de leña el dulce de manjar blanco, el sancocho de gallina, carne asada y se fríen buñuelos y hojuelas (Entrevista semiestructurada 1, 2012). También se ofrece el arroz de leche, el masato de maíz, las empanadas. Pero el plato típico de Puerto Tejada es el cerdo relleno que no lleva arroz.

El pueblo ha sido tradicionalmente católico, aunque ahora hay muchas iglesias cristianas no católicas. Los curas fueron cambiando los ritos y la gente fue perdiendo la creencia (Entrevista semiestructurada 6, 2012), por eso el surgimiento de estas iglesias. Pero la Iglesia católica siempre fue un motor de estas festividades e incluso ha promovido festivales para recaudar fondos (Entrevista semiestructurada 1, 2012). La gente era muy religiosa y muchas personas mayores confiesan que “en la religión católica nací y en esa muero” (Entrevista 5). Actualmente hay tres parroquias católicas (Notas de campo 2, 2012).

En navidad se entonan los *alabaos al Niño Dios*, unos cantos lindísimos que se han venido dejando pero que algunos grupos de la región están rescatando y han reproducido Compact Disk (Entrevista semiestructurada 1, 2012). Hubo grupos musicales de renombre como “Combo Tejada”, (Entrevista semiestructurada 3, 2012), una orquesta con dieciocho instrumentos que interpretaban boleros, porros, pasodobles, guarachas y merecumbés (Entrevista semiestructurada 4, 2012); entre otros grupos y ritmos que hoy prolongan esta tradición musical³⁵.

Es tradicional, beber ron y aguardiente, hace algún tiempo eran preparados por ellos mismos (Entrevista semiestructurada 1, 2012), pero ahora sale mejor comprarlos.

Anteriormente, en Semana Santa el fogón se apagaba el miércoles a la medianoche hasta el sábado de resurrección y se dejaba lista la comida para toda la semana: envueltos de mote y de maíz; olladas de fríjol y mazamorra; pescado seco y salado. La gente no trabajaba, asistía a los oficios religiosos, iba a procesiones con los pasos, oían la misa de gallo, se amanecía en esteras; venían personas de Cali y de otras poblaciones de la región (Entrevista

³⁵ Actualmente se promueven grupos de rap como Big Bayson que hacen una denuncia social sobre la situación social que viven. <https://www.youtube.com/watch?v=dqI04bg994c>

semiestructurada 5, 2012), pero el sábado en la noche tras la fiesta de resurrección había baile, trago y fiesta.

Otra de las fiestas grandes sigue siendo la de la patrona de Puerto Tejada, la fiesta de la Inmaculada Concepción el 8 de diciembre; entonces, se organiza una novena por barrios y se avanza en procesión por las distintas calles, últimamente esto se ha visto afectado por la inseguridad (Entrevista semiestructurada 1, 2012).

El ambiente festivo también se refleja en la celebración de la Primera Comunión y en los Matrimonios, aunque ahora en menor proporción que antes cuando duraban hasta cuatro días celebrando cada día en un lugar distinto las bodas, en la casa del novio, de la novia, del padrino y de la madrina (Entrevista semiestructurada 1, 2012). Las personas vendían pedazos de su finca para gastarlos en las fiestas.

Una costumbre que se perdió fue la fiesta de alargar pantalón a los 21 años, entonces se le mandaba a hacer un vestido del mejor paño a los hijos varones y se les daba permiso de salir a bailar, si querían. Se imprimían tarjetas invitando a algunos socios y se ofrecía comida especial y música (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

Cultura festiva estaba rodeada de seguridad. Las personas amanecían bien vestidas y con cadenas de oro tiradas por ahí. “Ahora la gente no sale”. Los carnavales de Julio eran cuatro o cinco días de carnavales, se vendían caballos, se exhibían mercancías, se instalaban casetas de baile y licor con orquestas en vivo. Se vivía un ambiente de familiaridad y disfrute. También se daba la prostitución, pero se comprendía como un elemento de la cultura. Era casi natural que los hombres visitaran las zonas de tolerancia. “Todo eso se ha acabado un poco por la inseguridad” (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

Otros elementos culturales que ameritan destacarse son: la medicina tradicional, la hechicería y el arte de la esgrima. La medicina tradicional fue muy importante hasta hace unos años; naturistas como Bonifacio García o Cecilio Chará eran muy reconocidos; de estos viejos ya no hay ninguno (Entrevista semiestructurada 1, 2012). Sin embargo, en la cotidianidad circulan saberes ancestrales relacionadas con plantas como el bebedizo para los nervios hecho con aguardiente al cual se le aplica tache, canela, ruda y romero (Entrevista semiestructurada 4, 2012). También circulan manuales con remedios para la próstata (cocinar: raíz de la iraca, cogollo del biao que no haya desenvuelto y cogollo de sangre de drago) para la matriz y los ovarios (cogollos de santa maría de anís y cogollos de nacedero) o para los riñones (cocinar la cargadita, la cola de caballo y el cabello de maíz) (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

Hay personas que buscan hacer maldad, cargan envidias y acuden a la hechicería, brujas, de campo, de monte, de noche (Entrevista semiestructurada 6, 2012). “Le pueden dar un trago malo y lo enloquecen”, sin embargo, también hay “bebidas para que no le hagan nada” o que curan a las personas de manera que cuando le den una bebida extraña, el cuerpo la rechace enseguida (Entrevista semiestructurada 5, 2012). Un sacerdote del lugar advirtió al investigador de recibir bebidas en casas de las personas por el posible riesgo a hechizos que esto podría implicar (Notas de campo 2, 2012).

Frente a otro tipo de amenazas, los negros de Puerto Tejada desarrollaron el arte marcial de la esgrima con machete. Se trata de una manera de defenderse a corta distancia, pero también de lanzar el arma a mediana distancia si el adversario huye (Entrevista semiestructurada 5, 2012). En la región aún hay algunas escuelas de esgrima por las que los Portejadeños son reconocidos.

7.1.2.4. Características en lo económico.

Las familias numerosas se convierten en pequeños clanes en los que los nietos y las hijas dependen de alguna forma de los abuelos, de allí que ellos, aún a una alta edad, se ven presionados a conseguir un sustento mayor para poder responder a las expectativas de sus dependientes, por ejemplo, comprar un bulto de arroz al mes, entre otras cosas, los hijos e hijas aportan cuando pueden a esta economía (Entrevista semiestructurada 5, 2012).

Algunas personas intentan abrirse campo con las industrias culturales, explotando sus talentos para la música, el baile, la gastronomía y el turismo, principalmente. “El músico raso no consigue plata, los que consiguen son los empresarios”; además, “El músico es parte de la sociedad y la sociedad es cara”, el mundo del espectáculo exige gastos que otros oficios no (Entrevista semiestructurada 5, 2012). No sólo se trata de ejercer un arte, sino de vincular a otros, volverse empresario para hacer contactos, participar de concursos y ganar mejores recursos; de manera similar a los contratistas de los ingenios que representan a grupos de corteros (Entrevista semiestructurada 3, 2012).

El mercado siempre ha sido importante en Puerto Tejada, en las mejores épocas incluso funcionaba por la noche a la luz de las velas. “Antes de la violencia que hubo... era de los pueblos más abundantes en los aspectos agrícolas, era demasíadamente rico” (Entrevista semiestructurada 6, 2012). Estas tierras son muy fértiles, se da el cacao, el café, el plátano, el maíz, principalmente; los negros hicieron estas tierras productivas, pues antes era puro monte, por eso le decían “monteoscuro”, pero luego “llegaron los blancos atraídos por tanta riqueza se instalaron aquí a explotar al pueblo, a enriquecerse ellos” de esto hace 70 años (Entrevista semiestructurada 1, 2012).

La abundancia de productos abrió los comercios, inicialmente a lomo de mula, luego de manera fluvial (en balsas de guadua), luego férrea y finalmente, por carreteras. En Puerto Mallarino y Juanchito se descargaban los productos que iban para Cali y, en Puerto Isaacs, aquellos que iban a Buenaventura para embarcarse fuera del país, como el tabaco. El mercado era muy grande y se llegó a tener productos de exportación; esto duró como hasta 1957, aproximadamente (Entrevista semiestructurada 6, 2012).

Con la llegada de los ingenios de caña, se acabaron las fincas tradicionales y los propietarios pasaron a ser empleados, a depender de un salario. Esto se dio porque “el campesino perdió el valor de la tenencia de la tierra”. “La tierra que sale de las manos del campesino al rico, no vuelve nunca” (Entrevista semiestructurada 6, 2012). Y cuando quebró el Ingenio Bengala hacia 1980 despidieron como a setecientos trabajadores impactando la economía y el bienestar de la región (Entrevista semiestructurada 1, 2012).

La relación con los Ingenios es ambigua, como lo es la relación entre la producción y el medioambiente. Algunos afirman que “si el Ingenio Bengala no se hubiera terminado no se habría acabado Puerto Tejada porque Bengala era la vida de Puerto Tejada” (Entrevista semiestructurada 3, 2012), sin embargo, el Ingenio se acabó porque el pueblo se opuso a que sus aguas fueran acaparadas por el Ingenio para su producción. Finalmente, el pueblo se quedó con el agua, pero ahora aguas arriba otros la contaminan y la desvían.

Hace algunos años se creó un parque industrial en la región y se pensó que podría ser fuente de empleo para muchos, sin embargo, la administración de Puerto Tejada parece ser la responsable de que estas empresas no se instalaran en el municipio y que la gente no esté trabajando en esas empresas pues el alcalde y los concejales de la época pidieron una comisión

económica a las empresas (Entrevista semiestructurada 5, 2012), y estas se fueron para otros lugares. Esto además ha conllevado a que Puerto Tejada tenga un débil presupuesto.

7.1.2.5. Características en lo ambiental.

La carencia de agua potable en un pueblo situado a la orilla de dos ríos es una paradoja y una falencia sentida durante varias décadas sin solución, esta situación es una carga para la gente que muchas veces la tiene que comprar en poblaciones vecinas. El agua del acueducto del pueblo “hasta ahora no es potable” (Entrevista semiestructurada 1, 2012). Años atrás, el agua de los ríos era potable, “usted podía tomar el agua de los ríos... ahora viene contaminada” (Entrevista semiestructurada 3, 2012).

Un producto básico como el tomate, recibe múltiples pesticidas. “El tomate tiene siete plagas y para cada una hay un químico”, uno de ellos es el Furadán que basta una mínima cantidad para matar casi al instante una rata, y éste va al tomate, va a la tierra, va al agua. Los ríos afluentes del río Cauca eran navegables hacia 1940 hoy día sus caudales se han disminuido significativamente por los parques industriales, las empresas y los ingenios de caña. “A penas se popularizaron las empresas, se popularizó la caña en este sector, las empresas acabaron con los ríos...” (Entrevista semiestructurada 3, 2012).

7.2. Segundo momento. Identificación de necesidades sociales y educativas desde fuentes primarias de docentes investigadores participantes

Este momento del diagnóstico participativo supone un giro importante en la investigación porque en adelante ésta ya no se centra en la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y la Cabaña ni el programa de formación ciudadana se orienta al conjunto de su comunidad

educativa, sino que su nuevo centro es un grupo de docentes del municipio de Puerto Tejada a quienes se les reconoce su papel como investigadores culturales en formación permanente y quienes tienen el poder de crear propuestas de formación ciudadana mejor ajustadas a la realidad contextual de sus comunidades educativas; por lo cual el programa de formación por diseñar y evaluar gira en torno a ellos y a su acompañamiento como agentes sociales que desde la transformación de sus prácticas educan para la ciudadanía. Pero, ¿Cómo se llegó a esta comprensión? A continuación se presenta este movimiento y sus resultados.

7.2.1. Replanteamiento de la investigación e identificación de necesidades de formación ciudadana del grupo de docentes investigadores participantes

El diagnóstico participativo mediante los instrumentos empleados, el diálogo con las distintas voces de la comunidad y los encuentros con el grupo investigador, confrontaron el planteamiento inicial de la investigación, en los siguientes aspectos: ¿es adecuado proponer una formación ciudadana a una comunidad educativa desde los preconceptos de ciudadanía occidental a una comunidad afrodescendiente, heredera de unas tradiciones propias basadas en su buen vivir? ¿Cómo viven las personas de Puerto Tejada la situación multicultural de su sociedad desde dentro? Aunque el enfoque de habilidades para la vida sea muy valioso, ¿realmente es el más pertinente para implementar en este contexto? ¿Acaso no son los mismos educadores, que comparten el día a día con los estudiantes, quienes tienen el mejor conocimiento para elaborar las propuestas que mejor respondan a las necesidades de sus estudiantes? ¿Este proceso investigativo debería proveer un programa de formación ciudadana a una comunidad educativa para ser evaluado, o sería más adecuado investigar sobre un programa de formación orientado al fortalecimiento de capacidades ciudadanas de los docentes para que sean ellos mismos quienes desaten procesos de transformación más efectivos?

Estos interrogantes fueron conversados con el grupo investigador y con las Directoras que acompañan esta pesquisa y se vio pertinente seguir los vestigios que la realidad reflexionada había ofrecido. Nadie mejor que la comunidad misma para saber por dónde es el camino, claro está, requiere acompañamiento, pero es desde adentro de ella misma que se construyen mejor las alternativas. Por eso desde la perspectiva participativa es más pertinente propiciar un proceso formativo que ayude a fortalecer las capacidades de los docentes que construir un programa de formación ciudadana para una comunidad educativa. Los docentes no pueden ser solo replicadores de un programa, sino que ellos deben ser valorados como lo que son: investigadores sociales, que cuentan con saberes prácticos y conocimientos pertinentes, saben la situación de sus estudiantes y sus familias y son la mejor oportunidad para ser autores de propuestas transformadoras y pertinentes.

De otra parte, alguien externo a la comunidad, y mestizo, no alcanza a captar la complejidad de la cultura, la historia, las representaciones simbólicas del buen vivir de un pueblo culturalmente diferente, afrodescendiente; ser ciudadano es una identidad y preferiblemente, tiene que ser construida considerando la identidad de la propia cultura. “La cultura de Puerto Tejada sí determina una forma particular de ser ciudadano, a través de las diferentes relaciones con su contexto” (Grupo focal). Ciertamente el investigador externo necesita trabajar en equipo con un grupo de investigadores nativos que puedan hacer una devolución sistemática de la información teórico-práctica que el proceso arroja.

El enfoque participativo no es accidental en este proceso de investigación sino que está esencialmente relacionado directamente con aprender a ser ciudadano, logrando una convergencia entre el contenido y la forma. Aportar al fortalecimiento de la identidad del docente como agente de transformación social es un resultado importante para esta investigación

participativa. Lo expuesto anteriormente deja en claro que lo importante no es el enfoque de habilidades para la vida como se pensó inicialmente sino la transformación de las prácticas docentes en donde las habilidades para la vida son mediaciones que sirven como pretexto relacional y teórico para fomentar la construcción del colectivo participante y su empoderamiento. Adicionalmente, este viraje en la investigación permitiría un mayor impacto en el municipio de Puerto Tejada al incluir un grupo de docentes investigadores participantes de varias instituciones educativas.

De esta forma se llega a la segunda parte del diagnóstico participativo en donde se realizan las acciones participativas necesarias para consolidar: uno, la viabilidad institucional del giro dado a la investigación; y dos, la organización del grupo de participantes de tipo permanente a lo largo de la investigación conformados por los docentes investigadores participantes. En adelante se evidencia cada uno de estos puntos.

7.2.2. Gestión institucional educativa.

En la fase diagnóstica, una vez se decide la orientación del programa de formación ciudadana a docentes, se inicia la aproximación al contexto desde el proceso de gestión institucional educativo, así que se visitaron a sus representantes, quienes hacen las veces de participantes institucionales, tanto del municipio como del Departamento³⁶; con ello se buscaba conocer sus preocupaciones, prioridades, limitaciones y oportunidades para encontrar las mejores maneras de participar del contexto social y educativo de Puerto Tejada.

³⁶ Puerto Tejada no es un municipio certificado o autónomo a nivel educativo, lo que significa que no recibe transferencias directamente del gobierno nacional sino que depende del Departamento del Cauca; de allí que la Secretaría de Educación municipal tenga bastantes restricciones y deba articularse con la Jefatura de Núcleo Educativo o nodo descentralizado de la Secretaría de Educación Departamental que tiene una pequeña oficina en el municipio.

Aprovechando la promulgación de la Ley 1620 de marzo de 2013 y del posterior Decreto Reglamentario 1965, que creaba el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y obligaba a pensar la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y el control de la violencia escolar, se les propuso enmarcar estos propósitos en un programa de formación ciudadana para docentes de los colegios oficiales de forma gratuita. Sin embargo, aun reconociendo la importancia de la formación ciudadana para las comunidades educativas locales y para el municipio en general, los asuntos operativos y administrativos ocuparon el primer lugar en sus agendas: las plazas de los docentes, la cobertura de estudiantes, la atención a las inquietudes de los profesores, los manejos presupuestales y la actualización del Manual de Convivencia pues estaba por cumplirse el plazo para hacer cumplir esta norma (Notas de campo 5, 2012).

Se les propuso integrar esta actualización al programa ofrecido pero, por razones desconocidas, dicha oferta no fue tomada en cuenta. A pesar de ello, abrieron las puertas al trabajo que personalmente pudiera realizar con las instituciones educativas en forma directa, pero sin el aval de las autoridades educativas del municipio.

De igual manera, se realizó la gestión para la vinculación de los participantes a la investigación, con funcionarios de la Universidad de San Buenaventura, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (CUMD) y de la Pontificia Universidad Javeriana Cali (PUJ), donde labora el doctorando investigador; con la trabajadora social del Ingenio La Cabaña, organización económica significativa en la región; con el encargado de educación de la Caja de Compensación Familiar COMFACAUCA –localizado en Popayán- y con la directora del Colegio COMFACAUCA Puerto Tejada, en busca de distintos apoyos para la implementación del programa formativo.

Tras valorar de qué maneras se podía ofrecer un proceso de formación ciudadana a los docentes asegurando su permanencia hasta la culminación del mismo se encontraron varios factores que incidían en la participación estable de los docentes -independientemente del contenido que se ofreciera-, entre otros, la homologación para ascender en el escalafón docente; el reconocimiento dentro del sistema educativo expresado en un título; las posibilidades espacio-temporales para acceder a las sesiones y el costo.

La reflexión sobre los factores que incidían en la participación de los docentes llevó a la decisión de formalizar un programa académico avalado por alguna Institución de Educación Superior (IES) pues lograr que la Secretaría de Educación Departamental homologara el programa formativo con el propósito de ser reconocido para ascenso en el escalafón docente demandaba tiempos que excedían el cronograma previsto y, además, la oferta del programa no sólo iría al sector oficial donde tal presunción tenía sentido. En las instituciones educativas del sector privado este factor era irrelevante.

El análisis del contexto también llevó a la decisión de ejecutar el programa de formación ciudadana vinculándolo a una IES; esta estrategia significaba ganancia para los docentes que tomaran el programa al tener un aval o reconocimiento académico; ganancia para las Instituciones que lo acogían, según el caso para asegurar logros operativos, administrativos, académicos o sociales; ganancia para las instituciones educativas locales y el municipio, al contar con docentes comprometidos con la transformación de sus prácticas ciudadanas; y ganancia para el proceso investigativo al garantizar estabilidad en la participación de los docentes.

7.2.3. Dinámica en la configuración de los docentes investigadores participantes.

La opción de plantear el proceso investigativo hacia la transformación de las prácticas ciudadanas de un colectivo docente a través del diseño, aplicación y análisis de un programa de formación docente supuso trascender la visión inicial y buscar nuevos docentes interesados en hacer parte de este proceso. En esta nueva dirección se conformaron en el tiempo dos grupos de docentes investigadores que a la postre se configurarían en un gran Grupo Investigador Participante. Unos acogieron el proceso formativo de educación ciudadana desde el campo de la educación formal, eran docentes vinculados como estudiantes de licenciatura en la Corporación Universitaria Minuto de Dios³⁷; y desde el campo de la educación para el trabajo³⁸, y otros, docentes vinculados laboralmente a instituciones educativas de Puerto Tejada (Norte del Cauca), quienes asumieron participar en el programa como parte de su proceso de cualificación para su docencia en servicio y bajo los criterios de educación para el trabajo.

Con relación al grupo de campo de Educación formal se evidenció en el trabajo de campo que varios docentes de Puerto Tejada estudiaban en la CUMD porque dicha institución había tenido, años atrás, una sede en este municipio. Por tal razón, se buscaron los contactos institucionales en la ciudad de Cali, coordinadoras académicas de distintas licenciaturas y la responsable de la oficina de investigación, y se confirmó con ellos la vinculación de estudiantes de Puerto Tejada en sus matrículas; luego se les presentó la propuesta de formación ciudadana para docentes y se recibieron comentarios para su adaptación a los esquemas institucionales de la

³⁷ Corporación Universitaria Minuto de Dios también citada como CUMD.

³⁸ El Decreto 2888 del 31 de Julio de 2007 reglamentó la creación, organización y funcionamiento del servicio educativo “para el trabajo y el desarrollo humano”, antes denominado educación no formal. En el artículo 38 denominó Educación informal a aquellos programas con una duración menor a 160 horas que tuvieran como objetivo “brindar oportunidades para adquirir, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas” como es el caso del programa de formación ciudadana que ocupa esta investigación. Según el mismo decreto, estos programas “no requieren de registro por parte de la secretaría de educación de la entidad territorial certificada y solo darán lugar a la expedición de una constancia de asistencia”.

CUMD (Ver Apartado 8.1.Primer momento de la evaluación del diseño participativo del programa: Articulación institucional).

Así, que los primeros docentes investigadores participantes, se consolidaron a partir del interés académico por obtener el título formal de licenciatura en la CUMD e implicó vencer al menos tres barreras para lograr su participación. La barrera institucional que condiciona la participación a la obligatoriedad de asistir a un número de horas y a cumplir unos requisitos para ser aprobados; la barrera disciplinar, que implicaba involucrar a profesionales de otras áreas de la educación en los contenidos ciudadanos; y, la barrera del rol profesor-estudiante, que en otros ámbitos puede asimilarse a la relación diferenciada de experto-no experto, y que era necesario transformar para consolidar unas relaciones horizontales donde los saberes, conocimientos, experiencias y opiniones de todos los participantes fueran importantes.

Tras haber acordado la realización del programa con la CUMD, en agosto de 2014, se encontró que sólo tres estudiantes estaban vinculados con Puerto Tejada y que el resto procedían de diversos lugares del Valle del Cauca: de distintos barrios de Cali y de municipios vecinos. Efectivamente en la Corporación Universitaria, en sus distintas carreras y semestres, había muchos estudiantes de Puerto Tejada, sin embargo, sólo un reducido grupo estaba en último semestre y se había matriculado al programa.

Esta situación, salida de toda planeación, puso de manifiesto una alerta para la investigación puesto que meses atrás se había levantado el diagnóstico de un municipio específico y, ahora, la mayoría de los participantes correspondían a otros lugares. Tal inadecuación de la información contextual exigía una acción urgente, por un lado, levantar un nuevo contexto más regional que sirviera de escenario para los intereses de aprendizaje, conocimiento y acción del grupo matriculado y, por otro, crear una nueva estrategia para poder

incidir en el municipio de Puerto Tejada, dada la relevancia de las condiciones del contexto social y educativo de cara a la implementación del programa.

Los docentes investigadores de la CUMD, estaban vinculados a dieciocho comunidades educativas del valle geográfico del río Cauca, localizadas al oriente de Cali y en seis municipios del Valle del Cauca: Yumbo, Dagua, Florida, El Cerrito, Candelaria y Jamundí; esto condujo a que la aproximación al nuevo contexto para el diseño, implementación y evaluación del programa tuviera un alcance más regional y se delimitara en el valle geográfico del río Cauca; para ello se tomaron fuentes secundarias, con el apoyo de la Ficha bibliográfica para datos secundarios bibliográfica (Ver Apéndice E1) y la Matriz de codificación de las fuentes secundarias del análisis documental (Ver Apéndice J1) cuyos resultados, también, se han recogido en el primer capítulo de esta tesis.

Tras carecer de un número significativos de docentes pertenecientes a Puerto Tejada el doctorando investigador decidió volver allí, y seleccionar varias instituciones educativas públicas y privadas, visitarlos personalmente, puerta a puerta, organizar citas con las directivas y encuentros con docentes, para ofrecerles de forma gratuita el mismo programa que se estaba realizando con la CUMD pero con otras condiciones. Se visitaron diez instituciones educativas, en varias ocasiones, y con ello se logró motivar a varios profesores de cinco de ellas. A la postre se vincularían cuatro más por la suerte del voz a voz.

De tal manera, los participantes se ampliaron con el grupo de docentes vinculados laboralmente a instituciones educativas de Puerto Tejada (norte del Cauca); en este caso se conformó a partir del doble interés que tenían: por cualificar su actividad docente y certificar sus aprendizajes. Para los docentes de este grupo, la prioridad no era lograr un título en sí mismo pues un programa como el que se ofrecía no representaba ningún beneficio directo para el

escalafón docente ni para el escalafón académico, en cambio sí tenía una representación en el campo laboral a nivel de su cualificación permanente o su hoja de vida. Lograr la participación de este grupo docente también implicó superar otras barreras: la de la informalidad, o que los participantes se fueran relajando y priorizaran otros compromisos a los inicialmente expresados; la de la subalternidad, es decir, aquella impuesta por distintos factores externos sobre su tiempo y espacio, por ejemplo, reuniones con padres, grados de estudiantes, citas médicas, entre otras, en horarios destinados al programa formativo; la barrera de las vacaciones de fin de año, pues este grupo interrumpió su proceso formativo a comienzos de diciembre de 2014 y lo retomó en febrero de 2015 y también, la barrera del rol experto-no experto, comentada anteriormente.

Con el ánimo de implementar este segundo programa formativo se contó con las directivas de la Caja de Compensación COMFACAUCA a quienes se les presentó una propuesta inicial junto con las evidencias de que ese era parte de un proceso formativo, para lograr su aprobación. La propuesta del programa también se le presentó al segundo grupo de docentes investigadores participantes, se les informó que éste hacía parte del proceso investigativo, se les pidió su libre consentimiento para su participación en este proceso y para disponer de la información que se generara con fines académicos, ellos manifestaron su acuerdo e hicieron algunas recomendaciones sobre el programa, particularmente en términos de metodología, franjas horarias y cronograma.

7.2.4. Diagnóstico participativo de las necesidades de formación ciudadana de los docentes investigadores participantes.

Una vez definidos los docentes investigadores participantes del programa se entró a reconocer las necesidades de formación ciudadana de los mismos. Por tanto, los resultados de

este segundo momento del diagnóstico participativo se logran mediante el procesamiento de la información registrada en los siguientes instrumentos: 1. Protocolo cuestionario de caracterización de los docentes investigadores participantes, correspondiente a la técnica autoinforme; y 2. Protocolo cuestionario con escala Likert: Condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes, correspondiente a la técnica Cuestionario con escala Likert. Para efectos de procesamiento de la información de dichos instrumentos se organizan respectivamente las siguientes matrices de vaciado: 1. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario de caracterización de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice J6); y 2. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario con escala Likert: valoraciones de entrada y de salida de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice J7); este procesamiento se apoya en la herramienta de programación SPSS.

Estos resultados y sus respectivos análisis orientados a la identificación de las necesidades educativas y sociales se desarrollan en los siguientes apartados: Caracterización de los docentes investigadores participantes; y resultados de las valoraciones de entrada de los docentes investigadores participantes frente a las categorías centrales del programa de formación ciudadana para docentes: habilidades para la vida y dialogo de saberes desde su tipología.

7.2.4.1. Caracterización de los docentes investigadores participantes.

La caracterización de los grupos de docentes investigadores participantes se realiza a partir del procesamiento de la información registrada en el instrumento protocolo cuestionario de caracterización de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice E5). A continuación, se presentan los resultados para cada uno de los grupos.

El grupo de docentes investigadores participantes, pertenecientes al campo de Educación formal, vinculados como estudiantes de licenciatura en la CUMD, tiene un promedio de edad de 36 años y el 90% está conformado por mujeres, como lo indica la Figura 39.

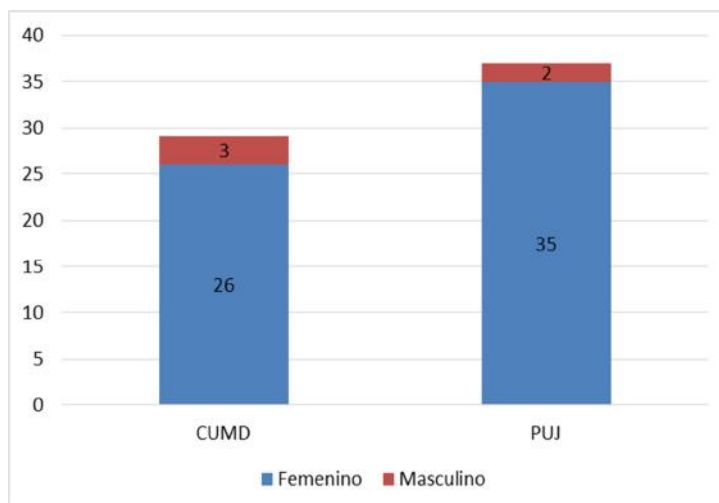


Figura 39: Grupo de docentes investigadores participantes por género.

Fuente: Elaboración propia.

Ellos y ellas proceden de lugares tan diversos como: Miranda, Patía, San Pablo, Cali, El Bordo, Bogotá, Candelaria, Palmira, Puerto Tejada, Bolívar, Tumaco, Charco, Neiva, Buenaventura y Amaime, algunos lugares conocidos, pero otros, de recónditas poblaciones de la geografía que hablan de desplazamientos y migraciones en busca de mejores oportunidades. En este grupo de docentes investigadores participantes, el 38% afirma ser soltero o soltera y el 62%, casados o se encuentran en unión libre; y respecto de su condición étnica, el 48% es afrodescendiente y el 52% mestizo, como lo ilustra la Figura 40.

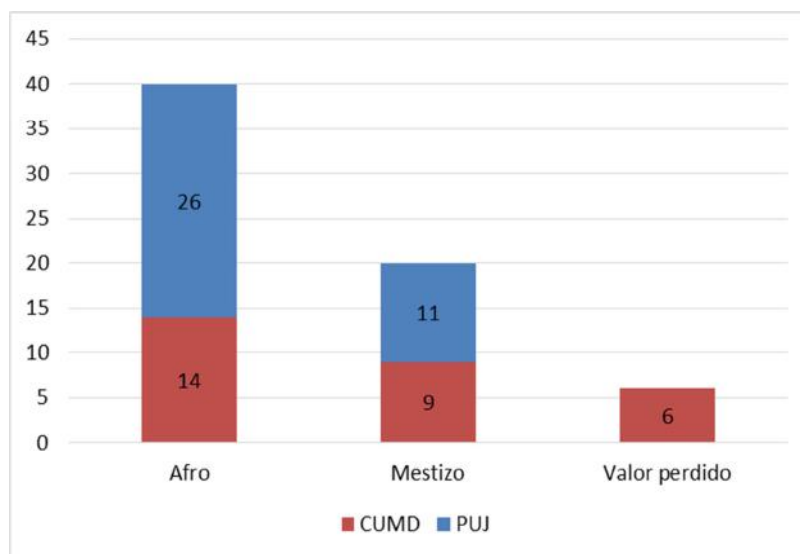


Figura 40: Grupo de docentes investigadores participantes por etnia.

Fuente: Elaboración propia.

Estos docentes trabajan en diversos sitios del valle geográfico del río Cauca como: Cali, Florida, Cerrito, Puerto Tejada, Palmira, Yumbo, Amaime y Candelaria, en dieciocho instituciones educativas de estratos³⁹ 1, 2 y 3 y se ocupan tanto de la Primera Infancia y la Educación Básica Primaria (52%) como de la Educación Básica Secundaria; según puede apreciarse a continuación en la Figura 41.

³⁹ Los estratos se refieren a una forma de segmentar la sociedad de acuerdo a determinados criterios en términos económicos, políticos y sociales. En Colombia, se ha segmentado a la sociedad en una escala de seis estratos, siendo el estrato 1 el que corresponde a los más pobres y excluidos y el estrato 6, al de los más ricos y poderosos. La participación de la población en tales estratos varía según quien haga los estudios. En general, los datos coinciden en que la concentración de la población se encuentra entre los estratos 1 y 3 con un 80% - 90% aproximadamente.

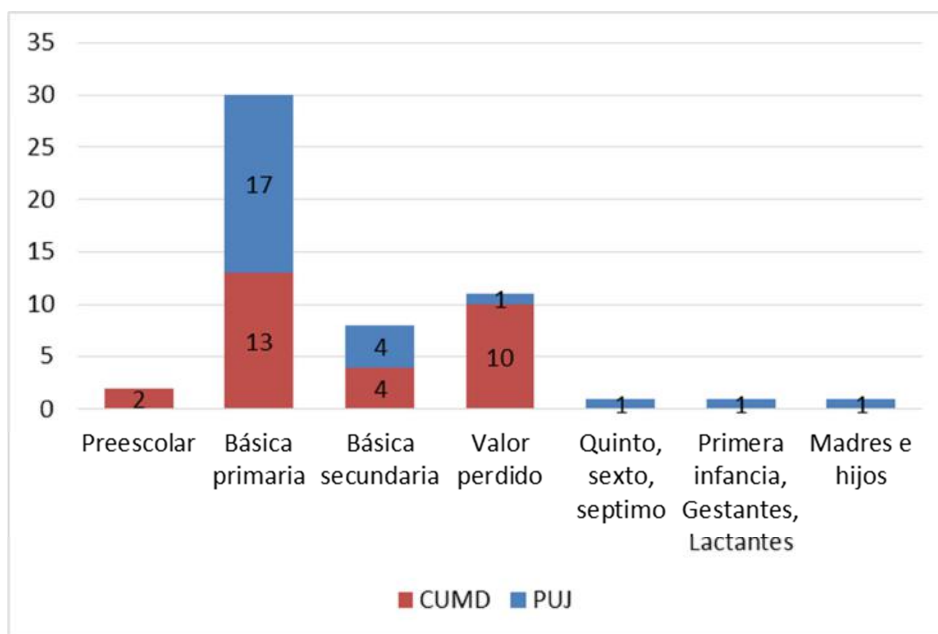


Figura 41: Grupos atendidos por los docentes investigadores participantes.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el grupo de docentes investigadores participantes vinculados laboralmente a Puerto Tejada y el municipio vecino de Guachené trabajan en nueve instituciones educativas, de las cuales cuatro son instituciones educativas privadas y cinco instituciones educativas oficiales. Paradójicamente, son más los docentes investigadores participantes de las instituciones educativas privadas (78%) y de estrato 2 y 3 que de las instituciones educativas oficiales (22%) ubicadas en estratos 1 y 2; como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

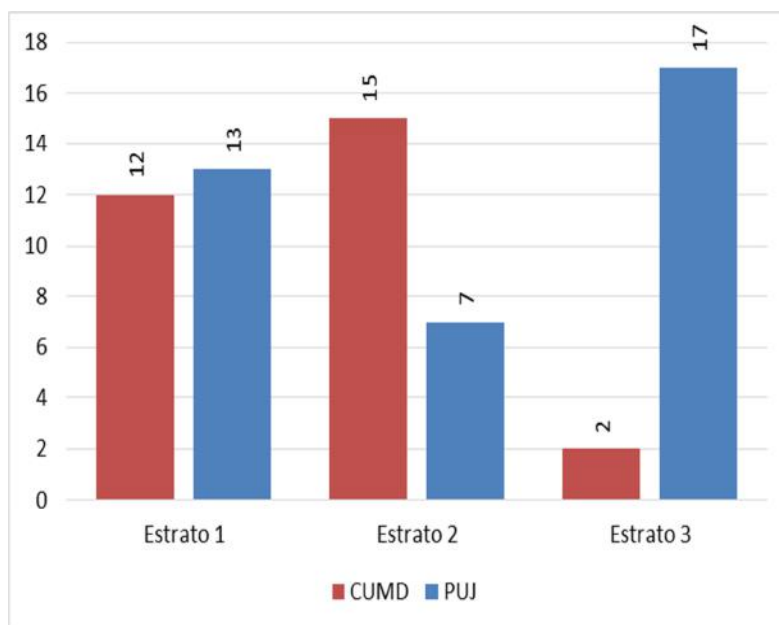


Figura 42: Estrato social de las instituciones educativas donde están vinculados los docentes investigadores participantes.

Fuente: Elaboración propia.

En este grupo de docentes investigadores participantes, también hay docentes oriundos de diversas poblaciones: Cali, Caloto, Florida, Jamundí, Miranda, Patía, Santander de Quilichao, Tuluá, Villa Rica y Zarzal, sin embargo el 49% de los participantes son nativos de Puerto Tejada. El 70% se identifica como Afrodescendiente y el resto como mestizos, como ya se ilustró. El 22% afirma ser soltero o soltera y el 59% en unión libre o casadas; el 5% de los participantes están separados.

7.2.4.2. Resultados de las valoraciones de entrada de los docentes investigadores participantes.

En la fase de implementación del programa, se consideró importante efectuar una primera aplicación del cuestionario escala Likert con el propósito de identificar las valoraciones

de entrada de los docentes investigadores participantes ante las categorías centrales del programa de formación ciudadana: enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad, los resultados obtenidos inicialmente son objeto de comparación en la fase 4 sobre la evaluación participativa de los resultados del programa, momento en el cual se aplica nuevamente el instrumento.

Las valoraciones de entrada de los docentes investigadores participantes se establecen a partir del procesamiento y análisis de los resultados del instrumento Protocolo cuestionario con escala Likert: valoraciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes. Para el procesamiento se elabora la Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario escala Likert: valoraciones de entrada de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice J7).

Los resultados de las valoraciones de entrada se presentan consolidados en un solo gran grupo de docentes investigadores participantes pues esta investigación no se trata de un estudio comparativo entre ellos, y contar con dos grupos de docentes investigadores participantes sólo fue una situación eventual del proceso. Sin embargo, conviene advertir que en la implementación de este cuestionario hubo una sensible diferencia entre ellos: el grupo vinculado a la CUMD alcanzó una participación del 82,76% mientras que el grupo de docentes investigadores participantes vinculados laboralmente a Puerto Tejada sólo alcanzó el 16,22% de participación. Esto se debió en parte a las características propias de los grupos. Mientras que en el primer caso había un ambiente controlado y de rigor académico, en el segundo, primaba la buena voluntad de los docentes y la resistencia a ser evaluados. De hecho, los docentes protestan y hacen movilizaciones en todo el país para impedir que el estado pueda evaluar su desempeño.

Los resultados se organizan en torno a las dos categorías de análisis centrales: las habilidades para la vida, agrupadas según las habilidades psicosociales; y la interculturalidad, desde el diálogo de saberes, presentada desde los tipos de saberes. Estos son los siguientes:

1. Los resultados respecto al enfoque de habilidades para la vida:

. El cuestionario Likert inicial (Ver Apéndice E6) indaga por el conjunto de las diez habilidades para la vida pero el procesamiento de la información se hace desde la selección de las habilidades (Ver Apéndice E7) más representativas en cada grupo de habilidades psicosociales y que a la final se abordaron efectivamente en el programa (Ver Apartado 4.3.4.1. Aplicación del enfoque de habilidades para la vida al programa), como lo indica la Tabla 59.

Tabla 59.

Relación entre habilidades psicosociales y habilidades para la vida seleccionadas

Habilidades Psicosociales	Emocionales	Cognitivas	Relacionales	Vinculadas al hacer
Habilidades para la Vida seleccionadas	Manejo (OMS) emociones sentimientos	de Pensamiento y crítico	Comunicación efectiva	Transformación de conflictos

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados generales se consolidan en la Figura 43.

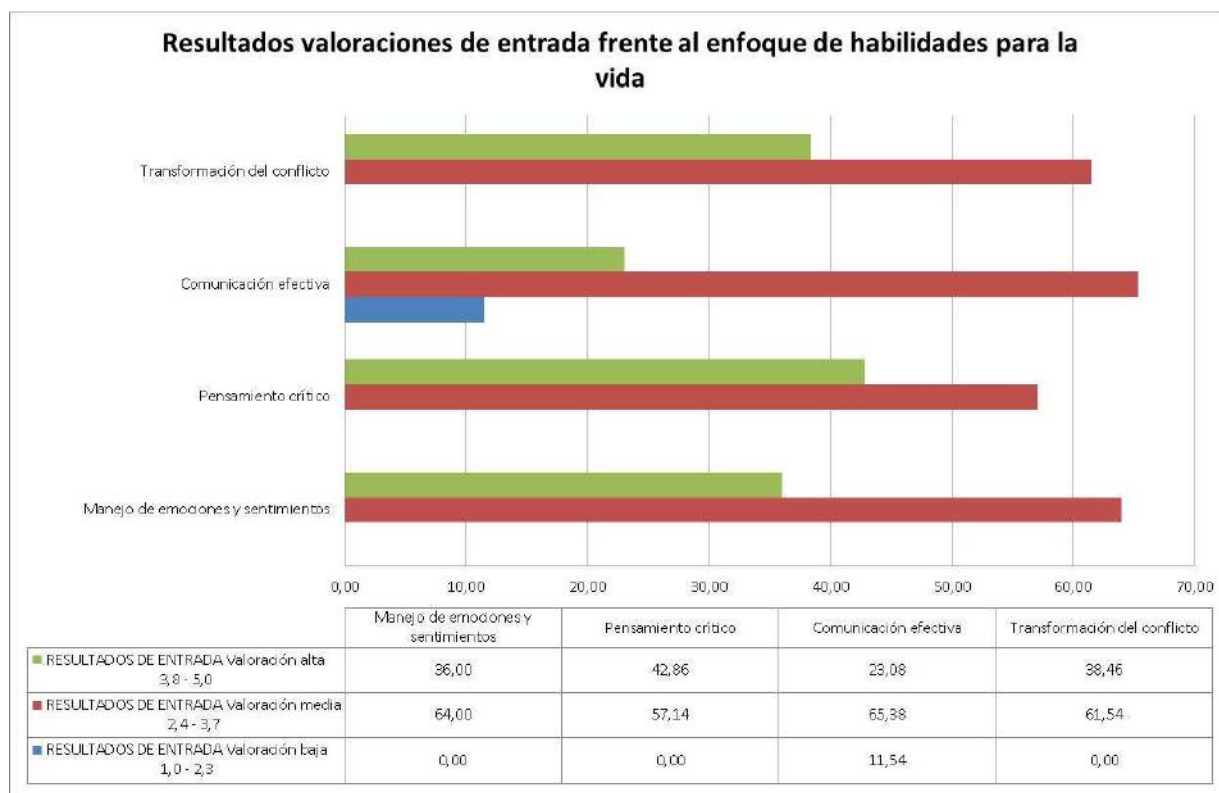


Figura 43: Resultados valoraciones de entrada frente al enfoque de habilidades para la vida.

Fuente: Elaboración propia.

La más baja valoración (1,0 – 2,3) se evidencia en la comunicación efectiva con una valoración de 11,54%, en tanto las demás habilidades para la vida valoradas no registran resultados en este rango. En tanto la más alta valoración (3,8 – 5,0) se da en relación con el pensamiento crítico con un 42,86%. En general, las valoraciones se concentran en el rango medio (2,4 – 3,7) siendo muy similares las valoraciones que oscilan entre el 57,14% y el 65,38%.

2. Los resultados frente al Enfoque de interculturalidad desde el diálogo de saberes: El cuestionario valora los distintos tipos de saberes presentes en el diálogo, así: opinión, conocimiento, autoconocimiento y saber. Los resultados generales se indican en la Figura 44.

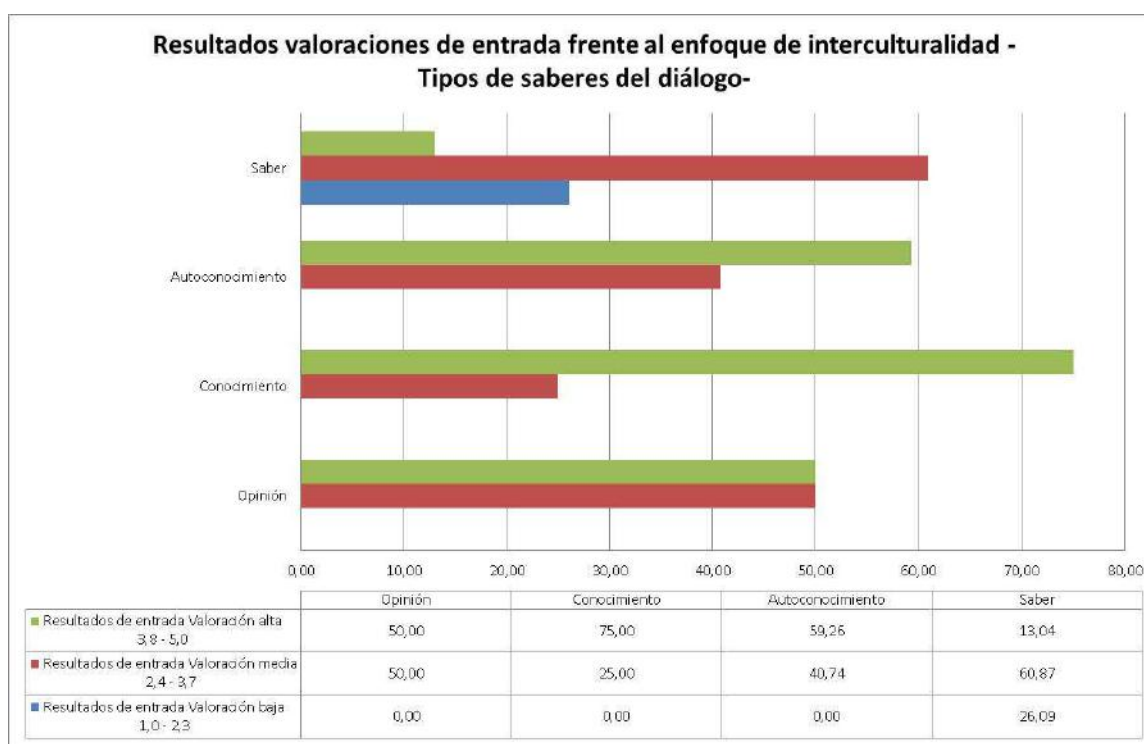


Figura 44: Resultados valoraciones de entrada frente al enfoque de interculturalidad: tipos de saberes del diálogo

Fuente: Elaboración propia.

La más baja valoración (1,0 – 2,3) se evidencia en el saber, o saber empírico, con una valoración de 26,09%, en tanto los demás tipos de saberes valorados no registran resultados en este rango. La más alta valoración (3,8 – 5,0) se da en relación con el conocimiento con un 75%, seguido del autoconocimiento con un 59,26% y de la opinión con un 50%.

A partir de lo anterior se puede concluir que reciben mayor valoración los elementos que corresponden a los tipos de saberes interculturales que los referidos a las habilidades para la vida. Por lo cual, para finalizar se establece un comparativo entre los niveles de importancia establecidos a partir de los resultados del rango de valoración alta (3,8 – 5,0), atribuidos a los

elementos que componen cada uno de los enfoques, de habilidades para la vida y de interculturalidad, como lo muestra la Tabla 60.

Tabla 60.

Comparativo entre enfoques desde los resultados del rango de valoración alta

Resultados elementos de los enfoques		Valoraciones	Nivel de importancia
Tipo de saber	Conocimiento	75,00	1
Tipo de saber	Autoconocimiento	59,26	2
Tipo de saber	Opinión	50,00	3
Habilidad para la vida	Pensamiento crítico	42,86	4
Habilidad para la vida	Transformación del conflicto	38,46	5
Habilidad para la vida	Manejo de emociones y sentimientos	36,00	6
Habilidad para la vida	Comunicación efectiva	23,08	7
Tipo de saber	Saber	13,04	8

Fuente: Elaboración propia.

Se tiene que el enfoque de interculturalidad desde los tipos de saberes presentes en el diálogo ocupa los primeros niveles de importancia con conocimiento que tiene una valoración 75% y autoconocimiento con una valoración 59,26%. Y entre los más bajos en este rango de valoración, es decir, los que tienen menos importancia, se encuentran: del enfoque de interculturalidad con el saber con una valoración alta de 13,04%; y del enfoque de habilidades para la vida con la comunicación efectivo con una valoración alta de 23,08%.

7.3. Resultados de salida

Para finalizar el análisis de los resultados anteriormente expuestos de la fase 1, la cual tuvo como objetivo identificar las necesidades de formación ciudadana en docentes y sus

contextos sociales y educativos para fundamentar la construcción de los objetivos y las metas del programa, se entra a delimitar los resultados de salida con respecto a la identificación de tales necesidades formativas.

Es de señalar que estos resultados se logran a partir de la vigilancia de los criterios de rigor cualitativo: posicionamiento; comunidad como árbitro de calidad; voz y multivocalidad; y reflexividad; así como los criterios de rigor cuantitativos: validez de criterio, credibilidad, y objetividad; y el criterio de triangulación como criterio de credibilidad, que se evidencian en la relación dialógica y participativa construida entre el doctorando investigador y los docentes investigadores participantes; la cual se propone inicialmente como una relación atenta y respetuosa que se da entre el experto y organizador que ofrece una propuesta formativa, y un grupo de docentes investigadores participantes caracterizados por la expectación y la pregunta, propios de un primer nivel de participación.

Así, los resultados de salida indican que la información sobre el contexto social y educativo del valle geográfico del río Cauca, obtenida por las fuentes primarias, no sólo confirma la información recuperada en las fuentes secundarias sino que le da mayor relevancia y hace más urgente una respuesta que redunde al mejoramiento de las condiciones de vida de sus pobladores.

Las poblaciones del valle geográfico del río Cauca, vinculadas a esta investigación, viven entre la pobreza, el desempleo, la falta de servicios públicos, la ausencia de oportunidades, la vulnerabilidad, el abandono del Estado, la delincuencia y distintos tipos de violencia; rodeados por una economía que privilegia a unos monopolios agroindustriales; por otras actividades ilegales como el microtráfico, la minería ilegal, la extorsión, la piratería; y por la economía informal, como las ventas ambulantes y el rebusque. La falta de oportunidades educativas, incide directamente en la ocupación laboral y en la situación social, promoviendo en los jóvenes su

vinculación a pandillas, la asunción de embarazos tempranos y a la migración, en busca de oportunidades de vida digna.

En cuanto a las necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo a partir de las fuentes secundarias de tipo documental, y las fuentes primarias utilizadas en el acercamiento al contexto se puede decir que estas necesidades se clasifican en cuatro ámbitos, en relación con el municipio; las instituciones educativas; los niños, niñas y adolescentes⁴⁰; y los docentes.

En cuanto al primer ámbito definido como el municipio, se identifica la falta de liderazgo educativo por parte del Estado; la política pública es inadecuada; los lineamientos que se dan desde el Ministerio desconoce la realidad de los contextos locales y los funcionarios encargados de su operación, en el municipio, se quedan cortos para integrarse a los estándares que se piensan desde el gobierno central. Al no tener, estos pequeños municipios, autonomía pedagógica y administrativa, se dificulta la gestión de calidad en todos los procesos y no se percibe una apuesta municipal que integre al sistema educativo.

Lo anterior conlleva a cierta orfandad en el segundo ámbito identificado como instituciones educativas, haciendo que los Proyectos Educativos Institucionales se encuentren desarticulados; que los Planes de Estudios no siempre respondan o dialoguen con el contexto y los currículos se encuentren muchas veces desajustados con respecto a las novedades que el Ministerio propone.

Con relación al municipio y a las instituciones educativas, cabe sumar la necesidad de recursos para mejorar la infraestructura y dotación de los establecimientos; vincular personal

⁴⁰ En adelante, NNA.

administrativo y docente, realizar proyectos pedagógicos y actividades con estudiantes, y programas de actualización docente, entre otros.

En cuanto al tercer ámbito identificado como los estudiantes, la principal necesidad educativa se relaciona con el déficit de atención y el débil desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura, pensamiento matemático, pensamiento crítico y comunicación, para lo cual sus docentes no siempre se encuentran preparados. Esta limitación se expresa en los exámenes de Estado “SABER”, pero particularmente en los estudiantes de undécimo grado (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005). Estas dificultades se configuran en una barrera para acceder a la educación superior y buscar empleo.

Respecto de la formación ciudadana, las principales necesidades educativas de los estudiantes se pueden resumir en que los estudiantes son reactivos y replican lo que ven acríticamente y con una mínima valoración por la norma. Los niños, niñas y jóvenes en general son muy espontáneos, alegres, llenos de energía, propensos a reaccionar ante cualquier estímulo o relación propiciando conflictos, malentendidos, susceptibilidades. En tal sentido, a los estudiantes sería pertinente ofrecerles herramientas para aprender a manejar sus emociones y sentimientos, aprender a pensar críticamente, aprender a relacionarse con los demás y a resolver los conflictos de manera dialogada, entre otras habilidades. Este déficit de pensamiento crítico también les hace permeables a la cultura global que se difunde por los medios de comunicación creándoles expectativas sobre estilos de vida muy lejanos de su realidad.

Y en cuanto al cuarto ámbito, identificado como los docentes, se tiene que las necesidades educativas de los docentes tienen que ver con su déficit de formación, con su actuación en el aula y con su talante ciudadano. Se reconoce una falta de diálogo con la educación mundial, con las tendencias constructivistas, con el desarrollo de las inteligencias

múltiples, con la educación por competencias y la etnoeducación (Alcaldía de Puerto Tejada, 2005). Se encuentran docentes con temor a la tecnología, que se resisten a actualizarse y están en riesgo de quedarse rezagados de sus estudiantes. En general, se percibe en algunos de ellos poca capacidad propositiva e innovadora, y temor frente a las evaluaciones que les propone el sistema educativo. Los docentes son personas sometidas a mucha presión, por ello requieren herramientas que les ayuden a manejar el estrés, a comunicarse adecuadamente, a resolver los conflictos cotidianos y, a saber tomar decisiones.

Desde la perspectiva ciudadana, los docentes necesitan reconocerse a sí mismos como productores y multiplicadores de conocimientos, actitudes, valores; sujetos con capacidades y habilidades orientadas a la formación de una nueva sociedad. También les falta sentido de pertenencia e interés por lo que pasa en el país y el municipio; sus labores docentes gravitan en el aula de clase y, en el mejor de los casos, en su institución educativa, pero generalmente de espaldas a lo que sucede más allá de ella.

Los docentes requieren fortalecer su liderazgo, capacidad de comunicar afecto a sus estudiantes, aprender a escucharles, ofrecerles reconocimiento y ser asertivos con ellos. Las principales necesidades educativas que pueden detectarse en las prácticas docentes, desde el interés de formación ciudadana son: escuchar a los estudiantes; relacionarse amablemente con ellos; aprender a dialogar y no sólo hablar; mejorar el genio; controlar su impulsividad; reconocer las equivocaciones; participar más activamente; estar más atentos de lo que pasa alrededor; participar en las elecciones; principalmente.

Estos resultados serán retomados en la próxima fase para el diseño del programa de formación ciudadana.

Síntesis

El diagnóstico participativo buscó identificar las necesidades de formación ciudadana en dos momentos: el primero realizado a partir de fuentes primarias, sobre la realidad socioeducativa la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña y el municipio de Puerto Tejada; y el segundo momento, al identificar tales necesidades directamente con los docentes investigadores participantes del programa vinculados no sólo a Puerto Tejada sino a otras diecisiete comunidades educativas del valle geográfico del río Cauca.

Las problemáticas políticas, económicas, sociales, ambientales y culturales recogidas tanto en las fuentes primarias como en las secundarias, se complementan, refuerzan y dimensionan, alrededor del crítico panorama social y educativo del valle geográfico del río Cauca y Puerto Tejada, mostrando pertinente y necesario investigar la manera como puede incidir un programa de formación ciudadana para docentes en la transformación de las prácticas ciudadanas de aquellos y con ello en la vida de las instituciones educativas a las que están vinculados.

Por lo anterior, en medio de un contexto violento, de comunidades vulnerables y excluidas, es propicio diseñar un programa de formación ciudadana para docentes orientado a la convivencia pacífica, al empoderamiento y a la justicia social; implementar oportunidades educativas orientadas al encuentro social en medio de las diferencias, a la participación ciudadana en medio de la indiferencia, y al reconocimiento de los derechos de todas las personas en medio de una cultura de privilegiados y marginados; el diseño de tal programa será ocasión para la participación, la articulación institucional, la construcción de los distintos componentes, la planeación, la administración de los recursos, de lo cual se ocupará el próximo capítulo.

Capítulo 8. Fase 2. Evaluación participativa del diseño del programa

Introducción

El diseño del programa se da como respuesta al diagnóstico de necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo.

Desde las necesidades de formación ciudadanas frente al contexto social, se tiene que la crítica situación de la región, de los municipios y sus instituciones educativas, justifica un programa de formación ciudadana para docentes vinculados a la institucionalidad educativa que aportara a la transformación de las prácticas ciudadanas a través de la educación como escenario de transformación social, les ayudara en el fortalecimiento de sus capacidades, la transformación de los conflictos y el ejercicio de sus derechos para afrontar y superar las situaciones de violencia, vulnerabilidad y exclusión que padecen.

El enfoque de habilidades para la vida, en el que el doctorando investigador ha trabajado previo a esta investigación, se constituye en un insumo central de este programa desde el cual se dialoga con los participantes, no con el ánimo de imponer esta propuesta educativa u homogenizarla sino con el fin de tomar este enfoque como pretexto de relación, reflexión, conversación, actuación y posteriores creaciones de nuevas alternativas de formación ciudadana de las cuales ellos y ellas fueran sus autores. Propuestas que respondan específicamente a los contextos particulares donde los participantes se desenvuelven y desde las comprensiones por las que gobiernan sus vidas.

En este capítulo se recoge la manera como se concibió el programa de formación ciudadana y la gestión que fue necesaria desarrollar para su implementación, así como los

primeros elementos que sirvieron para cambiar el diseño inicial. De acuerdo con lo anterior, a lo largo de la fase 2, Evaluación participativa del diseño del programa, se dieron dos momentos: primero, evaluación participativa del diseño del programa: articulación institucional; y el segundo, en relación con los componentes curriculares, metodológicos, recursos de apoyo, evaluativos y cronograma consensuado.

8.1. Primer momento de la evaluación del diseño participativo del programa: Articulación institucional

El primer momento de la evaluación participativa del diseño del programa, se da a través de un constante diálogo entre el doctorando investigador y los participantes institucionales. Los resultados de este primer momento del diseño participativo del programa se logran mediante el procesamiento de la información registrada en el instrumento Orientaciones generales de la entrevista no estructurada para participantes institucionales, en correspondencia con la técnica entrevista no estructurada. Para efectos del procesamiento de la información de este instrumento se organiza la Matriz de vaciado para el procesamiento de la entrevista no estructurada para participantes institucionales (Ver Apéndice K1).

Estos resultados y sus respectivos análisis están orientados a identificar los cambios a realizar en el diseño del programa como resultado de evaluación participativa dada en el marco de la relación dialógica entre doctorando investigador y participantes institucionales.

8.1.1. Adaptación del programa a la modalidad de diplomado.

El proceso de articulación interinstitucional para construir condiciones de viabilidad para el desarrollo del programa, este resultó de especial interés para la Corporación Universitaria Minuto de Dios porque respondía coyunturalmente a la necesidad que tenía de ofrecer un Diplomado⁴¹ a una cohorte de estudiantes de licenciaturas que cursaban el último semestre y que solicitaban esta opción para graduarse.

Implicó a nivel del diseño considerar elementos propios de la lógica institucional en el caso de la CUMD: su formato para la presentación de Diplomados y, por consiguiente, el mecanismo establecido para su desarrollo, ya que se acordó que el programa fuese uno de ellos. Así, el programa de formación ciudadana tomó el nombre de “*Diplomado de formación ciudadana para la paz desde el desarrollo de habilidades para la vida y la interculturalidad*”.

El nombre del programa académico identifica directamente el objeto de conocimiento (formación ciudadana), enuncia un horizonte (para la paz) y sitúa un enfoque (desde el desarrollo de HpV y la interculturalidad), recogiendo las categorías centrales de esta investigación. El aspecto novedoso en esta etiqueta es el “horizonte de paz”, el cual puede explicarse por su significatividad en nuestro contexto colombiano de diálogos de paz en la Habana (Cuba) entre el gobierno y la guerrilla con la promesa de un cese de cincuenta años de conflicto armado⁴²; la situación particular de violencia por la que atraviesa Puerto Tejada, como se ha presentado en el segundo momento del diagnóstico participativo; y en la promulgación de las últimas

⁴¹ Un diplomado es un proceso de educación no formal, que tiene como propósito la profundización en temas específicos de las áreas de conocimiento y sus innovaciones. Se organiza a través de módulos alrededor de determinados temas con una duración mínima de 100 horas garantizando así una suficiencia en determinados conocimientos. Adaptado de http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/in/R002_DNEEC06.pdf

⁴² La violencia armada en Colombia tiene una historia más amplia que el nacimiento de las guerrillas en los años sesenta. En el siglo XIX y XX en el país vivió innumerables conflictos armados, y guerras civiles, originados por intereses económicos y partidistas que pretendían convertirse en un poder hegemónico tras las luchas de independencia.

normativas⁴³ del Ministerio de Educación Nacional por las cuales se implementa un Sistema de Convivencia Escolar, se promueve la formación en Derechos Humanos y en educación para la sexualidad, y se busca prevenir y mitigar la violencia escolar. En este propósito incluso, se ha promulgado otra ley⁴⁴ que ha establecido la Cátedra de la Paz para todas las instituciones educativas del país.

Se destacan cinco razones que argumentaron este título: se trata de un programa de formación; la esencia de dicho programa es la ciudadanía; hay un horizonte que le da sentido a esta oferta formativa: participar de la construcción de una sociedad en paz; y, finalmente, se proponen dos enfoques: uno que apunta al desarrollo de habilidades y otro que lo sitúa en un contexto multicultural y una apuesta por la interacción y el aprendizaje mutuo. Sin duda se trata de un nombre ambicioso, que promete abarcar extensas temáticas y que con dificultad podría desarrollarse plenamente en los límites de un diplomado, sin embargo, esos son sus argumentos:

- Proponer un programa de formación docente significa una apuesta por las capacidades de los docentes como investigadores y como agentes de cambio social, de manera que, en diálogo de saberes, ellos mismos vayan encontrando formas propias de transformación de sus prácticas ciudadanas en la interacción cotidiana con sus contextos personales, familiares, educativos.
- Ante un contexto vulnerable, empobrecido, excluido y violento se hace necesario promover el empoderamiento de los docentes como actores sociales desde una comprensión de *ciudadanía como proceso* centrada en su participación activa.
- En medio de situaciones de pandillaje, atraco, extorsión, robo y otras expresiones de violencia que se viven a diario en muchas poblaciones del valle geográfico del río Cauca,

⁴³ Ley 1620 de marzo de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de septiembre del mismo año.

⁴⁴ Ley 1732 de septiembre de 2014 y su Decreto Reglamentario 1038 de mayo de 2015

especialmente en Puerto Tejada, *trabajar por la paz* es trabajar por la vida, por la esperanza, por un desarrollo humano y sostenible. Este horizonte cobra especial relevancia en medio de los diálogos que el gobierno tiene con las FARC en la Habana y que promete silenciar las armas, pues es una forma de prepararse y de aportar al post-conflicto o el post-acuerdo.

- El enfoque de habilidades para la vida connota una toma de posición frente a otros enfoques de corte más cognitivo e individual que le apuestan a transformar primero el pensamiento como presupuesto para moverse hacia una acción y la colectividad. Esta perspectiva está en sintonía con la metodología de Evaluación participativa al integrar íntimamente la acción, la reflexión y su construcción común mediante la apropiación de *herramientas para aprender haciendo*.
- El valle geográfico del río Cauca y especialmente Puerto Tejada, concentra un alto porcentaje de la población afrocolombiana del país y es vecina de un gran número de comunidades indígenas, así como de poblaciones mestizas. En tal diversidad étnica y cultural, y en un contexto global, es importante aprender a ser *ciudadanos abiertos al diálogo* con los demás y aprender a trabajar en proyectos comunes.

8.1.2. Condiciones consensuadas para la implementación del diplomado.

Una vez definido el programa como diplomado se pasa a definir de manera conjunta: la participación presencial semanal, el trabajo autónomo y el diseño e implementación de un proyecto pedagógico de formación ciudadana.

1. **Participación presencial semanal.** Cada fin de semana, los participantes se encuentran, durante una franja de cuatro horas, con el docente investigador que en este caso es la

persona mediadora de los aprendizajes, para hacerle seguimiento a los temas previstos e introducidos por lecturas que el grupo ha estudiado.

La finalidad de este componente es confrontar, debatir, aclarar y consolidar los contenidos previstos en el programa a través de las lecturas ofrecidas; ofrecer ejemplificación de los temas y contextualizarlos en las prácticas cotidianas de los participantes; presentar horizontes de sentido para comprender mejor los textos y los momentos que se transitan; realizar talleres que fortalezcan la comprensión temática y cuestionar las prácticas cotidianas de aula; robustecer el relacionamiento al interior del grupo participante y su compromiso con la propuesta; principalmente. La persona mediadora de aprendizajes prepara la sesión asegurándose de abordar el contenido de una manera activa y relacional.

Estas sesiones además tienen un componente irremplazable: el encuentro humano. El encuentro entre el mediador de aprendizajes y el grupo, y el encuentro al interior del grupo de participantes tiene un especial valor por tratarse de un proceso de formación ciudadana pues es en el ámbito relacional donde aparecen los conflictos, los reconocimientos, la autorregulación, entre otras posibilidades, permitiendo que el discurso se haga creíble. El mediador de aprendizajes o facilitador busca que las relaciones en el aula sean coherentes con los contenidos que se tratan y favorezcan el aprendizaje.

Los trabajos en grupo, las exposiciones, los juegos y otras dinámicas colectivas favorecen la interacción, vehiculan una construcción social del conocimiento, llevan a la valoración de la diferencia, al reconocimiento de los saberes de los otros y fortalecen el compromiso de los participantes con el proceso educativo.

2. Trabajo autónomo. Esta forma de participación está centrada en la responsabilidad personal, los participantes reciben varias lecturas y una guía con instrucciones. A modo de

ilustración, se puede ver una Guía para el trabajo autónomo de los docentes investigadores participantes en el Apéndice K2. Además de situar temáticamente los textos, la guía señala una lectura básica con algunas pautas para su abordaje y otras lecturas complementarias con preguntas de apoyo para hacer una exploración general sobre sus contenidos.

Este componente busca alimentar el pensamiento, fundamentar teorías, cuestionar argumentos, generar dudas, abrir horizontes, y fortalecer una actitud investigadora y de compromiso con el Diplomado y el autoaprendizaje.

3. Diseño e implementación de un proyecto pedagógico de formación ciudadana.

Los participantes seleccionan un grupo humano con el cual realizar un proyecto que responda a alguna problemática de convivencia escolar, al menos, durante un mes, tomando elementos del proceso formativo y creando alternativas que pudiera ayudarles a vivir mejor juntos. Se propone que los participantes implementen sus proyectos con los grupos humanos con que trabajaban a diario. El mediador de aprendizajes ofrece una guía para realizar el paso a paso de su proyecto y otra, para facilitar su presentación al colectivo.

La intencionalidad de este componente es generar algún tipo de transformación social desde la apropiación conceptual y compromiso personal de los participantes, de manera que la acción misma fuera texto de aprendizaje, ocasión para la reflexión y para el cambio.

En general, al adoptar este esquema básico se le hicieron innovaciones significativas al programa afines a las intencionalidades de esta investigación, como las jornadas de inmersión; el enfoque de Habilidades para la vida y de interculturalidad; y el diseño, implementación y socialización de un proyecto pedagógico de formación ciudadana orientado al aprender haciendo según se ha presentado en el cuarto capítulo.

Dicho lo anterior, también deben reconocerse los límites en los que un diplomado se circunscribe y los alcances que se pueden esperar de él. Algunos límites tienen que ver con evaluar qué tanto puede incidir un programa de formación ciudadana en las prácticas de los docentes investigadores participantes desde tales condiciones, y en particular: realizado en 144 horas de dedicación, aproximadamente; con una presencialidad aproximada de 56 horas; con un ritmo de lecturas, y encuentro de seguimiento, semanal; y con la implementación de un proyecto ciudadano.

Otro límite que caracteriza la implementación de un programa avalado por una IES tiene que ver con los requerimientos para quien lo tome o el perfil de los participantes, el cual en este caso podría formularse así: Profesionales de la educación vinculados a instituciones educativas del valle geográfico del río Cauca –y en particular, Puerto Tejada– que en sus procesos de formación inicial y de formación en servicio tengan interés por profundizar en aspectos relacionados con la convivencia, la participación, la subjetividad política, la formación ciudadana y la cultura de paz en contextos multiculturales.

Así mismo, deben reconocerse otros límites ligados especialmente a los condicionamientos de los participantes en términos de formación previa, demandas laborales, y situaciones personales y familiares que pueden matizar la participación de quienes tomen el programa.

8.1.3. Aval institucional del programa en modalidad diplomado.

Igualmente, el hacer extensivo el diplomado para Puerto Tejada, implicó conseguir el aval de otra IES para motivar el interés de participación de los docentes y apalancar la estabilidad del proceso. En tal propósito, se contó con el respaldo del Director del Departamento de Humanidades y de la Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la PUJ

Cali, quienes encontraron en esta posibilidad una proyección de su compromiso social con la región, y un aporte a la formación doctoral de sus docentes. También se hizo gestión con la instancia institucional encargada de la prestación de servicios a entidades externas a la Universidad para inscribir el programa como una de sus ofertas y asegurar las correspondientes certificaciones al finalizar el proceso.

Así, se prevé ejecutar el diplomado avalado por dos Instituciones de Educación Superior (IES) con características particulares pero que comparten, en general, condiciones normativas, logísticas, administrativas similares que deben seguirse. Por ejemplo, formatos para la presentación del programa, periodo para su realización, sitios de trabajo, base metodológica para su implementación, calificación final, entre otros.

8.1.4. Gestión de condiciones de viabilidad logística.

Uno de los diplomados se realizaría en un auditorio de la sede de la Corporación Universitaria durante las tardes de los sábados, al norte de la ciudad de Cali. El aspecto económico se ajustó a las exigencias administrativas de la CUMD de manera independiente al docente investigador, proponente del diplomado.

En el caso de Puerto Tejada dado que las infraestructuras educativas eran muy limitadas, también fue importante gestionar un lugar adecuado para el aprendizaje y de fácil acceso para los participantes. Las opciones se reducían casi a dos instalaciones de COMFACAUCA, una Caja de Compensación familiar⁴⁵ de la región, que tiene una IES y una institución educativa de básica primaria y media en lugares céntricos del municipio. Tras

⁴⁵ Las Cajas de Compensación Familiar son personas jurídicas de derecho privado, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones (artículo 39 de la Ley 21 de 1982) de las que el Estado se vale para velar por el bienestar de las familias de los trabajadores mediante la gestión y entrega de subsidios y servicios en salud, educación, recreación y vivienda, principalmente; estas Cajas reciben un aporte mensual porcentual sobre los salarios de los trabajadores afiliados.

gestiones con la oficina responsable del sector educativo, ubicada en Popayán⁴⁶, acordamos realizar el programa los viernes de dos a cinco de la tarde en las instalaciones de la institución educativa de Educación Básica, Secundaria y Media, con el fin de facilitar la participación de sus docentes. Para el caso del grupo de docentes investigadores participantes del campo de educación para el trabajo vinculados laboralmente a Instituciones Educativas de Puerto Tejada, inscritos al programa realizado en el Colegio de COMFACAUCA Puerto Tejada, se dijo que la PUJ ofrecía unas “becas” del 100% a quienes asistieran a la totalidad del Diplomado. Con esta denominación se quiso afrontar la idea paternalista de ofrecer gratis el programa, sin contraprestación alguna, e incentivar la responsabilidad y la participación.

Igualmente, las condiciones del diplomado de la CUMD se hacen extensivas a Puerto Tejada en sus componentes, en su estructura de contenidos y en su metodología. También se debió ajustar el cronograma puesto que éste empezó unas semanas más tarde, su intensidad presencial era menor y los participantes suspendieron su participación en él durante los meses de diciembre de 2014 y enero de 2015. Tras el primer mes de implementación, algunos docentes dejaron de asistir pero otros más fueron llegando debido al voz a voz de los participantes; incluso algunos llegaron del municipio vecino de Guachené.

8.2. Segundo momento de la evaluación del diseño participativo del programa: Componentes curriculares, metodológicos y evaluativos

En el segundo momento de la evaluación participativa del diseño del programa, se da a través del diálogo entre el doctorando investigador y los docentes investigadores participantes vinculados a la Escuela Urbana Mixta El Naranjo y la Cabaña, quienes a la postre participarían

⁴⁶ Popayán es la capital política y administrativa del Departamento del Cauca y se encuentra ubicada aproximadamente a 120 kilómetros al sur de Puerto Tejada.

del diplomado avalado por la PUJ y realizado en la sede de COMFACAUCA. Los resultados de este segundo momento del diseño participativo del programa se logran mediante el procesamiento de la información registrada en el siguiente instrumento: Protocolo cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa en correspondencia con la técnica grupo focal. Para efectos del procesamiento de la información de este instrumento se organiza a través de la Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa (Ver Apéndice K3).

Estos resultados y sus respectivos análisis están orientados a identificar los cambios a realizar en el diseño del programa como resultado de evaluación participativa dada en el marco de la relación dialógica entre doctorando investigador y los docentes investigadores participantes.

8.2.1. Componentes curriculares

El contenido del Diplomado se proyectó en cuatro momentos temáticos avanzando de lo general a lo particular y de lo más teórico a lo más práctico, considerando la metodología general de la Investigación (Ver Apéndice K4. Presentación del diplomado). Es decir, al principio se consideraron algunos elementos conceptuales y contextuales para avanzar hacia apropiaciones más específicas de una actuación ciudadana situada.

También era importante que la primera parte del programa ayudara a enfocar el propósito del mismo pero a la vez generara las condiciones relacionales y conceptuales para posibilitar el desarrollo del Diplomado. Igualmente, era importante motivar para que el proceso formativo fuera investigativo y transformador más allá del aula de clase.

Por lo anterior, se previó la organización de los contenidos de la siguiente manera:

Tabla 61.
Primer esquema de organización de contenidos

	Módulo	Descripción
1	Introducción y Contexto	Metodología de trabajo. Desarrollo sostenible, multiculturalidad, interculturalidad, identidad, ciudadanías, territorios. Comprensiones sobre ciudadanía. Derechos humanos. Datos de la realidad social, económica, política y cultural de la región.
2	Fundamentación Ciudadana (los qué)	El sujeto ciudadano, necesidades, derechos y capacidades humanas; transformación de conflictos, mediación y empoderamiento; referentes de la legislación colombiana; enfoques de educación para la ciudadanía; modelo de educación para una ciudadanía intercultural. Habilidades para la vida.
3	Los cómo de la formación ciudadana	Insumos para el desarrollo de los proyectos ciudadanos que los/as estudiantes debían crear e implementar. Pautas para la presentación del trabajo final. Las competencias y capacidades interculturales, emocionales, cognitivas, comunicativas. Fortalecimiento de las habilidades para el manejo del mundo afectivo y para la transformación de conflictos. Retroalimentación a los proyectos de los/as estudiantes.
4	Aplicaciones	Mejoramiento de habilidades comunicativas. Formación ciudadana en las instituciones educativas. La actualización del Manual de Convivencia. Referentes normativos. Proyección de la ciudadanía más allá de la escuela. Presentación de los trabajos y proyectos finales.

Fuente: Elaboración propia.

Esta descripción de contenidos consideró desde un principio que a lo largo del proceso formativo se movieran las fronteras entre módulo y módulo, por ejemplo, algunos elementos del tercer módulo, relacionados con las habilidades para la vida, estuvieran presentes desde la primera sesión. La tensión reflexión-acción estaría presente tanto en la construcción secuencial de los módulos como en el desarrollo de cada sesión y el abordaje de las actividades.

8.2.2. Componentes metodológicos

La metodología para el diplomado preveía momentos presenciales y no presenciales, según lo planteaba la CUMD, serían momentos “tutoriales” semanales donde se pudieran recoger las lecturas que los “estudiantes” realizaran autónomamente.

Sin embargo, por el talante participativo de esta investigación se previeron cambios en los roles de los participantes planeando las sesiones como un espacio de intercambio horizontal de saberes donde las lecturas, las actividades y las experiencias de todas y todos fueran consolidando los aprendizajes. Así mismo, se previeron jornadas mensuales vivenciales, o de inmersión, para que desde una pedagogía experiencial se facilitara la apropiación del enfoque de habilidades para la vida y, por otro lado, se propuso la realización de un proyecto ciudadano en sus contextos naturales para poner en acción sus capacidades ciudadanas y evidenciar su poder transformador. Tales decisiones supondrían la transformación del rol de “tutor” por el de investigador-acompañante o investigador-mediador de aprendizajes.

La metodología necesitaría involucrar la esfera personal de los participantes desde donde se buscaría incidir en sus distintas prácticas de manera que, tocando lo nuclear, se irradiara en los distintos territorios donde estos desarrollaban su acción pedagógica y ciudadana en el día a día. Aquí se entiende por territorios las distintas esferas de actuación donde las personas ejercen su ciudadanía (su cuerpo, su familia, sus grupos de referencia, su entorno, entre otros). En relación con lo anterior, este programa buscaría atender a la totalidad de la persona y esto se reflejaría necesariamente en las actividades y los dispositivos pedagógicos.

El enfoque de evaluación participativa de la investigación supone la necesidad de partir de un conocimiento del contexto (teórico-práctico) para contrastarlo con la reflexión y, finalmente, tornar al mismo contexto, pero ahora local, para proyectar los posibles cambios.

Los participantes deberían construir un proyecto pedagógico ciudadano, aprender haciendo y formarse formando, es decir, que en el mismo recorrido de la propuesta los docentes fueran empezando a desplegar y fortalecer sus habilidades para la vida y sus capacidades ciudadanas, al tiempo que reproducían contenidos, habilidades, procesos y transformaciones con

los estudiantes con quienes interactuaban. Además, estos proyectos pedagógicos de formación ciudadana eran planteados en grupo, para promover la construcción colectiva y la puesta en escena de habilidades psicosociales.

El proceso formativo-investigativo debería tener un momento de sistematización y socialización, o un encuentro final donde los distintos grupos pudieran presentar sus proyectos pedagógicos de formación ciudadana y aprender unos de otros sobre sus iniciativas específicas y sobre el poder ciudadano que estaba en ellos.

8.2.3. Los recursos de apoyo

El desarrollo del programa de formación ciudadana requirió de un espacio adecuado: con capacidad suficiente para recibir a los participantes con tablero, video beam y computador. Los estudiantes requerían de un correo electrónico para una permanente comunicación.

Por otra parte, para las sesiones vivenciales o de inmersión -adicional a lo anterior- se solicitó un espacio abierto para realizar actividades que facilitaran el desplazamiento, la interacción del grupo y el movimiento entre los participantes.

El transporte y los recursos necesarios para el desarrollo de los proyectos serían responsabilidad de los participantes. La persona mediadora de los aprendizajes dispuso, además de su transporte, de algunos recursos para la reproducción de materiales impresos y pequeños refrigerios. Los tiempos de dedicación al desarrollo de estos programas fueron respaldados por la PUJ.

8.2.4. Componente evaluativo

Al entrar en diálogo con las autoridades pedagógicas de la CUMD se llegó al acuerdo de pedirles a los participantes un 80% de asistencia y la elaboración escrita de un documento final. Así, la principal forma de valorar el proceso formativo impulsado en el diplomado es el diseño, implementación y presentación del proyecto pedagógico de formación ciudadana a realizarse en la institución educativa donde cada docente se haya vinculado laboralmente, de tal manera que se realizará en sus grupos naturales de trabajo.

Se motiva a los participantes para que se organicen en pequeños grupos; elaboren un diagnóstico sobre alguna problemática relacionada con la convivencia escolar; formular unos objetivos y una metodología para responder a esta; diseñen una secuencia didáctica o unas estrategias educativas organizadas que puedan implementar y evaluar. El Proyecto debía dar cuenta de la construcción teórico-práctica del proceso formativo.

Como apoyo a este proceso, se facilita un material donde paso a paso los participantes pueden ir desarrollando tanto la fase de identificación del proyecto como la de planeación (Ver Apéndice K5. Guía para la presentación de proyectos pedagógicos de formación ciudadana), además una vez finalizado el programa, los proyectos pedagógicos de formación ciudadana serían valorados a partir de los elementos establecidos para su presentación a través de un informe final (Ver Apéndice K6. Guía para la presentación de informes finales de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana).

De otra parte, a lo largo del proceso formativo no se evaluaría la lectura personal, los trabajos en grupos, la participación en las sesiones y menos la asistencia. Con ello se busca incentivar la autonomía y la responsabilidad, semilla del empoderamiento ciudadano. Se propuso que en cada encuentro se realizara una evaluación de proceso escrita de la sesión anterior con un

formato de apoyo concertado colectivamente. Esta evaluación preguntaba por: los contenidos, la metodología, los recursos, los aprendizajes, el facilitador o la persona mediadora del aprendizaje y abría un espacio para sugerencias y otras observaciones (Apéndice G2. Protocolo cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa).

Y en cuanto a la evaluación final acordaron los mismos ítems de las evaluaciones de proceso, pero se estableció que fueran abiertas de manera que se pudiera expresar allí lo que les significó la realización del programa en sus vidas a nivel personal, profesional, laboral y social.

8.2.5. Cronograma consensuado

El programa académico está planeado para realizarse en 144 horas aproximadamente, la Tabla 62 muestra la administración de las mismas según los componentes expuestos.

Tabla 62.

Horas de dedicación de los participantes al programa formativo

Trabajo autónomo	Participación presencial semanal	Diseño e implementación de un proyecto ciudadano	Total
40 h	56 h	48 h	144h

Fuente: Elaboración propia.

Cabe anotar que los tiempos previstos para la realización del proyecto pedagógico de formación ciudadana pueden implicar una mayor dedicación y espacios adicionales de acompañamiento.

El programa de formación ciudadana para docentes fue presentado a los dos grupos de participantes; se ofrecía un proceso que abarcaba desde el segundo semestre de 2014 hasta febrero de 2015 como aparece en la Figura 45. El hecho de proponer seis meses

aproximadamente para su realización tuvo que ver con la intención de madurar procesos o consolidar resultados en un tiempo significativo, pues no se trataba de abordar temas y comprenderlos sino propiciar un espacio de reflexión-acción y empoderamiento para la acción.

Dedicación de los participantes	2014												2015						Total		
	Septiembre			Octubre				Noviembre				Dic		Enero			Febrero				
	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	16	23	30	6		13	20
Participación presencial semanal	4	4	4			4	4	4			4	4	4			4	4	4			48
Participación en Inmersión				4	4				4	4				4	4				4	4	32
Trabajo Autónomo	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2			32
Proyecto Ciudadano por grupos			2	2		2	2	2	2		2	2	2		2	2	4	4	2		32
Total																				144	

Figura 45: Cronograma inicial

Fuente: Elaboración propia.

El anterior cronograma explicita cuatro formas de participación en el programa formativo: el encuentro presencial semanal que llevaría el ritmo temático de los módulos; las jornadas mensuales de inmersión en habilidades para la vida; los tiempos de trabajo autónomo de los participantes; y, los tiempos previstos para el diseño, realización y evaluación del proyecto ciudadano. Las tonalidades que se aprecian en la primera fila de la Figura 45 representan los cuatro módulos temáticos del programa.

Al momento de presentar esta propuesta de distribución de tiempos a los dos grupos participantes se dieron ajustes significativos. Por un lado, la CUMD exigió, por razones administrativas institucionales, que el programa de formación ciudadana se ajustara al segundo semestre de 2014, mientras que el grupo de participantes conformado por docentes de Puerto Tejada y Guachené solicitó no tener sesiones en los meses de diciembre y enero debido a los

compromisos escolares de fin de año y de inicios del siguiente año lectivo; además, varios participantes vinculados a instituciones educativas del sector privado quedaban desvinculados laboralmente por este periodo. Esta situación representó una prueba de fuego para la estabilidad del proceso formativo y una evidencia del compromiso del grupo con el programa.

8.3. Resultados de salida.

Para finalizar el análisis de los resultados anteriormente expuestos de la fase 2 Evaluación participativa del diseño del programa, que tuvo como objetivo evaluar participativamente el diseño de los fundamentos teóricos y metodológicos del programa de formación ciudadana para docentes con enfoque en habilidades para la vida y en interculturalidad, se entra a delimitar los resultados de salida con respecto a los cambios a realizar en el diseño del programa como resultado de la evaluación participativa dada en la relación dialógica entre doctorando investigador, participantes institucionales y docentes investigadores participantes.

Es de considerar señalar que estos resultados se logran a partir de la vigilancia de los criterios de rigor cualitativos como: posicionamiento, comunidad como árbitro de calidad, voz y multivocalidad, y de reflexividad. Estos se evidencian en la relación dialógica y participativa entre el doctorando investigador, los participantes institucionales y los docentes investigadores participantes. Los roles que asumen tanto el doctorando investigador como los docentes investigadores participantes se caracterizan así, el primero adopta el rol de consultor y gestor que propicia la participación de los grupos docentes investigadores participantes; y los segundos asumen un rol participativo que conduce a la explicitación de aportes que se dan activamente a

partir de la revisión y análisis del diseño del programa, estableciendo criterios a incluir en los ajustes del mismo.

A partir de esta relación dialógica como parte de su evolución hacia el empoderamiento de los docentes investigadores participantes, emergen aspectos a considerar para el ajuste del diseño del programa a lo largo del desarrollo de los dos momentos de la fase. De esta manera, en el primer momento de la evaluación con énfasis en la articulación institucional se evolucionan procesos dialógicos y de consenso sobre asuntos relacionados con la adaptación del programa a la modalidad de diplomado, la construcción de condiciones institucionales y académicas para la implementación del diplomado mediante el consenso propio de la participación y el diálogo entre doctorando investigador y participantes institucionales, la obtención del aval institucional del programa en la modalidad diplomado por parte de dos universidades: Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Pontificia Universidad Javeriana, la gestión de las condiciones de viabilidad logística. Estos procesos participativos permitieron consolidar las condiciones para la implementación del programa.

Y finalmente, en un segundo momento de la evaluación participativa del diseño del programa toma como referencia los componentes curriculares, los componentes metodológicos, los recursos de apoyo, los componentes evaluativos y finalmente el cronograma consensuado. En este sentido cobra especial importancia los consensos dialógicos en torno a los apoyos de lo metodológico y la elaboración consensuada de los tiempos. Esto pone de presente la importancia que para los docentes investigadores participantes tiene la incidencia sobre cómo y cuándo, siendo estos unos primeros elementos a considerar en su proceso de empoderamiento. El poder emergente en el aula tiene que ver con la toma de decisiones sobre lo procedimental y lo temporal como criterio a valorar en los procesos de diseño de programas.

Síntesis.

El diseño del programa de formación ciudadana para docentes responde a las conclusiones del diagnóstico participativo en tanto que propone propiciar un proceso de formación para docentes antes que ofrecer materiales contruidos por un agente externo para su implementación. Los docentes empoderados saben de manera privilegiada, cómo, qué, cuándo y dónde desatar estos procesos transformadores, siempre y cuando tengan las posibilidades para desarrollar sus iniciativas.

El programa diseñado se adoptó como un Diplomado, dentro de las oportunidades que ofrece el sistema educativo en Colombia y respondiendo a los intereses de los docentes para asegurar su estabilidad en el programa; este Diplomado se llamó “*Formación ciudadana para la paz desde el desarrollo de habilidades para la vida y la interculturalidad*”, a partir de la situación actual del país como un aporte a la construcción de paz luego de setenta años de lucha guerrillera, y doscientos años de guerras civiles y violencia bipartidista.

El diseño del programa obedeció, entre otros, a los principios de creatividad, participación, flexibilidad y empoderamiento principalmente, frente a las posibilidades que brindaban las instituciones, los participantes, y los condicionamientos espacio-temporales al momento de concretar la implementación del mismo. La adaptación del programa a las complejas condiciones de la realidad exigió del doctorando investigador, apertura, escucha, disponibilidad, versatilidad, relacionamiento, discernimiento y compromiso para favorecer el alcance de los propósitos de la investigación.

El siguiente capítulo dará cuenta de la evaluación de la implementación del programa; allí se ponen en juego nuevas capacidades tanto para el doctorando investigador externo como

para los docentes investigadores participantes; entre ellas se destaca la capacidad de estar atentos a las dificultades y encontrar, por la vía del diálogo, alternativas de solución sin perder de vista el horizonte que se persigue.

Capítulo 9. Fase 3. Evaluación participativa de la implementación del programa

Introducción

La implementación del programa de formación ciudadana para docentes supuso una gestión participativa, flexible, creativa y atenta a las novedades del proceso, y a las finalidades del mismo. Se contó con las circunstancias particulares de los participantes, se ofrecieron alternativas de manejo ante las dificultades, y se construyeron proyectos de formación ciudadana para integrar el aprender haciendo, responder a los desafíos del contexto y atender a los objetivos previstos para el programa.

Los resultados de este tercer momento participativo se logran mediante el procesamiento de la información registrada en los siguientes instrumentos: 1. Guía talleres participativos, correspondiente a la técnica talleres participativos; 2. Protocolo cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa, correspondiente a la técnica Autoinforme; y 3. Guía para el acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana, correspondiente a la técnica datos secundarios. Para efectos de procesamiento de la información de dichos instrumentos se organizan respectivamente los siguientes registros: 1. Registros de talleres participativos (Ver Apéndice L1); 2. Matriz de Vaciado para el procesamiento del cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa (Ver Apéndice L2); y 3. Registros de acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana (Ver Apéndice L3).

Los resultados y sus respectivos análisis fueron orientados hacia la valoración del proceso de empoderamiento de los docentes investigadores a partir de la apropiación de los contenidos y la metodología del programa desarrollados en el marco de la relación enseñanza-aprendizaje, y teniendo como horizonte la coherencia del vínculo entre la intencionalidad formativa y las necesidades de formación ciudadana. El análisis se centra en los siguientes aspectos: relacionamiento durante el proceso del doctorando investigador y los docentes investigadores participantes; desarrollo de la implementación del programa; valoración procesual de la implementación del programa considerando el diseño de las evaluaciones de proceso; realización de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana; y la culminación de la implementación del programa.

9.1. Relacionamiento durante el proceso del doctorando investigador y los docentes investigadores participantes

La forma como se construyen las relaciones interpersonales al interior del grupo de docentes investigadores participantes es determinante para asegurar un proceso participativo. Al respecto conviene señalar dos puntos: el clima relacional promovido por el doctorando investigador y los mecanismos y procedimientos implementados en el proceso formativo.

Un elemento constituyente del clima relacional fue la actitud del doctorando investigador, caracterizada por: el respeto, el cuidado, la empatía, la sencillez, la apertura y el profesionalismo. Respeto en el trato interpersonal y en el manejo grupal, pero también en la preparación de las sesiones. Cuidado al estar pendiente de las circunstancias personales de los participantes y al ofrecerles algo comestible en cada sesión, pero, además, al enviarles puntualmente los materiales y las diapositivas, semana tras semana. Empatía en las formas

comunicativas verbales y electrónicas, en los encuentros interpersonales, al evidenciar conocimiento de su contexto y de su quehacer como educadores. Sencillez al comunicarse en un lenguaje claro y asequible, al compartir experiencias personales pero además, al reconocer los límites del propio conocimiento y la voluntad por investigar y aprender de ellos y de otras personas. Apertura al disponerse a iniciativas que emergían del grupo, valorarlas y buscar su viabilidad, así como al estar alerta de las eventualidades y flexibilizar la programación. Profesionalismo, al no perder de vista el objetivo de la investigación, ser flexible ante las circunstancias y exigente con las condiciones mínimas, al ser claro en las exposiciones y confiar plenamente en las capacidades del grupo.

Un segundo elemento constituyente de este clima relacional fue la calidad humana de los grupos de docentes investigadores participantes, caracterizados por: la sencillez, la sensibilidad, la disponibilidad, la dedicación. Sencillez al mostrarse de manera auténtica, docentes procedentes de familias modestas que se relacionaban llanamente, sin aparentar lo que no son. Sensibilidad al dejarse afectar por las situaciones de sus estudiantes; al dejarse tocar de las experiencias de sus compañeros y del doctorando investigador; al dimensionar la importancia de los temas propuestos; y al ofrecer su confianza. Disponibilidad al estar prestos y prestas a realizar las dinámicas, actividades, tareas, o demás pautas que implicaba el funcionamiento del programa. Dedicación al responder a los compromisos académicos, en el salón y más allá del mismo; en la creación y realización del proyecto pedagógico de formación ciudadana; a sabiendas de sus cotidianas ocupaciones laborales, familiares y sociales entre otras.

Otros elementos que permitieron el desarrollo del proceso formativo e investigativo están relacionados con los medios empleados. La autonomía relacional fue crucial, es decir, el hecho de construir una relación directa y franca al interior de los grupos de docentes

investigadores participantes y el doctorando investigador, de manera que las instituciones que enmarcaban la relación, intervinieron muy poco en el desarrollo del proceso. Otro mecanismo, empleado fue encontrar una estructura académica que permitiera rigor y exigencia, pero a la vez que fuera flexible ante las circunstancias de los contextos. Entre los medios que fortalecieron el relacionamiento al interior del grupo participante también caben señalar: las visitas a las instituciones educativas; la constante comunicación electrónica, previa y posterior a los encuentros semanales; el esmero colocado en los materiales entregados, físicos y electrónicos; los recursos tecnológicos como el portátil, el video beam, la amplificación de sonido (ocasional) lo cual permitió presentar diapositivas en todas las sesiones y, eventualmente, acceder a algún video clip; sin embargo, el principal medio comunicativo fue el contenido mismo que tocaba el aula de los estudiantes y las vidas de los participantes; así como las dinámicas y las conversaciones en las que el grupo se involucró.

9.2. Implementación del programa

9.2.1. Implementación del currículo: Módulos.

En la implementación del currículo se realizaron los cuatro módulos previstos, así: el primero se desarrolla en dos partes; la primera propone aspectos fundamentales para lograr un encuadre conceptual de la ciudadanía en contextos multiculturales. Los docentes investigadores participantes no están relacionados, en general, con el campo de las ciencias sociales y aunque son educadores conviene referenciar elementos básicos que aseguran la construcción de un lenguaje común. Los textos ofrecidos más allá de presentarse como teorías únicas propias de expertos, son un pretexto para la construcción colectiva pues se parte de la convicción de que

todos los participantes saben algo, con anterioridad, sobre la materia, y tienen una propia comprensión y opinión de las lecturas que se les presenta. La segunda parte de este módulo aborda los datos de la realidad socioeconómica, política y cultural de los contextos donde se desenvuelven. Aunque muchas veces los participantes tienen una vaga idea de lo que pasa en su entorno, es distinto estudiarlo con cifras, informes y documentos que lo expresan con cierta precisión.

De otra parte, en este momento del proceso debe valorarse, de manera especial, el relacionamiento que se está fortaleciendo al interior del grupo y su relación con el doctorando investigador y mediador de los aprendizajes; así como las didácticas que se diseñan para abordar los contenidos. El desafío educativo está en que estas nuevas maneras de relacionarse se armonicen con el discurso de manera que los propósitos del Diplomado puedan hacerse creíbles y, de alguna manera, anticipen en el aula unas nuevas relaciones ciudadanas.

Los temas del segundo módulo se han organizado en una dinámica que los articula: se parte de la persona o el sujeto ciudadano; luego, se aborda el contexto escolar en conflicto; se propone una reflexión como posible respuesta a lo anterior, la cual referencia a un modelo de formación coherente con la realidad cultural que viven y, a un enfoque que le ofrece herramientas para su construcción.

En este módulo se prevé que los participantes puedan iniciar a pensar su proyecto pedagógico de formación ciudadana, recoger las reflexiones que se suscitaron en el primer módulo y las comprensiones sobre las problemáticas del contexto para clarificar el grupo poblacional con el que van a trabajar y el problema de convivencia escolar específico al que pretender responder. Así mismo, redactan los objetivos y empiezan a pensar posibles formas de abordarlos.

El tercer módulo propone una manera particular de realizar la formación ciudadana a partir del desarrollo de algunas habilidades para la vida como elemento determinante para el desarrollo de capacidades humanas y ciudadanas. De esta manera se pretende cuestionar modelos tradicionales de educación ciudadana que se presentaron en el anterior módulo y ofrecer proactivamente talleres para que desde la vivencialidad de los participantes fortalezcan sus aprendizajes y produzcan conocimiento, los cuales se traducirán en formas originales de ser y relacionarse en sus proyectos. Así, la cotidianidad y la propia experiencia se convierten en materia prima para su aprendizaje así como las transformaciones que realizan con sus propuestas.

En este módulo se ofrece una sensibilización sobre el sentido de proponer la construcción de proyectos pedagógicos de formación ciudadana, y se presentan formatos para el planteamiento de los mismos, con el ánimo de llegar a acuerdos en su estructura, plazos para su realización y presentación final.

Este módulo no se desarrolla de manera lineal, es decir, como un tercer bloque temático que se trabaja necesariamente luego del segundo sino que va ofreciendo en insumos parciales a lo largo de las sesiones anteriores. Sin embargo, propondrá jornadas específicas para su desarrollo en talleres denominados “inmersiones”. Estas jornadas se denominan así porque buscan que los participantes se zambullan plenamente en los ejercicios que se proponen; son jornadas en las que el cuerpo, la historia, la creatividad, el colectivo, las emociones y la racionalidad, entre otros elementos, se ponen en juego.

El cuarto módulo, inicia con el abordaje de la habilidad para saber comunicarse con el fin de fortalecer esta capacidad en la vida diaria de los docentes investigadores participantes y hacer una transición con otras aplicaciones del aprendizaje; con ello se busca promover el compromiso ciudadano de los participantes. Este módulo relaciona el proyecto con el llamado

del Ministerio de Educación Nacional a actualizar los Manuales de Convivencia y a que los docentes asuman más responsabilidades desde las instituciones educativas frente al Bullying y otros comportamientos que afectan negativamente las relaciones en la escuela, a partir de la última normativa. De esta forma, se hace un cierre práctico del programa que permite comprender el mandato de ley más allá de lo funcional, legal o pragmático, ofreciendo a esta tarea un horizonte de sentido formativo. Abordar estos manuales sirve para proyectar la formación ciudadana más allá de las instituciones educativas en su relacionamiento con el entorno.

También hace parte de este módulo la asesoría y acompañamiento al proceso de diseño, implementación y presentación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana que realizan los docentes investigadores participantes, así como la orientación para lograr una sistematización del Diplomado en un informe final.

Igualmente, es importante considerar los ajustes dados a los elementos metodológicos durante el desarrollo de la implementación, especialmente frente a los tiempos. Los docentes investigadores participantes de ambos grupos son docentes, que laboraban en lugares de escasos recursos económicos y que llegaban cansados por el trajín de la semana, bien sea el viernes a las 2:00pm o el sábado a la 1:00pm. Esto implicó hacer un permanente balance entre lo reflexivo y lo activo, lo cual resulta del todo convergente con la metodología implícita a la propuesta de habilidades para la vida basada en el entrenamiento de destrezas. Este mismo referente además ayudó a fortalecer las habilidades pedagógicas de los docentes.

Las condiciones temporales de 3 o 4 horas presenciales a la semana representan un límite para lograr resultados contundentes pero así mismo fueron las condiciones contextuales de posibilidad real en las que se circunscribió el programa formativo y, desde la cuales, se tuvo que

construir. Esta limitación implica una permanente comunicación virtual con los grupos de docentes investigadores participantes: enviar por correo electrónico una guía con pautas precisas para preparar la sesión siguiente, así como los archivos de referencia correspondientes; y posteriormente a la sesión, enviar las diapositivas temáticas que hayan servido de apoyo.

9.2.2. Caracterización del proceso de implementación desde los campos de la educación diferenciados.

La implementación del programa de formación ciudadana para docentes tuvo dos procesos de desarrollo diferenciados, uno se localizó en el campo de la educación formal y, el otro, en el campo de la educación para el trabajo; cada uno de ellos tenía características particulares y estaban referidos a contextos distintos, según se presentó anteriormente. A continuación, se describen los principales momentos que marcaron el desarrollo de cada uno de estos procesos.

El proceso de implementación del programa con los docentes vinculados a la Corporación Universitaria Minuto de Dios (CUMD) tuvo seis momentos los cuales se pueden identificar así: la etapa previa, el contacto inicial, la crisis, la normalización, las tutorías y la clausura.

La primera etapa implicó cuatro reuniones preparatorias, entre julio y agosto de 2014, en las que se hizo contacto con algunas autoridades institucionales de la CUMD, la coordinadora de investigaciones y las coordinadoras de los programas de psicología y de las licenciaturas de pedagogía infantil y lengua castellana; se les presentó el objetivo de la investigación y la necesidad de contar con estudiantes que vivieran en Puerto Tejada; así mismo se les comentó la

propuesta del programa académico de formación ciudadana. El resultado de este momento, fue la aprobación del Diplomado sobre el plan presentado hasta marzo de 2015.

La segunda etapa, identificada como de contacto inicial, se dio desde finales de agosto de 2014 hasta el veinte de septiembre, durante dos o tres semanas, aproximadamente. En esta etapa se presentó la propuesta a cerca de 70 estudiantes interesados, muchos de ellos residentes en Puerto Tejada; se fue ajustando el grupo a 45 posibles participantes que la Institución Educativa aprobaba; y se dio inicio a las primeras sesiones en las que la metodología propuesta; favoreció el relacionamiento y el conocimiento interpersonal.

El grupo se dispuso a diligenciar la encuesta Likert y les vi concentradas en este ejercicio. Pensé que me iban a llamar para preguntarme algo, pero nadie me interrogó sobre ningún ítem, parece ser que fue claro o que no hay la confianza suficiente para exponer sus dudas (Taller participativo CUMD 2, 2014).

La tercera etapa, denominada como crítica, se fue presentando paulatinamente luego de la segunda y tercera semana hasta finales de septiembre. Se presentó crisis en tres niveles: administrativo, académico e investigativo. En tanto que el programa fue aprobado por la CUMD de forma ágil, atendiendo a una necesidad que esta institución tenía como se dijo en el capítulo anterior, no se formalizaron oportunamente los procesos de matrícula, pagos, y otros procesos necesarios para abrir el Diplomado, generando tensiones administrativas y listados imprecisos que dificultaron la consolidación del grupo de docentes investigadores participantes desde el primer momento. Esta circunstancia supuso flexibilidad para seguir avanzando en el proceso formativo.

Al llegar a Uniminuto y preguntar por las llaves del auditorio, con sorpresa me dijeron que el Diplomado estaba suspendido porque los estudiantes no habían cancelado y que

en ello la profesora Gloria había estado de acuerdo. Llamé a Viviana y la puse al tanto, habló con la funcionaria de la ventanilla y al poco tiempo me devolvió la llamada diciendo que ya había aclarado las cosas y que siguiéramos adelante. En todo caso, le dije que si era necesario hacer una pausa, yo estaba dispuesto pero que ojalá fuera a partir de la semana siguiente pues la gente ya estaba ahí y no habíamos sido informados. Quedamos en que más adelante la coordinadora pasaría por el grupo a aclarar las cosas (Taller participativo CUMD 3, 2014).

De otra parte, se presentaron dificultades académicas para los estudiantes en dos sentidos: por un lado, el cronograma propuesto para el desarrollo del programa excedía el semestre y tanto ellos como la universidad requerían culminar su proceso académico en el mismo año y, por otro, no había claridad sobre los requisitos que la universidad les iba a exigir como trabajo final de este Diplomado. El último elemento de esta crisis estaba directamente relacionado con el propósito de esta investigación, pues en tanto se iba definiendo el grupo de participantes iba siendo evidente que sólo tres personas estaban vinculadas a Puerto Tejada, referente básico de esta pesquisa. La mayoría de los docentes eran oriundos de muy distintos lugares y vivían y trabajaban en tanto otros. En medio de este desajuste, ya se había adquirido un compromiso moral tanto con los estudiantes como con las coordinadoras de la institución educativa.

La etapa de la normalización se dio desde finales de septiembre hasta mediados de noviembre de 2014 dando respuesta a las inquietudes presentadas anteriormente. Los participantes formalizaron su vinculación al Diplomado en la CUMD; se ajustaron los contenidos del programa académico a los tiempos institucionales y se le reconoció autonomía al doctorando investigador y persona mediadora de los aprendizajes para que colocara los criterios de elaboración del trabajo final. Respecto del último elemento de la crisis, el investigador y mediador de aprendizajes decidió asumir este Diplomado independientemente de la relación de

los participantes con Puerto Tejada y los fines de la investigación pero responder a las expectativas del grupo de docentes que ya estaba motivado.

A pesar de las limitaciones logísticas y de recursos, ellas habían preparado muy bien la sesión, las preguntas y la dinámica del taller; hasta consiguieron gorritos de cartón para una dinámica. La actividad fluyó con la mejor disposición del colectivo. Esto fue muy satisfactorio para mí por varias razones: el material es comprensible, las actividades propuestas atrapan la atención, las preguntas invitan a profundizar, hay voluntad en el proceso (Taller participativo CUMD 8, 2014).

La quinta etapa, identificada como tutorías, se dio luego de la segunda mitad de noviembre y buscaba ofrecer espacios particulares de acompañamiento al diseño e implementación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana que los participantes realizaban. De la misma manera, se clarificaron las pautas solicitadas para la elaboración del trabajo final del Diplomado. “Encontré trabajos de todo tipo. Unos más adelantados, otros más retrasados; mejores comprensiones de la implementación del proyecto y otras apenas clarificándose; grupos que habían terminado de hacer sus talleres piloto y otros que no habían empezado” (Taller participativo CUMD 12, 2014).

La última etapa, corresponde al momento de cierre del programa donde se prepararon los informes finales y se realizó la jornada de clausura, en esta última actividad los docentes investigadores participantes se dividieron por subgrupos de proyectos pedagógicos de formación ciudadana para presentar sus iniciativas al colectivo y permitirse una retroalimentación aprendiendo unos de otros. Este momento de retroalimentación recíproca fue de especial significación dentro del proceso participativo. También el grupo celebró en colectivo la finalización del programa académico almorzando juntos.

Por otra parte, la implementación del programa realizado con el grupo de docentes vinculados laboralmente a instituciones educativas del municipio de Puerto Tejada, también tuvo seis momentos: la etapa previa, el primer bloque temático, el receso de fin de año, el reinicio del proceso (segundo bloque temático), la realización de los proyectos ciudadanos, y la clausura.

El primer momento estuvo caracterizado por las visitas a diversas instituciones educativas públicas y privadas de Puerto Tejada, entre finales de agosto e inicios de septiembre de 2014; En esta etapa fue particularmente significativo el apoyo del Jefe del Núcleo Educativo del municipio quien facilitó algunas relaciones con colegios y escuelas; se enviaron correos electrónicos a los directores o directoras, se realizaron entrevistas con coordinadoras académicas, se participó de algunas reuniones de docentes, se colocaron carteles en los espacios comunes de las instituciones educativas, entre otras formas de información y convocatoria. Se visitaron estas instituciones educativas entre dos y cinco veces, logrando inciertos resultados, “ya que para la primera sesión no fue posible determinar con antelación cuántos maestros y maestras responderían afirmativamente a la invitación” (Taller participativo PUJ 1, 2014).

En la convocatoria a los posibles participantes, se les exponía la intencionalidad del Diplomado, la propuesta metodológica y los requerimientos para su participación, subrayándoles que el programa académico era avalado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali que generosamente había aprobado unas becas como respaldo a la investigación en curso y como aporte a la proyección social de la institución, por lo cual no representaría ningún otro costo que su tiempo para poder llevarlo a cabo (Ver Apéndice K3. Presentación del diplomado).

El objetivo de la sesión de hoy era entusiasmar a los asistentes a tomar el proceso formativo y para ello les iba a compartir el esquema general de la propuesta y llegar a acuerdos en términos de metodología, evaluación y tiempos (Taller participativo PUJ 1, 2014).

El segundo momento o primer bloque temático se dio entre finales de septiembre y el último viernes de noviembre. Al comienzo los docentes investigadores participantes explicitaron las dificultades prácticas y administrativas que se presentaban entre diciembre y enero, por lo cual, ellos mismos solicitaron hacer una pausa académica y continuar en febrero de 2015. Esa discontinuidad era una aventura, pero era la voluntad de los participantes. Este momento se caracterizó por la paulatina consolidación del grupo; en algunas ocasiones llegaron cerca de veinte docentes investigadores participantes y en otras más de cuarenta; algunos dejaron de asistir, pero otros docentes de municipios vecinos llegaron al enterarse del Diplomado y solicitaban ser admitidos. Los temas suscitaron entusiasmo y se generaron propuestas relacionadas que se trataron de integrar al programa preestablecido, por ejemplo: en el marco de una ciudadanía ambientalmente responsable, se planeó una visita al ingenio La Cabaña para conocer el manejo de sus distintos desechos.

Los grupos fueron muy críticos con la situación de estos aspectos en el Municipio y el grupo de El Naranjo y La Cabaña nos invitó a conocer los procesos de cuidado Medioambiental que tiene el Ingenio La Cabaña, debido a que consideran que mucha gente desconoce el compromiso de esta empresa. Se ahondó en la comprensión sistémica: todos somos contaminantes y se criticó especialmente a los políticos que no piensan en el bien común ni ofrecen canales participativos reales para construir y desarrollar los planes de desarrollo (Taller Participativo PUJ 6, 2014).

El tercer momento fue el receso de fin de año, el cual inició con la celebración anticipada de la navidad y el año nuevo el último viernes de noviembre y culminó con la convocatoria a continuar el proceso académico. Hacia mediados de enero se comenzaron a enviar correos electrónicos recordando el tema y la fecha para el reencuentro, y de manera estratégica se

planeó una conferencia sobre “Ética, ciudadanía y conflicto” con un docente de la Universidad Javeriana externo a esta investigación, con el fin de motivar el reinicio del proceso. Pronto se dio una sorpresa al recibir respuesta de las autoridades del Colegio donde se realizaba el programa: se debía renovar la autorización para el uso de los recursos con las autoridades de la caja de compensación en Popayán. Es decir, que no se podía contar con los espacios donde se venía haciendo el Diplomado, provocando una crisis administrativa. Los participantes se enteraron de la situación y se generó una alguna zozobra, sin embargo, se gestionaron los medios necesarios (salón, videobeam, servicios, principalmente) con la IES de la misma entidad y se logró su aprobación para usar estos recursos hasta la finalización del programa.

Algunos/as estudiantes me escribieron contándome que había dificultades con la autorización de COMFACAUCA y que si era verdad que había sesión ese viernes, porque a pesar de mi nueva comunicación confirmando el préstamo temporal de estos recursos, ellos/as aún estaban incrédulos. Ante esta situación, había gestionado un nuevo espacio en la sede de una Institución Universitaria de COMFACAUCA y había logrado contar con los recursos mínimos para continuar el Diplomado desde allí. (Taller participativo PUJ 6, 2015).

El cuarto momento de este proceso fue el reinicio académico o el segundo bloque temático que terminó el último viernes de marzo. Este periodo se caracterizó por la constancia del grupo y la realización de dos conferencias con profesionales externos a la investigación, esto se planeó estratégicamente para enriquecer los referentes de los docentes investigadores participantes y fortalecer el proceso. La última conferencia fue ofrecida por el señor Jaime Burbano presidente del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación Caucaña (SUTEC) quien expuso sobre la actualización del Manual de Convivencia de las Instituciones Educativas según la última normativa estatal, tema convergente con la programación del Diplomado.

...el principal aporte que hizo fue la toma de consciencia sobre las maestras y maestros que todos somos corresponsables del clima escolar y que más importante que la mera academia está la formación humana, ciudadana e integral de los/as estudiantes (Taller participativo PUJ 17, 2015).

La quinta etapa correspondió a la realización de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana por parte de los docentes investigadores participantes en sus respectivas instituciones educativas. Luego de la segunda mitad de marzo se ofrecieron espacios de acompañamiento para los grupos de participantes por instituciones educativas con el fin de retroalimentar las iniciativas particulares algunas de las cuales se implementaron en el mes de abril porque otras ya venían siendo implementadas desde el comienzo del año escolar.

Por la brevedad del tiempo, a cada grupo asistente a esta jornada le di oportunidad para que presentaran su borrador, luego hice una rápida retroalimentación y finalmente les sugerí que me los enviaran por correo electrónico para poder leerlos más detenidamente y retroalimentarlos... Sentí a la gente motivada, preocupada, interesada. Salí optimista de la jornada y con la expectativa del afinamiento de los proyectos y la implementación de los mismos (Taller participativo PUJ 19, 2015).

La última etapa fue la clausura en las instalaciones de la sede de la PUJ Cali. En esta jornada de cinco horas se escuchó la presentación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana de los grupos de docentes investigadores participantes, se hizo retroalimentación entre ellos y se dio lugar a la entrega de la certificación correspondiente de manos de la decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y una pequeña celebración.

Cabe destacar que la participación del segundo grupo no fue homogénea dado que se dieron dificultades de distinta índole: en las instituciones educativas, y organizaciones a las que pertenecen sus centros educativos, les programaban reuniones con padres de familia, reuniones

de docentes, grados, clausuras, salidas pedagógicas, actividades de fin de año con la empresa financiadora, o asuntos de fuerza mayor como la muerte de seres queridos, o enfermedades incapacitantes.

Al llegar, encontré que algunos participantes se disculparon por motivos de salud (Chikunguña) estudiantes... (Taller participativo PUJ 17, 2015).

La mayoría de las personas que faltaron, se reportaron de algún modo, bien fuera con sus colegas de su institución educativa, por correo electrónico, llamadas o por escrito, evidenciando sentido de pertenencia con el proceso formativo.

9.3. Valoración procesual de la implementación del programa

El formato para las evaluaciones de proceso se adopta de manera consensuada con los docentes investigadores participantes de la CUMD tras un diálogo sobre un esquema que permitiera seguir un hilo conductor y pudiera servir de soporte al proceso. Este formato consta de seis ítems: contenidos, metodología, recursos, aprendizaje, facilitador y sugerencias (Ver Apéndice G2. Protocolo cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa). El formato inicial además de proponer un espacio para la valoración cualitativa de los participantes da la posibilidad de realizar una valoración cuantitativa, opción que fue quedando en desuso.

Los resultados de la evaluación procesual respecto del *Contenido* indican que los temas presentados en las sesiones se corresponden con la programación del Diplomado, además, califican su pertinencia y su actualidad. Se mencionan contenidos temáticos específicos y

dispositivos didácticos empleados. Los calificativos más recurrentes son: claros, buenos, relevantes y apropiados.

De manera frecuente se legitiman los temas con relación a la propuesta del Diplomado. Se manifiesta clara consciencia de estar en un proceso de formación ciudadana y un gusto especial por los insumos que reciben, valoran su aplicabilidad en su cotidianidad laboral.

Respecto a la *Metodología* se proponen los siguientes calificativos: creativa, dinámica, participativa, interactiva, integradora, lúdica, fortalece conocimientos, amena, divertida, usa videos, variada, favorece socialización, diálogo de saberes, fortalece las relaciones, motiva, agrada, amena.

Así mismo se destacan algunas actividades realizadas como: lectura con anterioridad; trabajos individuales y grupales; al inicio de la sesión se presentan los puntos que se abordarán; en algún momento se acude a exposiciones por parte de los participantes, se realizan dinámicas y se hacen retroalimentaciones formativas. Cuando en alguna ocasión no se hizo una actividad lúdica o un juego educativo, se hizo evidente el reclamo.

Se realizan algunas actividades de los talleres de los módulos de habilidades para la vida y destacan que les parece importante la relación de éstos con situaciones cotidianas y con sus experiencias vividas.

Llama la atención que en el grupo de participantes algunos de ellos no se conociera pues estaban terminando en el mismo programa de licenciatura y, sin embargo, no habían tenido un tiempo para encontrarse a conversar, esto favoreció la participación en las actividades de relacionamiento que inicialmente tenía un propósito de cara a los fines del Diplomado y otro fin pedagógico. Se incentivó el aprender haciendo para fortalecer un saber teórico-práctico a través

del entrenamiento de destrezas sociales, y dadas las condiciones de horario que hacían pesado el aprendizaje, se veía pertinente la realización de dinámicas y el aprendizaje social.

En varias partes, de los autoinformes de evaluación, se explicita la referencia a la cotidianidad como recurso metodológico; los talleres de habilidades para la vida y las dinámicas buscan involucrar a los participantes con la temática logrando un aprendizaje significativo.

En relación con los *Recursos* la valoración de los espacios es ambigua. El grupo de docentes investigadores participantes de la CUMD consideró inadecuado el auditorio para la realización de las dinámicas y para tomar apuntes, aunque valoró la posibilidad de contar con aire acondicionado y con el video beam para apoyarse con las diapositivas, presentaciones y exposiciones. Por su parte, el grupo participante que realizó el proceso en Puerto Tejada valoró como adecuado o inadecuado el espacio según el salón con que se disponía en cada oportunidad pues no se realizó siempre el encuentro en el mismo sitio.

Sobre los textos se dice que son interesantes y pertinentes; una excelente bibliografía. Sin embargo, al mes de iniciado el proceso algunos participantes afirman que los textos son un poco extensos o que son muchos. En las evaluaciones también se valoran positivamente los videos presentados.

En este punto, interpreto que el uso del auditorio y demás recursos significó para los docentes vinculados a la CUMD un reconocimiento social, académico; pues no les era frecuente contar con estos medios en los cursos ordinarios. En tal sentido, ellos se sintieron importantes con lo que estaban haciendo. En medio de diversidad de opiniones, el grupo de docentes investigadores participantes fue bastante tolerante con los cambios y aprendieron a sacarle partido a las condiciones que externamente se le imponían al proceso.

Sobre los *Aprendizajes*, las evaluaciones presentan conceptos de las sesiones y algunas veces se refieren a las lecturas realizadas. Para algunos los temas son nuevos y reconocen que al comienzo no le veían mucha relación con su énfasis particular de la licenciatura. También se menciona que son muchos contenidos pero otros dicen que hay una responsabilidad personal en profundizar.

En este apartado, de los autoinformes de evaluación procesual del programa, también se hace referencia a algunos aprendizajes no teóricos como: integración grupal, concientización personal, apropiación de dinámicas/juegos, elementos para aplicar con estudiantes, aprendizajes para el diario vivir, enseñanzas de convivencia, actuar sin pena, conciencia frente al medioambiente y el consumo. En otras ocasiones los participantes se limitan a calificar los aprendizajes como significativos, personales, colaborativos, continuos, agradables, integradores, buenos o claros.

Es de subrayar la reiteración que varias personas manifiestan con respecto a aprendizajes relacionados con su vida personal, familiar, social y laboral, es decir, que logran una integración con su mundo concreto. Algunas personas explicitan claramente la relación entre el mundo emocional y la formación ciudadana.

Con respecto del *doctorando investigador como mediador del aprendizaje*, los docentes investigadores participantes presentan las siguientes expresiones: conoce, explica, orienta, es claro, domina el tema, motiva a la reflexión, despeja dudas, no improvisa, planea, cumple un orden, se expresa de forma clara y breve, fomenta la participación e integración, brinda herramientas, tiene control del grupo, es organizado, lleva registros, recursivo, anima, motiva, dinámico, respetuoso, sencillo, amable, comprometido, comparte sus conocimientos, escucha,

responsable, sentido del humor, gracioso, comprensivo, se adapta a las circunstancias, brinda todo, es ejemplo, innovador, profesional, afectivo, con carisma, sabe llegar.

El relacionamiento con el mediador del aprendizaje es clave en todo proceso educativo y en particular en un proceso participativo. Sobre los anteriores atributos se pueden establecer tres tipos de calificaciones: uno relacionado con el conocimiento; otro con la metodología y sus efectos en el grupo, y otro relacionado con la calidad humana de la persona mediadora de aprendizajes y el tipo de relacionamiento que se ha ido construyendo.

Alguna participante evidencia como el facilitador “plantea el tema y somos los estudiantes los que aportamos opiniones con las cuales llegamos a conclusiones” (Encuesta evaluación de proceso implementación 6, 2014). Esto supone el reconocimiento de los saberes previos del grupo, una construcción social de conocimiento, y la validación del conocimiento y de los saberes que emergen de todos los participantes del proceso formativo.

El doctorando investigador también comparte sus experiencias profesionales, sociales y personales para con ello aproximarse a la situación humana y profesional de los estudiantes tratando de romper las distancias de roles y generando confianza, venciendo posibles resistencias que se pudieran tener frente a los contenidos del programa.

Con relación a las *Sugerencias* es común encontrar las siguientes expresiones: que continúe así; mayor retroalimentación oral sobre las lecturas; dejar sólo un texto. No ocupar tanto tiempo en la introducción para avanzar en los temas. Dar pautas sobre el proyecto final y la secuencia didáctica. Prever la disponibilidad del salón. Centrarnos más en nuestros proyectos. No dejar las dinámicas al inicio de las sesiones. Explicar sobre proyecto final. Ver posibilidad de recibir textos en físico.

Sobre estas afirmaciones cabe reflexionar que pedir lección oral de las lecturas refleja un cierto tipo de relación educativa: hacer las tareas para lograr la aprobación del profesor y el reconocimiento del colectivo. En este sentido, cabe decir que se hizo retroalimentación de las lecturas asignadas pero sin estimular la competencia sino motivando a la confianza, a la autonomía de los participantes y su empoderamiento.

La solicitud de menos lecturas por parte de algunos participantes puede entenderse, en gran parte, por la carga laboral ordinaria que llevan y por la distancia temática con su habitual campo de estudio. También puede relacionarse con otras cargas académicas y compromisos propios de sus vidas familiares, personales, entre otros.

Por otra parte y a partir de las sugerencias, se puede interpretar que algunos docentes investigadores participantes no logran dimensionar la importancia de la introducción de las sesiones; no logran percibir que estas actividades son parte de la materia, y en un esquema tradicional cognitivo esperan aprender específicamente del abordaje de las lecturas y las presentaciones que se realizan. Otros por el contrario, las han sobredimensionado y las extrañan cuando no se pueden realizar, minusvalorando las franjas temáticas y los debates que surgen del abordaje de las lecturas.

Poco a poco se manifiesta inquietud por las pautas del trabajo final y la presentación de los proyectos, es una angustia natural, sin embargo, en el caso de los docentes vinculados a la CUMD, debe reconocerse alguna responsabilidad institucional en esta desorientación.

En el análisis de los autoinformes para la valoración del proceso, se hizo necesario considerar un ítem adicional denominado “apreciaciones”, toda vez que eran reiterativos los juicios valorativos.

Entre las *Apreciaciones* más frecuentes se nombra: me gustó, queda uno satisfecho, apropiados, valiosos, excelentes recursos, contenidos importantes, interesantes, buena interacción, excelentes metodologías, clase agradable, Gracias profe, he aprendido mucho; servirá de apoyo para educar personas para la vida principalmente.

Es destacable la propensión a calificar y ponderar. Esto puede explicarse porque los docentes parecen ser proclives a hacer juicios y a evaluar. Estas valoraciones reconocen el aula como un espacio para la transformación social y el compromiso que esto les implica. Paulatinamente se va comprendiendo la importancia del tema y los alcances del Diplomado.

9.4. Proyectos pedagógicos de formación ciudadana

El objetivo de aplicar la técnica de datos secundarios con los proyectos pedagógicos de formación ciudadana era evaluar la transformación de las prácticas ciudadanas a través de la apropiación de los contenidos y metodologías desarrollados en el programa de formación ciudadana para docentes investigadores participantes.

El proyecto pedagógico de formación ciudadana fue un dispositivo fundamental para el programa de formación ciudadana diseñado en esta investigación ya que este instrumento concretó la intencionalidad del proceso formativo: el empoderamiento de los docentes, la transformación de sus prácticas ciudadanas y la dignificación humana para algunas de las personas de sus comunidades educativas.

Este proyecto materializa el “aprender haciendo” deseado, un aprendizaje que trasciende lo cognitivo y hace posible el “saber hacer” en medio de un proceso que implica un permanente entrenamiento y un bucle recursivo entre la teoría y la práctica, una reflexión sobre la acción y una acción intencionada, fundamentada y crítica. Los conceptos y operaciones cognitivas tienen

un papel importante lugar en el aprendizaje, pero requieren dinamizarse con un pensamiento creativo e innovador, de manera que trascienda el pensamiento mismo y recree la realidad haciendo pertinente el aprendizaje a contextos específicos donde los docentes se desempeñan. Así, el proyecto pedagógico de formación ciudadana quiso responder a problemas específicos planteados por los docentes en sus comunidades de referencia y buscó que su aprendizaje fuera útil o prestara un servicio a una comunidad específica. La elaboración del proyecto fue grupal con el propósito de motivar el aprendizaje colaborativo y social de manera que el resultado superara una visión individual y motivara liderazgos compartidos en donde el trabajo en equipo aportara al desarrollo de nuevas habilidades, comprensiones y valores. (Ver Apéndice L4. Relación de los grupos de trabajo de docentes y los proyectos pedagógicos de formación ciudadana).

Por otra parte, el proyecto pedagógico de formación ciudadana propone una tensión entre la transformación personal del docente investigador participante y la transformación social de su contexto. En primer lugar, se promueve un aprendizaje significativo o relevante para el grupo que lo plantea, sin perder de vista la autocrítica y, en segundo lugar, se orienta a que el proyecto tenga un alcance transformador, capaz de propiciar empoderamiento en los participantes de la comunidad; en tal sentido, se promueve un enfoque participativo donde todos quienes participan de este proceso fortalecen sus capacidades cognitivas, emocionales, relacionales y vinculadas a la acción. Se avanza hacia un aprendizaje incluyente que atiende las diferencias y que cree en todos los participantes para lograr una mejor convivencia. De esta manera el proyecto reclama un aprendizaje metódico y riguroso; abierto y permeable; convocador e inclinado al cambio social.

Al finalizar el programa de formación ciudadana, los grupos de docentes investigadores participantes presentaron un documento que recogía sus aprendizajes (Apéndice G. Guía para la presentación de informes finales). Dicho documento fue estructurado en cinco grandes apartados o capítulos: mi experiencia ciudadana; formación ciudadana en contexto social; fundamentación; secuencia de formación ciudadana; y transformación de las prácticas ciudadanas. Estos apartados claramente diferenciados en los Proyectos, fueron realizados procesualmente y de manera integrada, de manera, que las partes que se presentan secuencialmente en este texto, se fueron abordando durante todas las sesiones. Por razones de las características del grupo vinculado laboralmente a Puerto Tejada, se prescindió de la presentación de un documento como tal y sólo se exigió la presentación del proyecto y su ejecución con diapositivas pero siguiendo las mismas pautas.

El primer apartado o capítulo del informe final sobre “Mi experiencia ciudadana” recogió la experiencia particular de los participantes, incluyó un texto que hacía un balance general de los trabajos individuales realizados a lo largo del programa; básicamente respondía a la pregunta ¿qué me aportó este proceso formativo al ejercicio de mi vida ciudadana y profesional? Con sentido autocrítico se propendió por una transformación personal; por una apropiación de la temática y de la propuesta, de manera que el aprendizaje fuera significativo para sus autores pero al mismo tiempo abierto y permeable a la mirada, comprensión y experiencia de otros.

El capítulo sobre “Formación ciudadana en contexto social” buscó recolectar datos del contexto global, regional, local y particular de la institución o comunidad educativa donde se iba a implementar el Proyecto Pedagógico de Formación Ciudadana; los docentes investigadores participantes debían explorar los distintos niveles contextuales para situar el problema principal y

los objetivos de su proyecto, explorar los documentos institucionales, programadores y registros de aula, en busca de algunas situaciones relacionadas con la ciudadanía, la convivencia, los derechos y deberes, entre otros aspectos, que pudieran hacer pertinente su proyecto. Así se fomentó un aprendizaje al servicio de un grupo humano concreto al que esta implementación le fuera útil. A medida que el programa ofrecía una reflexión sobre el contexto multicultural del país y la región, los participantes iban haciendo el propio análisis respecto de los entornos particulares donde iban a implementar su proyecto, en un fluido aprender haciendo.

El tercer capítulo estuvo dedicado a la “Fundamentación” para recoger allí la apropiación de elementos conceptuales abordados en las lecturas, trabajos en equipo, exposiciones y debates que se fueron dando en el desarrollo del programa. Se motivó a trascender de los resúmenes e informes de lectura para elaborar una reflexión propia sobre el enfoque diferenciador de esta propuesta de formación ciudadana basada en habilidades para la vida y la interculturalidad que a su vez considerara un diálogo con las lecturas ofrecidas. Se propendió porque hubiera claridad en los contenidos; que el aprendizaje fuera fundamentado; que hubiera coherencia entre los distintos componentes del proyecto; y que el aprendizaje fuera metódico y aplicado.

El cuarto capítulo estuvo centrado en la secuencia didáctica de formación ciudadana que los grupos de docentes investigadores participantes debían diseñar como respuesta a la problemática ciudadana en la que querían incidir. Esta secuencia debía expresarse en un plan de sesiones y considerar en cada una de ellas, un título, unos objetivos, una metodología, unos recursos, unos tiempos y lugares, sin descuidar el enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad. Esto implicó una elaboración colectiva, un aprendizaje social e incluyente, y un acompañamiento más cercano por parte del doctorando investigador. En el caso de los docentes

investigadores participantes vinculados a la CUMD se organizaron grupos hasta de tres personas y en el caso de los docentes investigadores participantes que laboraban en Puerto Tejada, hubo un grupo que fue de quince docentes.

En el proceso, el doctorando investigador tuvo dos sesiones de acompañamiento al planteamiento de cada uno de los grupos de trabajo, para retroalimentar el diseño que cada uno de ellos iba realizando. En tal ejercicio, se procuró definir el grupo de docentes investigadores participantes; focalizar la población a la que iba dirigido el proyecto; clarificar el problema; alinear los objetivos; discutir la metodología y precisar la denominación tanto del proyecto como de las sesiones que conformaban la secuencia didáctica. (Apéndice G3. Guía para el acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana).

El último capítulo, sobre “Transformación de las prácticas ciudadanas” buscaba recoger el proceso formativo tanto de los docentes investigadores participantes como de los niños, niñas, jóvenes o personas de la comunidad educativa con quienes realizaron su proyecto. Se buscaba reflexionar sobre el ejercicio del docente como ciudadano activo implicado en permanentes procesos de participación en medio de la cotidianidad institucional y de la vida en general. Para algunos docentes, fue muy importante reconocerse como agente social, con poderes transformadores que iban más allá de las disciplinas o de su área del conocimiento y que incidían en la vida de otros; se maravillaron de los poderes ciudadanos que se desataron a partir de un aprendizaje creativo e innovador.

El documento final que recoge este proyecto pedagógico de Formación ciudadana termina con un apartado de conclusiones sobre de los aprendizajes logrados y sobre el enfoque ofrecido en el Diplomado y con unos anexos donde se incluyen los instrumentos empleados; algunos registros del procesamiento de la información y evidencias de las actividades realizadas.

La evaluación de estos proyectos tuvo los siguientes criterios: trabajo procesual; calidad en los contenidos; calidad en la forma de presentarse; pertinencia del problema y los objetivos; coherencia entre sus distintos componentes; sentido autocrítico; apropiación de la temática y la propuesta; elaboración colectiva; enfoque participativo e intencionalidad transformadora (Apéndice H2. Guía para la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana).

9.5. Culminación de la implementación del programa

Al final, el programa realizado en alianza con la CUMD se realizó durante 16 semanas con una intensidad de 4 horas semanales entre el 6 de septiembre y el 13 de diciembre de 2014, con una sesión adicional el 24 de enero de 2015 para la socialización de los proyectos y la clausura del programa. El cronograma que se presenta en la siguiente ilustración recoge los ajustes convenidos sobre el mismo hacia el 24 de octubre de 2014.

Cronograma grupo CUMD	2014															2015	Total
	Septiembre				Octubre				Noviembre				Dic		Ene		
	6	13	20	27	4	11	18	25	1	8	15	22	29	6	13	24	
Participación presencial semanal	4	4		4	2		4	4	4		2	4	4	4	4	8	52
Participación en Inmersión					2	4				4	2						12
Trabajo Autónomo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	34
Proyecto Ciudadano por grupos			2	2	2		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	46
Total																144	

Figura 46: Cronograma del programa acordado con la CUMD.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el Diplomado avalado por la PUJ y realizado en el municipio de Puerto Tejada se realizó durante 20 semanas con una intensidad de 3 horas semanales entre el 19 de

septiembre y el 27 de marzo. Este cronograma fue acordado directamente con el grupo de participantes sin intermediación de la PUJ. Su clausura se llevó a cabo el 9 de mayo de 2015 en instalaciones de la Universidad. Este último grupo tuvo actividades durante los meses de diciembre y enero.

Cronograma grupo Puerto Tejada-PUJ	2014												2015						Total		
	Septiembre			Octubre					Noviembre				Febrero			Marzo					
	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	6	13	20	27	6	13		20	27
Participación presencial semanal	4	4	4			4	4	4			4	4	4			4	4	4			48
Participación en Inmersión				4	4				4	4				4	4				4	4	32
Trabajo Autónomo	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2			32
Proyecto Ciudadano por grupos			2	2		2	2	2	2		2	2	2		2	2	4	4	2		32
Total																				144	

Figura 47: Cronograma del programa acordado con los docentes de Puerto Tejada y Guachené

Fuente: Elaboración propia.

La implementación del proyecto pedagógico de formación ciudadana requiere recogerse, organizarse, reflexionarse, evaluarse y socializarse. Esta actividad es fundamental en los procesos participativos puesto que no se trata simplemente de realizar acciones con sentido social sino acciones vinculadas a un conocimiento que puedan generar nuevas transformaciones y nuevos saberes.

La socialización, más allá de la presentación de los proyectos por sus autores supone el diálogo, la discusión, la retroalimentación de las distintas iniciativas implementadas con el propósito de aprender unos de otros, enriquecer las propuestas y tomar conciencia del poder transformador docente.

El 94% de los docentes investigadores participantes que iniciaron el “Diplomado de formación ciudadana para la paz desde el desarrollo de habilidades para la vida y la

interculturalidad” lo terminaron satisfactoriamente. El programa académico se realizó en una tensión de formalidad-informalidad que permitió crear vínculos afectivos y al mismo tiempo conseguir los logros previstos por el Diplomado. Esta tensión, no fue bien interpretada en todos los casos por los participantes pues algunos pocos dejaron de cumplir con las condiciones mínimas para certificar formalmente su proceso formativo.

Respecto del diplomado efectuado con la CUMD, se graduaron 26 docentes investigadores participantes con 15 proyectos ciudadanos, los cuales son fuente de información fundamental para este proceso investigativo. Con relación al diplomado realizado en Puerto Tejada, lograron culminarlo 36 docentes investigadores participantes con 6 proyectos ciudadanos realizados en las instituciones educativas a las que pertenecían (*Véase* Apéndice L4. Relación de los grupos de trabajo de docentes y los proyectos pedagógicos de formación ciudadana). A través de estos proyectos pedagógicos de formación ciudadana, los docentes fueron reconocidos como investigadores educativos, capaces de interpretar su contexto, producir conocimiento, crear y actuar, integrando saberes propios y del diplomado para mejorar sus entornos.

También me preocupa el caso de una profe que no ha aparecido a las tutorías y en el conjunto del proceso ha estado ausente. La última vez me dijo que los estudiantes de su colegio le dieron un pasaje para ir a San Andrés, regalado, y que cómo iba a dejarlo si la platica que tenía la había invertido en el Diplomado. No sé de qué manera se pueden solventar estos casos, pero si en mi haber estuviera, les postergaría la fecha de entrega y les pediría que lo hicieran bien para mayo o junio del próximo año (Taller participativo CUMD 14, 2014).

Algunas personas no terminaron el Diplomado, aproximadamente el 6% de los docentes investigadores participantes, equivalente a 4 docentes, estos casos fueron extremos pues, a pesar de la flexibilidad y los mecanismos de retención empleados, no alcanzaron las condiciones

mínimas, y siempre hubo flexibilidad de parte del mediador de los aprendizajes o doctorando investigador para comprender los imponderables de los procesos educativos.

En esta visión participativa, es justo decir que aunque el proceso académico culminó se suscitaron algunas iniciativas por realizar, particularmente con los docentes investigadores participantes que laboran en Puerto Tejada. Se propuso: sistematizar y publicar las experiencias logradas con los proyectos de formación ciudadana; formular un proyecto común para presentar al municipio o a otros financiadores; conformar un observatorio ciudadano para incentivar la veeduría en los estudiantes; crear un movimiento juvenil que tuviera oportunidades de incidir en la vida pública del municipio, principalmente. Contar con un equipo humano formado y comprometido es una capacidad municipal que no puede desaprovecharse y requiere seguirse fortaleciendo.

9.6. Resultados de salida de esta fase

Para finalizar el análisis de los resultados anteriormente expuestos de esta fase que tuvo como objetivo evaluar participativamente la implementación del programa de formación ciudadana para docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca se entra a delimitar los resultados de salida con respecto a la valoración del proceso de empoderamiento de los docentes investigadores participantes a partir de la apropiación de contenidos y metodologías en el marco de la relación enseñanza – aprendizaje..

Es de considerar señalar que estos resultados se logran a partir de la vigilancia de los criterios de rigor cualitativo: posicionamiento, comunidad como árbitro de calidad, voz y

multivocalidad, y de reflexividad; criterios de rigor cuantitativos: validez de criterio, credibilidad, y objetividad; y el criterio de credibilidad: triangulación que se evidencian en la relación dialógica y participativa entre el doctorando investigador y los docentes investigadores participantes que se caracteriza porque el primero adopta un rol de facilitador y acompañante que entra en relación cercana con los docentes investigadores participantes y comparte con ellos conocimientos, experiencias, habilidades y valores, mientras que éstos aprenden activamente mediante la apropiación de conocimientos, puntos de vista y habilidades para su empoderamiento y proponen iniciativas ciudadanas que respondan a las demandas de los contextos donde se desenvuelven.

Así, los resultados de salida indican que se logró: apropiación de contenidos y metodologías; reconocimiento personal y grupal del poder ciudadano de los docentes investigadores participantes e incidencia social en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Respecto del primer resultado, se pudo constatar que los docentes participantes al asumir su rol de investigadores sociales, culturales y educativos pusieron en funcionamiento diversas capacidades que les permitieron integrar algunos temas y enfoques estudiados en el programa y algunas didácticas, actividades, estilos de trabajo realizados, con las necesidades particulares de un grupo de NNA específico para intentar dar respuesta al mejoramiento de sus relaciones ciudadanas. Tal es el caso de los nombres de algunas de estas secuencias didácticas que evidencian la preocupación por el desarrollo de algunas habilidades para la vida trabajadas en el programa: “La paz empieza por casa, y nuestra casa es nuestro corazón” (Datos secundarios acompañamiento proyectos pedagógicos PUJ 5, 2015) hace una clara referencia a la habilidad de saber manejar nuestro mundo afectivo; “Las palabras mágicas” (Datos secundarios acompañamiento proyectos pedagógicos PUJ 1, 2015); “Escucho a los demás y espero mi turno

para hablar” (Datos secundarios acompañamiento proyectos pedagógicos PUJ 3, 2015) alude a la habilidad del saber comunicarse, entre otros casos. Con todo lo anterior, conviene advertir que esta apropiación de contenidos y metodologías por parte de los docentes investigadores participantes significó un acto creativo y de autoría por parte de ellos, pues no replicaron irreflexivamente actividades incluidas en los materiales de habilidades para la vida que se les había ofrecido en el desarrollo del programa sino que se esforzaron por hacer su propia versión del enfoque a través de nuevas dinámicas de trabajo. “Considero que fue muy importante aplicar este proyecto con el grupo que laboro, ya que pude brindarles nuevas herramientas para solucionar sus conflictos” (Datos secundarios acompañamiento proyectos pedagógicos CUMD 10, 2014).

El reconocimiento personal y grupal del poder ciudadano de los docentes investigadores participantes se hizo explícito en los últimos capítulos de los informes presentados sobre la transformación de las prácticas ciudadanas y las conclusiones. “Además del autoconocimiento personal y cultural pude autoevaluarme como sujeto social y reflexionar sobre mi papel como ciudadana y aún más como formadora de ciudadanos desde mi rol de madre y de educadora” (Datos secundarios acompañamiento proyectos pedagógicos CUMD 1, 2014). Esto significó haber tocado el núcleo vital de la mayoría de los participantes del programa de manera que esta nueva manera de ser irradiaba los múltiples contextos donde se desenvolvía: hogar, aula, barrio, ciudad. Algunas docentes, luego de estos aprendizajes consiguieron trabajo en relación con la formación ciudadana, la convivencia y la paz en instituciones educativas. Un buen número de docentes investigadores participantes complementó su poder disciplinar y pedagógico con su poder ciudadano, y comprendió que acompañar el desarrollo de estas capacidades en sus estudiantes también hace parte de su responsabilidad como educador. “El diplomado ha hecho

que me replantee como docente ya que... realizaba actividades de integración de formación en valores para niños de población vulnerable por culpa de la violencia pero hacía falta su formación ciudadana” (Datos secundarios acompañamiento proyectos pedagógicos CUMD 7, 2014).

El último gran resultado de esta fase fue precisamente la afectación en la formación ciudadana de los grupos de NNA con que los docentes investigadores participantes implementaron los proyectos pedagógicos de formación ciudadana. “Sabemos que algunos de los jóvenes que están atravesando la problemática de la drogadicción y la violencia, reflexionaron y compartieron inquietudes; comprometiéndose a cambiar los malos hábitos” (Datos secundarios acompañamiento proyectos pedagógicos CUMD 11, 2014). En los veintiún proyectos pedagógicos de formación ciudadana (Ver Apéndice L4. Relación de los grupos de trabajo de docentes y los proyectos pedagógicos de formación ciudadana) realizados por los docentes investigadores participantes se registran pequeños y medianos cambios en las poblaciones escolares con quienes se implementaron. El tiempo fue corto pero los informes presentados reflejan significativas transformaciones tanto la relación con la transformación de las prácticas ciudadanas como en relación con la transformación de prácticas pedagógicas, de lo cual se dará cuenta en el siguiente capítulo.

En el proceso en la implementación del programa los docentes investigadores participantes valoraron su proceso de apropiación de contenidos; el gusto por las dinámicas y el aprendizaje activo y social de la metodología empleada; la adaptabilidad frente a los recursos con que se contó; la satisfacción con los aprendizajes logrados; el afecto en la relación con el doctorando investigador y el fortalecimiento de la capacidad participativa de ellos al proponer iniciativas, sugerencias y apreciaciones.

Síntesis

En la implementación del programa participaron sesenta y seis docentes investigadores pertenecientes de veintisiete instituciones educativas, públicas y privadas, que laboraban en nueve municipios del valle geográfico del río Cauca.

En esta fase, fue determinante la transformación del relacionamiento entre el doctorando investigador y los docentes investigadores participantes. Por un lado, el primero asumió un papel de facilitador y acompañante ofreciendo una relación horizontal a los docentes investigadores participantes al compartir con ellos conocimientos, experiencias, habilidades y valores. Por otra parte, estos últimos asumieron una formación activa, se involucraron con el enfoque propuesto y empezaron a crear sus propias versiones apropiándose de los conceptos, puntos de vista y habilidades para el trabajo en comunidad. Paulatinamente ambas partes asumen una relación de co-investigadores, caracterizada por la sencillez, el respeto, la confianza, el cuidado, la disponibilidad, el profesionalismo y una relación directa entre todos, haciendo creíble el contenido que se quería comunicar.

Lo anterior permitió tres grandes resultados en esta fase: la apropiación de los contenidos y metodologías; el reconocimiento de propio poder ciudadano, y la incidencia en la convivencia escolar de las instituciones educativas vinculadas.

Al final, el 94% de los docentes investigadores participantes culminaron el programa con la presentación de los proyectos pedagógicos ciudadanos. El 6% que no lo terminó dejó de cumplir las condiciones mínimas para certificar formalmente su proceso formativo. Se realizaron 21 proyectos pedagógicos de formación ciudadana, y surgieron diversas iniciativas de proyección que están en proceso de consolidación.

El siguiente capítulo da cuenta de los resultados del programa implementado sobre la transformación en las prácticas ciudadanas siguiendo el enfoque de evaluación participativa adoptado para esta investigación.

Capítulo 10. Fase 4. Evaluación participativa de los resultados del programa

Introducción

Esta fase tiene como propósito evaluar participativamente los resultados de la implementación del programa de formación ciudadana para docentes considerando, en términos generales, las transformaciones de las prácticas ciudadanas de los docentes investigadores participantes y del mismo docente investigador como eje organizador y articulador a partir de la apropiación de contenidos y metodología del programa y otras expresiones de empoderamiento.

Estos resultados se logran a partir de la triangulación metodológica intermétodos de tres técnicas con sus respectivos instrumentos: 1. Técnica cuestionario escala Likert con el instrumento Protocolo cuestionario con escala Likert: condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes; 2. Técnica grupo focal con su instrumento Protocolo cuestionario de grupo focal sobre evaluación final del programa; y 3. Técnica datos secundarios con su Guía para la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana.

Para efectos de procesamiento de la información de dichos instrumentos se organizan respectivamente en las siguientes matrices de vaciado: 1. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario escala Likert: condiciones de salida de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice LL1); 2. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario grupo focal de la evaluación final del programa (Ver Apéndice LL2); y 3. Matriz de vaciado para el procesamiento de la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana (Ver Apéndice LL3).

Estos resultados y sus respectivos análisis orientados a la identificación de la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes investigadores participantes, se centran en los siguientes aspectos: uno, valoración y apropiación de los enfoques de habilidades para la vida y de interculturalidad; y dos, transformación de las prácticas ciudadanas: en el contexto educativo a partir de dos elementos: la relación dialógica participativa de enseñanza – aprendizaje y el rol del docente desde los aprendizajes básicos de Delors. Este capítulo cierra con los resultados de salida y la síntesis.

Para llegar a una reflexión analítica de los resultados se parte de retomar las categorías epistemológicas fundamentales del modelo sobre el cual reposa el diseño del programa de formación ciudadana, las cuales se ilustran en la Figura 48.

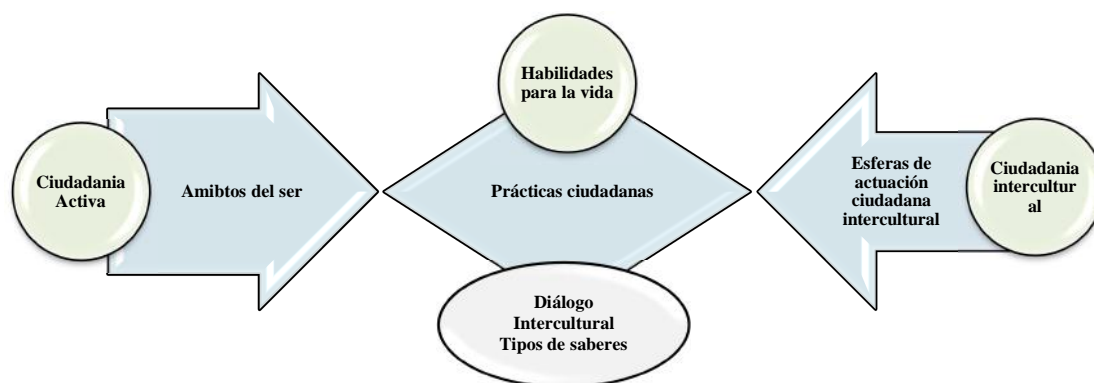


Figura 48: Categorías analíticas del modelo fundamento epistemológico del programa

Fuente: Elaboración propia.

Las relaciones dadas entre las categorías de análisis son: 1) Las habilidades para la vida como el pilar de las prácticas ciudadanas (Ver Apartado 4.1.3. Habilidades para la vida y competencias ciudadanas), se constituyen en el punto de articulación entre una particular esfera de actuación ciudadana intercultural y un particular ámbito del ser; estas tienen en común un

elemento que define su esencia, su naturaleza; 2) La ciudadanía activa se traduce a través de distintos ámbitos del ser, y la ciudadanía intercultural se configura en el escenario donde interactúa el ser para la concreción de sus prácticas ciudadanas (Ver Apartado 4.1.2. Una ciudadanía de proceso y activa, y 4.1.3. Habilidades para la vida y competencias ciudadanas); 3) La ciudadanía intercultural se traduce en las esferas de actuación pública (Ver Apartado 4.1.4. Esferas para el ejercicio de una ciudadanía intercultural); 4) Las prácticas ciudadanas se constituyen en el espacio común en donde se interactúan los ámbitos del ser con las esferas de actuación pública. Tal dinámica da cuenta de las nuevas ciudadanía que emergen en territorialidades simbólicas que van más allá del referente del territorio físico. En conclusión, las interacciones dadas entre los ámbitos del ser y las esferas de actuación ciudadana intercultural, se constituyen en espacios donde se explicitan las transformaciones de las prácticas ciudadanas; por lo cual estas serán analizadas desde las particularidades de dichas interacciones.

10.1. Valoración y apropiación del enfoque de habilidades para la vida en la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes

Los resultados se presentan desde dos perspectivas complementarias: una, las valoraciones; y dos, la apropiación; ambas en relación con la incidencia del enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad en la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes. Así, la valoración y la apropiación que los docentes realizan de las habilidades para la vida sobre las cuales hizo énfasis el programa de formación ciudadana: la comunicación efectiva, del grupo de habilidades psicosociales relacionales; el manejo de emociones y sentimientos, vinculado al grupo de habilidades psicosociales emocionales; la transformación del Conflicto, perteneciente al grupo de habilidades psicosociales vinculadas a la acción; y

finalmente, el pensamiento crítico, vinculado al grupo de habilidades psicosociales cognitivas. Al final, se articula el enfoque intercultural desde el diálogo de saberes en sus diferentes tipos: opinión, conocimiento, autoconocimiento y saber empírico, según se ha fundamentado en el modelo de formación ciudadana (Ver apartado 4.1).

10.1.1. Comunicación efectiva.

Los resultados en relación con la habilidad para la vida de comunicación efectiva, vinculada al grupo de habilidades psicosociales de tipo social, se plantean desde la valoración que se identifica a partir de los resultados del comparativo de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario con escala Likert y de los resultados del grupo focal de evaluación final del programa. De esta manera, se establece un dato cuantitativo el cual se complementa con resultados cualitativos.

10.1.1.1. Resultados de las valoraciones: comunicación efectiva.

Para el análisis de los datos provenientes de la aplicación del cuestionario Escala Likert, se ha realizado una comparación de puntuaciones basada en porcentajes o número de sujetos con puntuaciones bajas, medias o altas, según la frecuencia con que estos se sitúan en determinados rangos. Este análisis hubiese sido mejor presentarlos con una prueba estadística de comparación de medias, sin embargo, por las razones expresadas en el capítulo 7, la carencia de datos no hizo posible este procedimiento. Como se mencionó, los docentes investigadores participantes vinculados laboralmente a Puerto Tejada presentaron resistencia a diligenciar el cuestionario y aunque se dio la información, la motivación, los tiempos y las oportunidades para entregarlo, hubo un alto número de participantes que no lo entregaron. Dadas las características del grupo, y

particularmente por estar constituido por docentes voluntarios, cuya participación al inicio del programa podría ser sensible a la deserción, ante presiones indebidas, el docente investigador consideró prudente avanzar en el proceso formativo para consolidar el vínculo académico y relacional. En tal sentido, cabe destacar que esta resistencia disminuyó sensiblemente al momento de aplicar el cuestionario con escala Likert de salida pues mientras que en la aplicación de entrada el 83,78% de los docentes investigadores participantes evadió su diligenciamiento, sólo el 13,51% dejó de hacerlo a la salida. La actitud frente a esta valoración se invirtió dado que sólo el 16,22% de los docentes vinculados laboralmente a Puerto Tejada lo había realizado.

Los resultados del comparativo de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario escala Likert con respecto a la habilidad para la vida de comunicación efectiva señalan una ampliación equivalente al 15,54% de la valoración atribuida por parte de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice LL4. Análisis comparativo de las valoraciones de entrada y de salida del cuestionario escala Likert); de tal manera, recibe una de las valoraciones más altas y ocupa el primer lugar en el nivel de importancia atribuido a las habilidades para la vida abordadas en el desarrollo del programa.

Estos resultados están en sintonía con los resultados del grupo focal de evaluación final del programa que señalan cambios relevantes sobre la comunicación efectiva en diversos contextos de vida. Las transformaciones de las prácticas ciudadanas se fundamentan en el fortalecimiento de la comunicación efectiva que actúa como articulación del ámbito del ser relacional y la esfera de actuación intercultural del convivir o del vivir juntos, siendo este uno de los elementos más reiterados a lo largo de los testimonios de los participantes; en relación con el contexto educativo, expresan que:

“...Debemos manejar los problemas de los estudiantes con una comunicación asertiva donde tengamos en cuenta los derechos, sentimientos, y valores de estos, dejándolos expresar y estableciéndoles límites en sus relaciones sociales”; “Estoy trabajando en varios grados el tema de la comunicación asertiva y te cuento mi profe que han sido muy favorable los resultados”; “Me sirvió para entender mejor los conflictos del aula de clase, en las horas de descanso y mejorar la convivencia a través de la comunicación”; “Contribuyó en mi formación como un ser social con derechos, y me enseñó que se hace necesario implementar estrategias que permitan la formación de ciudadanos y ciudadanas, en habilidades para la vida, para que así puedan enfrentarse a los constantes cambios que en la vida se les presenta innovando y generando espacios de participación y de respeto con el diálogo” (Grupo focal evaluación final, 2015).

Otro elemento que se puede destacar en relación con este tipo de práctica, es comunicación consigo mismo: “Me ayudó a ser más sociable y dejar de lado esa parte introvertida que sentía que me hacía daño, hoy en día socializo y me relaciono con mayor seguridad” (Grupo focal evaluación final, 2015).

Igualmente, se indican transformaciones en el escenario familiar: “En mi hogar puedo dar fe de comprender más a mi esposo, porque el Diplomado me dio las herramientas con los talleres dinámicos que se aplican en cualquier espacio, solo hay que saberlos interpretar y actuar” (Grupo focal evaluación final, 2015). Y en escenarios sociales multiculturales: “... nos hacen mejores cada día y que nos permiten recordar que estamos en contacto a diario con otros seres humanos y que de una u otra forma necesitamos de ellos ya que somos seres totalmente sociales y, por ende, debemos aprender a respetar las diferencias, pues somos un país multicultural” (Grupo focal evaluación final, 2015).

En general, los participantes señalaron la importancia de darse tiempo para conocer compañeros y compartir con ellos; lograron dar a conocer a las demás iniciativas personales y

ver que eran acogidos y apreciados por otros; ganaron en integración, sentido de grupo o colectividad, y lograron múltiples aprendizajes al escuchar las propuestas de los demás.

Algunos manifestaron algunas transformaciones al interior de su hogar, con su esposo e hijos gracias a algunas herramientas apropiadas; y en el desempeño social a ser más abiertos y relacionarse con mayor seguridad. Se reconoce que las habilidades para la vida referidas a lo social como es el caso de la comunicación efectiva deben ir de la mano con los derechos humanos para formar ciudadanos participativos e incluyentes. Reconocen en esta habilidad oportunidades para vivir mejor con los demás, incluyendo los derechos, sentimientos y valores; se afirma que el fortalecimiento de la habilidad de comunicarse asertivamente es la base para una adecuada transformación de los conflictos.

10.1.1.2. Resultados de la apropiación: Comunicación efectiva.

En cuanto a la apropiación de los contenidos y metodologías del programa de formación ciudadana y, en especial, en relación con la comunicación efectiva, se evidencian algunos resultados a partir de la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana elaborados por los docentes investigadores participantes.

En las transformaciones de las prácticas ciudadanas de los docentes investigadores participantes con sus grupos de estudiantes se identificó que las principales prácticas están relacionadas con la comunicación y el relacionamiento amable, con la escucha y el diálogo “...en los grupos de estudiantes se observan dificultades en el seguimiento de instrucciones, la toma de turnos, el mantenimiento de la atención y, en general, en procesos de interacción que requieran de la escucha” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 18, 2015); “La estrategia aplicada incentivó a los estudiantes a la práctica de valores y a comunicarse de

manera asertiva y efectiva para lograr mejores relaciones interpersonales” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 2, 2015).

Esta necesidad de formación ciudadana en estudiantes también la evidencian algunos títulos de las unidades didácticas diseñadas por los docentes investigadores participantes, como: “La comunicación asertiva y afectiva”; “Aprendiendo a comunicarnos”; “El micrófono”; “Palabra mágica: Gracias”; “Potencio mis relaciones interpersonales”; “El buen trato”; “Haciendo amigos”; “Trabajando por una mejor convivencia”; entre otros.

Para los docentes, la formación ciudadana pasa por “aprender a no agredir, respetar, valorar, seguir las normas... y el reconocimiento de la identidad” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 20, 2015); “...para construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que deben favorecer el bien común” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 12, 2015).

Cuando los docentes investigadores participantes se refieren a la planeación de sus proyectos, expresan su interés por incluir en sus propuestas el tema del saber comunicarse y relacionarse, desde este enfoque asociado con la acción y, en particular con la transformación social. “Adquirir herramientas y destrezas psicosociales que les faciliten solucionar conflictos, comunicarse adecuadamente, restaurar sus relaciones interpersonales y familiares desde sus sentimientos y emociones presentes en toda relación” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

Teniendo en cuenta que la comunicación es la interacción social, y que hay pautas o éticas para llevarla a cabo adecuadamente y que el trabajo a desarrollar amerita un buen desempeño comunicativo, también es pertinente que se midan en los estudiantes los conceptos previos del tema a tratar, y que la enseñanza debe ser más práctica que teórica, para que sea significativa (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 3, 2015)

... se hace necesario fomentar el desarrollo de habilidades para la vida y la ciudadanía que les permita interactuar de manera pacífica en diferentes contextos, ya que se evidencia en las aulas de clase: intolerancia, la agresión física o verbal y además de carencia de palabras afectivas hacia sus compañeros que mejoren su convivencia (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 16, 2015).

El testimonio que algunos docentes investigadores participantes presentan en sus Proyectos pedagógicos de formación ciudadana está relacionado con los cambios en las actuaciones sociales de sus estudiantes, en su propia vida y con su rol docente. “Hablar en un tono de voz moderado, levantar la mano para solicitar la palabra, respetar el turno de los demás, evitar el uso de malas palabras, mantener el salón en orden y limpio, entre muchas otras” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 12, 2015); “El manejo de las competencias ciudadanas y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas conlleva a que los educandos participen en una sociedad democrática, pacífica e incluyente (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 2, 2015).

Los niños dentro y fuera del aula de clases están en continuos conflictos físicos y verbales, actitudes que terminan por frustrar, entristecer, aislar y hasta ausentarse de la escuela en muchos de los casos, convierte, además, a muchos niños en víctimas y otros en victimarios (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 20, 2015).

Los niños y niñas han empezado a manejar mejor las habilidades interpersonales y competencias psicosociales que les permitirán la resolución de problemas y conflictos cotidianos de manera constructiva, creativa y pacífica, para que disfruten de un ambiente de sana convivencia (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 5, 2015).

En el desarrollo del proyecto propuesto, las prácticas ciudadanas que se transformaron como resultado del mismo fueron: Los estudiantes mejoraron sus relaciones interpersonales, reconociendo al respeto como principio de una sana convivencia... y adquirieron competencias ciudadanas, como por ejemplo ayudar y no burlarse de los

demás en sus dificultades, es decir colocarse en el lugar del otro (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 3, 2015).

La implementación del programa también significó transformación en las prácticas sociales de los docentes investigadores participantes, en tanto personas, docentes y agentes de transformación social. “Aprendí que debo aprovechar al máximo todos aquellos momentos y oportunidades que me brinda la vida; a compartir abrazos, amor y cariño a todas las personas a las que quiero mucho y que quizá por miedo y rabia con la vida misma no me atrevía a demostrar” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 2, 2015).

No sólo les ayudó a reconocerse y a tomar consciencia sobre algunos aspectos de sus vidas, sino que tuvieron la ocasión de entrar en relación más abierta con los demás en el campo de los derechos y los deberes. Así lo manifiestan los siguientes testimonios recogidos de sus Proyectos pedagógicos de formación ciudadana:

Ahora bien el simple hecho de ser persona y reconocer que los demás también lo son, me ha permitido actuar como una ciudadana cumplidora de mis deberes y reconocer por ende los derechos de los demás. Es decir me dado cuenta que tengo algunas competencias ciudadanas bien desarrolladas (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 3, 2015).

Otro aspecto relevante que se dio a conocer fue respetar los derechos de cada compañero corrigiendo a cada uno de los integrantes del grupo, hacer cumplir las tareas y deberes de cada uno, desarrollando el sentido de pertenencia en nuestra sociedad, colaboradora como participante dentro de un campo pacífico (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 9, 2015).

También los docentes investigadores participantes fortalecen su vínculo con el contexto en sus prácticas relacionadas, dan cuenta del entorno; lo analizan; miran implicaciones

familiares, educativas y estructurales; proponen cambios; entre otras. Así lo corroboran algunos testimonios. “Este proyecto fue muy vivencial y enriquecedor, compartimos experiencias con los estudiantes, nos colocamos en los zapatos de muchos y no solo de los estudiantes de la institución sino también en muchos adolescentes del entorno (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015).

... casi siempre el adolescente se expresa de todas las formas menos hablando y si lo hace no utiliza un lenguaje correcto, ni un tono; trayendo como consecuencias afectar no solo el entorno familiar, sino también el escolar y la vida social (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 21, 2015).

... el contexto inmediato cuenta con un sin número de conflictos que son recreados a diario por los niños dentro del aula, las peleas, los insultos, los apodos, los bochinches, las pandillas, la violencia intrafamiliar y la falta de afecto (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 20, 2015).

Superar las prácticas educativas y las manifestaciones culturales que generan exclusión entre los estudiantes, impidiéndoles participar de manera plena dentro de sus comunidades, es un señalado propósito de la inclusión (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 6, 2015).

La comunicación efectiva, ayuda a recoger algunos elementos que se presentan en los Proyectos pedagógicos de formación ciudadana referidos a la transformación de este tipo de prácticas que se da entre el ámbito del ser relacional y la esfera de actuación ciudadana intercultural del convivir “... una palabra amable puede limar el camino de la agresividad; una palabra a tiempo puede evitar un conflicto; una palabra cordial puede facilitar la sana convivencia” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 16, 2015). Este testimonio señala que la comunicación efectiva media en el afrontamiento de la violencia ayudando a promover una convivencia pacífica.

En conclusión, en el proceso de identificación de la transformación de las prácticas ciudadanas relacionadas con la habilidad para la vida de comunicación efectiva, se retomaron los fundamentos del programa evidenciados en el modelo, en relación con el ámbito del ser relacional y la esfera de actuación de ciudadanía intercultural del convivir o vivir juntos; así, el ámbito del ser relacional representa el mundo en el que aparece el otro, diferenciado y semejante, que pone en tensión la autonomía con la interdependencia y que exige múltiples aprendizajes concretos para poder convivir, entenderse y construir relaciones interpersonales de una manera propia, ajustada al bien recíproco y a las tradiciones particulares de una cultura. Tal ámbito se explicita, de manera particular, en la esfera de actuación ciudadana intercultural del convivir o del vivir juntos, en la cual se pueden dar situaciones compartidas que ayuden a conocer mejor a los demás; o experiencias que saquen de la zona de confort a cada una de las partes para acercarse a construir nuevas realidades.

10.1.2. Pensamiento crítico.

Los resultados en relación con la habilidad para la vida de pensamiento crítico, vinculada al grupo de habilidades psicosociales de tipo cognitivas, se plantean desde la valoración que se identifica a partir de los resultados del comparativo de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario con escala Likert y de los resultados del grupo focal de evaluación final del programa. De esta manera, se establece un dato cuantitativo que se complementa con resultados cualitativos.

10.1.2.1. Resultados de las valoraciones: Pensamiento crítico.

Los resultados del comparativo de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario con escala Likert respecto de la habilidad para la vida de pensamiento crítico señalan una ampliación equivalente al 15,48% de la valoración atribuida por parte de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice LL4. Análisis comparativo de las valoraciones de entrada y de salida del cuestionario escala Likert). De tal manera, esta valoración ocupa el segundo lugar en el nivel de importancia atribuido a las habilidades para la vida abordadas en el desarrollo del programa, aunque muy próximo al nivel de importancia atribuido a la comunicación efectiva.

Estos resultados se complementan con los resultados del grupo focal de evaluación final del programa, entre los testimonios de los docentes investigadores participantes que indican transformaciones de las prácticas ciudadanas fundamentadas en el pensamiento crítico como elemento articulador del ámbito del ser racional y la esfera de actuación intercultural del conocer y pensar.

“Esencialmente habilidades para la vida tiene que ver con las relaciones, con nosotros mismos, con las demás personas, y con el mundo que nos rodea; esta propuesta educativa busca formar mujeres y hombres críticos, solidarios, autónomos, respetuosos, tolerantes, conscientes de la realidad que los rodea y comprometidos con su transformación” (Grupo focal evaluación final, 2015).

En tal sentido, el pensamiento crítico se valora como parte de un sistema, que involucra a las personas, se funda en relaciones, se ancla con el mundo y avanza hacia la transformación, como lo señala el testimonio anterior. No se trata sólo del desarrollo y fortalecimiento de una destreza interesante en sí misma, sino de una herramienta que empodera y se orienta hacia el

bien común. “Habilidades para la vida es una estrategia de “empoderamiento” o fortalecimiento de la capacidad de niños, niñas y jóvenes para transformarse a sí mismos y al mundo que los rodea” (Grupo focal evaluación final, 2015).

10.1.2.2. Resultados de la apropiación: Pensamiento crítico.

En cuanto a la apropiación de los contenidos y metodologías del programa de formación ciudadana y, en particular, en relación con el pensamiento crítico, se evidencian algunos elementos a partir de los resultados de la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana elaborados por los docentes investigadores participantes. Dichos elementos se refieren hacia sí mismos, hacia lo educativo y hacia la realidad social.

En la primera dirección, este pensamiento crítico se relaciona con el ámbito afectivo del ser y con la esfera de actuación pública del sentir, en tanto que involucra reflexiones sobre la persona misma pero ahora incluyendo criterios como el de la acción sin daño o el derecho a la propia expresión.

... se evidencia que los NNA no tenían claro el significado de los conceptos mencionados, sin embargo, la actividad les permitió aclarar sus dudas de manera significativa al momento de encontrarse con ellos mismos, expresando cada uno sus sentimientos, especialmente señalando el que hace daño a los demás. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015)

Otro aspecto relevante es el pensamiento crítico sobre el contexto educativo pues involucra una lectura propia del docente sobre la educación y las relaciones en la que se circunscribe, demostrando una capacidad de elaborar sus propias interpretaciones de lo que pasa a su alrededor y articularlo con su rol.

En el municipio de Puerto Tejada se evidencian unos patrones de cultura violenta a la que no es ajena nuestra institución educativa... generalmente se enfatiza en los procesos de formación y no se han introducido planes en los cuales los estudiantes puedan desarrollar actitudes para la resolución pacífica de conflictos (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 13, 2015)

Algunos investigadores participantes se permitieron criticar, tomar distancia de sí mismos y cuestiona su actuación docente para asumir nuevas prácticas: “Los docentes se instalan en su zona de confort, la educación tradicional, los mismos preparadores de hace muchos años, desactualizados” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 17, 2015).

Disfrutamos mucho de las actividades, los docentes parecíamos niños, nos bajamos del glamur de docente y nos colocamos al mismo nivel de los estudiantes; si era reír, reíamos, si era llorar, llorábamos, si era recochar, recochábamos, y lo más importante que los estudiantes siempre respetaron nuestro lugar de autoridad (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015).

También se reconoce, la importancia que el programa ha tenido en el fortalecimiento de sus criterios para comprender el contexto social y su vínculo con él, especialmente al concebirse como investigadores sociales, necesariamente ligados con su transformación o mejora. “La investigación es de corte crítico, con un proceso de investigación acción que estudia la situación evolutiva del conflicto” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 16, 2015). “El papel de la escuela en la formación de los valores cívicos es limitado, aunque imprescindible. Puede jugar el papel de articulador y catalizador de valores ciudadanos positivos, irradiando valores positivos” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 15, 2015).

Es necesario conocer las características de cada región que enmarcan la vida de una comunidad, los conflictos a los cuales se enfrentan reconociendo que la diversidad y las

diferencias son fuente de problemas y conflictos, y la existencia de ellos es una condición permanente de la convivencia humana (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015)

En conclusión, en el proceso de identificación de la transformación de las prácticas ciudadanas relacionadas con la habilidad para la vida de pensamiento crítico, se retomaron los fundamentos del programa evidenciados en el modelo en relación con el ámbito del ser racional y la esfera de actuación de ciudadanía intercultural del conocer y el pensar; así, el ámbito del ser racional, que representa el universo donde se encuentran las ideas, los pensamientos, las argumentaciones y las formas de procesar estos elementos racionales, los cuales demandan un aprendizaje particular de las personas localizadas en un contexto específico, se hace explícito, especialmente, en la esfera de actuación ciudadana intercultural del conocer y del pensar favoreciendo la identificación cultural en máximas valorativas, principios y criterios vinculados a la vida, la alteridad, la armonía, entre otras posibilidades, o también, llanamente se pueden aceptar las diferencias de pensamiento para intentar construir alternativas, aunque sean temporales, que permitan avanzar hacia el encuentro.

10.1.3. Manejo de emociones y sentimientos.

Los resultados en relación con la habilidad para la vida de manejo de emociones y sentimientos, vinculada al grupo de habilidades psicosociales de tipo emocional, se plantean desde la valoración que se identifica a partir de los resultados del comparativo de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario con escala Likert y de los resultados del grupo

focal de evaluación final del programa. De esta manera, se establece un dato cuantitativo que se complementa con resultados cualitativos.

10.1.3.1. Resultados de las valoraciones: Manejo de emociones y sentimientos.

Los resultados del comparativo de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario escala Likert con respecto a la habilidad para la vida manejo de emociones y sentimientos señalan una ampliación equivalente al 8,90% de la valoración atribuida por parte de los docentes investigadores participantes (Ver Apéndice LL4. Análisis comparativo de las valoraciones de entrada y de salida del cuestionario escala Likert). De tal manera, esta valoración ocupa el tercer lugar en el nivel de importancia atribuido a las habilidades para la vida abordadas en el desarrollo del programa.

Estos resultados se ratifican desde los testimonios de los docentes investigadores participantes logrados en el grupo focal evaluación final del programa, algunos indicaron transformaciones de las prácticas ciudadanas que se fundamentan en el fortalecimiento de la habilidad para la vida relacionada con el manejo de emociones y sentimientos, la cual actúa como articuladora del ámbito del ser afectivo y la esfera del ser y sentir. En relación con el contexto educativo, expresan que: "...en mi vida personal me ha ayudado a manejar y controlar mis sentimientos, a ser más fuerte ante las adversidades de la vida, a no dejarme derrumbar; aprendí a verme resistente ante ciertas pruebas por las cuales me ha tocado pasar en este lapso de tiempo"; "debo ser lo suficientemente flexible y capaz de "ponerme en los zapatos" de los niños y los jóvenes para pensar y sentir como ellos" (Grupo focal evaluación final, 2015).

... Habilidades para la vida no solo aplica para enseñar u ofrecer otros métodos a los estudiantes, sino que se aplica a sí mismo cuando recapacitamos del daño que le hacemos a nuestro cuerpo por causa del estrés, es por eso que hoy en día las aplico,

siendo minuciosa, organizada con el tiempo y con las actividades que debo llevar a cabo; esto me permite mantenerme equilibrada (Grupo focal evaluación final, 2015).

Se expresan transformaciones no solamente en los estudiantes, sino también en ellos mismos como docentes que reconocen la importancia del cuidado de sí mismo en relación con el cuerpo y el mundo interior, más allá de las actividades relacionadas con el conocimiento.

10.1.3.2. Resultados de la apropiación: Manejo de emociones y sentimientos.

En cuanto a la apropiación de los contenidos y metodologías del programa de formación ciudadana y, en especial, en relación con el manejo de emociones y sentimientos, se evidencian algunos resultados de apropiación a partir de la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana elaborados por los docentes investigadores participantes.

Así, con relación a las transformaciones de las prácticas ciudadanas, evidencian que el manejo emocional fue de interés al momento de planear las unidades didácticas el contenido planteaba elementos emocionales como: “Panel de emociones”; “La rabia dificulta la navegación”; “Puedo confiar en los demás”; “El escondite de las emociones”; “Lo que me hace sentir bien y me ayuda a ser mejor”; “Manejando mis emociones”; “La importancia del auto control”, entre otros.

Algunos datos recogidos del análisis de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana ciudadanos constatan que el programa sensibilizó de manera especial la trascendencia de esta habilidad, tanto de ellos como de sus estudiantes, expresan: “...el diplomado me permitió comprender más a fondo el manejo de las emociones y sentimientos de los niños y los propios (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 7, 2015).

Este diplomado ha marcado mi vida, me ha ayudado a superar de manera inteligente las situaciones que he enfrentado y me siento con muchas armas para salir adelante. Aprendí que aceptar y poner nombre a nuestras emociones nos facilita interactuar con los demás. Reconocí vivencias pasadas que me marcaron fuertemente que no me permitían superarme y que ahora reconozco que posiblemente por ello llego a sentir miedo frustración angustia pero que hoy en día... (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 2, 2015).

Luego del proceso formativo, los docentes investigadores participantes son más conscientes del lugar que tiene la formación emocional en los procesos de formación ciudadana; explicitan cómo el mundo afectivo se refleja en el comportamiento, en las relaciones con los demás, en lo público. "... el problema radica en que los niños conocen muy poco sus emociones y les cuesta entender sus sentimientos y los de los demás, esto hace que se descontrolen ante cualquier situación que tengan que enfrentar con sus compañeritos y adultos" (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 7, 2015). "Los niños competentes afectivamente, demuestran seguridad, entusiasmo, autocontrol, autonomía, lo que se ve reflejado en su comportamiento, y en las relaciones interpersonales y socio grupales que establece" (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 6, 2015).

Igualmente significativo, es el reconocimiento de la incidencia del programa de formación ciudadana para docentes, en sí mismos como agentes de transformación social y como docentes, en algunas de sus prácticas, desde esta especificidad del ámbito del ser afectivo, algunos testimonios así lo expresan:

Considero que los talleres prácticos conociendo mi mundo afectivo y mis miedos en altamar fueron muy significativos para el grupo porque nos permitieron vivenciar la forma como estamos manejando estas emociones y sentimientos; en lo personal puedo decir que he crecido respecto a este tema, en el aspecto de conocimiento pero también en la práctica (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

Como maestra y estudiante al mismo tiempo pude afianzar mis practicas ciudadanas y perder el miedo a implementar actividades fuera del plan estipulado por la institución, el atreverme a sacar un espacio para saber los sentimientos y preocupaciones de los padres de familia, y las emociones de los niños. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 7, 2015)

En general, desde el ámbito del ser afectivo en la esfera del ser y sentir, se señala que el proceso de formación contribuyó a la expresión del mundo afectivo y a valorar la adopción de algunas prácticas, ya que muchas veces este se silencia, aún en situaciones de atropello, abuso o maltrato; además, contribuyó a recordar el deber del cuidado para con los estudiantes; y, a fortalecer tanto las habilidades relacionadas con el mundo afectivo como los valores del respeto, la responsabilidad, honestidad, solidaridad entrega y el ser cuidador del otro para hacer posible una sociedad más justa, equitativa, llena de paz, tolerancia y amor.

En conclusión, en el proceso de identificación de la transformación de las prácticas ciudadanas relacionadas con la habilidad para la vida de manejo de emociones y sentimientos, se retomaron los fundamentos del programa evidenciados en el modelo, en relación con los ámbitos del ser afectivo y en relación con las distintas esferas de actuación de ciudadanía intercultural. Así, el ámbito del ser afectivo que representa un universo donde se encuentran las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y las maneras para manejar estos elementos sensibles que reclaman un aprendizaje específico de las personas situadas en un contexto determinado se hace explícito, de manera particular, en la esfera de actuación ciudadana intercultural del ser y sentir, asociada a experiencias hondas de humanidad en la que los distintos grupos culturales se identifican y construyen desde las emociones, sentimientos y estados de ánimo que pueden jalonar a la empatía y crear puentes relacionales. Así mismo se ha evidenciado que el ámbito del

ser afectivo incide también en la esfera del pensar, del convivir y del hacer, en la actuación ciudadana intercultural.

10.1.4. Transformación de conflictos.

Los resultados en relación con la habilidad para la vida de transformación de conflictos, asociada al grupo de habilidades psicosociales vinculadas al hacer o a la acción, se plantean desde la valoración que se identifica a partir de los resultados comparativos de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario con escala Likert y de los resultados del grupo focal de evaluación final del programa. De esta manera, se establece un dato cuantitativo que se complementa con resultados cualitativos.

10.1.4.1. Resultados de las valoraciones: Transformación de conflictos.

Los resultados del comparativo de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario con escala Likert señalan una ampliación equivalente al 4,40% de la valoración atribuida por parte de los docentes investigadores participantes con respecto a la habilidad para la vida de transformación de conflictos (Ver Apéndice LL4. Análisis comparativo de las valoraciones de entrada y de salida del cuestionario escala Likert). De tal manera, esta valoración ocupa el cuarto lugar en el nivel de importancia atribuido a las habilidades para la vida abordadas en el desarrollo del programa.

La baja valoración en la ampliación de esta habilidad, no puede explicarse por factores externos relacionados con la organización del currículo o con la implementación del programa. Llama la atención esta diferencia pues en los propósitos de esta investigación se encuentra el interés explícito por la incidencia sobre las prácticas ciudadanas de los docentes investigadores

participantes. Lo que se podría interpretar de este dato es que el proceso de asunción como agentes transformadores es más complejo que los anteriores porque implica el desarrollo de otras habilidades para la vida, valoradas aquí con un mayor porcentaje. Es decir, que es primero fortalecer un núcleo de manejo de emociones y sentimientos, de pesamiento crítico y de saber comunicarse efectivamente, como condición básica para saber manejar conflictos.

Se destacan algunos elementos testimoniales sobre las transformaciones de las prácticas ciudadanas relacionadas con el fortalecimiento de la habilidad para la vida de transformación de los conflictos, dicha habilidad actúa como articuladora del ámbito del ser transformador y la esfera de actuación intercultural del hacer favoreciendo la comprensión del encuentro entre las diferentes culturas como una oportunidad de aprendizaje. “Me gustó la retroalimentación de mis compañeros con sus vivencias”; “Diferentes culturas no deben ser un enfoque para la discusión antes bien una oportunidad para aprender de ellas y utilizar algunas de sus costumbres para incorporarla a la nuestra...” (Grupo focal Evaluación final, 2015).

Por medio de las actividades realizadas en las tutorías pude reconocer que de cierta forma no estaba teniendo en cuenta la parte social y cultural de cada estudiante y que realmente me estaba limitando al simple hecho de ir e impartir un conocimiento sin profundizar en el ser que es lo realmente importante y en mi caso ya que son personitas que están iniciando su interacción con el medio y el mundo, ya que son del grado primero de primaria (Grupo focal evaluación final, 2015).

De esta manera se profundiza en el rol docente y en la capacidad de incidir en la vida de los estudiantes para formar mejores seres humanos y mejores ciudadanos, capaces de cualificar sus relaciones con los demás y de aportar a la construcción de una sana convivencia.

10.1.4.2. Resultados de la apropiación: Transformación de conflictos.

En cuanto a la apropiación de los contenidos y metodologías del programa de formación ciudadana y, en especial, en relación con la habilidad para la vida de transformación de conflictos, se evidencian algunas apropiaciones a partir de los resultados de la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana elaborados por los docentes investigadores participantes. “Considero que fue muy importante aplicar este proyecto con el grupo que laboro, ya que pude brindarles nuevas herramientas para solucionar sus conflictos (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 10, 2015).

...con el desarrollo de ejercicios como el que se propuso en la realización de este proyecto se pudo dar cuenta que las diez habilidades para la vida son un verdadero soporte para fortalecer y mitigar problemas de convivencia en las instituciones educativas (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 3, 2015).

Algunas transformaciones de prácticas ciudadanas vinculadas a las dinámicas del aula de clase: “Este proyecto sirvió para inculcar en los niños el trabajo cooperativo respetando las diferencias del otro” (Proyecto pedagógico ciudadano 10, 2015); “... actividades fundamentadas con el mismo propósito, que los estudiantes aprendan a convivir y a apartarse de las actitudes negativas que han permitido en sus vidas (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015); “La Campaña de Vacunación Simbólica por el Buen Trato busca

sensibilizar e informar a los estudiantes sobre la importancia del buen trato” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 15, 2015).

“Los conflictos en el aula empiezan por apodos, burlas, acoso a los compañeros, falta de respeto por la opinión del otro, no seguir las normas de juego, no tener límites” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 17, 2015); “Fue muy interesante ver como a medida que iba avanzando el proyecto y sus actividades casi todos los niños del grado primero interactuaban sin dificultades o temores de rechazo, conflictos, agresiones, burlas, etc.” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 4, 2015).

Con las actividades se logró sensibilizar a los estudiantes sobre la resolución pacífica de conflictos y sobre la importancia de la dimensión afectiva; de igual manera con los juegos y dinámicas recreativas con lo cual se favoreció las relaciones entre ellos, porque disminuyeron las peleas, las discusiones, llegando a compartir con respeto, tolerancia y compañerismo (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 6, 2015).

Los estudiantes demuestran interés por sus realizar sus tareas, las buenas relaciones entre ellos son más visibles, las formalidades se convierten en ejercicios básicos de la convivencia, la participación en conflictos es menor, la representación de los valores como el respeto, la solidaridad y aun la practicas de las mismas habilidades son más representativas en el aula. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 3, 2015)

Durante todas las sesiones se tuvo muy en cuenta las posibles variables que incidan dentro del aprendizaje así como también las necesidades que se presentaron al ir desarrollando el trabajo lúdico practico todo esto con el fin de convertir cada vivencia en aprendizaje que se pueda utilizar como insumo para las practicas ciudadanas de cada uno de los participantes, así como también la incidencia de estos en la comunidad mejorando su relación con el entorno y sus semejantes respetuosos de los derechos humanos y comprometidos con una cultura de paz. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 5, 2015)

Así mismo, en su quehacer docente aparecen prácticas relacionadas con las familias de sus estudiantes, reconociendo el lugar que éstas tienen en la formación de aquellos y procurando incluirlos en prácticas educativas.

La referencia familiar es un punto de apoyo en la solución de conflictos, por eso se vio la necesidad de compartir con estos acudientes, pautas que no afecten a los niños o interfieran en las relaciones familiares e interpersonales de la escuela (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

En cuanto a las prácticas, es satisfactorio poder adquirir y aportar a nuestros estudiantes herramientas que les faciliten una búsqueda a la solución de sus problemas integrales e individuales, como también la satisfacción de conocer al estudiante desde el punto vista como ser social y más allá de su interior familiar para poder comprender las reacciones negativas que intervienen en la convivencia de un grupo (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

Desde el quehacer docente, algunos investigadores participantes revisaron sus actuaciones sociales necesitadas de transformación, de asumir nuevas prácticas: “Estamos convencidas que desde las instituciones educativas podemos alcanzar logros no solo académicos sino también de una sana convivencia escolar, familiar y en el entorno en que se vive” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015); “Falta de liderazgo, reconocimiento del maestro como un ser que esta no solo para impartir un conocimiento sino también para diseñar una forma de vida” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 17, 2015).

El diplomado Formación ciudadana para la paz desde el enfoque de habilidades para la vida y la interculturalidad más allá de ser un espacio para la acumulación de conceptos se convirtió en un espacio de reflexión personal y grupal durante cada una de las sesiones desarrolladas mediante diferentes actividades y ejercicios encaminados a

vivenciar cada temática por parte de los educadores en formación antes de aplicarla en el aula de clases (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

Igualmente desde el escenario personal: “Este tema me permitió reflexionar sobre mi propia manera de resolver los conflictos que enfrento, generalmente me muestro evasiva o adaptativa, pero me he dado cuenta que estas actitudes no son sanas y estoy trabajando para lograr un equilibrio, es decir, llegar acuerdos en los que no imponga mi posición, pero tampoco salga perdiendo (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

Se reconoce que la interacción, el relacionamiento espontáneo y alejado de expresiones de poder resultan educativos en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y aún más al momento de formar para la ciudadanía, cuando la reflexión tiene un lugar pero donde la práctica y la participación son necesarias para vivenciar, apropiar y aprender de manera más plena.

En conclusión, en el proceso de identificación de la transformación de las prácticas ciudadanas relacionadas con la habilidad para la vida de transformación de conflictos, se retomaron los fundamentos del programa evidenciados en el modelo respecto al ámbitos del ser transformador en relación con la esfera de actuación de ciudadanía intercultural del hacer; así, el ámbito del ser transformador, representado en el universo de posibilidades de acción que reclaman un entrenamiento específico diferenciando los contextos de actuación, se explicita en la esfera de actuación ciudadana intercultural desde el hacer en la convergencia de actuaciones y proyectos comunes, este es el escenario de las transformaciones colectivas en la multiplicidad de motivaciones y justificaciones.

10.2. Valoración y apropiación del enfoque de interculturalidad y los tipos de saberes propios del diálogo intercultural en la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes

Estos resultados se vinculan con el enfoque intercultural en relación con los tipos de saber propios del diálogo intercultural, los cuales son transversales a los ámbitos del ser y a las esferas de actuación ciudadana presentadas en el modelo de formación ciudadana para docentes, y se plantean desde la valoración que se identifica a partir de los resultados del comparativo de las valoraciones de entrada y salida del cuestionario con escala Likert y de los resultados del grupo focal de evaluación final del programa. De esta manera, se establece un dato cuantitativo el cual se complementa con resultados cualitativos.

10.2.1. Resultados de las valoraciones: tipos de saberes propios del diálogo intercultural.

En relación con el enfoque intercultural desde la valoración atribuida a los tipos de saberes del diálogo, se tiene que la más amplia valoración la recibe el saber o saber empírico con un 13,04%, el cual ocupa el primer lugar de importancia; seguido del conocimiento con un 6,25% en un segundo nivel de importancia; el autoconocimiento con un 1,61% en un tercer nivel de importancia. Finalmente, se presenta una disminución de la valoración de la opinión equivalente al -5,26% ocupando el cuarto y último lugar.

Estos resultados se refuerzan desde los resultados del grupo focal de evaluación final del programa con los testimonios de los docentes investigadores participantes que indican transformaciones de las prácticas ciudadanas fundamentadas en los tipos de saberes del diálogo intercultural que actúan como elementos articuladores de los distintos ámbitos del ser y las

esferas de actuación pública. Respecto a los saberes empíricos o prácticos, experienciales que denotan apropiación del enfoque intercultural, se testimonia: “...este diplomado fue muy significativo para nosotras, pues nos dio una visión diferente frente a lo que es ciudadanía, paz, habilidades e interculturalidad. Palabras que antes tenían un significado cognitivo pero así no lo veo hoy” (Grupo focal evaluación final, 2015). “No debemos olvidar que la vida es una sola, que hay que vivirla al máximo y que debemos dejar huellas buenas para quienes nos siguen, depende de cada uno si marca un buen camino para el futuro o simplemente las borra y no es recordado” (Grupo focal evaluación final, 2015).

Con respecto a los conocimientos que denotan una valoración por el acumulado histórico de las ciencias y las disciplinas, se afirma, “Los contenidos fueron muy buenos académicamente y sirvieron para mantener la rigurosidad y profundizar en los variados aspectos de ciudadanía e interculturalidad, en especial, en cuanto al tema de equidad de género, derechos, y aspectos étnicos, entre otros” (Grupo focal evaluación final, 2015). “Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (Grupo focal evaluación final, 2015).

Así mismo se da testimonio de la importancia de autonocimiento en este proceso formativo. “Ha sido un gran desafío, debido a que me ha dado la oportunidad de conocerme y proyectarme más en las diferentes áreas de mi vida...” (Grupo focal evaluación final, 2015). “Me llevó al conocimiento más profundo de mí, implica reconocer mí ser, mi carácter, mis fortalezas, mis debilidades, mis gustos y disgustos” (Grupo focal evaluación final, 2015). Y, por último, se presentan opiniones: “El diplomado fue una experiencia que apporto grandes aprendizajes para mi vida personal, social y profesional” (Grupo focal evaluación final, 2015). “Los contenidos

trabajados en este diplomado fueron muy organizados, coherentes, estructurados y pertinentes al entorno y problemática que se está viviendo en nuestro país” (Grupo focal evaluación final, 2015).

10.2.2. Resultados de la apropiación: tipos de saberes propios del diálogo intercultural.

En cuanto a la apropiación de los contenidos y metodologías del programa de formación ciudadana en relación con los tipos de saberes propios del diálogo intercultural -saberes, conocimientos, autoconocimiento y opiniones- se evidencian varios fragmentos extraídos de la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana elaborados por los docentes investigadores participantes. En primer lugar, respecto de la producción de saberes propios o empíricos, se perciben algunas consideraciones que brotan de la experiencia y de la propia reflexión, sentencias que sintetizan verdades profundas que no requieren demostración. “Si los adultos aprendiéramos a tener un corazón de niños, la vida se nos haría menos difícil y más llevadera a la hora de resolver las indiferencias (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015); “La educación ocupa un lugar importante, es un camino que lleva a la paz” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015); “Educar para la ciudadanía es tarea de todos” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 17, 2015).

El noventa y ocho por ciento de los alumnos que hacían parte de este proyecto entendieron que el ser humano nació para vivir en sociedad, allí es donde se desarrolla como persona, comparte diferentes momentos con la familia y compañeros; ya sea en la escuela, en el trabajo o en su entorno (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015).

Debemos fortalecer nuestras cualidades y analizar y aceptar los errores que se cometen para poder apartarnos de ellos; en la vida estamos aprendiendo constantemente de nosotros mismos y de otras personas, pero no podemos dejarnos llevar por las circunstancias que se viven, siempre pensar en superarnos; ya que en la vida no se

cuentan las caídas sino las levantadas. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015).

Cuando tenemos una vida personal llena de aspectos positivos, podemos relacionarnos fácilmente con los demás y escoger amistades que nos conduzcan al éxito, que edifiquen nuestra vida; pero cuando tenemos una vida personal negativa, queremos estar rodeados de personas con el mismo pensamiento que solo nos conduzcan a la destrucción. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015).

Otros testimonios circunscriben este saber empírico al campo educativo, reconociendo cómo el proyecto ayudó a transformar sus concepciones y sus prácticas pedagógicas, a darse cuenta la importancia de metodologías activas en la formación ciudadana, y a valorar a sus estudiantes como agentes de transformación social.

...más que enseñar números y letras hay que apuntar en las emociones y sentimientos de los estudiantes desde ese mismo instante comprendí que la educación parte de esa frase, puesto que si no se toca los sentimientos de los estudiantes, no se estaría educando para la vida (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

Las actividades lúdicas permiten que los estudiantes construyan sus propios conceptos principalmente a partir de su experiencia y de la orientación por parte del docente, así mismo se presenta una mejor convivencia donde el control de las emociones es la base fundamental del proyecto. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 2, 2015).

...estos niños y niñas, a pesar de las adversidades, tienen muchas posibilidades de superar su conducta conflictiva dentro del salón y ser ellos quienes fomenten en su familia y comunidad, a la resolución de conflictos sin violencia, pues tienen muchas ganas de aprender y contribuir a una comunidad en paz. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 5, 2015).

Y un último tipo de saberes, están relacionados con el campo social, con el contexto y la comunidad local. Este tipo de saber empírico evidencia la reflexividad de los participantes como

investigadores sociales y culturales y, en tal sentido, expresan una transformación de sus prácticas tradicionales docentes.

... (Padres y madres) se desplazan a otros municipios para obtener el sustento dejando la responsabilidad en los abuelos, tíos o hermanos mayores (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 17, 2015); “Siempre pensé que estas “aplicaciones” se instalaban automáticamente en el momento en que uno requiriera hacer uso de ellas, pero ahora comprendo que son habilidades que se desarrollan con la práctica continua (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 5, 2015).

Así mismo consideramos que la agresividad es un problema social, ya que es una conducta que se puede aprender por imitación u observación de modelos agresivos que se encuentran inmersos en la sociedad, y es el resultado de la no satisfacción de las necesidades básicas que generan niveles de frustración y terminan por generar agresividad. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 4, 2015).

Los proyectos pedagógicos ciudadanos también dan cuenta de las transformaciones a nivel de conocimientos en el diálogo intercultural, en tres aspectos: los estudiantes con quienes realizaron su proyecto; ellos mismos; y, ellos en tanto actores sociales. Los siguientes testimonios reconocen cómo el programa incidió en la transformación de algunas comprensiones:

... se evidencia que los NNA no tenían claro el significado de los conceptos mencionados, sin embargo, la actividad les permitió aclarar sus dudas de manera significativa al momento de encontrarse con ellos mismos, expresando cada uno sus sentimientos, especialmente señalando el que hace daño a los demás. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015)

Los conocimientos previos que tienen los estudiantes son importantes a la hora de empezar una nueva propuesta pedagógica, los niños se deben sensibilizar previamente acerca de lo importante que es aprender a controlar sus impulsos mediante el manejo de la respiración; dentro de cada uno de nosotros existe un potencial que no lo

aprovechamos, somos poderosos... (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 17, 2015)

Respecto de los propios conocimientos, los proyectos reconocen las propias transformaciones cognitivas, y en algunos casos, hacen gala de algunas conceptualizaciones logradas en el proceso formativo. "... los conocimientos adquiridos durante este diplomado, me han servido para organizar mejor mis ideas y el trato para con los demás, respetando las diferencias" (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 3, 2015).

...la ciudadanía no es un estatus sino que es sobre todo un proceso y una práctica por la que los ciudadanos comparten valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dota de una identidad colectiva. Cobrando su dimensión más sustantiva cuando se concibe como una práctica, que vincula al ciudadano con una comunidad. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 5, 2015).

La siguiente propuesta tiene como finalidad realizar un proceso de intervención encaminado a la "regulación de conflictos" evocando lo escrito por John Paul Lederach donde afirma que "los conflictos no empiezan y terminan, sino que emergen y disminuyen" (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 14, 2015).

El acto comunicativo como la interacción de oyentes y hablantes juega un papel fundamental en el aprendizaje, pero la escuela ha centrado su interés en los procesos de lectura y escritura (en el nivel de producción) y discursivo, generando pocas estrategias para favorecer la escucha como factor primordial para la comprensión. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 15, 2015).

Y también se reconoce, la importancia que el programa ha tenido en su conocimiento del contexto y su vínculo con él. Se autocomprenden como investigadores sociales, necesariamente ligados con su transformación o mejora. "Este trabajo fue sin duda alguna fue uno de los trabajos más significativos para la vida, por el cual se nos permitió conocer la

problemática que afrontan ciertos barrios” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 8, 2015). “La investigación es de corte crítico, con un proceso de investigación acción que estudia la situación evolutiva del conflicto” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 16, 2015). “El papel de la escuela en la formación de los valores cívicos es limitado, aunque imprescindible. Puede jugar el papel de articulador y catalizador de valores ciudadanos positivos, irradiando valores positivos” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 15, 2015).

Es necesario conocer las características de cada región que enmarcan la vida de una comunidad, los conflictos a los cuales se enfrentan reconociendo que la diversidad y las diferencias son fuente de problemas y conflictos, y la existencia de ellos es una condición permanente de la convivencia humana (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015)

Por otra parte, la evaluación de los proyectos pedagógicos ciudadanos muestra las prácticas relacionadas con el autoconocimiento y el sentido autocrítico en un mediano interés, al momento planear las unidades didácticas. Algunos de los títulos de estas sesiones son: “Conociéndonos mejor, Así soy yo”; “Quién soy y de dónde vengo?”; “Identidad y autonomía”; “Reconociéndome como individuo”; “Quién soy yo”; “Soy humano y cometo errores”; “Me acepto y acepto al otro desde lo que es”; entre otros.

Este autoconocimiento aunque está orientado hacia el interior, conserva elementos relacionales que le dan contenido a la autoobservación: miedos que marcan los comportamientos, dolores que afectan la toma de decisiones, o, cualidades que ayudan a continuar el camino. “... socialización llevando a una especie de terapia donde cada estudiante se realizaba un autoanálisis, para comprender el porqué de algunos miedos que han marcado la vida” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015). “Nosotros mismos

vivenciamos atropellos contra nuestros semejantes y muchas veces no solo los vivenciamos también los cometemos hasta con nosotros mismos por no tomar decisiones asertivas que de verdad generen cambio, y esto se proyecta a nuestros hijos, alumnos y a la comunidad de la cual hacemos parte” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 5, 2015). “A lo largo de este tiempo el diplomado apporto a mi vida personal aspectos maravillosos a conocerme y aceptarme más como persona, a desechar todo aquello que me hace daño, que me detiene a seguir adelante” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 2, 2015).

Sin embargo, esta práctica de autoconocerse trascendió una lectura psicológica y se instaló en el campo de la ciudadanía al poder reconocerse como actores sociales, como personas mediadoras de conflictos, como sujetos transformadores en una sociedad multicultural. “Además del autoconocimiento personal y cultural pude autoevaluarme como sujeto social y reflexionar sobre mi papel como ciudadana y aún más como formadora de ciudadanos desde mi rol de madre y de educadora”. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015)

Desde mi crianza mis padres y docentes me inculcaron el amor por el prójimo enseñándome valores así pues aprendí a valorar al ser humano y sus necesidades, a ponerme en los zapatos de las demás, respetar sus diferencias. He tratado dentro de lo posible de obedecer a mis padres y a las personas mayores que han estado en mi alrededor, en ocasiones me he desempeñado como mediadora para la solución de conflictos, liderando grupos de personas en el aspecto social teniendo que usar todo mis esfuerzos y conocimientos para que las cosas funcionen bien, procurando estar pendiente de las relaciones interpersonales entre los integrantes del grupo... (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 3, 2015)

Desde hace siete años brindo mis servicios como madre comunitaria en los hogares del ICBF. Una palabra que quizá encierra mucho “comunitaria”, de común, de cooperar, de ayudar a ese otro y con la oportunidad de que junto a ello pueda crecer yo más como persona. Ahí he podido fortalecer el concepto que tenía de ser ciudadano, he estado en contacto directo con mi comunidad, participando en la transformación en la vida de muchos (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 10, 2015).

A nivel personal esta dinámica me permitió reconocermé como una ciudadana que hace parte de una sociedad multicultural y que desde su identidad aportar a la construcción del tejido social, porque es precisamente el aporte de cada persona que hace parte de una cultura lo que nos permite hablar de Colombia como un país pluriétnico y multicultural (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

Finalmente, los proyectos también dan cuenta de prácticas cognitivas que se traducen en opiniones. Los participantes expresan el gusto con que sus estudiantes y ellos participaron de las actividades y, en particular, por tocar aspectos relacionados con sus vidas. “... recibieron cada actividad con agrado e implementaron poco a poco cada aspecto que se habló en los debates e intercambios de opiniones” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 14, 2015); “... la experiencia adquirida durante el diplomado, aportó aspectos constructivos para la vida cotidiana (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015).

Pero también se produjeron opiniones sobre el contexto, atreviéndose a construir una lectura propia de lo que estaba pasando en el municipio, demostrando una capacidad de construir su propia interpretación de lo que pasa a su alrededor y articularlo con su rol.

En el municipio de Puerto Tejada se evidencian unos patrones de cultura violenta que no es ajena a nuestra institución educativa, generalmente se enfatiza en los procesos de formación y no se han introducido planes en los cuales los estudiantes puedan desarrollar actitudes para la resolución pacífica de conflictos (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 13, 2015).

En conclusión, en el proceso de identificación de la transformación de las prácticas ciudadanas relacionadas con los tipos de saber del diálogo intercultural, se retomaron los fundamentos del programa evidenciados en el modelo, en relación del enfoque intercultural con los distintos ámbitos del ser y las esferas de actuación de ciudadanía intercultural, se determina la

transversalidad y pertinencia de estos saberes toda vez que se dan transformaciones en prácticas ciudadanas que revaloran el conocimiento de sí mismo y en otras que fortalecen su pensamiento creativo y su perspectiva crítica sobre el conocimiento educativo y social; lo cual se expresa en la capacidad para opinar, en la capacidad de consolidar su propio pensamiento y en la capacidad de argumentar trayendo datos de la realidad.

10.3. Transformación de las prácticas ciudadanas: contexto educativo

La transformación de las prácticas ciudadanas que nos ocupa es relevante y pertinente en la medida que se hacen evidentes e inciden en los contextos educativos; a partir de este criterio, se identificaron dos tipos de escenarios educativos donde se explicitan dichas prácticas: uno, la relación dialógica participativa dada entre el doctorando investigador y el grupo de docentes investigadores participantes en el marco del proceso enseñanza – aprendizaje circunscrito al aula durante el desarrollo del Diplomado equivalente a la implementación del programa de formación ciudadana; y dos, los cambios expresados frente al rol docente, interpretados desde el planteamiento de Delors en relación con los aprendizajes básicos o pilares de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer. A continuación, se presentan las transformaciones de las prácticas ciudadanas en cada uno de estos escenarios.

10.3.1. Transformación de las prácticas ciudadanas en la relación dialógica participativa de enseñanza-aprendizaje.

En este apartado se analizan las transformaciones de las prácticas ciudadanas que acontecieron en la relación de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo del programa de

formación ciudadana para docentes; estas se explicitaron en la relación dialógica dada entre los docentes investigadores participantes y el doctorando investigador, lo cual supuso asumir el aula y los medios virtuales empleados como escenarios para el ejercicio de la ciudadanía. Así, que la transformación de estas prácticas se evidencia a través de las esferas de actuación ciudadana intercultural y los ámbitos del ser en donde se hace explícita la ciudadanía activa.

1. **Ámbito del ser relacional en la esfera del convivir.** Cabe decir que operó el diálogo amable, la escucha activa y la participación en las actividades propuestas, dinámicas y trabajos en grupo, generando un clima educativo agradable. Se acordaron normas, algunas ya estaban planteadas por las instituciones que avalaron el Diplomado, pero la relación interpersonal trascendió la misma norma.

Los docentes investigadores participantes abrieron públicamente algunos pasajes de sus vidas, el grupo se dispuso a conocerse, a valorarse y a trabajar por su humanidad y su ser social. Algunos reconocían que estaban a punto de terminar un proceso educativo en la universidad y no se habían conocido y que gracias a este programa lo habían logrado, al menos en parte. Otros valoraron el hecho de compartir con docentes de otras instituciones educativas, aprender de otros y llenarse de esperanza al ver que no están solos y que hay muchos otros profesores, esforzados, sensibles, comprometidos y que creen en lo que están haciendo, como semilla de una nueva sociedad.

En relación con el doctorando investigador, se construyeron relaciones horizontales de confianza y afecto. Las evaluaciones lo reconocen como acompañante del proceso formativo permitiendo que cada quien realice su propio proceso, así mismo reconocen en esta relación respeto, sencillez, compromiso, profesionalismo.

Las prácticas ciudadanas que pueden recogerse en la esfera del convivir o del vivir juntos tienen que ver con el trato respetuoso, con las comunicaciones semanales por correo electrónico; con la entrega de materiales que podían ser de utilidad; con el implicarse en el discurso desde la experiencia; con el preparar con responsabilidad los materiales; con el comprender las necesidades del grupo participante y hacer parte de la respuesta; entre otros posibles.

2. **Ámbito del ser racional en la esfera del conocer y pensar.** Se deben señalar: la disposición de los docentes investigadores participantes al programa planteado aún sin ser un directo campo de su experticia disciplinar. Se dieron transformaciones relacionadas con la formación ciudadana y aprendizajes significativos reconocidos tanto por los docentes investigadores participantes como por el doctorando investigador. El aprovechamiento de las lecturas, los ejercicios y las reflexiones posteriores que buscaron integrar estos conocimientos con el ejercicio ciudadano cotidiano, fue manifestado ampliamente en las evaluaciones de proceso y evaluaciones finales de los participantes. “El tutor buscaba las maneras para que comprendiéramos de la mejor manera lo que deseaba que aprendiéramos, fue claro, coherente y preciso a la hora de realizar su discurso” (Grupo focal evaluación final, 2015).

En particular, el doctorando investigador se preguntó permanentemente sobre el enfoque, pertinencia y alcance del programa, buscando aprender alternativas que aportaran al ejercicio ciudadano de los docentes de manera que llegaran a incidir significativamente en las instituciones educativas y contextos sociales y educativos cercanos donde se desenvolvían. En tal sentido, la principal práctica ciudadana relacionada con la esfera del conocer y pensar y el ámbito del ser racional, ha sido el preguntarse permanentemente sin perder de vista el horizonte de bien común.

Además, de este propósito general de la investigación, el doctorando investigador ha consolidado algunos aprendizajes relacionados sobre la materia del programa mismo como tipos de pensamiento crítico; la dialéctica multiculturalismo-interculturalismo; las esferas de actuación para el ejercicio ciudadano, entre otros; y ha fortalecido las prácticas ciudadanas incluyentes del saber de los otros; la autocrítica de los propios planteamientos; dejarse conducir por el saber de otros; confiar en la capacidad autonómica de los otros; principalmente.

3. **Ámbito del ser afectivo en esfera del ser y sentir.** Se dio una amplia empatía, de lado y lado, con el doctorando investigador en su rol de mediador de los procesos de investigación y aprendizajes, que contribuyó a generar apertura, cordialidad, voluntad para que el proceso educativo fuera de aprovechamiento para todas las personas involucradas en la realización de este programa de formación ciudadana y, particularmente, para las niñas, niños y adolescentes con quienes trabajaban. En este punto cabe decir, que éstos últimos se convirtieron en el principal punto de encuentro para la relación humana y pedagógica que se establecía. Aunque cada una de las partes tenía sus propios intereses, primó emocionalmente el interés de querer ofrecer alternativas ciudadanas a los jóvenes y los niños y niñas para favorecerles con estilos de vida dignos y mayores oportunidades de convivencia pacífica.

El grupo de docentes investigadores participantes en pleno se encontró en la esfera del ser y sentir y esto se expresó permanentemente en el proceso: rostros amables, presentación de excusas, flexibilidad ante las circunstancias, ofrecimiento de alimentos, participación activa, involucración con la propuesta, celebraciones compartidas, cumplimiento con los compromisos, entre otras prácticas que denotaron bienestar y acogida. “Pone en práctica la empatía con sus educandos. Su estilo docente nos dio confianza para un mejor actuar dentro del grupo y con él” (Grupo focal evaluación final, 2015).

4. **Ámbito del ser transformador en la esfera del hacer.** Vinculado al rol profesional de los docentes investigadores participantes, ya se han comentado antes algunas transformaciones en las prácticas ciudadanas logradas a este nivel, sin embargo, vale la pena subrayar la apropiación de su rol docente e investigador social, así lo indicaron tanto los resultados de las evaluaciones finales en el grupo focal como la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana; hubo apropiación y empoderamiento sobre los recursos conceptuales y metodológicos orientados en el programa, especialmente aquellos que aluden a las habilidades para la vida de transformación de conflictos. Estas se evidencian en la delimitación de los ejes conceptuales y metodológicos de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana en los que algunos están explícitamente relacionados con los aspectos de comunicación, el saber escuchar y hablar; otros con el autocontrol de las emociones para generar mejores ambientes; otros con el conocimiento de sí mismos o con la promoción y disposición a la participación.

Así mismo, todos los proyectos están en relación con el contexto, describen específicamente las situaciones de sus instituciones educativas y sus contextos cercanos, evidencian la necesidad de los proyectos que plantean. Así, cuando los docentes diseñan su proyecto, lo implementan y lo sustentan, implica una transformación en sus prácticas pedagógicas y en su rol docente que trasciende lo disciplinar y se preocupa por la totalidad de sus estudiantes. Así mismo, al reflexionar en torno a los problemas de su institución educativa y sus contextos cercanos, el interactuar con sus colegas, el diseñar alternativas de solución, el estructurar actividades intencionadas, el recoger los resultados y presentar su proceso, se explicita un ajuste al rol de docente instructor tradicional y una evolución hacia el docente ciudadano investigador educativo.

En correspondencia con lo anterior, el doctorando investigador también reconoce transformaciones ciudadanas en su rol profesional, particularmente, en la democratización de la palabra; en la motivación al aprender haciendo y al hacer aprendiendo; en la relativización de los propios paradigmas; en la comprensión y actuación sistémica; entre otras, que permitieron tomar el aula como escenario de enseñanza-aprendizaje ciudadano.

Este aspecto se hace evidente en los resultados de las evaluaciones finales cuando reiteran las características del docente como una persona facilitadora del aprendizaje colectivo y del proceso investigativo: “Con todas sus prácticas en el aula, manera de impartir los conocimientos, metodologías, temas muy apropiados y recursos utilizados con los estudiantes, fue lo que realmente permitió el cambio que necesitábamos” (Grupo focal evaluación final, 2015).

Además, explicitan algunos procedimientos que éste emplea para su ejercicio como el tono que adopta y su actitud de construir con el grupo; la recurrencia a preguntar; el apoyo a los estudiantes para que relacionen el conocimiento nuevo con el ya adquirido; la confianza que muestra en las capacidades del grupo; la generosidad con que brinda sus conocimientos; el facilitar las condiciones para que el grupo autorregule la gestión de su propio aprendizaje; la adopción de herramientas, recursos y metodologías que permitan la participación activa del grupo participante; la capacidad para coordinar, concertar y proponer alternativas de solución; el desarrollo de criterios para determinar si se llegó o no a la meta deseada; expresando el compromiso con el propósito de aportar desde este espacio educativo un grano de arena en la construcción de la ciudadanía y la paz.

10.3.2. Transformación de las prácticas ciudadanas: rol del docente desde los aprendizajes básicos.

Dado que el rol profesional del docente se relaciona directamente con el contexto educativo, el análisis de las transformaciones de las prácticas ciudadanas se realiza desde los aprendizajes básicos, también denominados los cuatro pilares planteados para la educación a lo largo de la vida y para el siglo XXI por Delors en 1996, estos se hallan descritos el capítulo 1 y se han incorporado al modelo que hace las veces de fundamentación epistemológica del programa de formación ciudadana para docentes (Ver Apartado 4.1. Modelo de Formación ciudadana para docentes desde el enfoque de habilidades para la vida y la interculturalidad).

1. Transformación de las prácticas ciudadanas del rol docente desde el aprender a vivir juntos. El saber convivir ha sido un reto histórico, en particular educar para la no violencia. La atmósfera competitiva actual y la exacerbación del éxito individual son disparadores de rivalidades y conflictos. “En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso a la amistad” (Delors, et al., 1996, p. 104). Este aprendizaje supone aproximarse al otro y descubrirse a sí mismo; saber comprender el punto de vista de los demás, reconocer los errores, aprender a dialogar con argumentos y buscar objetivos comunes para encontrarse en proyectos cooperativos.

Lo anterior bien queda puntualizado por los siguientes testimonios extraídos del grupo focal de evaluación final del programa: “... me ha ayudado a tener una comunicación más asertiva con mis estudiantes y compañeros, utilizando herramientas que se pueden aplicar dentro y fuera del aula, teniendo más interacción con la comunidad educativa” (Grupo focal evaluación

final, 2015); se reconoce la importancia de incluir otros integrantes de las instituciones educativas en aras de fomentar justicia social.

“Creamos un espacio de escucha donde los estudiantes puedan resolver sus conflictos a través del dialogo. (Buzón de sugerencias y comité de convivencia)” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 18, 2015); “El educador debe fomentar la capacidad de elección y la creación de un clima de convivencia en el grupo, a través del uso de herramientas como la mediación y la negociación para mejorar las relaciones interpersonales” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 16, 2015). Esta práctica responde a la regulación de las situaciones de violencia mediante el fomento de espacios dialógicos que favorezcan el encuentro en medio de las diferencias con lo cual se busca promover una convivencia pacífica.

2. Transformación de las prácticas ciudadanas del rol docente desde el aprender a conocer. El aprender a conocer tiene tanto valor si es tomado como medio o como fin. En el primer caso simplemente se emplea como instrumento para acceder a estilos de vida digno, en el segundo, implica una dedicación al placer de descubrir y comprender más allá de lo inmediato. Este pilar se apoya en la curiosidad intelectual, promueve la autonomía racional, y hace posible la investigación y ciencia y la cultura. Es necesario hoy día que este pilar tenga características interdisciplinarias, que desarrolle el pensamiento crítico frente a la avalancha de información que circula y desarrolle el aprender a aprender y los procesos del pensamiento y de la memoria.

Desde el aprender a conocer, se da el reconocimiento del espacio reflexivo desde sí mismos, sobre temas de actualidad nacional, pertinencia municipal que tocan sus aulas de clase, fortaleciendo sus procesos cognitivos y sociales y generando transformaciones en su diaria actuación ciudadana, laboral.

Ello se ilustra con testimonios como: “Nos llevaron a la reflexión pedagógica dentro y fuera del aula de clases” (Grupo focal Evaluación final, 2015); y “En mi experiencia personal los referentes teóricos hicieron un cambio fuerte en mi vida, tanto que en ellos aprendí el verdadero concepto de ciudadano y me sirvieron como herramienta para mi labor docente que desempeño a diario” (Grupo focal Evaluación final, 2015). “Lo más significativo fue no quedarse en un discurso teórico, sino implementar diferentes actividades dentro y fuera del aula, lo que permitió llevar cada tema a una experiencia práctica” (Grupo focal Evaluación final, 2015).

También, en el aspecto laboral este diplomado ha aportado mucho a mi vida. Las habilidades para la vida junto con otros temas me han servido para organizar mi discurso, para llamar las cosas por su nombre, para ampliar mi conocimiento y del mismo modo impartirlo hacia otras personas (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 3, 2015).

... el diplomado me permitió crear conciencia de la responsabilidad que implica ser docente y no solo impartir conocimiento sino transformar el conocimiento en acciones. La formación ciudadana es una obligación de todo ser humano independientemente de la condición social que tenga. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 7, 2015).

Por su parte, los proyectos pedagógicos de formación ciudadana realizados por los docentes investigadores participantes confirman: “Para el caso de grupos con difíciles situaciones en la convivencia, es importante manejar la enseñanza y aprendizaje desde la lúdica y la recreación (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015)”; y, “... contribuyó a que tomáramos conciencia de las prácticas educativas que hasta el momento habíamos implementado en nuestro quehacer diario (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

3. Transformación de las prácticas ciudadanas en el rol docente desde el aprender a ser. Este pilar reconoce la centralidad de la educación como un proceso humanizador, el aprender a ser implica buscar el desarrollo de la totalidad de la persona “cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors, et al., 1996, p. 106). La educación tiene la gran responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de manera integral y dotarles de herramientas para asegurar el bien común y el futuro del planeta y la sociedad.

Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad (Delors, et al., 1996, p. 108)

Desde el aprender a ser, se identificó sobre la coherencia de enseñar lo que se vive y la invitación a comenzar el compromiso por las propias casas; motivando a deconstruir los aprendizajes logrados para reconstruir nuevas formas de ser que puedan responder a los desafíos actuales; resaltando los cambios personales y sociales que tuvieron a lo largo del proceso formativo; fortaleciendo el compromiso de aportar a la construcción de una cultura más humanizada; recordando la finalidad de la educación; confrontando las prácticas pedagógicas de manera que lo disciplinar esté al servicio de las personas y no al revés; y, ampliando su visión educadora con sus estudiantes.

Lo anterior bien queda puntualizado por los siguientes testimonios extraídos de las evaluaciones finales: “Tenemos a nuestro alrededor estudiantes que son creedores de nuestras capacidades, que nos ven como héroes pero que nuestro verdadero rol es cambiar la historia donde ellos empiecen hacer los protagonistas” (Grupo focal evaluación final, 2015).

“Como docente fue para mí de mucha ayuda porque me permitió comprender y volver a recordar que cada personita que está a mi cargo en el aula y aun fuera de ella es un mundo diferente y que cada uno tiene sus problemas, dificultades y por su puesto habilidades que lo hacen ser diferente a los otros” (Grupo focal evaluación final, 2015).

Los proyectos pedagógicos de formación ciudadana consideran también este componente del aprender a ser, desde los estudiantes, reconociendo sus necesidades de formación y cómo los proyectos que implementaron les sirvieron, en alguna medida, para reflexionar y querer cambiar. Entienden que los niños, niñas y jóvenes con quienes trabajan necesitan transformar sus prácticas en sus aprendizajes para valorar la riqueza cultural de los demás; respetar las diferencias; convivir pacíficamente; construir ambientes saludables; asumir responsabilidades; y para resistir a ofertas de sus pares de edad que pueden hacerles daño. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello. “Sabemos que algunos de los jóvenes que están atravesando la problemática de la drogadicción y la violencia, reflexionaron y compartieron inquietudes; comprometiéndose a cambiar los malos hábitos” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015).

Como docentes deseamos plantear estrategias que les permitan a nuestros estudiantes, desarrollar de manera básica habilidades, que les permitan desempeñarse de manera adecuada en diferentes contextos, que aprehendan a valorar su riqueza cultural y respeten las de los demás, que respeten la diferencia y sobre todo que convivan pacíficamente en ella (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 13, 2015).

... porque no tienen un proyecto de vida, no tienen metas fijadas, hay falencia en algunos valores como la responsabilidad, el respeto, entre otros, se le suma la falta de interés de los padres, el analfabetismo de los padres pues la mayoría no saben leer, ni escribir, la descomposición familiar... (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 14, 2015).

Alumnos y alumnas sienten frustraciones con el problema de no hallar una buena convivencia y poder desarrollar sus habilidades en los espacios educativos, dando lugar al desinterés por las actividades escolares, creando su propio ambiente aun desviándose por caminos incorrectos afectando el desarrollo de la personalidad (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 11, 2015)

Por otra parte, los proyectos realizados por los docentes investigadores participantes también dan cuenta de las transformaciones en su ser del docente y en algunas prácticas relacionas con este papel, particularmente se expresa un llamado al compromiso y la responsabilidad que interpela sus actuaciones y la voluntad de hacer mejor las cosas, con esfuerzo y dedicación. "... el diplomado "formación ciudadana para la paz desde el desarrollo de habilidades para la vida y la interculturalidad" el cual ha permitido que fortalezca mi compromiso y responsabilidad que tengo como educadora..." (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 7, 2015).

...si todos pusiéramos un poco más de esfuerzo y dedicación a nuestra labor como educadores y orientadores, alcanzaríamos logros maravillosos en los niños, como una mejor calidad de seres humanos, una mejor cultura donde se elimine la discriminación y el rechazo hacia los demás, donde todos podamos convivir en paz reconociendo y valorando las diferencias de las otras personas sin temores, envidias por lo que son o tienen los demás (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 4, 2015).

Nos enseñó que debemos desarrollar acciones en todos los campos en especial el de la educación, el cual es el que nos desenvolvemos, para ser promotores responsables de una cultura de paz, siendo unas ciudadanas activas y críticas frente a las problemáticas sociales que actualmente vivimos... debemos ser ciudadanos activos, comprometidos con el proceso de mejoramiento de nuestra calidad de vida y de los demás, sin olvidar que somos sujetos de en formación, que tenemos muchas cosas por aprender y a valorar (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 12, 2015).

Este tipo de ejercicios fortalecen mi identidad cultural y me hacen sentir muy orgullosa de quien soy y de dónde vengo, asimismo me permite reconocer lo valioso de la

identidad cultural de otros, en este caso mis compañeros, pero lo más importante es saber que cada uno desde su cultura , desde su etnia , desde su familia , desde su origen y sus prácticas particulares aporta a la construcción cultural de la región en la que estamos, porque no solo se influye en otras culturas sino que se recibe influencia de otras culturas. Este intercambio, esta convivencia entre culturas, este recibir y dar es lo que llamamos interculturalidad (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 1, 2015).

4. Transformación de las prácticas ciudadanas del rol docente desde el aprender a hacer. El aprender a hacer se relaciona con los desafíos que plantea el mundo productivo. Las formas de trabajo han cambiado y las personas necesitan estar preparadas para ello: nuevas competencias que las industrias del siglo anterior no consideraban; se han desmaterializado algunas actividades y servicios creando nuevas relaciones sociales; emergen diversos emprendimientos desestructurados y se mantienen experiencias algunas actividades tradicionales.

Desde el aprender a hacer, las evaluaciones finales evidenciaron contribuciones al quehacer docente; expresan de qué maneras el diplomado les aportó herramientas, metodologías prácticas y conceptos para su trabajo, elementos sencillos como presentar al inicio de la sesión lo que se va a desarrollar durante el encuentro.

Algunos participantes expresan haber implementado algunas actividades, dinámicas o talleres con sus estudiantes; otros, que lo aprendido les sirvió para otros escenarios como el consejo académico, o para su vida personal, familiar y social e incluso para conseguir trabajo. Se destaca la importancia de tomar en cuenta los aportes de los participantes, del trabajo en equipo, de los aprendizajes cooperativos, del trabajo práctico, dinámico, lúdico y participativo. Reconocen algunas habilidades para la vida y citan algunas de ellas como su capacidad crítica, su

responsabilidad (tomar decisiones), su capacidad para manejar conflictos y de su pensamiento creativo.

Resaltan haber aprendido algunas estrategias metodológicas y estar desarrollando con sus estudiantes algunos procesos a partir de lo visto en el diplomado. Reconocen que el diplomado aportó a la transformación de sus prácticas docentes retándoles a ir más allá de lo cognitivo hacia un conocimiento aplicable a la vida. Dicen estar aportando a los proyectos de vida de sus estudiantes y proponiendo ideas con sus compañeros de trabajo. Y algunos se cuestionaron sobre su compromiso como docente, su capacidad de innovación y su papel como agente de transformación social. El diplomado resultó ser un complemento a su especialización disciplinar.

Lo anterior, se ilustra con testimonios como: “Pude aplicarla en el salón de clase, teniendo en cuenta la cultura, contexto e idiosincrasia de cada uno de mis estudiantes y sus familias” (Grupo focal Evaluación final, 2015); “De mucho provecho para mi vida profesional, familiar y social porque cada día uno aprende algo nuevo y con usted aprendí mucho, empezando por la metodología que empleó en este diplomado todo muy práctico, dinámico todo lúdico, participativo” (Grupo focal Evaluación final, 2015); “Ambiente de comunicación abierta, muy participativa haciendo que todos participáramos de forma crítica y responsable, trabajando en equipo y sacando provecho de un aprendizaje cooperativo” (Grupo focal Evaluación final, 2015); “Me aportó herramientas para hacer del trabajo con los y las estudiantes de una forma más integradora en el que ellos y ellas participan de una manera activa (Grupo focal Evaluación final, 2015);

Este diplomado transformó nuestra forma no solo de ver las habilidades y la interculturalidad, sino que aportó para transformar nuestra práctica docente retándonos a

ir más allá de lo cognitivo y hacer de nuestras planeaciones curriculares algo práctico que sea aplicable para la vida (Grupo focal Evaluación final, 2015).

Los proyectos pedagógicos de formación ciudadana finales, también recogen algunas transformaciones relacionadas con las prácticas docentes como organizar el discurso; realizar actividades llamativas; saber procesar conflictos; precisar lo que está bien y lo que es inaceptable; innovar con dispositivos pedagógicos; entre otras. “El diplomado... nos permitió adquirir un conjunto de herramientas de gran importancia para nuestra labor docente, ya que la sana convivencia es necesaria para lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje se realice de forma eficaz y significativa (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 12, 2015)”; “Dictar charlas; Sacar tiempo para explicar valores; Tomar como primera medida de procesamiento de conflicto, el dialogo (escuchar a las partes); Implementar actividades llamativas donde el mensaje a transmitir sea el construir un ambiente escolar con excelente convivencia (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 14, 2015); “El Micrófono; Jornada de Vacunación para el buen trato; Convivencia Cívica; La Paleta: enseñar sin dejar espacio para las dudas lo que está bien hacer y lo que es inaceptable, para esto se crearon las paletas de lo bien buena movida (Verde) o lo mal mala movida (Roja)” (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 15, 2015);

... la calidad de los aprendizajes depende en gran medida de cómo se programen las clases, las estrategias didácticas, las condiciones de orden, de estabilidad y de predisposición hacia la tarea y, por sobre todas las cosas depende de las habilidades de los educadores para favorecer y estimular el esfuerzo de los estudiantes. Es por ello que nuestra iniciativa contiene actividades que promueven la sana convivencia dentro y fuera del aula de clases. (Evaluación proyecto pedagógico de formación ciudadana 17, 2015).

En general como lo evidencian los testimonios de los docentes investigadores participantes, la transformación en sus prácticas ciudadanas inciden en el manejo de situaciones sociales educativas donde se ha hecho presente la violencia, la vulnerabilidad y la exclusión; siendo estos cambios en sus prácticas educativas la clave para avanzar hacia el ejercicio de una ciudadanía activa, por la que docentes y estudiantes se reconocen como participantes activos y agentes de transformación social capaces responder a las adversidades, hacer defender los derechos de todos y aportar a la construcción de una convivencia pacífica.

10.4. Resultados de salida

Para finalizar el análisis de los resultados anteriormente expuestos de la fase 4 Evaluación participativa de los resultados del programa que tuvo como propósito evaluar participativamente los resultados del desarrollo del programa de formación ciudadana para docentes en relación con las transformaciones en las prácticas ciudadanas; se entra a delimitar los resultados de salida con respecto a identificar la valoración y apropiación de los enfoques de habilidades para la vida y de interculturalidad.

Es de considerar señalar que estos resultados se logran a partir de la vigilancia de varios criterios de rigor, a saber: criterios de rigor cualitativo como posicionamiento, comunidad como árbitro de calidad, voz y multivocalidad, y de reflexividad; criterios de rigor cuantitativos como validez de criterio, credibilidad, y objetividad; y el criterio de credibilidad: triangulación.

Los primeros se evidencian predominantemente en la relación dialógica y participativa entre el doctorando investigador y los docentes investigadores participantes, relación que se caracteriza por la correspondiente adopción de roles: en el doctorando investigador, el rol de compañero investigador que reconoce los logros de los docentes investigadores participantes y

aprende de los aportes de ellos; y en el grupo de docentes investigadores participantes, el rol de agente transformador, con consciencia crítica, capaz de gobernar sus actuaciones, de asumir su participación activa en la transformación de sus prácticas ciudadanas y capaz de autoevaluar críticamente.

Los segundos criterios se refieren a la cuantificación de las valoraciones de los docentes investigadores participantes frente a los enfoques de habilidades para la vida y de interculturalidad -asumida esta desde la tipología de saberes presentes en el diálogo intercultural- en la que participan los docentes que conforman el grupo participante de la investigación que finaliza el proceso de formación.

Las prácticas ciudadanas se dan en la interacción entre los ámbitos del ser y las esferas de actuación ciudadana intercultural, estas se vinculan por las habilidades para la vida y los distintos saberes presentes en el diálogo, que actúan como puentes fundamentando dichas prácticas. En esta forma de concebir la transformación de prácticas ciudadanas, se identifica la emergencia de nuevas territorialidades para el ejercicio ciudadano.

De forma tal, las nuevas territorialidades tienen un andamiaje en lo simbólico, entendiendo este como el vínculo entre la representación y la carga afectiva que dota de sentido la actuación ciudadana. Así, en el encuentro entre el ámbito del ser relacional y de la esfera del convivir emerge un territorio simbólico caracterizado por los códigos simbólicos de las *convivencialidades*; en el encuentro entre el ámbito del ser racional y de la esfera del conocer y el pensar con fundamento en el diálogo de saberes emerge un territorio simbólico caracterizado por los códigos simbólicos de las *racionalidades*, dadas las diversas formas existentes tanto de conocimiento como el conocer, unas más locales y otras más universales como ha sido la tenencia de la razón occidental. En el encuentro entre el ámbito del ser afectivo y de la esfera del

ser y sentir emerge un territorio simbólico caracterizado por los códigos simbólicos de las *sensibilidades*; y finalmente, en el encuentro entre el ámbito del ser transformador y de la esfera del hacer emerge un territorio simbólico caracterizado por los códigos de las *governabilidades*, donde la diversidad lleva a distintas formas de autodeterminación.

Estas interacciones entre ámbitos y esferas de actuación ciudadana intercultural que configuran nuevas territorialidades simbólicas para el ejercicio ciudadano son concebidos como constructos dinámicos y en continuas relaciones dialécticas espiraladas, expresan una nueva comprensión del proceso de formación para la ciudadanía que rompe con la visión lineal de los procesos de enseñanza-aprendizaje; puesto que actúan simultáneamente, se encuentran y conjugan en la actuación ciudadana, en lo personal, lo profesional, lo laboral y en la vida cotidiana.

Síntesis

La identificación que se realizó de las transformaciones de las prácticas ciudadanas se concibe desde la interacción dada entre los ámbitos del ser y las esferas de actuación ciudadana intercultural, articuladas por las habilidades para la vida y los tipos de saberes presentes en el dialogo intercultural. Tal dinámica interactiva da cuenta de la emergencia de nuevos territorios para el ejercicio de la ciudadanía, su naturaleza es simbólica y convergen con la naturaleza de la relación ámbito – esfera.

Estas transformaciones de las prácticas ciudadanas en los docentes investigadores participantes, en particular dan cuenta de la valoración y apropiación del enfoque de habilidades para la vida desde la comunicación efectiva y el pensamiento crítico, así como de la valoración y apropiación del saber empírico y de los conocimientos entre los tipos de saber.

Es importante evidenciar que al asumirse el proceso formativo desde un paradigma sociocrítico y una perspectiva participativa, se postuló un aprender haciendo y un hacer aprendiendo lo cual comprometía no solamente la realización de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana por parte de los docentes investigadores participantes sino también la realización del programa formativo. El relacionamiento construido al interior del grupo de docentes investigadores participantes reforzó las transformaciones las prácticas ciudadanas haciendo coherente “lo que” se aprendía con el “cómo” se aprendía. El punto de encuentro para la relación humana y pedagógica fue el interés común por ofrecer a las jóvenes generaciones estilos de vida dignos y mayores oportunidades de convivencia pacífica.

Igualmente, el doctorando investigador como mediador de aprendizajes reconoce las principales transformaciones en sus prácticas pedagógicas y ciudadanas, y destaca el crecimiento de los docentes como investigadores sociales, quienes más allá de un oficio comprenden este rol como un componente intrínseco a su ejercicio profesional.

Con la finalización de este capítulo están dados los elementos para el desarrollo de las conclusiones, limitaciones y prospectiva, objeto del siguiente capítulo.

Parte 4. Conclusiones

Capítulo 11. Conclusiones, limitaciones y prospectivas

Introducción

En este capítulo se identifican las conclusiones de esta investigación, así como las limitaciones que la enmarcaron y la prospectiva que señala el camino de las oportunidades que emergieron en su recorrido para profundizar o ampliar el conocimiento en el campo abordado a través de nuevas pesquisas.

En tanto que esta evaluación es una Evaluación Participativa, enmarcada en las Evaluaciones Pluralistas, como se expuso en el capítulo cinco sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos de la metodología, no solo se presenta una valoración sobre el programa objeto de evaluación, su perspectiva participativa y sus resultados sino también otros aspectos que son afines a su carácter sistémico, global y orientado al empoderamiento de los actores involucrados. Así, que en adelante se presentan los elementos vinculados a conclusiones, limitaciones y prospectiva que surgen como resultados del desarrollo de la investigación.

11.1. Conclusiones

Las conclusiones se presentan en cinco apartados. El primero referido al programa mismo (global); el segundo, centrado en los participantes; el tercero, relacionado con el empoderamiento; el cuarto, con eje en la innovación; y el último, se centra en la interacción entre

los distintos componentes; en cada uno de éstos se exponen elementos que se traslapan y articulan con los otros, necesariamente.

11.1.1. Valoración global: un programa pertinente de formación ciudadana para docentes.

En primer lugar, se da cuenta de la globalidad del proceso investigativo en su conjunto, el planteamiento del problema, el diseño de la investigación, así como la puesta en marcha del diagnóstico, la elaboración del marco de referencia, la estructuración y planeación del programa, la implementación y la recogida de resultados del programa, considerando la manera como se gestionaron cada una de sus fases.

La aproximación al contexto, el análisis documental, el trabajo de campo y particularmente, el relacionamiento con el grupo de docentes investigadores participantes, evidenció la crítica situación social y educativa que viven las instituciones educativas de referencia en el valle geográfico del río Cauca, y en particular Puerto Tejada. Tales situaciones demandan urgentemente el ejercicio de los derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales por parte de unos ciudadanos empoderados y decididos a construir una mejor sociedad, más humana y más participativa.

Asimismo, se pudo constatar la fuerte influencia de la globalización a través de los medios de comunicación que moldea estilos de vida, modelos de éxito, en las jóvenes generaciones, desconectadas de las variables históricas, económicas, sociales de la cultura local, amenazando no solo la identidad cultural sino agudizando los conflictos sociales con expectativas impuestas desde otros contextos.

Junto con lo anterior, se evidenció, en las jóvenes generaciones, falta de valor por la norma, y de ésta, como expresión del bien común; se ha debilitado el sentido del deber; y la fe en

un estado de derecho, capaz de hacer justicia y de dar a cada quien lo suyo; y capaz de cuidar de los más frágiles de la sociedad.

En la aproximación a la realidad de las instituciones educativas del valle geográfico del río Cauca, se puede concluir que hay una débil presencia del estado; que se cuenta con un marco normativo amplio y suficiente, pero que dista mucho de tocar las situaciones de las provincias; su falta de compromiso con las comunidades empobrecidas contrasta con la solidaridad que muestra con los grupos económicamente fuertes que concentran la riqueza en la región. De otra parte, falta desarrollar nuevos liderazgos capaces de velar por el bien común y promover el empoderamiento de estas poblaciones para afrontar, desde el ejercicio de una ciudadanía activa, las situaciones que viven de vulnerabilidad, violencia, exclusión y abandono estatal.

Así mismo se evidencia la distancia entre las políticas públicas sobre educación a nivel nacional y el día a día de las instituciones educativas y secretarías municipales de educación; entre la calidad de los docentes certificados por escalafones oficiales y la calidad del servicio educativo ofrecido a los estudiantes; entre las exigencias que el Ministerio de Educación hace a sus educadores y la falta de oportunidades de formación para éstos; entre el presupuesto destinado a la seguridad nacional y la inversión en infraestructura y recursos pedagógicos; entre las resoluciones y leyes expedidas desde el gobierno central y la ausencia de mecanismos participativos; entre la comprensión de un educador ideal para el siglo XXI y las limitaciones concretas de los educadores que hacen lo que pueden con lo que tienen y saben.

Por lo anterior, es pertinente y urge realizar propuestas de formación ciudadana para docentes, que asuman la ciudadanía como proceso, que participen del empoderamiento de los distintos actores de la sociedad civil y permitan la organización y la movilización de los ciudadanos entorno a nuevas oportunidades de conseguir una vida más digna. Elementos afines a

las nociones de ciudadanía activa y ciudadanía intercultural ofrecen algunos soportes teóricos que pueden fundamentar y enriquecer el diálogo y la construcción de alternativas transformadoras.

El programa de formación ciudadana para docentes diseñado e implementado en esta investigación, respondió de forma directa a las problemáticas contextuales identificadas como violencia, vulnerabilidad y exclusión, ofreciendo elementos para la convivencia pacífica; fortaleciendo habilidades y capacidades humanas y sociales; y propiciando oportunidades de formación incluyentes que apostaran por los derechos humanos y el diálogo en medio de las diferencias.

La elaboración del diagnóstico participativo, permitió ajustar el proyecto de investigación inicial a una propuesta más incluyente del mismo, donde las voces de los docentes participantes e investigadores fueron reconocidas y valoradas. En el diseño participativo del programa, se tuvieron presentes las sugerencias de los docentes y en la implementación del mismo se asumieron las deficiencias pedagógicas y limitaciones personales de todos los participantes, así como sus cualidades y potencialidades, apostando a creer que el grupo era capaz de aproximarse a un análisis social, transformar sus prácticas ciudadanas y pedagógicas, y crear proyectos que impactaran positivamente la convivencia en las comunidades educativas.

La gestión participativa se convirtió en un dispositivo para el aprendizaje ciudadano de los docentes investigadores participantes, un medio para fortalecer el liderazgo; disponer su sensibilidad frente a los otros, el contexto, la historia, la cultura, el territorio y el cambio social; una oportunidad para fortalecer su pensamiento crítico y la participación activa; e incidir en la transformación de prácticas ciudadanas en sus instituciones educativas y sus aulas de clase: escuchando a los estudiantes; relacionándose amablemente con ellos; abriéndose al diálogo;

controlando la impulsividad; mejorando “el genio”; reconociendo las propias equivocaciones, entre otras; haciendo creíble que es posible convivir en el respeto mutuo y trabajar por el bien común.

En este sentido, se puede concluir que la construcción de un modelo de formación ciudadana para docentes es pertinente cuando se construye desde las características específicas de un contexto determinado, pero aún más pertinente cuando se construye con la participación de los actores sociales directamente implicados y cuando éstos implementan transformaciones en sus prácticas cotidianas.

Respecto del talante formativo del programa, los aprendizajes, la apropiación de conocimientos y destrezas como oportunidades para fortalecer capacidades a los docentes investigadores participantes y por medio de estos a sus respectivas instituciones educativas, puede concluirse que en las distintas fases del proceso se tuvo presente el empoderamiento como un propósito próximo al modelo de ciudadano que se buscaba: activo, y en diálogo intercultural. El diagnóstico participativo, les entrenó para leer las problemáticas relacionales de los estudiantes y hacer su propio balance de necesidades de formación ciudadana; el diseño del programa, les facilitó insumos para crear sus propios proyectos pedagógicos de formación ciudadana; la implementación del programa les permitió aclarar conceptos, intercambiar reflexiones, ejercitar habilidades para la vida, activar su compromiso como docentes y reconocerse como investigadores sociales; la ejecución de sus proyectos en sus instituciones educativas, les permitió ganar confianza, creer en su potencial transformador y robustecer su compromiso moral con el cambio social.

De otra parte, el programa expresó su sistemicidad, a lo largo de su implementación y características como flexibilidad, dinamicidad, e innovación, no le fueron ajenas. El diagnóstico

participativo evidenció la necesidad de replantear la investigación y se logró; el diseño participativo implicó tener un grupo de docentes investigadores participantes con un doble referente contextual: instituciones educativas en el Valle del Cauca y en Puerto Tejada, que en últimas ayudaron en la valoración global del programa; la implementación supuso apertura a las circunstancias de los participantes y de las instituciones relacionadas, haciendo de cada encuentro pedagógico una pieza única en sus reflexiones, relaciones, aunque hubiese un plan determinado; y el desarrollo de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana creados por los docentes investigadores participantes expresaron la creatividad de sus autores y la versatilidad para ajustar las intencionalidades a los contextos particulares. En medio de este panorama, la propuesta educativa de habilidades para la vida, fue un elemento innovador dentro del diseño del programa, que fue tomado como un recurso útil para suscitar otras iniciativas ciudadanas y fortalecer el relacionamiento y la participación.

11.1.2. Valoración participativa: un proceso con distintos niveles, colectivo y diferenciado.

Las evaluaciones participativas no sólo centran su mirada en lo que se evalúa sino en quienes evalúan; no se trata de valorar únicamente un programa formativo ni de hacerlo colectivamente, sino aún más, las personas que participan en el proceso se valoran a sí mismas en el conjunto del recorrido. En tal sentido, la valoración sobre la participación de un programa de formación ciudadana para docentes requiere partir de una visión procesual, dinámica y cambiante, abierta a las posibles transformaciones de los actores involucrados, propia de todo proceso educativo.

En esta investigación el proceso participativo se fue desarrollando en varios niveles de participación a través de las distintas fases como se diseñó y realizó esta pesquisa –diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de resultados-. En cada uno de estos momentos se

implementaron instrumentos, se tejieron relaciones, se intercambiaron saberes, se desarrollaron capacidades, se fortalecieron instituciones desde los escenarios de aula, desatando diversos procesos ciudadanos que tienen resonancia hasta el presente.

Un diagnóstico participativo permite contrastar y enriquecer la información de las fuentes secundarias con información de primera mano ofrecida por los participantes de las comunidades para dar la justa medida de las necesidades de una comunidad. Un diseño participativo asegura que una propuesta educativa –tanto en sus contenidos como en su metodología- responda, no sólo a las necesidades de las comunidades sino a las oportunidades reales de las personas e instituciones que acogen determinado programa de formación. Una implementación participativa de un programa de formación ciudadana involucra a los actores desde todas sus facultades, y los ayuda reconocerse como agentes de transformación social con capacidades, poderes y responsabilidades por aportar a la construcción de una mejor sociedad. Una valoración participativa de los resultados se convierte en una nueva oportunidad de aprendizaje y mejoramiento, de fortalecimiento de capacidades y de proyección e innovación.

Esta investigación no es el resultado del esfuerzo individual del doctorando investigador, si demeritar el esfuerzo personal que esta le ha implicado, sino el producto del concurso de muchas voluntades que encontraron en ella motivos para su participación, razones para involucrarse, beneficios por aprovechar. Funcionarios públicos y privados, autoridades de instituciones educativas, docentes, personas de las comunidades, jóvenes, niños y niñas, diversas personas con distintos papeles en cada etapa del desarrollo de la misma.

En este punto debe subrayarse el alcance que esta investigación tuvo en las distintas comunidades educativas vinculadas a las instituciones donde los docentes investigadores participantes realizaron sus proyectos pedagógicos ciudadanos y el impacto, incluso que tuvo en

sus propias familias, participantes de un modo indirecto. Con sentido realista, si valoramos que los 21 proyectos pedagógicos realizados se implementaron con un grupo de 30 estudiantes en promedio, estaríamos hablando de un impacto indirecto sobre 630 estudiantes de distintos niveles educativos; esta cifra no considera que en los sectores populares hay grupos de clase que pueden fácilmente superar los 40 estudiantes y que en algunos casos, el proyecto alcanzó a todos los estudiantes de una institución y no solamente a un curso. Desafortunadamente, el dato exacto escapa a este informe en tanto que en varios proyectos pedagógicos presentados los docentes investigadores participantes omitieron este dato. El efecto multiplicador de aprender haciendo y del hacer aprendiendo además invita a pensar en las siguientes cohortes de estudiantes que han tenido los docentes investigadores participantes hasta la fecha y que de algún modo se benefician de las transformaciones en sus prácticas ciudadanas motivadas por este proceso formativo.

Junto con lo anterior, es preciso concluir que un enfoque participativo sobre la evaluación implica seleccionar estratégicamente los instrumentos que se emplearán en el desarrollo de la misma, toda vez que no se puede perder de vista tanto los contenidos que la estructuran como los actores que participan en su aplicación y la manera como éstos se gestionan, de manera que simultáneamente se convierten en dispositivos para el aprendizaje y el fortalecimiento de capacidades.

También se puede concluir que, en un proceso de formación ciudadana de docentes, es importante la consolidación de un colectivo de trabajo en el que las relaciones interpersonales se basen en el respeto y la confianza de manera que puedan irse robusteciendo paulatinamente y encarnen en la práctica el discurso ciudadano que se proclama. La relación doctorando investigador – docentes investigadores participantes, permitió consolidar los aprendizajes de los participantes; el compromiso con las transformaciones logradas por los proyectos pedagógicos

de formación ciudadana y adoptar una postura autocrítica con respecto a las propias prácticas ciudadanas.

Asimismo, en un proceso investigativo como este, es importante exponerse a la generación de relaciones auténticas de amistad y colegaje entre los participantes del programa formativo, de manera que los roles tan marcadamente diferenciados que se pueden dar en un primer nivel de participación entre un experto externo y un grupo de trabajo -un tanto espectador e interrogado- se permita transformar en relaciones cada vez más horizontales hasta identificarse como solo un grupo de investigadores participantes que han crecido en consciencia crítica y autocrítica, así como en el desarrollo de habilidades para la vida y destrezas para dialogar en igualdad de condiciones en medio de las diferencias.

Para la participación fue crucial el diálogo en general y particularmente, el diálogo de saberes en un contexto educativo multicultural. Saber escuchar a los interlocutores, incluso más allá de lo explícitamente enunciado y saber darse a entender más allá de lo claramente dicho, considerando las variables contextuales, culturales, étnicas, institucionales, entre otras, es un arte que sólo se aprende en terreno y frente al rostro del otro. Saber diferenciar los contextos, las personas, los intereses, los razonamientos, las variables culturales y étnicas, entre otras posibilidades, se hace necesario para saber responder de manera adecuada a cada expectativa que inevitablemente se genera. Más allá de los intereses del doctorando investigador es necesario exponerse al diálogo intercultural con los intereses de los distintos participantes del proceso investigativo.

En el diálogo de saberes como mediación intercultural para lograr transformaciones en las prácticas ciudadanas, se valoraron más los saberes empíricos y tradicionales, así como los conocimientos sobre los datos de autoconocimiento y de opinión. En tal sentido se privilegian

tipos de saber incluyentes de los demás, bien sean los saberes tradicionales de una determinada comunidad o los conocimientos referidos a un acumulado histórico disciplinar o científico. En este sentido, se puede afirmar que en la construcción de relaciones interculturales tiene más significado un tipo de saber incluyente y colectivo, que reconoce un saber más abierto al tiempo que ofrece una identidad diferenciada.

La apuesta participativa va de la mano con la apuesta por el empoderamiento de los actores participantes, por ello en el siguiente aparte se ofrece una reflexión al respecto.

11.1.3. Valoración del empoderamiento: formación ciudadana orientada al fortalecimiento de capacidades.

En el estudio del contexto y el diagnóstico participativo se evidenció que muchos docentes tenían altas deficiencias en su formación, desinterés por su actualización, una posición cómoda frente a su quehacer docente que les llevaba a repetir sus actividades pedagógicas o a asumir acríticamente las que otros habían diseñado, evidenciando un débil compromiso con la formación de sus estudiantes y, más aún, con su formación integral. Sin embargo, el grupo de docentes investigadores participantes fue heterogéneo; así como participaron docentes con las características enunciadas, también lo hicieron otros, sensibles a las situaciones de sus estudiantes, con disposición al aprendizaje y comprometidos con su vocación de educadores. Esta diversidad no fue obstáculo para la realización del programa, antes bien, el proceso formativo fue un dispositivo adecuado para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades humanas y sociales o para el empoderamiento de los participantes.

En consonancia con lo anterior, se puede decir que la metodología de evaluación participativa en los procesos de formación ciudadana para docentes permite, de manera privilegiada, partir de los saberes, conocimientos, habilidades, actitudes, expectativas de los

docentes y propiciar la apropiación de herramientas (hacer un diagnóstico, trabajar en equipo, argumentar interpretaciones, confrontar datos, acudir a diversidad de fuentes, legitimar el sentir de la comunidad, comprender la estructura sistémica de las situaciones, entre otras) que pueden afianzarles como investigadores y agentes de transformación social y para motivar alternativas de cambio.

Este reconocimiento de sus poderes transformadores se pueden comprender en tres niveles: en su quehacer cotidiano, en su labor docente y en su actuación social. Los docentes investigadores participantes se experimentan en sus familias y su vida personal como ciudadanos autónomos y capaces de aportar a la transformación social; en el escenario educativo, se comprenden como sujetos productores de conocimiento y de un conocimiento útil que pone en relación los aprendizajes de las distintas disciplinas con su pertinencia en el mundo y su contexto particular; docentes que anticipan una nueva sociedad en las relaciones sociales que funcionan en sus salones de clase; y en el ámbito social, experimentan sus potencialidades en su reconocimiento como agentes sociales capaces de leer el contexto, identificar problemas, motivar a otros, plantear un proyecto ciudadano y ejecutarlo, dentro de las condiciones de posibilidad que su entorno se lo permite.

La perspectiva participativa y los paradigmas sociocrítico y ecosistémico/complejo pueden aportar elementos fundamentales a los procesos de formación ciudadana en contextos vulnerables pues fomentan el empoderamiento de los actores desde el actuar reflexionando suscitando transformaciones ajustadas a las necesidades de los contextos y desde las propias representaciones sociales.

Un programa de formación ciudadana de docentes que pretenda ser transformador debe tener en cuenta la involucración de la esfera personal en el aprendizaje para desde allí incidir en

la transformación de las prácticas; por ello buscará fortalecer y promover conocimientos, valores, actitudes, habilidades y acciones que favorezcan el empoderamiento de los actores como autores de sus vidas individuales y compartidas. Lo cual debe armonizarse con una visión sistémica que integre el entorno vital como referente obligado del aprendizaje y que abra campos de actuación ciudadana con los pares, familia, sociedad, entre otros. Así mismo, será indispensable incluir metodologías activas, interrelacionales y flexibles capaces de propiciar un aprender haciendo y un hacer aprendiendo para integrar los conocimientos desde la práctica.

El empoderamiento y la perspectiva participativa están estrechamente ligados en el diseño de programas de formación ciudadana, convirtiéndose en un medio privilegiado para lograr sus objetivos porque, favorecen que la finalidad se encuentre con la metodología en una misma intencionalidad, anticipando en la acción, y el relacionamiento, lo que se predica en el discurso.

En la comprensión global de la investigación puede afirmarse que, lograr las transformaciones de prácticas ciudadanas de los docentes es un proceso complejo que demanda el fortalecimiento de capacidades humanas, sociales, ciudadanas; ya que las prácticas se configuran en hábitos y modificarlos supone el robustecimiento de nuevas potencialidades que permitan asumir nuevas actuaciones. Siendo un proceso limitado en el tiempo, el diseño, la implementación y evaluación del programa de formación ciudadana para docentes, logró significativas transformaciones; esta apropiación paulatina de destrezas se debió, en gran parte, a la construcción de un clima de confianza en donde los protagonistas pudieron afirmar sin temor “yo puedo”. Muchos docentes desconocían el potencial transformador social que conllevaba su ejercicio profesional y cuando lo descubrieron, se experimentaron con una gran responsabilidad

la cual requiere de herramientas adecuadas, conocimientos, actitudes, habilidades, entre otros, y horizontes valorativos para incidir en los distintos entornos en los que participa.

En esta investigación la perspectiva participativa permitió abordar directamente la transformación de las prácticas ciudadanas de un grupo de docentes y, por medio de sus prácticas educativas promover en sus respectivas instituciones educativas el ejercicio de sus derechos y el desarrollo de capacidades para la satisfacción de sus necesidades individuales y comunitarias. En este sentido, se puede concluir que es más pertinente propiciar procesos de formación docente que construir materiales para su implementación. Los docentes empoderados saben mejor que nadie, cómo, qué, cuándo y dónde desatar procesos transformadores mejor que cualquier profesional externo; sólo requieren contar con los recursos y la motivación adecuada para desarrollar sus iniciativas. Transformaciones que se dan tanto en los participantes como en los contextos donde se desenvuelven.

11.1.4. Valoración transformadora: ámbitos del ser relacional y racional en las esferas del convivir y del conocer-pensar, aspectos fundamentales en los procesos de formación ciudadana para docentes.

Toda evaluación global participativa debe referirse también a la innovación o a aquellos aspectos de cambio, de transformaciones que sucedieron a lo largo del proceso investigativo. En este caso, dar cuenta de las transformaciones en las prácticas ciudadanas tanto de los participantes como de los contextos donde se desenvuelven.

Entre las necesidades de formación docente se reconocieron las necesidades de formación humana como un elemento significativo para el ejercicio profesional como educador; ahora bien, los resultados de la implementación del programa demostraron que este tipo de necesidades no son un ítem más dentro de un listado de necesidades sino que responden a la

necesidad de desarrollo individual, social y profesional como ser humano es vertebral, no sólo para un proceso de formación docente general sino también para uno que grave en la formación ciudadana debido a que está en relación con su dignificación y el carácter protagónico de su actuación.

Al revisar los resultados de la implementación del programa de formación ciudadana para docentes, se puede concluir que el modelo de formación ciudadana planteado inicialmente debe ajustarse desde una mirada más ecosistémica y menos lineal. Es decir, debe considerar que los ámbitos del ser y las esferas de actuación intercultural en el ejercicio ciudadano interactúan dinámica y dialógicamente gracias a la mediación articuladora de las habilidades para la vida y a los saberes que circulan en un diálogo intercultural.

Las prácticas ciudadanas donde hubo más transformaciones fueron, en primer lugar, aquellas relacionadas con el ámbito del ser relacional y del ser racional y las esferas de actuación intercultural del convivir y del conocer-pensar, las cuales son articuladas por las habilidades para la vida, de comunicación efectiva, en el primer caso, y de pensamiento crítico, en el segundo.

Luego se presentaron aquellas transformaciones vinculadas al ámbito del ser afectivo y la esfera de actuación intercultural del ser sentir mediada por la habilidad para la vida de manejo de emociones y sentimientos. En este escenario la transformación de la práctica ciudadana más significativa estuvo en relación con evitar reaccionar impulsivamente, evitar acciones violentas, evitar expresiones violentas. Y finalmente, aquellas relacionadas al ámbito del ser transformador y la esfera de actuación intercultural del hacer mediada por la habilidad para la vida de transformación de conflictos.

En este escenario el aprender haciendo es una apuesta significativa en un programa de formación ciudadana para docentes, toda vez que favorece la apropiación del mismo en sus aulas

de clase a través la participación y la acción, en este caso, a través de un proyecto pedagógico de formación ciudadana, lo cual evidenció la capacidad de los docentes investigadores participantes para superar sus limitaciones de tiempo e incluso de actitud y vocación ante la labor docente.

Dado lo anterior, el ejercicio de la ciudadanía también se juega en los territorios simbólicos emergentes de las *convivencialidades* y las *racionalidades*, donde se conjuga el ser desde su relacionalidad, su capacidad de ser en comunidad desde el reconocimiento de sí y de los demás en igualdad de condiciones; y desde su racionalidad, con énfasis en una racionalidad basada en un pensamiento crítico sobre los contextos de vida y del quehacer en los mismos.

De aquí que la formación ciudadana sea mucho más que la transferencia de conocimientos y competencias; por consiguiente, se requiere hacer énfasis en un proceso de aprendizaje orientado a estos aspectos evidenciados para incidir desde la formación en la transformación de las prácticas ciudadanas.

El grupo de docentes investigadores participantes reconoció haber fortalecido su capacidad de comunicar afecto a sus estudiantes, su capacidad de escucha a sus demandas, su capacidad de ofrecerles reconocimiento y fortalecer su asertividad. Esto se traduce en empoderamiento y réplica; es decir, los docentes investigadores participantes se apropiaron de la importancia del cuidado de la comunicación efectiva y además emocional, y lo implementaron con sus estudiantes a través de la puesta en marcha de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana. En este propósito, el enfoque de habilidades para la vida fue medio propicio para desatar transformaciones de las prácticas ciudadanas.

En su valoración global, el cuidado por la comunicación efectiva y afectiva, así como el fortalecimiento del pensamiento crítico de los docentes estuvieron presentes en los distintos momentos de desarrollo de la investigación: en la forma de abordar los instrumentos que

facilitaron el diagnóstico participativo, en los encuentros que permitieron formular el diseño para la implementación del programa, en los relacionamientos presenciales y virtuales que constituyeron su desarrollo, así como en la presentación de los resultados.

Estos aspectos permitieron a los investigadores participantes redescubrir y recuperar su rol como agentes de transformación social, y cuestionar las prácticas educativas tradicionales centradas en las disciplinas del conocimiento, las cuales ponen el poder transformador en el manejo de información o datos del conocimiento y no en el reconocimiento de los participantes como seres humanos ni en sus capacidades reales como agentes sociales en el aula y más allá de ella.

Algunos participantes expresaron abiertamente que el proceso formativo tocó instancias que trascendían los propósitos explícitos de la investigación evidenciando el carácter sistémico de estas transformaciones para generar cambios sobre sus vidas. A nivel personal, hubo quien manifestó haber podido superar, a partir de los distintos elementos del programa, la muerte de su esposo que desde hacía dos años le acongojaba; o docentes que expresaron haber mejorado la comunicación con su esposo y con sus familias; a nivel laboral, varias docentes reconocieron haber aprendido a relativizar su conocimiento disciplinar específico para valorar más su compromiso como formadoras de seres humanos integrales; hubo dos docentes que no tenían trabajo y fueron llamadas a orientar proyectos de ciudadanía, cátedra de paz, y otros temas afines a la convivencia escolar. Estos aspectos invitan a ampliar una valoración sistémica sobre la investigación.

11.1.5. Valoración sistémica: un proceso formativo dinámico que evoluciona.

La creación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (SCFE) así como el fortalecimiento de los comités y los Planes de Formación Docente

territoriales, han sido logros importantes en los últimos años para consolidar la formación docente en el país; sin embargo, distan mucho de responder a las demandas contextuales de las instituciones educativas y de suscitar oportunidades reales de transformación social. Así, la realidad desbordante de los contextos específicos evidencia los límites de los esfuerzos contruidos en las políticas pues una multiplicidad de variables termina condicionando a los docentes a hacer solo lo posible.

Las instituciones educativas a las cuales se hallan vinculados los docentes investigadores participantes, sugieren que en el contexto educativo en el que se inscriben se presenta una concepción fragmentada de la educación ya que las distintas iniciativas y programas se leen como un conjunto de tareas aisladas que requieren gestionarse con un enfoque administrativo sacrificando variables fundamentales para la construcción pedagógica como el reconocimiento del contexto cultural, las relaciones sociales escolares, y el conflicto armado y social que se vive en el valle geográfico del río Cauca.

A pesar de estos condicionamientos, se encuentran docentes comprometidos con su quehacer social, que se auto comprenden como investigadores sociales, consideran su aula como laboratorio, producen pedagogía, y se experimentan como agentes de transformación, innovando y haciendo resistencia a la desesperanza; como ya se comentó. Ahora bien, estos condicionamientos evidencian la necesidad de una comprensión realmente sistémica de los procesos de formación docente que puedan considerar variables más ajustadas a los contextos concretos como ingresos económicos de los docentes, iniciativas docentes, circunstancias familiares, contexto económico regional, grupos étnicos, derechos y capacidades diferenciales, entre otros.

Fortalecer las prácticas ciudadanas de una comunidad implica contar con los actores que la conforman, con su experiencia, con sus saberes y conocimientos, sus representaciones e imaginarios del buen vivir y colocar en segundo plano los estándares del Ministerio, las teorías políticas, los derechos humanos o las habilidades para la vida.

La globalidad de la implementación del programa de formación ciudadana para docentes puede caracterizarse como un proceso abierto, flexible, dinámico, vivo, permeable a las circunstancias. Esto permitió que el programa mismo se fuera ajustando con los hallazgos que se iban logrando y las novedades que se iban teniendo tanto en cada una de las fases del proceso, y también, que algunos docentes con tradición asignaturista abrieran la comprensión de su rol y se movieran a apropiarse de nuevas herramientas con un perfil más investigativo e innovador. El enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad en la ciudadanía fueron entendidos como mediaciones permitiéndoles a los participantes diseñar e implementar proyectos propios. Entre las habilidades para la vida encontraron luces para facilitar la comunicación entre sus grupos de estudiantes, para enfrentar críticamente tendencias motivadas por la moda, para afrontar mejor la reactividad emocional de sus estudiantes, para valorar la norma de cara al bien común y la mediación de conflictos, para reconocerse a sí mismos como líderes capaces de aportar a la formación de una nueva sociedad.

Además, es preciso concluir que en un proceso de formación ciudadana para docentes, desde una perspectiva participativa, es determinante la calidad humana en el relacionamiento grupal. El respeto, la sencillez, el compromiso, la calidad, el cariño, la franqueza, entre otras cualidades permitirán o no avanzar en el proceso formativo y lograr resultados pero especialmente permitirán hacer creíble el contenido que comunica. El investigador externo, cuando lo hay, debe comprometerse a poner en juego sus capacidades a lo largo de todo el

proceso, estar atento a las dificultades y a los posibles cambios de plan sin perder de vista el horizonte; o gestionar los recursos que sean necesarios, para alcanzar los objetivos previstos. El grupo de docentes lee su actuación y evalúa permanentemente el programa desde su experiencia investigativa y pedagógica que actúan como texto vivo.

En esta comprensión sistémica se construyeron las esferas de actuación ciudadana intercultural y los ámbitos del ser, cuya interacción articulada por las habilidades para la vida generó los escenarios para el ejercicio ciudadano, que se fueron desplegando a lo largo de esta investigación, los cuales dan cuenta de la complejidad al querer abarcar diversos escenarios de actuación ciudadana. Tal condición sugiere la diversidad de capacidades necesarias que podrían converger en la formación ciudadana deseada, de donde se infiere que las capacidades necesarias para el ejercicio ciudadano tienen que ver con la totalidad del ser pues se corresponden con una formación de una identidad, en este caso delimitada al rol docente en sus prácticas ciudadanas, que como se ha visto es dinámica o abierta a su capacidad de cambio.

Las conclusiones aquí expresadas ratifican la hipótesis de trabajo de la investigación, en cuanto que el diseño e implementación de un programa de formación ciudadana desarrollado desde una perspectiva participativa y con el enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad se constituye en una oportunidad significativa para la transformación de las prácticas ciudadanas de los docentes investigadores participantes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales.

11.2. Limitaciones

Esta investigación se circunscribe a la formación ciudadana desde el enfoque de habilidades para la vida y de interculturalidad de un grupo de docentes investigadores

participantes vinculados a instituciones educativas del valle geográfico del río Cauca, trazando de entrada un primer límite frente al alcance de la investigación ya que las actuaciones directas las realizaron los docentes investigadores participantes a través de la implementación de sus proyectos pedagógicos de formación ciudadana en sus respectivas aulas de clase. Por lo cual, el escenario de influencia de esta investigación fue el escenario de educación formal dado en el marco del desarrollo del programa de formación ciudadana para docentes ejecutado mediante la modalidad diplomado circunscrito a nivel de dos universidades.

Por ende, en otras condiciones espacio-temporales, quizá de mayor inserción en la vida de las instituciones se podría tener una apreciación diferente de la realidad para el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de formación ciudadana distinto y, posiblemente plantearse otras preguntas y nuevos resultados.

Investigar sobre la formación ciudadana para docentes implicó abordar las categorías de multiculturalidad e interculturalidad, habilidades psicosociales y habilidades para la vida, unidas a una complejidad de las configuraciones contextuales, esto supuso un ejercicio de delimitación de la información importante que como tal corre el riesgo de dejar por fuera otra información que podría ser relevante para otros investigadores. En tal sentido, se encuentra un límite en la necesaria selección interpretativa que hizo el doctorando investigador para tener la comprensión de la situación, plantear el programa formativo pertinente y producir los resultados. Así mismo, elegir un paradigma epistemológico y un camino metodológico implica descartar otros con otros énfasis.

Con alguna frecuencia, en América Latina se han politizado las nociones de multiculturalidad e interculturalidad de manera que los intereses de algunos actores impiden acuerdos conceptuales y operativos de bien común. Politizar aquí significa que un grupo de

poder determinado instrumentaliza ciertos discursos o etiquetas -con los que realmente no está comprometido- para enmascarar intereses particulares. Por esto al abordar tales categorías desde fuera de las comunidades se corre el riesgo de ser identificado como un neocolonizador. Las comprensiones conceptuales son amañadas a las conveniencias y oportunidades, y se hace indispensable ser cauto, claro y respetuoso al desarrollar un programa en contextos étnicos como investigador externo.

Otro límite que vale la pena considerar tiene que ver con el planteamiento mismo del programa, pues al hacer unos énfasis, quedan otros aspectos invisibilizados, ausentes o débiles. Por ejemplo, el programa formativo no tuvo en cuenta el aspecto familiar de manera directa, aunque sí hubo efectos en las dinámicas familiares de manera espontánea. Al final del ejercicio se reconoce que desde una visión sistémica, deben incluirse intencionadamente aspectos para dar soporte cultural, social, familiar a los procesos formativos. En relación con lo anterior, se debe considerar que esta investigación es un insumo para el fortalecimiento de las capacidades de los docentes, y de las instituciones educativas en las cuales se hallan vinculados, pero termina siendo un aporte aislado mientras el MEN sature la agenda de los docentes y no reconozca otras alternativas para la formación en servicio.

También debe reconocerse la variabilidad de la disposición de los docentes investigadores participantes a lo largo del proceso investigativo, como un límite natural. Las circunstancias conllevan entusiasmo, depresiones, enfermedades, reuniones institucionales, hastío, celebraciones, cansancio, en fin. Con frecuencia los docentes de estas poblaciones tienen más de un trabajo, están sobrecargados y viven con mucha presión; lo cual dificulta su plena participación en programas de formación. Esto significó aprovechar los espacios concretos que se pudieron tener para desarrollar la investigación. Tales condiciones personales y grupales

hacen que el programa se realice como la dinámica de la vida lo permite y no como se planea. El programa se diseña desde unas condiciones ideales de participación pero la realidad y la cotidianidad exigen flexibilidad y claridad para asegurar los mínimos posibles en su ejecución.

Una de las principales limitaciones está asociada a uno de los principales hallazgos: la importancia de la comunicación efectiva y el pensamiento crítico de la mano de la construcción ampliada de saberes empíricos en la apropiación de los elementos conceptuales y metodológicos del proceso de formación ciudadana, que se evidenciaron esenciales para ampliar la capacidad de transformación social de sus contextos de vida personales, laborales y profesionales, sin embargo alcanzar un mejor nivel en el orden de los resultados de la actual investigación hubiese implicado un proceso mucho más extenso en el tiempo. La temporalidad de cualquier investigación implica unos límites que son necesarios asumir; quizá otras investigaciones puedan observar o medir, la apropiación de tales transformaciones en un tiempo mayor.

Otra limitación de esta proceso investigativo se dio en la recolección de los datos cuantitativos, en particular con la aplicación del cuestionario Likert de entrada de los docentes investigadores participantes vinculados laboralmente a Puerto Tejada pues, como se mencionó oportunamente, aplicar un instrumento de este tipo con un grupo desconocido de docentes y prevenido con cualquier tipo de valoración, generó una resistencia y, por consiguiente, una carencia de datos de entrada, limitando uno mejores resultados cuantitativos.

Finalmente, cabe reconocer la fragilidad en la sostenibilidad del programa formativo y su débil articulación con las instituciones de los municipios donde se desarrolló, de manera que es difícil asegurar la permanencia de la iniciativa en el contexto. Se crearon vínculos al interior del grupo de participantes pero no se percibió mayor interés ni compromiso por parte de las autoridades educativas del municipio ni las directivas de la mayoría las instituciones educativas

participantes. Las mayores oportunidades institucionales para alguna continuidad del proceso formativo están más cerca de dos empresas locales, una de las Universidades participantes y dos instituciones educativas de carácter privado en el caso de Puerto Tejada que de las mismas instancias públicas que regulan los procesos educativos.

11.3. Prospectiva

La construcción de la prospectiva abre el camino para futuras investigaciones en relación con los procesos de formación ciudadana para docentes que ejercen su práctica pedagógica en contextos que se caracterizan por la multiculturalidad.

En relación con el modelo de formación diseñado, la interacción entre los ámbitos del ser y las esferas de actuación ciudadana intercultural articuladas por las habilidades para la vida en el ejercicio ciudadano, pueden ayudar a contrarrestar la reproducción de una educación que en general es heredera de la progresiva instrumentalización de la razón, y de la invisibilización de la vida emocional y sensitiva. Elementos que no pueden ser ajenos a la educación, particularmente en los procesos relacionados con la formación ciudadana en contextos cada vez más cambiantes, inciertos, y multidiversos. Estos resultados indican la necesidad de incorporar en los procesos de formación ciudadana el abordaje de la vida interior, especialmente en lo que tiene que ver con el reconocimiento de sí mismo y de los demás en igualdad de condiciones, fomentando el desarrollo de relaciones simétricas y horizontales, donde el poder pierda su autoritarismo.

Adicionalmente, las esferas del ejercicio ciudadano establecen relaciones de mutua afectación, son estrechamente interdependientes; donde un peso significativo se halla en el reconocimiento, la convivencia y la participación. Tales reflexiones plantean desafíos epistemológicos a la construcción de conocimiento entre dichas esferas.

Por lo anterior, es de considerarse que el ejercicio de la ciudadanía para los docentes implica alcanzar un creciente nivel de conciencia y actuación sobre la relación entre los ámbitos del ser y las esferas de actuación ciudadana intercultural, lo cual se da en un flujo continuo de ir y venir entre estos ámbitos y sus correspondientes esferas de actuación de tal manera que se potencien los cambios en las prácticas ciudadanas y, consecuentemente, la transformación de los contextos sociales y educativos donde tienen lugar. De tal manera, el modelo propuesto podría ser ocasión para nuevas investigaciones que profundicen sobre los conceptos centrales del modelo y las interacciones planteadas.

Abordar las prácticas en un proyecto de formación ciudadana tiene un efecto transformador tanto para la misma persona como para sus contextos, ya que son un elemento central para el cambio social. Esta transformación de la práctica ciudadana opera en doble dirección: hacia el fortalecimiento de la persona, y hacia el fortalecimiento de sus contextos. Sin embargo, este elemento requiere ser profundizado desde la realidad cultural de los grupos étnicos pues en ocasiones pueden esconder tradiciones que confrontan los derechos de sus individuos. En tal sentido sería pertinente profundizar hasta dónde tales prácticas pueden considerarse ciudadanas.

De aquí la importancia de avanzar en horizontes investigativos que vinculen las relaciones epistemológicas entre teorías de la ciudadanía, teorías de la educación y específicamente de la didáctica de la formación ciudadana, y teorías relacionadas con la comunicación, la psicología, la sociología, entre otras; ya que se hace necesario tejer puentes interdisciplinarios para enriquecer la formación ciudadana en un contexto social y educativo de alta complejidad por sus múltiples problemáticas.

El programa de formación ciudadana diseñado, implementado y evaluado, tuvo que seleccionar un grupo de cuatro habilidades para la vida sobre las cuales motivar la transformación de las prácticas ciudadanas. Volver sobre el conjunto de las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS o al menos incluir las otras seis habilidades para sopesar el aporte de éstas en un proceso similar, puede ser ocasión de una nueva investigación.

En cuanto a las nuevas territorialidades, la actuación ciudadana se da en una diversidad de planos o contextos tanto en el orden externo como en el orden interno al ser humano. Se hacen necesarios procesos de investigación que profundicen en estas nuevas territorialidades desde su estructura simbólica y su vinculación con la necesaria transformación de las prácticas ciudadanas en contextos donde se halla presente la multiculturalidad.

La emergencia de las nuevas territorialidades se halla vinculada a factores de la configuración de las identidades ciudadanas interculturales, que a su vez constituye ámbitos del ser desde lo afectivo, lo relacional, lo racional y lo transformativo. Sin embargo, cabe aclarar que estas territorialidades no limitan la naturaleza de las actuaciones sino que recogen actuaciones de diversa índole, por ejemplo, en el ámbito del reconocimiento cabe efectivamente el reconocimiento emocional e ideológico pero también el reconocimiento jurídico, el reconocimiento social, el reconocimiento cultural, el reconocimiento económico, entre otras posibilidades, así mismo puede pensarse en diversos tipos de convivencia y diversas formas de participación.

Existe una dependencia de algunos docentes a la adopción de modelos de formación cognitivos y exógenos, modelos instruccionales que amueblan el pensamiento pero que no conducen a ninguna transformación, que ofrecen fórmulas preestablecidas y que conducen a la obtención de títulos y que, además, generan desconfianza ante la producción del propio

pensamiento. Sería interesante investigar sobre las motivaciones que pueden llevar a estos docentes a generar procesos de formación y pensamiento más autónomos y ajustados a sus contextos. Así mismo se podrían pensar nuevos modelos de formación ciudadana para docentes que consideren un mayor énfasis sistémico que las propuestas tradicionales y en los que puedan involucrarse las familias, las empresas y otros actores sociales.

Incidir en la transformación de las prácticas ciudadanas implica la participación de múltiples actores locales en una visión sistémica que incluye asuntos tan delicados como la propiedad de la tierra y su destinación. Esto supone investigar los mecanismos y puntos de interés común capaces de movilizar la diversidad de actores locales en un proyecto común. Aunque es deseable el apoyo multifactorial para lograr transformaciones sociales significativas, es igualmente importante proponer investigaciones participativas más sostenidas en el tiempo, ligadas a macroproyectos institucionales que permitan un estudio longitudinal de las transformaciones de las prácticas ciudadanas tanto en los docentes como en los estudiantes y demás actores sociales con quienes se hayan implementado tales programas de formación ciudadana.

Son múltiples los interrogantes que requieren respuestas desde la investigación en este campo de la educación, la ciudadanía, la interculturalidad, la formación docente, entre ellos: ¿cuál es el lugar de la cultura, en general, y la cultura, en particular (lo étnico, por ejemplo), en los procesos de formación ciudadana? ¿Qué criterios pueden armonizar la formación de una identidad ciudadana que consideren elementos de la cultura global y de la cultura local de una comunidad particular sin desvirtuar la riqueza de sus tradiciones ni desechar los consensos universales; o que permitan relativizar algunas de sus prácticas ancestrales o pretendidas verdades abstractas, cuando no hubiere lugar a ellas? ¿Cómo integrar una formación en valores

ciudadanos en contextos de grupos étnicos que asumen sus valores tradicionales como los únicos que deben replicarse? ¿En qué medida, y de qué manera, se debe abordar el trabajo sobre sí mismo en un proceso de formación ciudadana? ¿Hasta dónde los pilares de la educación propuestos por la Comisión Internacional sobre la educación para la educación del siglo XXI, reclaman una nueva conceptualización más flexible, sistémica y compleja dada la emergencia de contextos multiculturales y diversos?

Referencias

- Acosta Trujillo, D. L., Garzón Perilla, G. A., Gómez Rodríguez, E., Guzmán Duque, C. P., Guzmán Duque, C., Hernández Almanza, O., . . . Rojas Mendoza, P. J. (2007). *El programa Habilidades para la vida de Fe y Alegría: Un referente para la formación ciudadana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación.
- Adorno, T. W. (1959). *Theorie der Halbbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alcaldía de Medellín. (30 de 4 de 2012). *Proyecto de Acuerdo Plan de Desarrollo "Medellín un hogar para la vida" 2012 - 2015*. Recuperado el diciembre de 2012, de <http://medellincomovamos.org/anteproyecto-del-plan-de-desarrollo-2012-2015-medell-n-un-hogar-para-la-vida>: <http://medellincomovamos.org/anteproyecto-del-plan-de-desarrollo-2012-2015-medell-n-un-hogar-para-la-vida>
- Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). *Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015*. Recuperado el 2014, de <http://www.crc.gov.co>: <http://crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaSocial.pdf>
- Alcaldía de Puerto Tejada. (Abril de 2008a). *Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011. Unidos por Puerto Tejada*. Obtenido de <http://cdim.esap.edu.co>: <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/plan%20desarrollo%20puerto%20tejada%202008-2011.pdf>
- Alcaldía de Puerto Tejada. (2008b). *Alcaldía de Puerto Tejada*. Recuperado el 2012, de <http://puertotejada-cauca.gov.co>: <http://puertotejada-cauca.gov.co/apc-aa-files/32623934353334313833396361333434/MATRIZ ESTRATEGICA DE PLANIFICACION.pdf>
- Alcaldía de Puerto Tejada. (Julio de 2009). <http://www.puertotejada-cauca.gov.co>. Obtenido de Informe de gestión. Primer semestre de 2009.: <http://www.puertotejada-cauca.gov.co/apc-aa-files/36323030663566633462373363383963/informegestionprimersemestre2009.pptx>.
- Alcaldía de Puerto Tejada. (2012a). *Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015. Por una alcaldía solidaria*. Obtenido de <http://puertotejada-cauca.gov.co/>: http://puertotejada-cauca.gov.co/Nuestros_planes.shtml?apc=gbxx-1-&x=2754565
- Alcaldía de Puerto Tejada. (2012b). *Informe de rendición de cuentas*. Recuperado el Julio de 2014, de <http://puertotejada-cauca.gov.co>: <http://puertotejada-cauca.gov.co/apc-aa-files/36323030663566633462373363383963/informe-de-rendicin-de-cuentas.pdf>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2015). *Cali en cifras 2014*. Obtenido de <http://www.cali.gov.co/>: http://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/cali_en_cifras__pub
- Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en Lenguas Extranjeras Revista Electrónica*, 1, 1-27.

- Ansion, Juan (2007) La Interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En, Ansion, J. & Tubino, F. (Eds.), *Educación en Ciudadanía Intercultural* (pp. 37-61). Lima, Perú. Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú.
- Aprile-Gnisset, J. (1994). *Los pueblos negros caucanos y la fundación de Puerto Tejada*. Cali: Imprenta Departamental del Valle.
- Arias Valencia, A. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 13-26.
- Asensio Coto, M. J. (2007). Modelos de evaluación. *Revista Universitaria de Sociología* (2), 39-67.
- Ávila P., R. (2003). El papel del tutor en la constitución del sujeto pedagógico. En R. Ávila P., *La Investigación-Acción Pedagógica* (pp. 295-307). Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- Barbary, O., & y Urrea, F. (2004). *Gente negra en Colombia: Dinámica sociopolítica en Cali y el Pacífico*. Cali: CIDSE - IRD - COLCIENCIAS.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé P., M. (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea S.A.
- Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, 33-56.
- Bastidas Acevedo, M., Nelly, P. B., Torres Ospina, J. N., Escobar Paucar, G., Arango Córdoba, A., & Peñaranda Correa, F. (Junio de 2009). *El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud*. Recuperado el 1 de Mayo de 2011, de <http://www.scielo.unal.edu.co/>: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072009000100011&lng=es&nrm=
- Belalcázar, M. (1997). Geografía de Puerto Tejada. En F. (. Zuluaga, *Puerto Tejada 100 años* (pp. 17-45). Puerto Tejada: Artes Gráficas Univalle.
- Bernstein, B. (2002). *Teoría de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Betancourt G., B. e. (2010). *Región Socialmente Responsable*, Norte del Cauca. Cali: Universidad del Valle.
- Bilbeny, N. (1998). *Política sin Estado*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- Bisquerra, Alzina R. (Ed.) (2009). *Metodología de la Investigación Evaluativa*. Madrid: La Muralla.
- Bottorff, J. L. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- Bravo H, A. (2010). *Habilidades para la vida, una estrategia útil para la promoción de la salud y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en los colegios de Fe y Alegría Colombia*.

- Bogotá: Congreso Internacional "Como prevenir el consumo de alcohol y otras drogas en la escuela y la familia".
- Bravo, A., Martínez, V., & Mantilla, L. (2003). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para convivir mejor*. Bogotá: Fe y Alegría de Colombia.
- Brezinka, W. (1988). *La pedagogía de la nueva izquierda*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá: ICFES.
- Briones, G. (2002). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.
- Cabrera R., F. A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé, *Identidad y ciudadanía*. Un reto a la educación intercultural. (pp. 79-104). Madrid: Narcea S.A.
- Caicedo, A., Lozano, A., Tejada, J., Díaz, J., & Díaz, F. (2006). *Puerto Tejada al borde de la explosión social*. Puerto Tejada: s/e.
- Calle, H., & y Morales, J. (1994). *Identidad e integración del pueblo colombiano*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Camacho Guizado, A. (1990). *Colombia: ciudad y violencia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional.
- Camargo A., M., Calvo, G., Franco A., M. C., Vergara A., M., & Londoño C., S. (2007). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación*. Aten Primaria, 527-538.
- Castaño M., L. M. (2007). *Una aproximación a la vulnerabilidad*. Bogotá: DNP.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, n°2, 27-36.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. El fin de milenio*. Volumen 3. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, P., Alarcón, M., Cavieres, H., Contreras, P. I., Marambio, J., Palma, E., & Tapia, S. (2007). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 157-171.
- CEPAL. (2004). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Bogotá: Naciones unidas y Alfaomega.
- CEPAL-ECLAC. (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Brasil: ONU.
- Cerda, A. M., Loreto Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Chávez Méndez, M. G., & Daza Sanabria, J. C. (Junio 2003). Reflexión metodológica sobre la aplicación concreta de la Investigación Acción Participativa (IAP) en contextos rurales del estado de Colima. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IX, núm. 17, 115-146.
- Concha, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 60-81.
- Congreso de Colombia (27 de agosto de 1993). *Ley 70 o Ley de reconocimiento de derechos de comunidades étnicas y protección de su identidad cultural*. Recuperada de

- http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/Políticas%20Poblacionales/Poblacion_Afrodendiente_y_Palenqueros/normatividad/Ley%2070%20de%201993.pdf
Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). *Ley 115 o Ley general de Educación*. Recuperada de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia (3 de agosto de 1994). *Decreto 1860. Reglamentación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf.
- Congreso de Colombia (15 de marzo de 2013). *Ley 1620 o del Sistema Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperada de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Constitución Política de Colombia (1991) Recuperada de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/derecho/constitucion-politica-de-colombia-1991>
- Cook, T.D. & Reichardt, CH. S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata
- Cordera, R., Ramírez Kuri, P., & Ziccardi, P. (2008). *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI*. México: Siglo XXI - UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales.
- Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A., & Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: ICFES.
- Cortes Rodas, F. (2007). *Justicia y exclusión*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cubides C, H. J. (1998). El problema de la ciudadanía: Una aproximación desde el campo de la comunicación-educación. *Revista Nómadas No 9*, 40-48.
- DANE. (2005a). *Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca*. Recuperado el Marzo de 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf
- DANE. (2005b). *Cauca, Indicadores Demográficos*. Recuperado el 05 de 2014, de <https://www.dane.gov.co>: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/ITMoDto2005_2020/Cauca.xls
- DANE. (13 de 09 de 2010). *Perfil municipal Puerto Tejada. Boletín. Censo General 2005*. Recuperado el 2013, de <http://www.dane.gov.co>: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/19573T7T000.PDF
- DANE. (2011a). *Proyección de la población, Visor*. Recuperado el 2014, de <https://www.dane.gov.co>: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/VisorCertificaPPO_Oct11.xls
- DANE. (2011b). *Proyección de la población a 2020*. Recuperado el 05 de 2014, de <https://www.dane.gov.co>: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/Municipal_area_1985-2020.xls

- DANE. (28 de Febrero de 2014). *Principales indicadores del mercado laboral. Departamentos - 2013*. Recuperado el Noviembre de 2014, de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ml_depto/Boletin_dep_13.pdf: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ml_depto/Boletin_dep_13.pdf
- De la Peza Casares, M. d. (1997). Medios de comunicación, gobierno de la población y sujetos. En E. León, & H. (. Zemelman, *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social* (pp. 139-152). México: Anthropos.
- De Roux, G., Echeverri, V., & Lozada, M. (2010). *Proyección Milenio. Una apuesta por avanzar hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en municipios del Norte del Cauca con población significativamente afrodescendiente*. Bogotá: Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. PNUD.
- Defensoría del Pueblo. (2008). *Promoción y Monitoreo de los Derechos Sexuales y Reproductivos de Mujeres Víctimas de Desplazamiento Forzado con énfasis en violencia intrafamiliar y sexual*. Bogotá D.C.
- Delors, J., Al Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz Puente, J. (2003). La participación y el fortalecimiento en la evaluación del desarrollo. *III Conferencia de la SEE*. Jerez de la Frontera.
- Díaz Soler, C. J., Infance Acevedo, R., Herrera, M. C., & Pinilla Díaz, A. V. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- DNP. (2007). *Departamento Nacional de Planeación*. Recuperado el 2014, de <https://www.dnp.gov.co>: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/DDS/SISD/boletin33.pdf>
- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED v.12 n.2 Ciudad de La Habana*, 1-4. Obtenido de <http://eprints.rclis.org>: <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Echeverry S., L. D., Gallego G., O., Martínez R., V., & Otros, y. (2005). *El Ejercicio Ciudadano del Maestro en las Prácticas Pedagógicas*. Santiago de Cali: Tesis de Maestría. Universidad de San Buenaventura.
- Escuela de Trabajo Social. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. (2008). *Acciones Colectivas y Constitución de Sujetos Sociales y Políticos. Estudios sobre organizaciones de personas en situación de desplazamiento en sectores populares de la ciudad de Cali*. Cali.
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. (. Salazar, *La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 65-84). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Fernández Andrade, R., & Echeverría Ramírez, M. C. (1998). Educación y ciudadanía: Perspectivas e interrogantes. *Revista Nómadas No 9*, 129-140.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

- Gamarra Vergara, J. (2007). *La economía del departamento del Cauca: Concentración de tierras y pobreza*. Cartagena: Banco de la República.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Ghiso, A. (junio, 1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. V, núm. 9, 141-153.
- Giménez, C. (Junio de 2009). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. *Barcelona Societat*, pp. 32-41. Obtenido de Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions: <http://w110.bcn.cat/fitxers/observatorisocial/bcnsocietat16destacat1.708.pdf>.
- Gobernación del Valle del Cauca. Secretaría de Educación Departamental. (21 de Septiembre de 2012). *Plan sectorial de educación 2012-2015*. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B9B0o9gULy8J:www.valledelcauca.gov.co/educacion/descargar.php%3Fid%3D10231+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B9B0o9gULy8J:www.valledelcauca.gov.co/educacion/descargar.php%3Fid%3D10231+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- González Rojas, J. E. (2007). *Ciudadanía y cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Granada, P., & Ocampo, A. M. (12 de Enero de 2008). *Prácticas Juveniles como expresiones ciudadanas*. Obtenido de <http://www.utp.edu.co/>: <http://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/investigaciones/DetallesProyecto/924>
- Grupo Semilla. (29 de Julio de 2009). *Norte del Cauca. Hacia una región socialmente responsable*. Obtenido de <http://es.slideshare.net>: <http://es.slideshare.net/boyacaresponsable/2-norte-del-cauca>
- Guzmán, A., & Camacho Guizado, A. (1987). *No sólo de política vive la violencia o... lo contrario*. Revista Foro No.2, 102.
- Guzmán, Á., & Rodríguez, A. N. (2014). Reconfiguración de los órdenes locales y conflicto armado: el caso de tres municipios del Norte del Cauca (1990-2010). *Sociedad y Economía* (26), 155-184.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1982). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Habermas, J. (16 de Octubre de 1991). *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa*. Obtenido de <http://www.alcoberro.info/>: <http://www.alcoberro.info/V1/habermas7.pdf>
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y Validez*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Educación.
- Herrera, M. C. (2006). Subjetividades, educación y proyectos hegemónicos: Colombia en la primera mitad del siglo XX. En H. Brava Pazmino, S. L. Peña Contreras, & D. A. y Jiménez, *Identidad, modernidad y escuela* (p. 166). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huerta, D. (s.f.). *El triángulo de la violencia - Johan Galtung*. Obtenido de <http://davidhuerta.typepad.com/>: <http://davidhuerta.typepad.com/blog/2011/08/el-triangulo-de-la-violencia-johan-galtung.html>

- ICFES. (2012). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Pruebas saber 3°, 5° y 9°. Consulta de resultados*. Obtenido de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co>: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>
- ICFES. (2014). *ICFES Interactivo*. Recuperado el 2014, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html>: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html>
- Ippolito-Shpeherd, J., Cerqueira, M., & Ortega, D. (2005). <http://www.bvsde.paho.org/>. Recuperado el 08 de 2012, de http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd57/EPS_IUHPE.pdf
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Karsz *et al.* *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Kemmis, S. (1990). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En M. (. Salazar, *La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 175-204). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona, España.: Octaedro.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, 291, 105-127.
- Latorre, A. (2009). *La investigación-acción*. En R. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- Lechner, N. (Enero de 2000). *Nuevas ciudadanías*. Obtenido de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/110/index.php?id=110>: file:///C:/Users/Victor/Downloads/-data-Revista_No_05-05_Dossier3%20(1).pdf
- Loaiza, A., & Soto, J. (12 de Agosto de 2013). *Estrategias para generar empleo, ocupación e ingresos en el municipio de Puerto Tejada*. Obtenido de <http://bdigital.uao.edu.co/>: <http://bdigital.uao.edu.co/bitstream/10614/5289/1/TEC01671.pdf>.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós-ICE-UAB.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- Mangrulkar, L., Vince Whitman, C., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para el desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: OPS.
- Mantilla, B. P., Hakspiel, M. C., & Larrota, M. (2003). *Hacia la construcción de escuelas saludables. Guía para docentes y personal de salud*. Bucaramanga.: Instituto PROINAPSA-UIS.
- Marina, J. A., & Bernabeu, R. (2007). *Competencia Social y Ciudadana*. Madrid, España.: Alianza Editorial.
- Martín-Barbero, Jesús (1998). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- Martínez, F. (2009). La investigación evaluativa. En Bisquerra Alzina, R. (Ed.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 425-446). Madrid: La Muralla S.A.
- Martínez López, M. (2007). Complejidad y participación: la senda de la invención estratégica. *Política y Sociedad*, 44, 31-53.
- Martínez Rojas, J. G. (2013). *Marco legal para la actualización del manual de convivencia*. Bogotá: Inédito.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, España.: Paidós.
- Mejía J, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas latinoamericanas*. Bogotá: Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional, Programa Ondas de Colciencias.
- Mejía, M. R., & Restrepo, G. (1997). *Formación y educación para la democracia en Colombia*. Bogotá: Unesco, Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
- MEN. (1998). *Lineamientos en Constitución Política y Democracia*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2003). *Revolución educativa. Plan sectorial 2002-2005*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co>. Recuperado el 2013, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85273_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Colombia: MEN.
- MEN. (2011). *www.mineduccion.gov.co*. Recuperado el 5 de Mayo de 2.011, de www.mineduccion.gov.co: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85906.html>
- MEN. (2012a). *Educación Superior. Síntesis Estadística Departamento del Cauca*. Recuperado el 2014, de http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212352_cauca.pdf: http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212352_cauca.pdf
- MEN. (Septiembre de 2012b). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co>: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-312233_documento_baseop.pdf
- MEN. (Diciembre de 2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-345485_anexo1.pdf: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-345485_anexo1.pdf
- MEN. (2014a). *Buscando Colegio*. Recuperado el 2014, de <http://sineb.mineduccion.gov.co>: <http://sineb.mineduccion.gov.co/bcol/app>
- MEN. (2014b). *SNIES*. Recuperado el 2014, de <http://snies.mineduccion.gov.co>: <http://snies.mineduccion.gov.co/consultasnies/programa/buscar.jsp?control=0.4960701324225828>
- MEN. (2014c). *SINEB*. Recuperado el 06 de 2014, de <http://www.mineduccion.gov.co>: <http://www.mineduccion.gov.co/buscandocolegio/>
- Ministerio del Trabajo. (2015). *Salario mínimo legal en Colombia*. Obtenido de <http://obiee.banrep.gov.co/>: <http://obiee.banrep.gov.co/analytics/saw.dll?Go&Path=/shared/Consulta%20Series%20Estadisticas%20desde%20Excel/1.%20Salarios/1.1%20Salario%20minimo%20legal%20en%20Colombia/1.1.1%20Serie%20historica&Options=rdf&NQUser=salarios&NQPassword=salarios&lang=es>
- Moreno G., P., De moreno, A., Lancheros, C., López, C., Castaño, C., Mendoza, C., . . . Müller, W. (2001). *Documentos pedagógicos. Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN*. Bogotá: UPN.
- Morin, E. (1984). *Ciencia Con Conciencia*. Barcelona: Antrophos.

- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Müller, I. (1995). La formación docente en Alemania. (U. d. Antioquia, Ed.) *Educación y Pedagogía* (14 y 15), 170-177.
- Müller, R. (s.f.). *Violence typology by Johan Galtung*. Obtenido de <http://www.friedenspaedagogik.de>: <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/2754>
- Munarriz, B. (s.f.). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. Obtenido de <http://ruc.udc.es>: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8533/1/CC-02art8ocr.pdf>
- Muñoz, J., Arturo, J., Bromberg, P., & Moncada, R. (2003). *Reflexiones sobre cultura ciudadana en Bogotá*. Bogotá: Observatorio de cultura urbana.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y Utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España.: Paidós, Espasa Libros. S.L.U.
- OIT. (2007). <http://www.oit.org.pe>. Recuperado el 2013, de http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf
- OMS. (2011a). www.who.int/es/. Recuperado el 30 de Abril de 2011, de www.who.int/es/: <http://www.who.int/about/history/es/index.html>
- OMS. (2011b). *Conferencia mundial sobre los Determinantes Sociales de la Salud*. Recuperado el 15 de 05 de 2014, de http://www.who.int/sdhconference/discussion_paper/Discussion-Paper-SP.pdf
- OPS. (1998). *Escuelas Promotoras de la Salud*. Recuperado el 2011, de www.paho.org/Spanish/: http://www.paho.org/Spanish/AD/SDE/HS/EPS_Entornos.pdf
- OPS. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Fundación W.K. Kellogg.
- OPS. (2011). www.paho.org/col/. Recuperado el 30 de Abril de 2011, de www.paho.org/col/: http://new.paho.org/col/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=122
- OREALC/UNESCO. (16 de Noviembre de 2002). *Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf>
- OREALC/UNESCO. (10 de Febrero de 2006). *Habilidades para la vida: Contribución desde la educación científica en el marco de la década de la educación para el Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162181s.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Acción Digital.
- Ospina, W. (1999). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- PAHO. (2000). *www.paho.org*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2010, de www.paho.org: <http://www.paho.org/spanish/HPP/OttawaCharterSp.pdf>
- Park, P. (1989). Qué es la Investigación-Acción Participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. Salazar, *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Cali.
- PNUD. (Enero de 2012). *Documento territorial de aceleración de los ODM: Departamento del Cauca, Colombia. Caldon, Caloto, El Tambo, Morales, Patía, Pto Tejada, Santander de Quilichao*. Obtenido de <http://www.pnud.org.co/>: <http://www.pnud.org.co/2012/cauca.pdf>
- Porrás Arévalo, Julia (2010). *El valor de la educación intercultural*. Madrid. Visión Libros
- Prats, J., & Raventós, F. (2005). Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación? En V. d. MEN, *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (p. 15). Bogotá, España: MEN.
- PRELAC I. (14-16 de Noviembre de 2002). *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado el Noviembre de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf>
- Rawls, J. (10 de Abril de 1981). *The Basic Liberties and their Priority*. Obtenido de <http://tannerlectures.utah.edu/>: http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/r/rawls82.pdf
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera R., N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas*, 63-74.
- Rodríguez Kauth, A. (2004). Explorando el concepto de exclusión social: diferencias entre la psicología social euronorteamericana y la latinoamericana. *Revista de Psicología Social Vol. 19*, 81-92.
- Rodríguez Ruiz, Ó. (Septiembre de 2005). *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*. Obtenido de <https://www.madrimasd.org/revista/revista31>: <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rodríguez, A. (1995). *Proyecto Educación Cívica: Revisión bibliográfica para el estudio nacional de caso en Colombia*. Sin publicar: Ministerio de Educación Nacional.
- Rojas, A. A., & Castillo, E. (2006). Educación para los otros o educación intercultural. En H. Bravo Pazmiño, S. L. Peña Contreras, & D. A. y Jiménez, *Identidad, modernidad y escuela* (p. 166). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, H. (2003). Formación de educadores, como docentes investigadores participativos desde, en, con y para la investigación formativa. En R. Ávila, *La Investigación-Acción Pedagógica* (pp. 193-294). Bogotá: Ediciones Antropos.
- Runge P., A. K. (s.f). *El pluralismo teórico-disciplinario de la ciencia de la educación alemana: Orientaciones, posiciones y planteamientos básicos con respecto a la educación y la formación*. Medellín: inédito.

- Runge P., A. K., & Muñoz G., D. A. (s.f.). *Teoría crítica de la formación (Bildung): Reflexiones a partir de la "teoría de la semiformación" de Th. W. Adorno*. Medellín: inédito.
- Sabariego Puig, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sabariego, M. (2009a). Fundamentos Metodológicos de la Investigación Educativa. En R. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. (2009b). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: Editorial La Muralla.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2009c). El proceso de investigación (Parte I). En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Salazar Tetzagüic, M. d. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países latinoamericanos. Obtenido de <https://www.iidh.ed.cr/>: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1520/multiculturalidad_interculturalidad-2009.pdf
- Sánchez Alias, A., & Jiménez Sánchez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3 (4), 133-156.
- Sanchez T., S. (1991). *Educación De Adultos Y Calidad De Vida*. Barcelona: El Roure.
- Sandín, M. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. UB. Tesis doctoral: Inédita.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores.
- Santana, P. (2002). Colombia en la encrucijada. *Revista Foro No 45*, 5-12.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación del Departamento del Cauca, Comité Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes de los municipios no certificados del Departamento del Cauca. (2013). *Plan de formación de docentes y directivos docentes de los municipios no certificados del departamento. Periodo 2011-2013*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co>. Recuperado el 2013, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Cauca.pdf
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá, Colombia.: Planeta Colombiana Editorial S.A.
- Sen, A. (2001). *La desigualdad económica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz Editores.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 114-136.
- Sodré, M. (2001). *Sociedad, cultura y violencia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

- Taussig, M., & Rubbo, A. (2011). *Esclavitud y libertad en el valle del río Cauca*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Tezanos, J. (1999). Tendencia de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. T. (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión*. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Editorial Sistema.
- Tobón T., S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá, Colombia.: Editorial Kimpres Ltda.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansión, F. Tubino, S. Alfaro, M. E. González, L. Mujica, R. Segato, & M. Villasante, *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 91-110). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UIPES. (2009). *Generar escuelas promotoras de salud: pautas para promover la salud en la escuela*. Obtenido de <http://www.iuhpe.org/>: http://www.iuhpe.org/images/PUBLICATIONS/THEMATIC/HPS/HPSGuidelines_SP.pdf
- UNESCO. (Marzo de 1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido de <http://www.unesco.org/>: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (28 de Abril de 2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación de Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Johannesburgo: UNESCO.
- UNESCO. (12 de Noviembre de 2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>
- UNESCO. (22 de Mayo de 2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- UNFPA. (2008). <http://www.unfpacolombia.org/>. Recuperado el octubre de 2012, de <http://www.unfpacolombia.org/docs/newsletter/0241415.pdf>
- Universidad del Valle. (s.f.). <http://www.cvc.gov.co>. Recuperado el Julio de 2015, de Modelación matemática del río Cauca: <http://www.cvc.gov.co/cvc/Mosaic/dpdf1/volumen8/3-caracterizacionrcy8f1.pdf>
- Universidad del Valle. Instituto de Prospectiva. Facultad de Ciencias de la Administración. (2010). *Región Socialmente Responsable: Norte del Cauca*. Santiago de Cali.
- Uribe, M. T. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso Colombiano. *Estudios Políticos No 12*, 39.
- Valencia Gutiérrez, A. (2001). *Exclusión social y construcción de lo público en Colombia*. Bogotá: CIDSE-Universidad del Valle.
- Vanegas M, G., & Rojas, A. (2012). *Poblaciones negras en el norte del Cauca. Contexto político organizativo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. AECID.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Cinep.
- Velasco, J. C. (2003). *Para leer a Habermas*. Madrid: Alianza.

- Velásquez, F. (1996). *Ciudad y participación*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Vite Pérez, M. Á. (2007). La nueva vulnerabilidad social. *Economía, gestión y desarrollo*, 121-139.
- Vivas Benítez, A. (2004). *Pobreza y violencias en Colombia: Agenda de diagnósticos y soluciones*. Bogotá: Instituto de Políticas en Desarrollo -IPD-.
- Walsh, C. (2011). *www.aulaintercultural.org*. Recuperado el 1 de Mayo de 2011, de *www.aulaintercultural.org*: http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=3470
- Walzer, M. (1998). La idea de sociedad civil: Una vía de reconstrucción social. En Vallespín, F. (coord.), Tejerina, R. (ed. lit.), Pérez, J. (ed. lit.), García, E. (ed. lit.) & Rivero, Á. (ed. lit.). *La democracia en sus textos* (pp. 375-394). Madrid: Alianza Editorial.
- WHO. (22 de Julio de 1946). *http://www.who*. Obtenido de Sitio web de WHO: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- WHO. (9-5 de Junio de 1991). *Declaración de Sundsväl sobre los ambientes favorables a la salud*. Recuperado el 2010, de <http://whqlibdoc.who.int>: http://whqlibdoc.who.int/hq/1992/WHO_HED_92.1_spa.pdf
- WHO. (1994). *Life Skills Education For Children And Adolescents in Schools*. Recuperado el 2012, de <http://conferenciapesmexico2012.com/>: http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema_memorias_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES_PARA_LA_VIDA/Materiales_y_documentos/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2%20clean.pdf
- WHO. (1998). *Promoción de la Salud, glosario*. Obtenido de www.msssi.gob.es: <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>
- WHO. (3 de Abril de 2003). *Skills for Health*. Recuperado el 08 de 2012, de http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- WHO. (s.f.). *School and youth health*. Recuperado el 2010, de www.who.int: http://www.who.int/school_youth_health/gshi/en/
- Wulf, C. (2001). El discurso pedagógico de la modernidad. Problemas, aporías, perspectivas. En C. Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung* (pp. 39-55). München: Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Zapata-Barrero, R. (2001a). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Antrophos.
- Zapata-Barrero, R. (2001b). Los contextos históricos de la noción de ciudadanía: inclusión y exclusión en perspectiva. *Antropos. Ciudadanía e Interculturalidad (191)*, 23-40.
- Zenil Medellín, M. E. (Septiembre de 2007). *urbared.sociales.unam.mx*. Recuperado el 25 de Abril de 2011, de urbared.sociales.unam.mx: http://urbared.sociales.unam.mx/textos/IGLOM/Mesa3_doc5.pdf
- Zona Franca del Cauca. (2010). *Zona Franca Permanente del Cauca*. Obtenido de <http://www.mincit.gov.co/minindustria/>: <http://www.mincit.gov.co/minindustria/descargar.php?id=62010>.
- Zuluaga R, F. (1997). *Puerto Tejada, 100 años*. Puerto Tejada: Alcaldía Municipal.

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Los tres tipos de violencia y sus impactos en las necesidades humanas</i>	26
<i>Tabla 2. Tipos de vulnerabilidad social desde los Indicadores de Desarrollo Humano</i>	35
<i>Tabla 3. Diferencia entre las nociones de pobreza y exclusión social</i>	37
<i>Tabla 4. Las cuatro zonas básicas identificables en el proceso de exclusión social</i>	40
<i>Tabla 5. Comparación de Índices de calidad de vida para el Valle del Cauca y Colombia</i>	49
<i>Tabla 6. Comparación de condiciones de vida entre grupos étnicos y no étnicos</i>	52
<i>Tabla 7. Comparación de hogares con inseguridad alimentaria en el Valle del Cauca y Colombia</i>	55
<i>Tabla 8. Índices de transparencia y rendición de Cuentas del Valle del Cauca y Colombia</i>	63
<i>Tabla 9. Tenencia de vivienda urbana</i>	81
<i>Tabla 10. Tenencia de la vivienda rural</i>	82
<i>Tabla 11. Mortalidad del Municipio en el año 2004</i>	84
<i>Tabla 12. Producción agrícola en Puerto Tejada (2005)</i>	94
<i>Tabla 13. Estimación Económica de Especies pecuarias en el Municipio</i>	95
<i>Tabla 14. Evolución de la tasa bruta de escolaridad por niveles en el Valle del Cauca. 2007-2011</i>	111
<i>Tabla 15. Comparación de la tasa de asistencia escolar en las zonas urbanas y rurales del Valle, 2005</i>	112
<i>Tabla 16. Relación de Instituciones Educativas de Educación Básica primaria y número de estudiantes</i>	116
<i>Tabla 17. Relación de Instituciones Educativas de Educación Básica primaria y número de estudiantes</i>	120
<i>Tabla 18. Relación de Instituciones Educativas de educación básica primaria y número de estudiantes</i>	123
<i>Tabla 19. Resultados de las pruebas SABER 11 por Instituciones Educativas de Puerto Tejada</i>	124
<i>Tabla 20. Programas de Educación Superior ofrecidos en Puerto Tejada</i>	125
<i>Tabla 21. Número de docentes y directivos docentes oficiales por grado de escalafón nacional docente</i>	127
<i>Tabla 22. Principales problemáticas del sector educativo en Puerto Tejada</i>	129
<i>Tabla 23. Definición de necesidades de formación docente</i>	167
<i>Tabla 24. Tendencias multiculturalistas norteamericanas</i>	200
<i>Tabla 25. Primera agrupación de las habilidades para la vida desde el enfoque de Promoción de la salud</i>	226
<i>Tabla 26. Clasificación de las habilidades para la vida según la OPS.</i>	227

<i>Tabla 27. Clasificación de las habilidades para la vida desde el enfoque de educación en salud.</i>	227
<i>Tabla 28. Modelos de formación docente en relación con sus epistemes</i>	260
<i>Tabla 29. Modelos de formación docente en relación con sus epistemes</i>	263
<i>Tabla 30. Relación entre las habilidades para la vida y las habilidades psicosociales</i>	300
<i>Tabla 31. Relación entre las habilidades psicosociales, los aprendizajes necesarios UNESCO (1996) y la tipificación de las Competencias Ciudadanas del MEN (2004)</i>	301
<i>Tabla 32. Aporte de las habilidades para la vida al desarrollo y fortalecimiento de la competencia ciudadana de los docentes</i>	303
<i>Tabla 33. Relectura de los grupos de competencias ciudadanas propuestas por el MEN desde un enfoque dialógico</i>	308
<i>Tabla 34. Selección de las habilidades para la vida abordadas en el programa formativo</i>	333
<i>Tabla 35. Estructura del primer módulo temático</i>	337
<i>Tabla 36. Estructura del segundo módulo temático</i>	338
<i>Tabla 37. Estructura del tercer módulo temático</i>	339
<i>Tabla 38. Estructura del cuarto módulo temático</i>	340
<i>Tabla 39. Pautas metodológicas para el desarrollo de cada sesión semanal del diplomado</i>	342
<i>Tabla 40. Clasificación de instrumentos que apoyan al desarrollo del programa</i>	343
<i>Tabla 41. Características de los tipos de evaluación según su función</i>	369
<i>Tabla 42. Clasificación de modelos de evaluación por paradigmas</i>	370
<i>Tabla 43. Principales modelos de “verdadera evaluación”</i>	371
<i>Tabla 44. Clasificación de modelos de evaluación</i>	372
<i>Tabla 45. Modelos de evaluación según Asensio</i>	375
<i>Tabla 46. Roles de investigadores y evaluadores participativos</i>	386
<i>Tabla 47. Relación de las fases de la investigación y los siguientes capítulos de la tesis</i>	414
<i>Tabla 48. Diseño metodológico fase 1 Diagnóstico participativo</i>	416
<i>Tabla 49. Diseño metodológico fase 2 Evaluación participativa del diseño del programa</i>	424
<i>Tabla 50. Diseño metodológico fase 3 Evaluación participativa de la implementación del programa</i>	427
<i>Tabla 51. Diseño metodológico fase 4 Evaluación participativa de los resultados del programa</i>	432

<i>Tabla 52. Diseño del procesamiento y análisis de los resultados según las fases de la evaluación participativa</i>	435
<i>Tabla 53. Participantes de la investigación por fases</i>	439
<i>Tabla 54. Características de los docentes investigadores participantes</i>	441
<i>Tabla 55. Niveles de participación y roles de los investigadores</i>	444
<i>Tabla 56. Capacidades deseables de un investigador para favorecer el empoderamiento</i>	446
<i>Tabla 57. Plan general del desarrollo de la investigación</i>	447
<i>Tabla 58. Planeación de la fase I Diagnóstico Participativo, primer momento</i>	455
<i>Tabla 59. Relación entre habilidades psicosociales y habilidades para la vida seleccionadas</i>	492
<i>Tabla 60. Comparativo entre enfoques desde los resultados del rango de valoración alta</i>	495
<i>Tabla 61. Primer esquema de organización de contenidos</i>	512
<i>Tabla 62. Horas de dedicación de los participantes al programa formativo</i>	516

Índice de figuras

<i>Figura 1: El triángulo de la violencia de Johan Galtung</i>	27
<i>Figura 2: Valle geográfico del río Cauca en los departamentos del Valle del Cauca y Cauca. Sedimentado de suelos del valle geográfico del río Cauca. Subdirección agrológica – Bogotá, D.E. 1983.</i>	46
<i>Figura 3: Estructura de la población en el Valle del Cauca comparada entre 1993 y 2005.</i>	48
<i>Figura 4: Valle del Cauca. Distribución de la propiedad de la tierra, 2006.</i>	58
<i>Figura 5: Mapa de la Zona del Norte del Cauca.</i>	64
<i>Figura 6: Necesidades Básicas Insatisfechas en municipios del Norte del Cauca, 1993 y 2005.</i>	66
<i>Figura 7: Índice de Calidad de Vida en municipios del Norte del Cauca, 2005.</i>	67
<i>Figura 8: Localización de Puerto Tejada.</i>	71
<i>Figura 9: Estado conyugal.</i>	78
<i>Figura 10: Hogares según número de personas.</i>	78
<i>Figura 11: Pertenencia Étnica.</i>	78
<i>Figura 12: Estructura de la población por sexo y grupos de edad.</i>	79
<i>Figura 13: Personas viviendo en el exterior.</i>	80
<i>Figura 14: Servicios con que cuentan las viviendas.</i>	82
<i>Figura 15: Tasa de homicidio en Puerto Tejada y otras localidades del norte del Cauca 1990-2012.</i>	87
<i>Figura 16: Vulnerabilidad de la población infantil en Puerto Tejada, 2006.</i>	90
<i>Figura 17: Hogares con actividad económica.</i>	96
<i>Figura 18: Establecimientos por actividad económica.</i>	96
<i>Figura 19: Tasa de ocupación laboral en Puerto Tejada, 2009.</i>	100
<i>Figura 20: Asistencia escolar.</i>	114
<i>Figura 21: Nivel educativo.</i>	115
<i>Figura 22: Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país por tipos de establecimientos en lenguaje, tercer grado.</i>	118

<i>Figura 23: Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país por tipos de establecimientos en competencias ciudadanas, quinto grado.</i>	119
<i>Figura 24: Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país en competencias ciudadanas, noveno grado.</i>	121
<i>Figura 25: Modelo de formación ciudadana para docentes desde el enfoque de habilidades para la vida y la Interculturalidad</i>	290
<i>Figura 26: Conceptualizaciones de ciudadanía afines al modelo de formación ciudadana para docentes planteado.</i>	294
<i>Figura 27: Conceptualizaciones de ciudadanía vinculadas al modelo de formación ciudadana en relación con los grupos de competencias ciudadanas propuestos por el MEN.</i>	295
<i>Figura 28: Análisis sobre los tipos y grupos de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.</i>	296
<i>Figura 29: Tipos de saberes en el diálogo</i>	306
<i>Figura 30: Esferas para el ejercicio de la ciudadanía intercultural.</i>	309
<i>Figura 31: Esquema de la estructura curricular del programa de formación ciudadana.</i>	336
<i>Figura 32: Condiciones, principios y criterios de la evaluación.</i>	366
<i>Figura 33: Sistema de evaluación global participativo.</i>	377
<i>Figura 34: Elementos pluralistas componentes del sistema de evaluación global participativo.</i>	378
<i>Figura 35: Fases de la evaluación participativa.</i>	384
<i>Figura 36: Referencia geográfica de los docentes investigadores participantes vinculados a instituciones educativas localizadas en el departamento del Valle del Cauca</i>	442
<i>Figura 37: Referencia geográfica de los docentes investigadores participantes vinculados a instituciones educativas del municipio de Cali en el Distrito de Aguablanca.</i>	443
<i>Figura 38: Referencia geográfica de los docentes investigadores participantes vinculados a instituciones educativas localizadas en el departamento del Cauca.</i>	443
<i>Figura 39: Grupo de docentes investigadores participantes por género.</i>	487
<i>Figura 40: Grupo de docentes investigadores participantes por etnia.</i>	488
<i>Figura 41: Grupos atendidos por los docentes investigadores participantes.</i>	489

<i>Figura 42: Estrato social de las instituciones educativas donde están vinculados los docentes investigadores participantes.</i>	490
<i>Figura 43: Resultados valoraciones de entrada frente al enfoque de habilidades para la vida.</i>	493
<i>Figura 44: Resultados valoraciones de entrada frente al enfoque de interculturalidad: tipos de saberes del diálogo</i>	494
<i>Figura 45: Cronograma inicial</i>	517
<i>Figura 46: Cronograma del programa acordado con la CUMD.</i>	548
<i>Figura 47: Cronograma del programa acordado con los docentes de Puerto Tejada y Guachené</i>	549
<i>Figura 48: Categorías analíticas del modelo fundamento epistemológico del programa</i>	558

Apéndices

Apéndice A. Instituciones educativas, oficiales y privadas, que prestan el servicio educativo en el municipio de Puerto Tejada

Institución	Ubicación	Tipo	Servicio Educativo		
			BP	BS	EM
Centro Educativo (C.E) Las Brisas	Vereda las Brisas – Tel: 3217248180	Oficial	Sí	No	No
C.E. Perico Negro	Corregimiento Perico Negro, Tel: 3146625960	Oficial	Sí	No	No
C.E. San Carlos	Vereda San Carlos, Tel: 8282062 y 3174725801	Oficial	Sí	No	No
C.E. Zanjón Rico	Corregimiento Zanjón Rico, Tel: 8281275 y 3154442189	Oficial	Sí	No	No
Institución Educativa (I.E.) Ana Silena Arroyave	Calle 22 con Carrera 15, Tel: 3216425731	Oficial	Sí	Sí	Sí
I.E. Fidelina Echeverry	Barrio Ricardo Holguín, Tel: 8282299 y 317659808	Oficial	Sí	Sí	Sí
I.E. José Hilario López	Carrera 14 con calle 20, Barrio el Hipódromo; Tel: 3156667249 – 3167953391	Oficial	Sí	Sí	Sí
I.E. Politécnico La Milagrosa	Calle 18 7-37, Tel: 8285365 – 3128711942	Oficial	Sí	Sí	Sí
I.E. Sagrado Corazón	Carrera 19 A 16-02, Tel: 8285359 – 3152730681.	Oficial	Sí	Sí	Sí
I.E. San Pedro Claver	Calle 18 17-10, Tel: 8280626 – 3136597025	Oficial	Sí	Sí	Sí
C.E. Empresarial COMFACAUCA	Calle 15 22-24, Tel: 8285623 – 3113217006	Privada	Sí	Sí	Sí
C.E. Simiente del Saber	Carrera 17 16-59, Tel: 3116330759	Privada	Sí	Sí	Sí
Colegio Bahai Ruhi Arbab	Calle 20 20-23, Tel: 8284197	Privada	Sí	Sí	Sí
Colegio Cooperativo Nathaniel Díaz	Calle 20 20-131, Tel: 3166956134.	Privada	Sí	Sí	Sí
Colegio Evangélico Ebenezer	Carrera 15 16-53, Tel: 3206930510.	Privada	Sí	Sí	Sí
Corporación Educativa Adventista.	Carrera 17 16-45, Tel: 319573000231	Privada	Sí	Sí	Sí
Gimnasio Caucano de Bachillerato	Calle 19 14-18, Tel: 3206715956 –	Privada	Sí	Sí	Sí

Institución	Ubicación	Tipo	Servicio Educativo		
			BP	BS	EM
Académico	3122989817				
Instituto Colombo Japonés.	Calle 18 19-48, Tel: 8285709	Privada	Sí	Sí	Sí
Instituto de formación laboral INSDEFORLA	Carrera 19 18-29, Tel: 3113456364	Privada	No	Sí	Sí
Centro de bachillerato Académico	Carrera 17 17-48, Tel: 317741987	Privada	Sí	Sí	No
Colegio el Globito Rojo	Calle 23 #28A-03	Privada	Sí	No	No
Colegio Luz de América	Calle 16 16-26, Tel: 3154396680	Privada	Sí	No	No
Escuela Urbana Mixta El Naranja y La Cabaña	Carrera 15 10-30, Tel: 3154501651	Privada	Sí	No	No
Fundación Colegio Emanuel	Carrera 13 18-48, Tel: 8282676.	Privada	Sí	No	No
Jardín Infantil la Casita de Mariana	Calle 18 # 19-48	Privada	Sí	No	No
Liceo Infantil Osito de Miel	Calle 15 # 17-33, Tel: 8281630	Privada	Sí	No	No

Fuente: Elaboración propia con insumos (MEN, 2014a)

**Apéndice B. Planeación de competencias por desarrollar en el programa de formación ciudadana.
Módulo I: Introducción y Contexto**

N	Título	Objetivo	Temas	Actividades	Texto Base	Lecturas Complementarias
1	Metodología y Desarrollo sostenible.	Afianzar la comprensión global del Diplomado, explicitando su justificación, pertinencia, enfoque y alcances. Para ello será importante reflexionar sobre el contexto donde el Diplomado se circunscribe y la metodología que se seguirá. De otra parte, también se precisarán aspectos relacionados con el funcionamiento del mismo, la organización de grupos de trabajo, mecanismos de participación y seguimiento, y acuerdos sobre evaluación.	Desarrollo Sostenible Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO) Visión sistémica de mundo. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Investigación-Acción participativa. Acuerdos con los participantes para el desarrollo del proceso formativo.	Presentación creativa Aplicación de Instrumento escala Likert Presentación temática y conversación Acuerdos operativos: Proceso formativo y Próximo encuentro	Kemmis, S. (1990) Mejorando la educación mediante la IAP. En M.C. Salazar (Edit). La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos. (pp.194-202). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.	UNESCO (2006) Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible UNESCO (2007) Decenio de las Naciones Unidas de la educación para el Desarrollo sostenible UNESCO (2011) Educación para el Desarrollo Sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el Aprendizaje UNESCO (2012) Educación para el Desarrollo Sostenible. Libro de consulta.
2	Multiculturalidad e interculturalidad.	Profundizar en la distinción multiculturalidad e interculturalidad como expresiones del pluralismo cultural y al interior de aquellas, diferenciar diversas comprensiones que permitan asumir una postura propia y a valorar la opción por el Interculturalismo, abierto y dialógico como horizonte de una cultura de paz.	Pluralismo cultural. Diversidad cultural. Multiculturalidad y multiculturalismo. Interculturalidad e Interculturalismo.	Actividad Inicial: estribillo en diversidad de tonos. Genealogía cultural (personal y en grupos) Enlace y evaluación de la sesión anterior Presentación temática y debate sobre lecturas previstas. Acuerdos operativos. Organización de exposiciones: sesión 4.	Ansión, J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En J. Ansión, & F. Tubino, Educar en Ciudadanía Intercultural (pp. 37-62). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.	Giménez, C. (2003). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. Barcelona Societat, 32-41. Mosquera, C., & León, R. E. (2009). Entre ciudadanía abstracta y universal. En C. Mosquera, & R. E. León, Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. (pp. 553-584). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales CES. Nash, M. (1999). Prefacio. En J. Kincheloe, & S. Steinberg, Repensar el multiculturalismo (pp. 9-17). Barcelona: Octaedro. UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad. Johannesburgo: UNESCO.
3	Identidad ciudadana, ciudadanías y territorios.	Estudiar algunos contextos históricos de la noción de ciudadanía en la evolución de la cultura occidental y la ambigua comprensión de este término, sus límites y	Desarrollo histórico de la noción de ciudadanía en la cultura occidental. Polisemia del término de ciudadanía.	Actividad Inicial: masajes marinos Mi cuerpo, mi primer territorio; mi familia, mi segundo territorio. Trabajo personal y	Cabrera R., F. A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M.	Uribe, M. T. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso Colombiano. Estudios Políticos No 12, 39. Zapata-Barrero, R. (2001a). Los contextos históricos de la noción de ciudadanía: inclusión y exclusión en perspectiva. Anthropos. Ciudadanía e Interculturalidad. (191), 23-40.

N	Título	Objetivo	Temas	Actividades	Texto Base	Lecturas Complementarias
		posibilidades semánticas, así como su relación con otras nociones importantes como cultura y territorio.	Ciudadanías y territorios. Elementos básicos en la noción de cultura.	grupales Enlace y evaluación de la sesión anterior Presentación temática y conversación sobre lecturas. Acuerdos operativos: Próximo Encuentro: retomar exposiciones	(. Bartolomé, Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. (pp. 79-104). Madrid: Narcea S.A.	
4	Aproximación a la realidad social, económica, política y cultural.	Lograr un conocimiento de la realidad social en la región. Para ello se abordarán distintas fuentes que sirvan para caracterizar a Puerto Tejada (y el valle geográfico del Río Cauca) y los contextos próximos donde los/as docentes implementarán su proyecto ciudadano. También se abordarán algunas herramientas que ayuden a la caracterización de la población con la que se trabaja y a la elaboración de un diagnóstico sobre convivencia y ciudadanía.	Datos geográficos e históricos del contexto. Realidad social, económica, política y cultural. Herramientas para un diagnóstico en convivencia ciudadana en instituciones educativas.	Enlace y evaluación de la sesión anterior Presentación temática por grupos de exposición. Retroalimentación de cada una de las exposiciones. Acuerdos para el Próximo Encuentro.	Alcaldía de Puerto Tejada. (2011). Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2006-2015. Puerto Tejada: Alcaldía Municipal. PNUD Colombia. (2008). Hacia un Valle del Cauca Incluyente y Pacífico. Informe Regional de Desarrollo Humano. Cali: Imprenta Departamental del Valle del Cauca.	Alcaldía de Santiago de Cali. (2012). Plan de Desarrollo del Municipio de Santiago de Cali 2012 – 2015. CaliDA, una ciudad para todos. Cali. Alcaldía Municipal de Puerto Tejada. (2008). Unidos por Puerto Tejada. Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011 Alcaldía Municipal de Puerto Tejada. (2012). Por una Alcaldía Solidaria. Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 Aprile-Gnisset, J. (1994). Los pueblos negros caucanos y la fundación de Puerto Tejada. Cali: Imprenta Departamental del Valle. Capítulos: Las Tierras y sus dueños; Génesis de Puerto Tejada. DANE. (2005). Censo General 2005, Perfil Puerto Tejada – Cauca. Instituto de Prospectiva, Innovación y Gestión del Conocimiento. (2010). Norte del Cauca, Región Socialmente Responsable. Cali: Universidad del Valle. Observatorio de Territorios Étnicos. (2012). Poblaciones negras en el norte del Cauca. Bogotá: Facultad de Estudios Ambientales y Rurales -Departamento de Desarrollo Rural y Regional de la Universidad Javeriana. Taussig, M., & Rubbo, A. (2011). Esclavitud y libertad en el valle del río Cauca. Bogotá: Ediciones Uniandes. Cap. 4 Zuluaga R., F. (1997). Puerto Tejada, 100 años. Puerto Tejada: Alcaldía Municipal.

Módulo II: Fundamentación Ciudadana (los qué)

N	Título	Objetivo	Temas	Actividades	Texto Base	Lecturas Complementarias
5	El ciudadano.	Reflexionar sobre la identidad del sujeto ciudadano, como un sujeto de necesidades, derechos y capacidades; así como el enfoque de ciudadanía como proceso en el que se promueva el empoderamiento de los participantes a través del desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida.	Necesidades humanas. Capacidades humanas. Derechos humanos. DHESCA. Relación con la Constitución Política de Colombia 1991.	Actividad Inicial: mi investigador interior. El sujeto ciudadano: Seres de necesidades, capacidades y derechos Aprendiendo a ser críticos Población y diagnóstico para la implementación del proyecto. Próximo encuentro	Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, España.: Paidós, Espasa Libros. S.L.U. Cap 2.	Max-Neef, M. (1998). Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (segunda ed.). Barcelona, España: Nordan-Comunidad. (pp. 37-43; 48-52; 55-59). Mujica, L. (2007). Hacia la formación de las identidades. En J. Ansión, & F. Tubino, Educar en ciudadanía intercultural (pp. 11-36). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
6	Conflicto en la escuela.	Reflexionar sobre el conflicto y en particular el conflicto escolar, sus componentes, causas, consecuencias, herramientas y normatividad vigente. De esta forma, se quiere ofrecer alternativas para ayudar a focalizar los problemas en la convivencia, comprender los múltiples factores que se ponen en juego y procesar estos conflictos salvando los derechos humanos y el bien común.	Definición e interpretaciones sobre el conflicto. Causales de conflictos. Tipos de conflictos. Bullying escolar. Elementos de los conflictos. Formas de comportarse frente al conflicto. Escalada del conflicto. Procesos formales para la resolución de conflictos. Procesamiento de conflictos. Principios para diálogos constructivos. Cultura de paz.	Actividad Inicial: estilos de manejo de conflictos: tarjetas, trabajo por grupos y dramatizados y reflexión en plenaria. Enlace y evaluación de la sesión anterior. Presentación temática y conversación a partir de las lecturas sugeridas. Conflicto escolar y mediación Marco de la Ley 1620 Acuerdos sobre próximos Encuentros: seguimiento avances proyecto: problema y objetivo general.	Lederach, J. P. (2000a). El Conflicto. El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz. Madrid: La Catarata. Cap. 4	Avilés, J.M. (2002). Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. España: Lankopi Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En V. Fisas, Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Icaria/UNESCO. Lederach, J. P. (2000b). Las bases y un resumen de los objetivos de Educación para la Paz. El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz. Madrid: La Catarata. Cap. 10
7	La educación ciudadana.	Comprender distintas nociones sobre ciudadanía y los principales enfoques de formación en ciudadanía; en particular, interesa resaltar la formación de capacidades centrada en el desarrollo	Formación ciudadana: convergencia ética y política. Teorías políticas. Comprensiones de ciudadanía. Tendencias en la formación ciudadana.	Actividad Inicial: Simón dice... organizar grupos de trabajo (ver diapositiva) Retomar sesión anterior y evaluar Compartir temático	Bisquerra, R., (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. España, Barcelona: Wolters Kluwer Educación. Cap III.	Ansión, J., & Tubino, F. (. (2007). Educar en ciudadanía intercultural. Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú. Delors, J. e. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. MEN. (2004). Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!

N	Título	Objetivo	Temas	Actividades	Texto Base	Lecturas Complementarias
		de habilidades para la vida. Convergente con lo anterior, se explicitará un conjunto de valores humanos y sociales, afines a la ética del cuidado, que puede al fortalecimiento de la identidad ciudadana.	Críticas al modelo de formación por competencias ciudadanas impulsado por el MEN. Convergencia entre salud y ciudadanía.	sobre las lecturas enviadas y enfoques de ciudadanía. Aspectos operativos: Tutoría proyecto próxima sesión: coherencia del planteamiento.		Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Colombia: MEN.
8	Modelo de formación para la ciudadanía intercultural.	Analizar un modelo de formación para la ciudadanía intercultural. Para ello será necesario aproximarse a la noción de competencias interculturales y actualizar desde la experiencia próxima los distintos componentes del modelo	Modelo de formación ciudadana. Sentimiento de pertenencia. Conocimiento del contexto. Competencia ciudadana y Derechos humanos. Participación. Desarrollo del pensamiento crítico. Competencias interculturales.	Actividad inicial: Diagnóstico: relaciones y conflictos interculturales Trabajo en pequeños grupos y Plenaria. Retomar sesión anterior y evaluar. Presentación temática y conversación sobre competencias y capacidades interculturales Acuerdos operativos: Tutoría para el Proyecto, formulación metodológica y plan de ejecución	Bartolomé Pina, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé P., Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural (pp. 131-161). Madrid: Narcea S.A.	Aneas, M. A. (25 de 03 de 2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Obtenido de http://www.rieoei.org/ : http://www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF . Bennett, J. (22 de 02 de 2011). Developing Intercultural Competence. Obtenido de http://www.intercultural.org/ : http://www.intercultural.org/documents/competence_hando uts.pdf .
9	Enfoque de habilidades para la Vida.	En esta sesión se profundizará en el enfoque y los contenidos de la propuesta de habilidades para la vida de manera que los participantes conozcan sus antecedentes y desarrollos en el país; y los relacionen con la noción de competencia psicosocial que promueve la OMS y los propósitos de una formación de ciudadanía como proceso.	Origen del enfoque de habilidades para la vida. Contenidos de las diez habilidades para la vida impulsadas por la OMS. Competencia psicosocial. Características de las habilidades para la vida. Relación entre habilidades para la vida y la formación ciudadana.	Actividad Inicial: Apareamiento de tarjetas y representación de situaciones Enlace con la sesión anterior y evaluación. Presentación temática y conversación a partir de las lecturas Próximos Encuentros. Seguimiento al la implementación del proyecto	Bravo H., A., Martínez R., V., & Mantilla C., L. (2003). Marco Referencial. Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para convivir mejor. Bogotá: Fe y Alegría Colombia - GTZ.	Mangrulkar, L., Vince Whitman, C., & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para el desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: OPS. Martínez R., V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. Itinerario Educativo, XXVIII(63), 61-89.

Módulo III: Los cómo de la formación ciudadana

N	Título	Objetivo	Temas	Actividades	Texto Base	Lecturas Complementarias
10	Pautas para la formulación de proyectos ciudadanos e informe final.	Diseñar el proyecto de formación ciudadana con un grupo de referencia. Para ello se estudiará la lógica del desarrollo de un proyecto social partiendo de un diagnóstico sobre la convivencia escolar para responder al principal problema mediante una propuesta educativa que tenga presente el contexto local	Marco de desarrollo para la elaboración de proyectos. Visión sostenible y sistémica. Fases para el desarrollo de proyectos sociales y educativos. Árbol de problemas y objetivos. Herramientas para la planeación de proyectos. Pautas para la construcción de una secuencia didáctica. Propuesta para la sistematización de experiencias.	Actividad Inicial: Ronda de problemas y objetivos de los proyectos ciudadanos de los participantes Enlace con la sesión anterior y evaluación. Presentación temática y conversación a partir de las lecturas sugeridas. Secuencia didáctica. Aspectos operativos: Seguimiento al la implementación del proyecto Sobre la sistematización de los proyectos	Barraza, A. (Febrero de 2013). ¿Cómo elaborar productos de innovación educativa? (U. P. Durango, Ed.) Obtenido de http://www.upd.edu.mx/ ; http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ProyectosInovacion.pdf	Aldunate, E. (29 de Mayo de 2008). Diagnóstico, árbol de problemas y árbol de objetivos. Obtenido de http://www.cepal.org/ ; http://www.cepal.org/ilpes/noticias/noticias/9/33159/arboles_diagnostico.pdf Ortegón, E., Pacheco, J., & Prieto, A. (Julio de 2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Recuperado el 18 de Agosto de 2015, de http://repositorio.cepal.org/ ; http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf?sequence=1
11	Aprendiendo a manejar el mundo afectivo.	Entrenar la habilidad de saber manejar el mundo afectivo, para ello se proponen ejercicios para modelar actividades con los estudiantes, se retoma el enfoque de la propuesta de habilidades para la Vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia, se presenta el desarrollo del módulo en su conjunto, y se hace una retroalimentación vivencial colectiva	Presentación de los contenidos del módulo: Aprendiendo a manejar nuestro mundo afectivo. Emociones y sentimientos básicos. Herramientas para el manejo de las emociones y los sentimientos.	Actividad inicial: Asociación mar – mundo afectivo Actividad central: tanques de oxígeno El contenido del taller y el módulo: Saberes previos emociones y sentimientos Esquema del módulo (ppt) Proyecto e implementación Compromisos hacia las últimas semanas	Bravo H., A., & Martínez R., V. (2003). Aprendiendo a Manejar mi Mundo Afectivo. En A. Bravo H., V. Martínez R., & L. Mantilla C., Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para convivir mejor. (pp. 1-156). Bogotá: Fe y Alegría Colombia - GTZ.	Yanovic, B. (Septiembre de 2011). Emociones, sentimientos, afecto. El desarrollo emocional. Obtenido de http://www.educativo.atalca.cl/ ; http://www.educativo.atalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/desarrollo_emocion.pdf
12	Aprendiendo a transformar conflictos.	Entrenar la habilidad de saber procesar conflictos en el horizonte de una cultura de paz, por esto se	Presentación de los contenidos del módulo: Aprendiendo a manejar conflictos.	Actividad Inicial: Percibimos diferente El problematograma. Franja temática:	Bravo H., A., & Martínez R., V. (2003b). Aprendiendo a Manejar Conflictos.	Fundación UNIR. (s/f.). Transformación constructiva del conflicto. Guía de capacitación. Obtenido de http://cercapaz.org/ ; http://cercapaz.org/Compendio_2014/doc/Instrumentos/transfo

N	Título	Objetivo	Temas	Actividades	Texto Base	Lecturas Complementarias
		proponen ejercicios para modelar actividades con los estudiantes, se retoma el enfoque de la propuesta de habilidades para la vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia, se presenta el desarrollo del módulo en su conjunto, y se hace una retroalimentación vivencial	Relación entre problema y conflicto. Estilos de afrontar conflictos. La negociación cultural.	Conversación a partir de las lecturas sugeridas. Presentación: Módulo Aprendiendo a manejar conflictos Aspectos operativos: Próximos Encuentros Informe final y proyecto.	En A. Bravo H., V. Martínez R., & L. Mantilla C., Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para convivir mejor (pp. 1-121). Bogotá: Fe y Alegría Colombia - GTZ.	rmacion-constructiva-conflicto.pdf. Zapata C., M. L. (2009). Construcción de paz y transformación de conflictos. Obtenido de http://janojusticia.com/ : http://janojusticia.com/publicaciones/Construccion%20de%20paz%20y%20transformacion%20de%20conflictos.pdf Zapata, N. (2007). Guía de transformación de conflictos. Obtenido de http://cercapaz.org/ : http://cercapaz.org/Compendio_2014/doc/Instrumentos/Transformacion_conflictos.pdf .
13	Aprendiendo a pensar críticamente.	Entrenar la habilidad de pensar críticamente; se proponen ejercicios para modelar actividades con los estudiantes, se retoma el enfoque de la propuesta de habilidades para la vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia, se presenta el desarrollo del módulo en su conjunto, y se hace una retroalimentación vivencial	Presentación de los contenidos del módulo: Aprendiendo a ser críticos. Herramientas para el pensamiento crítico lógico, práctico y social.	Actividad inicial: Lupa, lentes bifocales y binoculares y Enlace con la sesión anterior y evaluación Franja temática: Presentación del módulos Aprendiendo a ser críticos (ppt) Acuerdos operativos Sobre el Proyecto e implementación Próximos encuentros: Propuestas y acuerdos	Bravo H., A., & Martínez R., V. (2005). Aprendiendo a ser críticos/as. En A. Bravo H., & V. Martínez R., Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para convivir mejor (pp. 1-131). Bogotá: Fe y Alegría Colombia - Ayuntamiento de Madrid.	De Bono, E. (1988). Seis Sombreros para pensar. Barcelona: Juan Granica. Elder, L., & Paul, R. (2005). Una Guía para los educadores en los Estándares de Competencia para . Obtenido de https://www.criticalthinking.org/ : https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Módulo IV: Aplicaciones

N	Título	Objetivo	Temas	Actividades	Texto Base	Lecturas Complementarias
14	Aprendiendo a comunicarnos.	Entrenar la habilidad de saber comunicarse asertivamente para ello se proponen ejercicios que se puedan replicar con los estudiantes; se retoma el enfoque de la propuesta de habilidades para la vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia; se presenta el desarrollo del módulo en su conjunto, y se hace una retroalimentación vivencial.	Presentación de los contenidos del módulo: Aprendiendo a comunicarnos. Comunicación para el encuentro. Diálogo de saberes. Comunicación transparente. El poder de la palabra.	Actividad inicial: En comunicación con mi entorno. Mi estilo comunicativo. Confianza - desconfianza. Presentación temática y conversacion sobre el módulo. Aprendiendo a comunicarnos. Acuerdos operativos. Sobre avance del Proyecto. Propuestas y acuerdos	Bravo H., A., & Martínez R., V. (2003c). Aprendiendo a comunicarnos. En A. Bravo H., V. Martínez R., & L. Mantilla C., Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para convivir mejor (pp. 1-117). Bogotá: Fe y Alegría Colombia - GTZ.	FETE-UGT. (s/f.). Asertividad. Obtenido de http://larioja.feteugt.es/ : http://larioja.feteugt.es/data/images/RIOJA/SALUD%20LABORAL/noticias%20y%20novedades/documentos%20interesantes/Asertividad.pdf Rosenberg, M. (s/f.). Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida. Obtenido de http://nuevahumanidad.org/ : http://nuevahumanidad.org/descargar/PDF/Comunicacion_no_Violenta.pdf
15	Actualización del Manual de Convivencia.	Conocer la normatividad legal vigente relativa a los manuales de convivencia escolar, y en particular la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013 por la cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y se promovió la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y el manejo de la violencia escolar	Enfoques para la actualización de los manuales de convivencia: Enfoque jurídico. Enfoque funcional. Enfoque participativo. Enfoque integral.	Actividad Inicial: Principios para gobernar nuestra vida. Trabajo por grupos: Intercambio de experiencias sobre la participación en la elaboración de los MC. Presentación temática: Actualización del Manual de convivencia. Enfoque Jurídico del MC (ppt). Aspectos operativos: Retroalimentación tutorías de proyectos. Oportunidades de continuidad.	Ministerio de Educación Nacional. (2014). Mineducación. Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/ : http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-339480.html	Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz (25 de Mayo de 2015). Decreto 1965 por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que 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 (Septiembre de 2013). Ley 1620 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 (15 de 03 de 2013). Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país (1 de Septiembre de 2014).

N	Título	Objetivo	Temas	Actividades	Texto Base	Lecturas Complementarias
16	Ciudadanía más allá de la escuela.	Proyectar la formación ciudadana de los estudiantes con discursos complementarios y potenciadores como la equidad de género, la educación para la sexualidad, las posibilidades medioambientales y su inserción en un currículo transversal que logre integrar los desafíos planteados en Plan decenal de educación 2006-2016	La Carta de la Tierra y ciudadanía ambiental. Enfoque de género y ciudadanía. Integración de la formación ciudadana a los estándares de aula. Jóvenes por un consumo responsable.	Actividad Inicial: Escuela red de relaciones Trabajo por grupos: ciudadanía activa, intercultural y ambiental. Presentación temática: Ciudadanía más allá del aula. Aspectos operativos: Test de salida para traer el día de la sustentación Oportunidades de continuidad	Carta de la Tierra Internacional. (s/f.). Folleto de la iniciativa de la Carta de la Tierra. Obtenido de http://www.earthcharterinaction.org/ : http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Handbook%202002%20SPN.pdf	Chaux, E. L., & Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Uniandes. Defensoría del Pueblo, Profamilia. (Noviembre de 2007). Módulo de la A a la Z en Derechos Sexuales y Reproductivos. Obtenido de http://www.oim.org.co/ : http://www.oim.org.co/component/docman/doc_download/267-modulo-de-la-a-a-la-z-en-derechos-sexuales-y-reproductivos.html?Itemid= . Internacional, L. C. (2 de Abril de 2009). Guía para utilizar la Carta de la Tierra en Educación. Obtenido de http://www.earthcharterinaction.org/ : http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/EC_Education_Guide_2%20APRIL_2009_SPA.pdf Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Plan Nacional de Educación. 2006 - 2016. Pacto social por la educación. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/ : http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_version_interactiva.pdf Plan Decenal de Educación 2006-2016. (2006). Plan Nacional Decenal De Educación 2006 - 2016. Compendio General. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/ : http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf PNUD. (s.f.). Integración de los proyectos de género en los proyectos del PNUD. Obtenido de http://www.pnud.org.co/ : http://www.pnud.org.co/img_upload/196a010e5069f0db02ea92181c5b8aec/Ideas%20basicas.pdf UNESCO - PNUMA. (2002). Jóvenes por el cambio. Manual de educación para un consumo sostenible. Obtenido de http://www.consumoresponsable.org/ : http://www.consumoresponsable.org/documentos/YXC_red.pdf?ID=111

Apéndice C. Diseño curricular del programa de formación ciudadana para docentes

Módulo I: Introducción y Contexto

N	Título	Objetivo	Competencias cognitivas	Competencias actitudinales	Competencias procedimentales
1	Metodología y Desarrollo sostenible.	Afianzar la comprensión global del Diplomado, explicitando su justificación, pertinencia, enfoque y alcances. Para ello será importante reflexionar sobre el contexto donde el Diplomado se circunscribe y la metodología que se seguirá. De otra parte, también se precisarán aspectos relacionados con el funcionamiento del mismo, la organización de grupos de trabajo, mecanismos de participación y seguimiento, y acuerdos sobre evaluación.	Comprensión del marco educativo para el Desarrollo Sostenible que fortalezcan la capacidad de argumentación e interpretación de dicho modelo en contraste con el modelo economicista.	Fortalecimiento de las relaciones intragrupal y valoración del proceso formativo para la paz, la transformación y el diálogo, de esta forma se quiere robustecer el compromiso, personal y grupal, con la propia formación y con las comunidades educativas con las que se labora.	Apropiación de la metodología del proceso educativo y de mecanismos de participación y acompañamiento previstos para el buen logro de los objetivos.
2	Multiculturalidad e interculturalidad.	Profundizar en la distinción multiculturalidad e interculturalidad como expresiones del pluralismo cultural y al interior de aquellas, diferenciar diversas comprensiones que permitan asumir una postura propia y a valorar la opción por el Interculturalismo, abierto y dialógico como horizonte de una cultura de paz.	Comprensión de la Multiculturalidad y la Interculturalidad como modelos sociales y la racionalidad que las legitima.	Fortalecimiento de la disposición al proceso formativo para la paz, la transformación y el diálogo, mediante el reconocimiento de los propios prejuicios y prácticas excluyentes.	Elaboración de herramientas prácticas para manejar las dinámicas multiculturales e interculturales que se presentan en sus aulas y que les permitan avanzar en la convivencia.
3	Identidad ciudadana, ciudadanías y territorios.	Estudiar algunos contextos históricos de la noción de ciudadanía en la evolución de la cultura occidental y la ambigua comprensión de este término, sus límites y posibilidades semánticas, así como su relación con otras nociones importantes como cultura y territorio.	Comprensión de la complejidad de la noción de ciudadanía y de la manera como ha venido evolucionando en la historia de occidente.	Fortalecimiento del interés por la materia del diplomado y de las relaciones intragrupal para disponer a un saber disciplinar que problematiza más allá del saber común.	Asunción de una estrategia de sintetizar lecturas por medio de la presentación de mapas conceptuales, cuadros sinópticos y tablas, que permitan presentar ágilmente las ideas principales.
4	Aproximación a la realidad social, económica, política y cultural.	Lograr un conocimiento de la realidad social en la región. Para ello se abordarán distintas fuentes que sirvan para caracterizar a Puerto Tejada (y el valle geográfico del río Cauca) y los contextos próximos donde los/as docentes implementarán su proyecto ciudadano. También se abordarán algunas herramientas que ayuden a la caracterización de la población con la que se trabaja y a la elaboración de un diagnóstico sobre convivencia y ciudadanía.	Identificación de las problemáticas sociales, económicas, culturales y políticas más apremiantes en el contexto de Puerto Tejada.	Fortalecimiento del sentido de compromiso, participación, justicia y búsqueda de la paz, frente a las necesidades de comunidades específicas de la región.	Diseño y manejo de algunas herramientas que puedan ayudar al reconocimiento del contexto como a la situación ciudadana de las comunidades educativas de cara a la construcción de una cultura de paz.

Módulo II: Fundamentación Ciudadana.

N	Título	Objetivo	Competencias cognitivas	Competencias actitudinales	Competencias procedimentales
5	El ciudadano.	Reflexionar sobre la identidad del sujeto ciudadano, como un sujeto de necesidades, derechos y capacidades; así como el enfoque de ciudadanía como proceso en el que se promueva el empoderamiento de los participantes a través del desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida.	Comprensión del sujeto ciudadano desde una lectura política.	Valoración de la identidad ciudadana como un proceso dinámico y complejo que implica el concurso de las necesidades, capacidades y derechos orientados al bien común y a un horizonte de valores que buscan asegurar el cuidado de la vida.	Fortalecimiento de la capacidad de liderar procesos escolares y comunitarios desde la cotidianidad y ser agente transformador de contextos inmediatos.
6	Conflicto en la escuela.	Reflexionar sobre el conflicto y en particular el conflicto escolar, sus componentes, causas, consecuencias, herramientas y normatividad vigente. De esta forma, se quiere ofrecer alternativas para ayudar a focalizar los problemas en la convivencia, comprender los múltiples factores que se ponen en juego y procesar estos conflictos salvando los derechos humanos y el bien común.	Comprensión de distintos elementos que se relacionan con el conflicto en la convivencia ciudadana y las principales formas de afrontarlos.	Valoración del conflicto como una realidad de la vida que está más allá de cualquier juicio moral y que se debe aprovechar como una oportunidad para el aprendizaje y mejoramiento de la convivencia ciudadana.	Apropiación de algunas herramientas y consideraciones que puedan ayudar a manejar conflictos en el aula de clase y más allá de ella.
7	La educación ciudadana.	Comprender distintas nociones sobre ciudadanía y los principales enfoques de formación en ciudadanía; en particular, interesa resaltar la formación de capacidades centrada en el desarrollo de habilidades para la vida. Convergente con lo anterior, se explicitará un conjunto de valores humanos y sociales, afines a la ética del cuidado, que puede al fortalecimiento de la identidad ciudadana.	Diferenciación los principales enfoques que se emplean para la educación ciudadana y subrayar el que incluye el desarrollo de capacidades humanas y habilidades para la vida.	Confrontación del compromiso personal, grupal e institucional de la manera como forman en ciudadanía a sus estudiantes en la comunidad educativa donde laboran para mover a un mejoramiento.	Contrastación de los límites y posibilidades que cada enfoque puede aportar a la educación ciudadana al contexto particular del maestro participante.
8	Modelo de formación para la ciudadanía intercultural.	Analizar un modelo de formación para la ciudadanía intercultural. Para ello será necesario aproximarse a la noción de competencias interculturales y actualizar desde la experiencia próxima los distintos componentes del modelo	Comprensión del alcance de las competencias interculturales y de un modelo de formación ciudadana que integre el diálogo, la convivencia y la acción intercultural.	Disposición a desarrollar y fortalecer capacidades ciudadanas que incluyan la empatía, la valoración, la tolerancia, el diálogo y la comprensión de cosmovisiones diferentes a la propia y que conduzcan a la construcción de proyectos comunes.	Contrastación del modelo de formación para la ciudadanía intercultural con las realidades multiculturales presentes en el contexto inmediato de los participantes.
9	Enfoque de habilidades para la Vida.	En esta sesión se profundizará en el enfoque y los contenidos de la propuesta de habilidades para la Vida de manera que los participantes conozcan sus antecedentes y desarrollos en el país; y los relacionen con la noción de competencia psicosocial que promueve la OMS y los propósitos de una formación de ciudadanía como proceso.	Conocimiento de la propuesta de habilidades para la Vida desarrollada por Fe y Alegría de Colombia, sus antecedentes, contenidos, características y relaciones con la formación para la ciudadanía.	Fortalecimiento del compromiso con la propuesta del Diplomado de formar para la ciudadanía teniendo presente los aportes del enfoque de habilidades para la Vida y la Interculturalidad.	Inicio en la propuesta metodológica de habilidades para la Vida y apropiación de herramientas para replicar con el grupo específico con el que desarrollará el proyecto de formación ciudadana.

Módulo III: Los cómo de la formación ciudadana.

N	Título	Objetivo	Competencias cognitivas	Competencias actitudinales	Competencias procedimentales
10	Pautas para la formulación de proyectos ciudadanos e informe final.	Diseñar el proyecto de formación ciudadana con un grupo de referencia. Para ello se estudiará la lógica del desarrollo de un proyecto social partiendo de un diagnóstico sobre la convivencia escolar para responder al principal problema mediante una propuesta educativa que tenga presente el contexto local	Comprensión del sentido de formular proyectos educativos y sociales, y de la lógica de su planteamiento y diseño.	Valoración por una forma cualificada de trabajar por y con la comunidad educativa y local; aprecio por herramientas que puedan ayudarle a dimensionar su poder ciudadano.	Apropiación de herramientas para la formulación del proyecto ciudadano y para la sistematización del proceso educativo.
11	Aprendiendo a manejar el mundo afectivo.	Entrenar la habilidad de saber manejar el mundo afectivo, para ello se proponen ejercicios para modelar actividades con los estudiantes, se retoma el enfoque de la propuesta de habilidades para la Vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia, se presenta el desarrollo del módulo en su conjunto, y se hace una retroalimentación vivencial colectiva	Conocimiento de los contenidos, la dinámica y la ruta metodológica del módulo; Aprendiendo a Navegar en mi Mundo Afectivo, el cual hace parte de la propuesta de habilidades para la vida.	Apropiación del enfoque de habilidades para la vida y la Interculturalidad; y fortalecimiento del compromiso con la propuesta del Diplomado de formar para la ciudadanía activa y como proceso.	Disposición a ajustar las herramientas del módulo para su implementación con la población específica del proyecto de formación ciudadana.
12	Aprendiendo a transformar conflictos.	Entrenar la habilidad de saber procesar conflictos en el horizonte de una cultura de paz, por esto se proponen ejercicios para modelar actividades con los estudiantes, se retoma el enfoque de la propuesta de habilidades para la vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia, se presenta el desarrollo del módulo en su conjunto, y se hace una retroalimentación vivencial	Conocimiento de los contenidos, la dinámica y la ruta metodológica del módulo; Aprendiendo a Manejar Conflictos, el cual hace parte de la propuesta de habilidades para la vida.	Fortalecimiento del enfoque de habilidades para la vida y la Interculturalidad; y del compromiso con la propuesta de formar para la ciudadanía activa y como proceso.	Disposición a ajustar las herramientas del módulo Aprendiendo a Manejar Conflictos para su implementación con la población específica del proyecto de formación ciudadana.
13	Aprendiendo a pensar críticamente.	Entrenar la habilidad de pensar críticamente; se proponen ejercicios para modelar actividades con los estudiantes, se retoma el enfoque de la propuesta de habilidades para la vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia, se presenta el desarrollo del módulo en su conjunto, y se hace una retroalimentación vivencial	Conocimiento de los contenidos, la dinámica y la ruta metodológica del Módulo; Aprendiendo a ser críticos/as, el cual hace parte de la propuesta de habilidades para la vida.	Fortalecimiento del enfoque de habilidades para la vida y la Interculturalidad; y del compromiso con la propuesta del Diplomado de formar para la ciudadanía activa y como proceso.	Disposición a ajustar las herramientas del módulo para su implementación con la población específica del proyecto de formación ciudadana.

Módulo IV: Aplicaciones

N	Título	Objetivo	Competencias cognitivas	Competencias actitudinales	Competencias procedimentales
14	Aprendiendo a comunicarnos.	Entrenar la habilidad de saber comunicarse asertivamente para ello se proponen ejercicios que se puedan replicar con los estudiantes; se retoma el enfoque de la propuesta de habilidades para la vida impulsada por Fe y Alegría de Colombia; se presenta el desarrollo del módulo en su conjunto, y se hace una retroalimentación vivencial.	Conocimiento de los contenidos, la dinámica y la ruta metodológica del Módulo: Aprendiendo a Comunicarnos, el cual hace parte de la propuesta de habilidades para la vida.	Fortalecimiento del enfoque de Habilidades para la Vida y la Interculturalidad; y del compromiso con la propuesta del Diplomado de formar para la ciudadanía activa y como proceso.	Disposición a ajustar las herramientas del módulo sobre Comunicación para su implementación con la población específica del proyecto de formación ciudadana.
15	Actualización del Manual de Convivencia.	Conocer la normatividad legal vigente relativa a los manuales de convivencia escolar, y en particular la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013 por la cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y se promovió la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y el manejo de la violencia escolar	Comprensión del marco normativo vigente sobre convivencia escolar, los principios, los tipos de agresión escolar, las instancias responsables, las rutas de atención en la diversidad de casos que se presenten y las implicaciones que tocan a los educadores.	Disposición para ir más allá de los requerimientos legales desde una perspectiva educadora.	Proyección de un ajuste al Manual de Convivencia de la Institución Educativa donde cada participante labora.
16	Ciudadanía más allá de la escuela.	Proyectar la formación ciudadana de los estudiantes con discursos complementarios y potenciadores como la equidad de género, la educación para la sexualidad, las posibilidades medioambientales y su inserción en un currículo transversal que logre integrar los desafíos planteados en Plan decenal de educación 2006-2016	Reconocimiento de algunas oportunidades para proyectar la formación ciudadana y el ejercicio ciudadano más allá de los espacios explícitos en la escuela.	Fortalecimiento de la disposición de los participantes a asumir su condición como agente de transformación social.	Organización de una caja de herramientas que permita a los participantes generar iniciativas para la proyección de la formación ciudadana en las instituciones educativas donde trabajan.

Apéndice D. Inventario de materiales del programa de formación ciudadana.

A continuación se relacionan los materiales empleados en el desarrollo del Diplomado de Formación ciudadana para la paz desde el enfoque de habilidades para la vida y la Interculturalidad. El conjunto de estos dispositivos se encuentran en el CD adjunto en la carpeta denominada como este apéndice.

Módulo	Sesión	Dispositivo	Denominación del archivo
I: Introducción y Contexto	1-Metodología y Desarrollo sostenible.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma I-1
			1.2. Presentación I-1
			1.3. EDS
		Texto Base	2.1. Mejorando la educación mediante la investigación
		Lecturas Complementarias	3.1. UNESCO, habilidades para la vida y dlo sostenible
			3.2. Decenio Educación y Dlo Sostenible Unesco
			3.3. EDS y procesos de aprendizaje
		Dispositivos para el aprendizaje	3.4. EDS Libro de consulta
	4.1. Desarrollo Sostenible (Video clip)		
	4.2. La Historia de las Cosas (Video clip)		
	2-Multiculturalidad e interculturalidad.	Dispositivo de apoyo a la sesión	4.3. Minería contaminante a cielo abierto en Colombia (Video clip)
			1.1. Guía autónoma I-2
			1.2. Presentación I-2
		Texto Base	1.3. Multiculturalidad e interculturalidad
			2.1. Educar en ciudadanía intercultural TUBINO
			Lecturas Complementarias
3.2. Repensar el Multiculturalismo Prefacio			
3.3. Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada Cp7			
Dispositivos para el aprendizaje	3.4. Declaración UNESCO Diversidad Cultural		
	4.1. Marcianitos (Video clip)		
	3-Identidad ciudadana, ciudadanías y territorios.	Dispositivo de apoyo a la sesión	4.1. Marcianitos (Video clip)
1.1. Guía autónoma I-3			
1.2. Presentación I-3			
Texto Base		1.3. Contextos Históricos Ciudadanía	
		1.3. Identidad, ciudadanía y territorios.	
		2.1. Flor Cabrera Cp3	
Lecturas Complementarias		3.1. Noción de ciudadanía historia Zapata-B	
		3.2. Uribe Ma Teresa Cd Mestizas	
	Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Big Bayson Barrios de Guerra (Video clip)	
4-Aproximación a la realidad social, económica, política y		Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma I-4
			1.2. Presentación I-4
	1.3. Configuración del contexto		

Módulo	Sesión	Dispositivo	Denominación del archivo	
	cultural.		socioeducativo.	
		Texto Base	2.1. Capítulo 1 IDH VC 2.1. Subs.Social PT PBOT	
		Lecturas Complementarias	3.1. PT 3.1. VGRC	
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Barrios de guerra II (Video clip) 4.2. Que el mundo lo sepa La esgrima con machete (Video clip)	
II: Fundamentación Ciudadana	5- El ciudadano.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma II-5 1.2. Presentación II-5 1.3. El sujeto ciudadano	
		Texto Base	2.1. Capacidades Centrales Cp2	
		Lecturas Complementarias	3.1. Max Neef Desarrollo a escala humana Cp 2 3.2. Formación de identidades Mujica B	
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Hacer el Bien Sin Mirar a Quien! (Video clip) 4.2 El Circo de la Mariposa (Video clip)	
	6-Conflicto en la escuela.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma II-6 1.2. Presentación II-6 1.3. Conflicto escolar 1.3. La mediación escolar	
		Texto Base	2.1. El abecé de la paz y los conflictos cap 4.	
		Lecturas Complementarias	3.1. El abecé de la paz y los conflictos cap 10 3.2. Una Cpaz Fisas 3.3. Bullying 3.3. Guía Familias Bullying 3.3. Guía Prevención Intimidación Primaria 3.3. Guía Prevención Maltrato Bto	
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. El Puente (Video Clip) 4.2. Bullying (Blender) Corto animado	
		7-La educación ciudadana.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma II-7 1.2. Presentación II-7 1.3. Ciudadanía y valores 1.3. Enfoques Educación Ciudadana
			Texto Base	2.1. Bisquerra Edu ciudadana
	Lecturas Complementarias		3.1. DELORS_S (1996) 3.2. Educar en ciudadanía TUBINO 3.3. Estándares Competencia Ciudadanas MEN	
	Dispositivos para el aprendizaje		4.1. Cuentos ciudadanos SED 4.2. Declaración de los Derechos Humanos (Video Clip) 4.3. Ese no es mi problema (Video Clip)	
	8-Modelo de formación para la ciudadanía intercultural.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma II-8 1.2. Presentación II-8 1.3. El desarrollo de la Competencia Intercultural	
		Texto Base	2.1. Bartolomé Pina Cp5	
		Lecturas Complementarias	3.1. Competencia Intercultural Empresa Aneas 3.2. Developing Intercultural Competence	
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. For the birds (Video Clip)	
		9-Enfoque de	Dispositivo de	1.1. Guía autónoma II-9

Módulo	Sesión	Dispositivo	Denominación del archivo
	Habilidades para la vida.	apoyo a la sesión	1.2. Presentación II-9 1.3. Antecedentes y experiencias 1.3. Enfoque y contenido 1.3. HpV y Ciudadanía
		Texto Base	2.1. Marco de Referencia HpV
		Lecturas Complementarias	3.1. Artículo Itinerario 63 3.2. Habilidades[1] OPS 2001
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. El mejor comercial del mundo (Video Clip)
III: Los cómo de la formación ciudadana	10-Pautas para la formulación de proyectos ciudadanos e informe final.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma III-10 1.2. Presentación III-10 1.3. Creación de proyectos
		Texto Base	2.1. Proyectos Innovación
		Lecturas Complementarias	3.1. Arboles de problema y objetivos 3.2. Marco lógico
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Ej Breve diagnóstico NFC 4.2. Esquema para presentación de Proyectos 4.3. Propuesta presentación final 4.4. Cómo realizar un proyecto educativo (Video Clip)
	11-Aprendiendo a manejar el mundo afectivo.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma III-11 1.2. Presentación III-11 1.3. HpV Emociones y S
		Texto Base	2.1. Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo 1a5
		Lecturas Complementarias	3.1. Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo 6a10 3.2. Emociones, sentimientos, afecto.
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Party Cloudy (Video Clip)
	12-Aprendiendo a transformar conflictos.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma III-12 1.2. Presentación III-12 1.3. HpV manejo de conflictos
		Texto Base	2.1. Aprendiendo a manejar conflictos 1a5
		Lecturas Complementarias	3.1. Aprendiendo a manejar conflictos 6a10 3.2. Construcción de paz y transformación de conflictos 3.3. Transformación conflictos GTZ 3.4. Transformacion-constructiva-conflicto
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. tolerancia (Video Clip)
13-Aprendiendo a pensar críticamente.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma III-13 1.2. Presentación III-13 1.3. HpV Pensamiento crítico	
	Texto Base	2.1. Aprendiendo a ser críticos(as) 1a5	
	Lecturas Complementarias	3.1. Aprendiendo a ser críticos(as) 6a10 3.2. Estándares de competencia para el PC 3.3. Seis-sombreros-para-pensar	
	Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Seis Sombreros para Pensar - Edward De Bono (Video Clip)	
IV: Aplicaciones	14-Aprendiendo a comunicarnos.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma IV-14 1.2. Presentación IV-14 1.3. HpV Comunicación

Módulo	Sesión	Dispositivo	Denominación del archivo
		Texto Base	2.1. Aprendiendo a comunicarnos-1a5
		Lecturas Complementarias	3.1. Aprendiendo a comunicarnos 6a10 3.2. Comunicación y Asertividad 3.3. Comunicación no Violenta
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Comunicación asertiva_ Los 5 pasos (Video Clip)
	15-Actualización del Manual de Convivencia.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma IV-15
			1.2. Presentación IV-15
			1.3. Decreto 1965 septiembre de 2013 1.3. Ley 1620 de marzo de 2013 1.3 Marco Legal MC
		Texto Base	2.1. Guía No. 49
		Lecturas Complementarias	3.1. Ley 1620 de 2013 3.2. Decreto 1965 de septiembre de 2013 3.3. Ley 1732 del 01 de septiembre de 2014 3.4. Decreto 1038 del 25 05 2015
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Educación para la Sexualidad (Video Clip)
	16-Ciudadanía más allá de la escuela.	Dispositivo de apoyo a la sesión	1.1. Guía autónoma IV-16
			1.2. Presentación IV-16
			1.3. Ciudadanía más allá
		Texto Base	2.1. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-16
		Lecturas Complementarias	3.1. Carta de la Tierra – Amplia 3.2. EC_Education_Guide_2 APRIL_2009_SPA 3.3. Módulo de la A a la Z en DSR 3.4. Chaux de los estándares al aula 3.5. Enfoque de Género 3.6. UNESCO jóvenes x el cambio experiencias 3.7. Plan Decenal de Educación 06-2016 ppt
		Dispositivos para el aprendizaje	4.1. Igualdad sostenible (Video Clip)

Apéndice E. Fase 1 Diagnóstico participativo

Apéndice E1. Ficha bibliográfica para datos secundarios

El objetivo de la aplicación de la técnica “Datos secundarios” es la fundamentación contextual de la investigación para la identificación de las necesidades de formación ciudadana en docentes frente al contexto social y educativo, se realiza mediante la recopilación de una serie de documentos en el orden de lo contextual, lo normativo-jurídico, lo educativo, etc.

Universidad de Barcelona	Facultad de Educación Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en educación
Programa de doctorado	Educación y sociedad
Investigación doctoral	Formación Ciudadana de Docentes del Suroccidente Colombiano desde una Perspectiva Participativa
Doctorando investigador	Víctor Martínez Ruíz
Número de la fuente: ____	Tipo de fuente: Libro ____ Revista ____ Documento ____ Otro ____ cuál?
1.Descripción bibliográfica de la fuente (Normas APA)	
2.Categorías teóricas relacionadas en la fuente	1.Vulnerabilidad 2.Violencia 3.Exclusión 4.Datos del valle geográfico del río Cauca 5.Datos del municipio de Puerto Tejada
3.Ubicación (Espacio físico o virtual)	
RESEÑA DE LA FUENTE POR CATEGORÍAS TEÓRICAS	
1.Categoría: Vulnerabilidad	Subcategorías identificadas:
Síntesis (Ideas Centrales)	
Citas Textuales (Páginas)	
2.Categoría: Violencia	Subcategorías identificadas:

Síntesis (Ideas Centrales)	
Citas Textuales (Páginas)	
3.Categoría: Exclusión	Subcategorías identificadas:
Síntesis (Ideas Centrales)	
Citas Textuales (Páginas)	
4.Categoría: Datos del valle geográfico del río Cauca	Subcategorías identificadas:
Síntesis (Ideas Centrales)	
Citas Textuales (Páginas)	
5.Categoría: Datos del municipio de Puerto Tejada	Subcategorías identificadas:
Síntesis (Ideas Centrales)	
Citas Textuales (Páginas)	
Referentes teóricos a ampliar: Elementos enunciados pero no desarrollados que requieren profundización:	
Preguntas y reflexiones	
Observaciones	

Apéndice E3. Cuestionario Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa El Naranjo y La Cabaña

Universidad de Barcelona
Facultad de Educación - Departamento de Métodos de investigación y
Diagnóstico en educación
Programa de doctorado Educación y sociedad

Investigación doctoral: Formación ciudadana de docentes del suroccidente
colombiano desde una perspectiva participativa
Doctorando investigador: Víctor Martínez Ruíz

Presentación general

La investigación tiene como objetivo general “Diseñar, implementar y evaluar los resultados de un programa de formación participativo orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con énfasis en el enfoque de habilidades para la vida y el enfoque de interculturalidad dirigido a docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca”. La información a recogerse a través de este instrumento de investigación tiene como finalidad aportar al desarrollo de la fase 1 Diagnóstico participativo. Su objetivo particular es identificar las necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo. De aquí que el instrumento este orientado a participantes institucionales, participantes habitantes del municipio cercanos a la institución educativa.

Instrucciones

La aplicación del instrumento se realizará entre 30 y 50 minutos, este se estructura en cinco componentes: histórico, económico, político, social y cultural. Estos componentes se convierten en categorías de análisis. En tanto que se trata de una entrevista semiestructurada, en

cada componente se plantean algunos elementos para tener en cuenta al momento de interactuar con la persona entrevistada, y unas preguntas abiertas que abren a la conversación y permiten derivar hacia otras preguntas emergentes en el marco de la entrevista.

Desarrollo del instrumento

Datos de identificación de los participantes: Nombre, asignación de código numérico, tipo de participante: institucional, o habitante del municipio cercanos a la institución educativa.

Categoría Historia: Componente Histórico.

Algunos elementos por tener en cuenta: Memoria histórica, origen, trabajos, pertenencia, coherencia, diferenciación, tradiciones, sagas.

- ¿Cuáles han sido los mejores momentos que ha vivido Puerto Tejada y por qué considera que aquellos fueron los mejores momentos?
- ¿Qué aspectos de la historia de Puerto Tejada son motivo de orgullo para sus habitantes?
- ¿Cuáles son las principales necesidades que tiene el Municipio actualmente?

Categoría Economía: Componente Económico.

Algunos elementos por tener en cuenta: Producción, alimentación, abrigo, trabajo, descansar, trabajar. Entorno vital, entorno social, vivienda, sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, equilibrio, solidaridad, planificación.

- ¿Cuáles son las principales causas por las que a Puerto Tejada le cuesta progresar económicamente?
- ¿Qué impactos económicos ha traído para la población de Puerto Tejada la llegada de la agroindustria de la caña de azúcar a la región?

— ¿Cuáles son los principales oficios, trabajos y ocupaciones que tienen los portejaños para satisfacer sus necesidades?

Categoría política: Componente Político

Algunos elementos por tener en cuenta: Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, afiliaciones, cooperación, capacidad de proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar, participar, autonomía, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia, igualdad de derechos, discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, defender, organizar, comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse.

— ¿Cómo se ejerce la autoridad y el control para la sana convivencia en Puerto Tejada?

— ¿Qué formas de organización han existido y existen en la Comunidad?

— ¿Cuáles son los principales motivos que movilizan la participación de la ciudadanía de Puerto Tejada en actividades de beneficio común?

— ¿Cómo se resuelven y corrigen los conflictos comunitarios en el municipio?

Categoría social: Componente social

Algunos elementos por tener en cuenta: Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines, medioambiente, autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, sensualidad, humor, contacto, caricias, expresión de emociones, compartir, cuidar, apreciar, privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro, conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad, maestros, método, políticas educativas, investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar,

salud física, salud mental, equilibrio, humor, adaptabilidad, procreación, cuidado, adaptabilidad, autonomía, curar, prevenir, sexualidad, valores, normas, roles.

- ¿Qué situaciones de la comunidad ameritan mayor cuidado de cara a favorecer la sostenibilidad de Puerto Tejada?
- ¿En qué situaciones se ha visto la ayuda mutua en el municipio?
- ¿Cuáles son las principales necesidades educativas que tienen las instituciones educativas, los profesores y los estudiantes de Puerto Tejada?
- ¿Qué tan efectivo es el servicio de salud en el municipio y en qué podría mejorar?
- ¿Cuáles son las principales amenazas ambientales que vive Puerto Tejada?

Categoría cultural: Componente cultural

Algunos elementos por tener en cuenta: Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, juegos, espectáculos, fiestas, calma, curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, sensualidad, divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes, habilidades, destrezas, método, actividades, pasión, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, construir, idear, componer, diseñar, interpretar, autoestima, conocerse, crecer, morada, vestido, costumbres.

- ¿Qué significa vivir bien para una persona de Puerto Tejada?
- ¿Cómo es el relacionamiento de los portejadeños con otros grupos culturales étnicamente diferenciados?
- ¿Cuál es la importancia de la fe y las creencias de los portejadeños en la búsqueda de una vida buena?

Cierre

Al finalizar la aplicación del instrumento, se establece un espacio de tiempo para que el participante y el doctorando investigador, efectúen un repaso general de la información registrada para agregar alguna información que considere necesaria.

**Apéndice E4. Protocolo cuestionario de caracterización de la Institución Educativa
“Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña”.**

<p>Universidad de Barcelona Facultad de Educación - Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en educación Programa de doctorado Educación y sociedad</p> <p>Investigación doctoral: Formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva participativa Doctorando investigador: Víctor Martínez Ruíz</p>

Presentación general

La investigación tiene como objetivo general “Diseñar, implementar y evaluar los resultados de un programa de formación participativo orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con énfasis en el enfoque de habilidades para la vida y el enfoque de interculturalidad dirigido a docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca”. La información a recogerse a través de este instrumento de investigación tiene como finalidad aportar al desarrollo de la fase 1 Diagnóstico participativo. Su objetivo particular es caracterizar las condiciones sociodemográficas de las familias vinculadas a la institución educativa “Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña” para tener una aproximación a las necesidades de formación ciudadana frente al contexto social y educativo a partir de fuentes primarias. De aquí que el instrumento este orientado al grupo docente que está vinculado laboralmente en la institución educativa (Sección A y B); y a madres y padres de familia cuyos hijos/as están vinculados como estudiantes a la institución educativa (Sección C).

Instrucciones

En la diligencia del cuestionario debe considerar los siguientes pasos para su desarrollo:

- La aplicación del cuestionario se hace de forma presencial, así que si se presentan dudas en el desarrollo de la misma puede consultar a la persona a cargo de la aplicación de la misma.
- Diligencie los datos de identificación que requiere el cuestionario.
- Lea detenidamente cada pregunta y seleccione la respuesta según corresponda a su caso.
- El desarrollo de la encuesta toma 30 minutos, aunque puede tomar más tiempo si así lo considera necesario.

Datos de Identificación

Identificación de la encuesta:

Encuesta No. _____ Fecha de realización: _____

Lugar de realización de la encuesta: _____

Identificación del participante:

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Ocupación: _____ Nivel educativo: _____

Desarrollo de la encuesta

La encuesta posee un cuestionario que se divide en tres secciones, orientado a participantes diferentes, así:

- Sección A. Caracterización del grupo docente – Participantes: Docentes.
- Sección B. Caracterización de los estudiantes – Participantes: Docentes.

— Sección C. Caracterización de las familias – Participantes: madres y padres de familia

Sección A. Caracterización del grupo docente

1. Número de docentes en la escuela
2. Sexo y edad del grupo docente
3. Nivel de formación de los docentes
4. Tiempo de permanencia en la institución
5. Lugar de Residencia
6. Tiempo de residencia en Puerto Tejada (Responder solo si aplica)
7. Origen étnico propio: Origen étnico familiar:
8. Estado civil
9. Número de hijos
10. Fuente primaria de ingresos en la familia

Sección B. Caracterización de los estudiantes

1. Número total de estudiantes
2. Número de estudiantes por grado
3. Número de niños y número de niñas por grado
4. Número de niños y número de niñas en general

Sección C. Caracterización de las familias.

1. Vínculo con el/la estudiante _____ Sexo_____ Edad_____.
2. Nivel educativo (Marque x en la respuesta):
Primaria____ Bachillerato____ Técnico____ Tecnológico____ Profesional_____

3. Ocupación laboral (Marque x en la respuesta):

Empleado ___ Independiente ___ Ninguna ocupación ___ Otras. ¿Cuál? _____

4. Lugar donde labora (Marque x en la respuesta):

Zona urbana Puerto Tejada ___ Zona rural Puerto Tejada ___ Fuera de Puerto Tejada ___

5. Hace cuánto vive en Puerto Tejada: _____

6. Grupo étnico de la familia (Marque x en la respuesta):

¿Afrocolombiano ___ Mestizo ___ Indígena ___ Blanco ___ Otros ___ Cuál? _____

7. Número de integrantes de la familia _____.

8. Estado civil (Marque x en la respuesta):

Soltero ___ Casado ___ Unión libre ___ Separado ___ Viudo ___ Otro ___

¿Cuál? _____.

9. Fuente de ingresos familiares (Marque x en la respuesta):

¿Trabajo ___ remesas (exterior) ___ Pensión ___ Otros ___ Cuál? _____

10. Ingreso mensual promedio de la familia: \$ _____.

11. ¿Cuáles son las actividades de tiempo libre realizadas en la familia? _____

12. Estrato socioeconómico (Indique el estrato en números): _____.

13. Tipo de vivienda (Marque x en la respuesta):

¿Propia ___ Alquilada ___ De familiares ___ Otros ___ Cuál? _____

de habitaciones (Escriba en números) _____.

14. Acceso a servicios (Marque sí o no):

Agua ___ Fuente u origen del agua. ¿Cuál? _____.

Energía ___ Fuente de la energía. ¿Cuál? _____. Alcantarillado ___.

15. Afiliación a salud (Marque x en la respuesta):

ARS__ EPS (Empresa promotora de salud) __ Ninguna__ Otros__ Cuál? _____

16. Enfermedades existentes en la familia (Escriba en la línea la información solicitada):_____

17. Acceso a medios de comunicación (Marque x en las respuestas):

¿Televisión __ Radio__ Computador__ Internet__ Video juegos__ Periódico __ Otros__

Cuál? _____.

18. Profesa alguna religión. ¿Si __ No__ Cuál? _____.

19. Usted participa de algún grupo comunitario (si o no) __ Cuál? _____

20. ¿Cuáles instituciones le han brindado algún servicio?_____

Cierre

De antemano agradecemos su participación en el desarrollo de la investigación, posteriormente será invitado a la socialización y discusión sobre los resultados una vez estos sean procesados.

Apéndice E5. Protocolo cuestionario de caracterización de los docentes investigadores participantes.

Universidad de Barcelona
Facultad de Educación - Departamento de Métodos de investigación y
Diagnóstico en educación
Programa de doctorado Educación y sociedad

Investigación doctoral: Formación ciudadana de docentes del suroccidente
colombiano desde una perspectiva participativa
Doctorando investigador: Víctor Martínez Ruíz

Presentación general

La investigación tiene como objetivo general “Diseñar, implementar y evaluar los resultados de un programa de formación participativo orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con énfasis en el enfoque de habilidades para la vida y el enfoque de interculturalidad dirigido a docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca”. La información a recogerse a través de este instrumento de investigación tiene como finalidad aportar al desarrollo de la fase 1 Diagnóstico participativo. Su objetivo particular es identificar la información personal y laboral como elementos de aproximación a la identificación de las necesidades de formación ciudadana del grupo de docentes investigadores participantes del programa. De aquí que el instrumento este orientado a los docentes vinculados a la investigación.

Instrucciones

En la diligencia del cuestionario debe considerar los siguientes pasos para su desarrollo:

- La aplicación del cuestionario se hace de forma presencial, así que si se presentan dudas en el desarrollo de la misma puede consultar a la persona a cargo de la aplicación de la misma.
- Diligencie los datos de identificación que requiere el cuestionario.
- Lea detenidamente cada pregunta y seleccione la respuesta según corresponda a su caso. Si la pregunta implica escribir la respuesta, hágalo en el lugar indicado para ello.
- El desarrollo de la encuesta toma 30 minutos, aunque puede tomar más tiempo si así lo considera necesario.

Desarrollo

Datos de identificación de la Encuesta			
Encuesta No. _____ Fecha de realización: _____ Lugar: _____			
Datos de identificación del participante			
Nombre completo			
Edad		# Identificación	
Lugar de Nacimiento		Sexo	
Estado civil		Fecha de Nacimiento	

Condición étnica		Número de Hijos	
Datos Laborales			
Institución Educativa (IE) donde trabaja			
Naturaleza de la IE		Población global de la IE	
Comuna o barrio de la IE		Estrato de la IE	
Datos laborales específicos de la práctica docente de los Docentes Investigadores Participantes			
Grado del Grupo Específico (GE) con que trabaja		Cantidad de estudiantes de su GE por sexo	
Condición étnica de su GE (Grupo Específico)		Edades promedio de su GE (Grupo Específico)	

Cierre

De antemano agradecemos su participación en el desarrollo de la investigación, posteriormente los resultados serán retomados a lo largo de la elaboración del diagnóstico participativo.

Apéndice E6. Cuestionario escala Likert: condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes

El objetivo de este instrumento es identificar las valoraciones de entrada y de salida de los docentes investigadores participantes frente a las categorías centrales del programa de formación ciudadana: el enfoque de habilidades para la vida y el de interculturalidad desde el diálogo de saberes. Para su diseño se han tenido en cuenta las diez habilidades para la vida promovidas por la OMS y representa el instrumento original aplicado.

	Afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	La formación ciudadana promovida por el Ministerio de Educación es un mecanismo de control estatal orientado a legitimar el actual sistema económico, político y social.					
2	Lo más importante de la formación ciudadana es que busca incidir en las relaciones sociales cotidianas para mejorar la convivencia y el bien comunitario.					
3	Las “habilidades para la vida” relacionadas con la formación ciudadana son el conjunto de conocimientos necesarios para vivir en sociedad.					
4	Las “habilidades para la vida” relacionadas con la formación ciudadana son el conjunto de actitudes y valores que se necesitan para vivir en sociedad.					
5	Las “habilidades para la vida” relacionadas con la formación ciudadana son disposiciones corporales que las personas necesitan ejercitar para saber relacionarse.					
6	Cuando tengo dificultades interpersonales sé escuchar, hablar, expresarme y en general, comunicarme efectivamente para superar la situación.					
7	Cuando tengo dificultades con otros/as sé manejar mis emociones y sentimientos para superar la situación.					
8	Cuando tengo dificultades interpersonales sé colocarme en el lugar de los/as otros/as para superar la situación.					
9	Sé tomar decisiones cuando tengo dificultades interpersonales.					
10	Cuando tengo dificultades interpersonales sé tratar a los/as demás para superar la situación.					
11	Cuando tengo dificultades interpersonales sé resolver de manera no violenta mis conflictos.					
12	Sé analizar críticamente las dificultades interpersonales que se me presentan a diario.					
13	Cuando tengo dificultades interpersonales soy auto-reflexivo/a y acepto mis responsabilidades.					
14	Cuando tengo dificultades interpersonales sé proponer alternativas creativas para superar la situación.					

15	Sé controlar mi estrés para evitar complicar difíciles situaciones interpersonales.					
16	La comunidad de PT en general tiene una excelente actuación ciudadana.					
17	La principal dificultad que tienen las personas en PT para actuar ciudadanamente se debe a la falta de educación.					
18	La principal dificultad que tienen las personas en PT para actuar ciudadanamente tiene que ver con las limitadas oportunidades económicas.					
19	La principal dificultad que tienen las personas en PT para vivir ciudadanamente es el ejemplo de los gobernantes.					
20	Cuando las personas de PT (su comunidad educativa de referencia) tienen dificultades interpersonales saben escuchar, hablar, expresarse y en general, comunicarse efectivamente para superar la situación.					
21	Cuando las personas de PT tienen dificultades con otros/as saben manejar sus emociones y sentimientos para superar la situación.					
22	Cuando las personas de PT tienen dificultades interpersonales saben colocarse en el lugar de los otros para superar la situación.					
23	Las personas de PT saben tomar decisiones cuando tienen dificultades interpersonales.					
24	Cuando las personas de PT tienen dificultades interpersonales saben tratar a los/as demás para superar la situación.					
25	Cuando las personas de PT tienen dificultades interpersonales saben resolver de manera no violenta sus conflictos.					
26	Las personas de PT saben analizar críticamente las dificultades interpersonales que se le presentan a diario.					
27	Cuando las personas de PT tienen dificultades interpersonales son auto-reflexivas y aceptan sus responsabilidades en ellas.					
28	Cuando las personas de PT tienen dificultades interpersonales saben proponer alternativas creativas para superar la situación.					
29	Las personas de PT saben controlar su estrés para evitar complicar difíciles situaciones interpersonales.					
30	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de manejar mis emociones y mis sentimientos					
31	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito dejar volar mi imaginación y reforzar mi habilidad de ser creativo/a					
32	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de tomar decisiones adecuadas.					
33	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de comunicarme, saber escuchar, saber hablar y expresarme de forma adecuada.					
34	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de conocerme a mí mismo/a					
35	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de colocarme en el lugar de los/as demás.					
36	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de relacionarme respetuosa y claramente con los/as demás.					
37	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de afrontar problemas y conflictos					
38	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de ser crítico frente a toda la información que recibo.					

39	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de manejar las presiones que tengo.					
40	El mayor resultado al implementar un programa de formación ciudadana en PT es lograr que la gente vote conscientemente por sus gobernantes					
41	El mayor resultado al implementar un programa de formación ciudadana en PT es conocer la constitución, los derechos humanos y los mecanismos de funcionamiento del Estado.					
42	En nuestra comunidad educativa predomina la cultura afrocolombiana					
43	En nuestra comunidad educativa predomina la cultura mestiza					
44	En nuestra comunidad educativa predomina la cultura indígena					
45	La diversidad cultural que existe en nuestra comunidad educativa es un factor determinante en los conflictos que se presentan.					
46	La diversidad cultural que existe en nuestra comunidad educativa es un factor que se tiene en cuenta en el PEI o en los documentos rectores de su Institución como un elemento de enriquecimiento humano y social					
47	La cultura propia de PT determina una forma particular de ser ciudadano/a					
48	Las personas de PT tienen los mismos derechos y deberes que cualquier otro/a Colombiano/a					
49	Las personas de PT tienen las mismas capacidades que cualquier otro/a Colombiano/a					
50	Las personas de PT tienen las mismas oportunidades que cualquier otro/a Colombiano/a					
51	Las personas de PT están dispuestas a participar en actividades comunitarias					
52	La globalización económica ha afectado significativamente la convivencia ciudadana en PT					
53	La cultura que se transmite por la televisión, el internet, el cine y los distintos medios de comunicación ha afectado negativamente la convivencia ciudadana en PT					
54	El mayor resultado al implementar un programa de formación ciudadana en PT es fortalecer capacidades humanas y sociales que sirvan al ejercicio de los derechos humanos					
55	El mayor resultado al implementar un programa de formación ciudadana en PT es lograr que se reduzca la violencia					
56	La actuación ciudadana de los/as jóvenes en PT ha mejorado en los últimos años					
57	La actuación ciudadana de los/as adultos/as en PT ha mejorado en los últimos años					
58	Se han dado transformaciones sociales significativas en PT como consecuencia de un mayor empoderamiento ciudadano					
59	La disposición de las y los educadores/as frente a una nueva propuesta de formación ciudadana es uno de los más importantes factores para lograr transformaciones significativas.					
60	La manera como los/as educadores/as se relacionan y organizan con los/as educandos/as es una forma de enseñar a ser ciudadanos/as.					

Apéndice E7. Protocolo cuestionario escala Likert: condiciones de entrada y salida de los docentes investigadores participantes

<p>Universidad de Barcelona Facultad de Educación - Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en educación Programa de doctorado Educación y sociedad</p> <p>Investigación doctoral: Formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva participativa Doctorando investigador: Víctor Martínez Ruíz</p>

Presentación general

La investigación tiene como objetivo general “Diseñar, implementar y evaluar los resultados de un programa de formación participativo orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con énfasis en el enfoque de habilidades para la vida y el enfoque de interculturalidad dirigido a docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca”. La información a recogerse a través de este instrumento de investigación tiene como finalidad aportar al desarrollo de la fase 1 y 4.

Su objetivo es identificar las valoraciones de entrada y de salida de los docentes investigadores participantes frente a las categorías centrales del programa de formación ciudadana: el enfoque de habilidades para la vida y el de interculturalidad desde el diálogo de saberes; los datos obtenidos inicialmente serán objeto de comparación al final de la implementación al cierre de la fase 4, momento en el cual se vuelve a aplicar el instrumento para tener datos de salida, y así evidenciar los cambios en las valoraciones a partir de un criterio cuantitativo.

Instrucciones

En la diligencia del cuestionario debe considerar los siguientes pasos para su desarrollo:

- El cuestionario se compone de 34 afirmaciones, ante las cuales se plantean cinco opciones de respuesta, e indican cuándo se está de acuerdo con la afirmación correspondiente. A cada una de ellas se le asigna un valor numérico, así a mayor valor numérico mayor valoración de la afirmación.
- Lea detenidamente cada una de las afirmaciones; seguidamente califique con el valor numérico que corresponda según la opción de la escala que más se aproxime a su respuesta.

Escala	Valor numérico
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Indeciso	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

- La aplicación del cuestionario se hace de forma presencial, así que si se presentan dudas en el desarrollo de la misma puede consultar a la persona a cargo de la aplicación.
- Diligencie los datos de identificación que requiere el cuestionario.
- Desarrollar el cuestionario le tomará 45 minutos aproximadamente.

Datos de Identificación

Identificación de la encuesta:

Cuestionario No. _____ Fecha de realización: _____
 Lugar de realización de la encuesta: _____

Identificación del participante:

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Ocupación: _____ Nivel educativo: _____

Desarrollo de la encuesta

No.	Afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	La formación ciudadana promovida por el Ministerio de Educación es un mecanismo de control estatal orientado a legitimar el actual sistema económico, político y social.					
2	Lo más importante de la formación ciudadana es que busca incidir en las relaciones sociales cotidianas para mejorar la convivencia y el bien comunitario.					
3	Las “habilidades para la vida” relacionadas con la formación ciudadana son el conjunto de conocimientos necesarios para vivir en sociedad.					
4	Las “habilidades para la vida” relacionadas con la formación ciudadana son el conjunto de actitudes y valores que se necesitan para vivir en sociedad.					
5	Las “habilidades para la vida” relacionadas con la formación ciudadana son disposiciones corporales que las personas necesitan ejercitar para saber relacionarse.					
6	Cuando tengo dificultades interpersonales sé escuchar, hablar, expresarme y en general, comunicarme efectivamente para superar la situación.					
7	Cuando tengo dificultades con otros/as sé manejar mis emociones y sentimientos para superar la situación.					
8	Cuando tengo dificultades interpersonales sé resolver de manera no violenta mis conflictos.					
9	Sé analizar críticamente las dificultades interpersonales que se me presentan a diario.					
10	La comunidad de PT en general tiene una excelente actuación ciudadana.					
11	La principal dificultad que tienen las personas en PT para actuar ciudadanamente se debe a la falta de educación.					
12	La principal dificultad que tienen las personas en PT para actuar ciudadanamente tiene que ver con las limitadas oportunidades económicas.					
13	La principal dificultad que tienen las personas en PT para vivir ciudadanamente es el ejemplo de los gobernantes.					
14	Cuando las personas de PT (su comunidad educativa de referencia) tienen dificultades interpersonales saben escuchar, hablar, expresarse y en general, comunicarse efectivamente para superar la situación.					
15	Cuando las personas de PT tienen dificultades con otros/as saben manejar sus emociones y sentimientos para superar la situación.					
16	Cuando las personas de PT tienen dificultades interpersonales saben resolver de manera no violenta sus conflictos.					
17	Las personas de PT saben analizar críticamente las dificultades interpersonales que se le presentan a diario.					
18	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de manejar mis emociones y mis sentimientos					
19	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de comunicarme, saber escuchar, saber hablar y expresarme de forma adecuada.					
20	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de afrontar problemas y conflictos					

No.	Afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
21	Como multiplicador/a de formación ciudadana siento que necesito reforzar mi habilidad de ser crítico frente a toda la información que recibo.					
22	El mayor resultado al implementar un programa de formación ciudadana en PT es lograr que la gente vote conscientemente por sus gobernantes					
23	El mayor resultado al implementar un programa de formación ciudadana en PT es conocer la constitución, los derechos humanos y los mecanismos de funcionamiento del Estado.					
24	La diversidad cultural que existe en nuestra comunidad educativa es un factor determinante en los conflictos que se presentan.					
25	La diversidad cultural que existe en nuestra comunidad educativa es un factor que se tiene en cuenta en el PEI o en los documentos rectores de su Institución como un elemento de enriquecimiento humano y social					
26	Las personas de PT tienen los mismos derechos y deberes que cualquier otro/a Colombiano/a					
27	Las personas de PT tienen las mismas capacidades que cualquier otro/a Colombiano/a					
28	Las personas de PT tienen las mismas oportunidades que cualquier otro/a Colombiano/a					
29	La globalización económica ha afectado significativamente la convivencia ciudadana en PT					
30	La cultura que se transmite por la televisión, el internet, el cine y los distintos medios de comunicación ha afectado negativamente la convivencia ciudadana en PT					
31	El mayor resultado al implementar un programa de formación ciudadana en PT es fortalecer capacidades humanas y sociales que sirvan al ejercicio de los derechos humanos					
32	El mayor resultado al implementar un programa de formación ciudadana en PT es lograr que se reduzca la violencia					
33	Se han dado transformaciones sociales significativas en PT como consecuencia de un mayor empoderamiento ciudadano					
34	La disposición de las y los educadores/as frente a una nueva propuesta de formación ciudadana es uno de los más importantes factores para lograr transformaciones significativas.					

Cierre

De antemano agradecemos su participación en el desarrollo de la investigación, posteriormente, los resultados serán puestos en discusión con los docentes investigadores participantes.

Apéndice F. Fase 2 Evaluación participativa del diseño del programa

Apéndice F1. Orientaciones generales de la entrevista no estructurada para participantes institucionales

Objetivo: Registrar la información relacionada con los cambios a realizar en el diseño del programa de formación ciudadana para docentes como resultado de la evaluación participativa dada en la relación dialógica entre doctorando investigador y participantes institucionales.

Participantes institucionales: Los participantes están vinculados a distintas instituciones de educación superior como: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Pontificia Universidad Javeriana, Instituciones educativas, secretarías de educación.

Temáticas a explorar:

- Criterios de viabilidad del programa en el marco institucional: acceso a los docentes investigadores participantes, disposición de instalaciones y apoyos tecnológicos, designación de tiempos, entre otras.
- Ajustes al programa dada la adaptación a los criterios institucionales: costos, tiempos, recursos, condiciones de participación de los docentes.

Instrucciones:

1. Indicar al entrevistado de manera clara y concisa que puede hablar libremente, alentándolo y estimulándolo para que lo haga y cuidando el no influenciar sus aportes.
2. Permitir el diálogo profundo y rico, facilitar el presentar los hechos en toda su complejidad, captando no sólo las respuestas a los temas elegidos sino también las actitudes y formas de pensar de los entrevistados.
3. Explorar los temas indicados con suficiencia, además de identificar temas emergentes de relevancia para el objeto de la investigación.

Apéndice F2. Protocolo cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa

Universidad de Barcelona
Facultad de Educación - Departamento de Métodos de investigación y
Diagnóstico en educación
Programa de doctorado Educación y sociedad

Investigación doctoral: Formación ciudadana de docentes del suroccidente
colombiano desde una perspectiva participativa
Doctorando investigador: Víctor Martínez Ruíz

Presentación general

La investigación tiene como objetivo general “Diseñar, implementar y evaluar los resultados de un programa de formación participativo orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con énfasis en el enfoque de habilidades para la vida y el enfoque de interculturalidad dirigido a docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca”. La información a recogerse a través de este instrumento de investigación tiene como finalidad aportar al desarrollo de la fase 2 Evaluación participativa del diseño del programa. Su objetivo particular es registrar la información relacionada con los cambios a ser realizados en el diseño del programa de formación ciudadana para docentes logrados a través de la dinámica dialógica participativa. De aquí que el instrumento este orientado a los docentes investigadores participantes.

Instrucciones

La aplicación del instrumento se realizará 2 horas aproximadamente, a medida que se avance sobre las diferentes preguntas, se exploraran diferentes temas como: ciudadanía, habilidades para la vida, interculturalidad, y proceso participativo. Igualmente, se explorarán temas emergentes de pertinencia para el logro del objetivo de la investigación.

Desarrollo:

Preguntas relacionadas con *Ciudadanía*:

- ¿De cara a la cultura de Puerto Tejada, cuáles son los principales valores que nuestros/as docentes deberían fortalecer como ciudadanos activos y abiertos a la interculturalidad?
- ¿Qué evidencias demostraría que una comunidad educativa ha potenciado sus capacidades ciudadanas?

Preguntas relacionadas con *habilidades para la vida*:

- ¿Qué habilidades interpersonales y personales conviene reforzar los y las docentes de Puerto Tejada como multiplicadores de formación ciudadana?
- ¿Cuáles buenas prácticas relacionadas con formación ciudadana conoces, que se han implementado en Puerto Tejada, y cómo se podrían relacionar favorablemente con el programa?

Preguntas relacionadas con la *Interculturalidad*

- ¿De qué maneras, la cultura propia de Puerto Tejada determina una forma particular de ser ciudadano/a?
- ¿Cómo consideras que debe ser la relación de los distintos miembros de la Comunidad Educativa con el mundo global?

Pregunta relacionada con el *Proceso participativo*:

- ¿Cómo percibo la disposición de las y los colegas docentes frente a una nueva propuesta de formación ciudadana y por qué?

Cierre

De antemano agradecemos su participación en el desarrollo de la investigación, posteriormente participará en la discusión sobre los resultados una vez estos sean procesados.

Apéndice G. Fase 3 evaluación participativa de la implementación del programa

Apéndice G1. Guía taller participativo

Objetivo: Valorar el proceso de empoderamiento de los docentes investigadores participantes en el marco de la relación enseñanza-aprendizaje teniendo como horizonte la coherencia del vínculo entre la intencionalidad formativa y las necesidades de formación ciudadana de los docentes.

Dimensiones	Descripción	Elementos Claves	Taller
Convivir	Actividad de calentamiento	Cuerpo y movimiento	
		Interacción grupal	
Ser	Reflexión personal	Retroalimentación de la actividad	
		Referencia a historia y amor presente	
Saber	Construcción de pensamiento	Reflexión individual (lectura autónoma)	
		Diálogo a partir de la lectura	
		Presentación magistral	
		Reflexión grupal y plenaria	
Saber hacer	Consolidación de herramientas	Dispositivos para actuar	
		Acuerdos y compromisos	

Apéndice G2. Protocolo cuestionario de evaluación del proceso en la implementación del programa

Objetivo: Facilitar el registro de los participantes para su evaluación procesual de la realización del programa de formación ciudadana creado.

Items	Evaluación	1	2	3	4	5
Contenidos						
Metodología						
Recursos						
Aprendizajes						
Facilitador						
Sugerencias						

Apéndice G3. Guía para el acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana

Objetivo: Valorar el proceso de apropiación de los contenidos y metodologías desarrollados en el programa de formación ciudadana para docentes a través de la construcción de un proyecto pedagógico de formación ciudadana.

Instrucción: Este instrumento de acompañamiento se aplica a cada uno de los documentos que representan los avances en la construcción del proyecto pedagógico de formación ciudadana elaborados por los docentes investigadores participantes.

Ítem	Descripción
Nombres de integrantes del grupo de Trabajo	1.-
	2.-
	3.-
Título del proyecto:	
Localizado en:	
Grupo sujeto:	
Identificación del Problema:	
Objetivo General	
Objetivos específicos	1.-
	2.-

	3.-
Talleres	Objetivos
I.-	
II.-	
III.-	

Apéndice H. Fase 4 evaluación participativa de los resultados del programa

Apéndice H1. Protocolo cuestionario del grupo focal sobre la evaluación final del programa

<p style="text-align: center;">Universidad de Barcelona Facultad de Educación - Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en educación Programa de doctorado Educación y sociedad</p> <p style="text-align: center;">Investigación doctoral: Formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva participativa Doctorando investigador: Víctor Martínez Ruíz</p>

Presentación general

La investigación tiene como objetivo general “Diseñar, implementar y evaluar los resultados de un programa de formación participativo orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con énfasis en el enfoque de habilidades para la vida y el enfoque de interculturalidad dirigido a docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca”. La información a recogerse a través de este instrumento de investigación tiene como finalidad aportar al desarrollo de la fase 4. Su objetivo particular es identificar las transformaciones en las prácticas ciudadanas de los docentes investigadores participantes a partir de los elementos centrales del programa de formación. De aquí que el instrumento este orientado a los docentes investigadores participantes del programa.

Instrucciones

La aplicación del instrumento se realizará en dos (2) horas aproximadamente, a medida que se avance se exploraran diferentes temas como: relación doctorando investigador – docentes investigadores participantes; enfoque de habilidades para la vida; enfoque de interculturalidad;

transformaciones de las prácticas; logros del proyecto pedagógico de formación ciudadana. Además, se han de considerar aspectos adicionales emergentes en el desarrollo del grupo focal con pertinencia para la investigación.

Desarrollo del instrumento

Descripción de los participantes: docentes investigadores participantes vinculados al programa y que participaron de todas las fases de la investigación hasta su finalización.

Respecto del proceso compartido:

- ¿En relación con los contenidos ofrecidos, las metodologías seguidas, los recursos tenidos, qué aspectos valen la pena destacar y qué sugerencias quieren hacer?
- ¿Cómo valoran la relación construida entre el doctorando investigador y ustedes como docentes investigadores participantes a lo largo del desarrollo del programa?

Respecto de los propósitos del programa desarrollado:

- Considerando que el programa se estructuró a partir de tres categorías centrales -ciudadanía, habilidades para la vida, interculturalidad- ¿Cuáles consideran que fueron sus principales aprendizajes?
- ¿De qué maneras el programa tuvo un efecto transformador en su vida personal, familiar, profesional, laboral y pública?
- Reconociendo el valor de la ejecución del proyecto pedagógico de formación ciudadana como dispositivo clave para aprender haciendo y el aprender transformando ¿Cuáles fueron los principales logros que alcanzaron con esta implementación?

Cierre

Al finalizar la aplicación del instrumento, se establece un espacio de tiempo para que el participante y el doctorando investigador, efectúen un repaso general de la información registrada para agregar alguna información que considere necesaria.

Apéndice H2. Guía para la evaluación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana

Objetivo: evaluar la transformación de las prácticas ciudadanas a través de la apropiación de los contenidos y metodologías desarrollados en el programa de formación ciudadana para docentes y llevados a la formulación de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana realizados por los docentes investigadores participantes.

Instrucciones: Los criterios para valorar la presentación de los Proyectos Pedagógicos de Formación Ciudadana son: trabajo procesual; calidad en los contenidos; calidad en la forma de presentarse; pertinencia del problema y los objetivos; coherencia entre sus distintos componentes; sentido autocrítico; apropiación de la temática y la propuesta; elaboración colectiva; enfoque participativo e intencionalidad transformadora.

Sección	Descripción	Observaciones
Cap I: Mi experiencia ciudadana	Recoge los trabajos personales que se hayan realizado. Incluye un texto que recoja el balance general de estos trabajos ¿qué me aportó este diplomado a mi vida ciudadana y profesional?	
Cap II: Formación ciudadana en contexto social	Sistematización sobre datos del contexto global, regional, local y próximo. (máximo 5pg)	
Cap III: Fundamentación	Elementos conceptuales abordados en el Diplomado. Con base en ellos elaboran una reflexión propia (3pg) sobre el enfoque diferenciador de esta propuesta de formación ciudadana	
Cap IV: Proyecto de Formación Ciudadana	A partir de los contenidos del programa, se presentan el diseño y la aplicación de una propuesta para el desarrollo de formación ciudadana desde el enfoque de habilidades para la vida y la interculturalidad	
Cap V: Transformación de las prácticas ciudadanas	La ciudadanía desde una visión social es un ejercicio activo que implica permanentes procesos de participación, que se traducen en acciones concretas en la cotidianidad institucional y de la vida en general.	
Cap VI: Conclusiones	A partir de los aprendizajes, se presentan conclusiones sobre el enfoque ofrecido en el Diplomado.	
Anexos: Instrumentos y registros	Se presentan los instrumentos implementados y las evidencias de las actividades realizadas.	

Apéndice I. Consentimiento informado

Objetivo. Informar sobre la investigación doctoral, sus objetivos y la confidencialidad de la información suministrada a ser utilizada solamente para fines académicos.

Declaración de Consentimiento Informado

En el desarrollo de la investigación doctoral “Formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva participativa” para optar al título de Doctor en el marco del programa de doctorado “Educación y sociedad” de Universidad de Barcelona, asesorado por la Facultad de Educación desde el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Esta investigación es realizada por el doctorando investigador: Víctor Martínez Ruiz.

La investigación está orientada a cumplir con el siguiente objetivo: Diseñar, implementar y evaluar los resultados de un programa de formación participativo orientado a la transformación de las prácticas ciudadanas con enfoque en habilidades para la vida y en interculturalidad dirigido a docentes vinculados a instituciones educativas localizadas en contextos multiculturales del valle geográfico del río Cauca.

En el alcance de dichos objetivos se hace necesaria la participación de personas, grupos, instituciones, etc. que contribuyan a ampliar el conocimiento del objeto de investigación. Las condiciones de la participación son: la participación es libre y voluntaria, en caso de darse una situación contraria, el participante o participantes tienen el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento sin ningún tipo de afectación o perjuicio. La participación no representa ningún intercambio económico, ya que la finalidad es la generación de conocimiento. La información suministrada por el participante es estrictamente confidencial y su manejo es solamente académico por parte del doctorando investigador en el desarrollo de su investigación doctoral. Se tiene el compromiso de responder a los participantes, cualquier duda o pregunta en relación con la investigación, incluso una vez que haya terminado. En la presentación del documento final de tesis, se mantendrá la confidencialidad de la información, de modo que no pueda asociarse la identidad de una persona concreta con sus respuestas. Los participantes serán identificados con códigos numéricos, de forma que se impida tal asociación. La declaración de consentimiento adjunta, se firma por todos.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma por los integrantes del proceso de investigación.

Doctorando investigador
Cédula de Ciudadanía

Participante de la investigación
Cédula de Ciudadanía

Apéndice J. Capítulo 7. Fase 1 Diagnóstico participativo

Apéndice J1. Matriz de codificación de las fuentes secundarias del análisis documental.

Objetivo. Registrar el procesamiento de la información proveniente de fuentes secundarias para efectuar el análisis documental en relación a la identificación de necesidades de formación ciudadana a partir del contexto social y educativo.

Categoría	Subcategoría	Código	Referentes
Referentes teóricos sobre violencia, vulnerabilidad y exclusión.	Violencia		Guzmán, A., & Camacho Guizado, A. (1987). No sólo de política vive la violencia o... lo contrario. Revista Foro No.2, 102. Sodré, M. (2001). Sociedad, cultura y violencia. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Vivas Benítez, A. (2004). Pobreza y violencias en Colombia: Agenda de diagnósticos y soluciones. Bogotá: Instituto de Políticas en Desarrollo -IPD-.
	Vulnerabilidad		Castaño M., L. M. (2007). Una aproximación a la vulnerabilidad. Bogotá: DNP. Vite Pérez, M. Á. (2007). La nueva vulnerabilidad social. Economía, gestión y desarrollo, 121-139. Cortes Rodas, F. (2007). Justicia y exclusión. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. CEPAL-ECLAC. (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Brasil: ONU.
	Exclusión		Rodríguez Kauth, A. (2004). Explorando el concepto de exclusión social: diferencias entre la psicología social euronorteamericana y la latinoamericana. Revista de Psicología Social Vol. 19, 81-92. Valencia Gutiérrez, A. (2001). Exclusión social y construcción de lo público en Colombia. Bogotá: CIDSE-Universidad del Valle. Cordera, R., Ramírez Kuri, P., & Ziccardi, P. (2008). Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI. México: Siglo XXI - UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales.
El valle geográfico del río Cauca.	Situación social del valle geográfico del río Cauca.	Caracterización general	Universidad del Valle. (s/f.). http://www.cvc.gov.co . Recuperado el Julio de 2015, de Modelación matemática del : http://www.cvc.gov.co/cvc/Mosaic/dpdf1/volumen8/3-caracterizacionrcyvtv8f1.pdf Belalcázar, M. (1997). Geografía de Puerto Tejada. En F. (. Zuluaga, Puerto Tejada 100 años (pp. 17-45). Puerto Tejada: Artes Gráficas Univalle.

Categoría	Subcategoría	Código	Referentes
			DANE. (2011). Proyección de la población a 2020. Recuperado el 05 de 2014, de https://www.dane.gov.co : https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/Municipal_area_1985-2020.xls PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.
		Violencia y desplazamiento forzoso.	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali. Defensoría del Pueblo. (2008). Promoción y Monitoreo de los Derechos Sexuales y Reproductivos de Mujeres Víctimas de Desplazamiento Forzado con énfasis en violencia intrafamiliar y sexual. Bogotá D.C. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. (2008). Acciones Colectivas y Constitución de Sujetos Sociales y Políticos. Estudios sobre organizaciones de personas en situación de desplazamiento en sectores populares de la ciudad de Cali. Cali.
		La situación de la salud	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.
La economía y el medioambiente en el valle geográfico del .	Condiciones de Empleo	DANE (xx)	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.
	Desigualdad en la Distribución de la Tierra	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.
	Ambiente Sostenible	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.
La situación política del Valle del Cauca	Participación	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.
	Gobernabilidad	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.	PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.
El caso del norte del Cauca.	Características Generales	Agencia de Desarrollo para las comunidades afrocaucanas de las Zonas norte, centro y sur. Universidad del Valle. Instituto de Prospectiva. Facultad de Ciencias de la Administración. (2010). Región Socialmente Responsable: Norte del Cauca. Santiago de Cali. Valle, C. -U. (2010). Región Socialmente Responsable Norte del Cauca. Cali: Universidad del Valle. Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. PNUD. (2010). Proyección Milenio. Bogotá.	Agencia de Desarrollo para las comunidades afrocaucanas de las Zonas norte, centro y sur. Universidad del Valle. Instituto de Prospectiva. Facultad de Ciencias de la Administración. (2010). Región Socialmente Responsable: Norte del Cauca. Santiago de Cali. Valle, C. -U. (2010). Región Socialmente Responsable Norte del Cauca. Cali: Universidad del Valle. Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. PNUD. (2010). Proyección Milenio. Bogotá.

Categoría	Subcategoría	Código	Referentes	
		Economía	Universidad del Valle. Instituto de Prospectiva. Facultad de Ciencias de la Administración. (2010). Región Socialmente Responsable: Norte del Cauca. Santiago de Cali.	
		Medio Ambiente	Belalcázar, M. (1997). Geografía de Puerto Tejada. En F. (. Zuluaga, Puerto Tejada 100 años (pp. 17-45). Puerto Tejada: Artes Gráficas Univalle.	
		Aspectos Sociales	Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. PNUD. (2010). Proyección Milenio. Bogotá.	
Situación de Puerto Tejada.	Aproximación geográfica.		Caicedo, A., Lozano, A., Tejada, J., Díaz, J., & Díaz, F. (2006). Puerto Tejada al borde de la explosión social. Puerto Tejada: s/e. Belalcázar, M. (1997). Geografía de Puerto Tejada. En F. (. Zuluaga, Puerto Tejada 100 años (pp. 17-45). Puerto Tejada: Artes Gráficas Univalle. Zuluaga R, F. (1997). Puerto Tejada, 100 años. Puerto Tejada: Alcaldía Municipal.	
	Aproximación histórica.		Aprile-Gnisset, J. (1994). Los pueblos negros caucanos y la fundación de Puerto Tejada. Cali: Imprenta Departamental del Valle. Alcaldía de Puerto Tejada. (2011). Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2006-2015. Puerto Tejada: Alcaldía Municipal. Taussig, M., & Rubbo, A. (2011). Esclavitud y libertad en el valle del río Cauca. Bogotá: Ediciones Uniandes.	
	Aproximación social.	Datos demográficos	DANE. (2011). Proyección de la población a 2020. Recuperado el 05 de 2014, de https://www.dane.gov.co : https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/Municipal_area_1985-2020.xls DANE. (2005). http://www.dane.gov.co . Recuperado el Marzo de 2013, de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf DANE. (2005a). Cauca, Indicadores Demográficos. Recuperado el 05 de 2014, de https://www.dane.gov.co : https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/ITMoDto2005_2020/Cauca.xls DANE. (2005b). Boletín. Recuperado el 2013, de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf DANE. (2011b). Proyeccion de la población, Visor. Recuperado el 2014, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/VisorCertificaPPO_Oct11.xls	
		Vivienda y servicios públicos.		Alcaldía de Puerto Tejada. (2011). Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2006-2015. Puerto Tejada: Alcaldía Municipal. DANE. (2005b). Boletín. Recuperado el 2013, de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf
		Salud.		Alcaldía de Puerto Tejada. (2011). Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2006-2015. Puerto Tejada:

Categoría	Subcategoría	Código	Referentes
			Alcaldía Municipal.
		Orden público.	Guzmán, Á., & Rodríguez, A. N. (2014). Reconfiguración de los órdenes locales y conflicto armado: el caso de tres municipios del Norte del Cauca (1990-2010). <i>Sociedad y Economía</i> (26), 155-184. Valle, C. -U. (2010). <i>Región Socialmente Responsable Norte del Cauca</i> . Cali: Universidad del Valle. Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. PNUD. (2010). <i>Proyección Milenio</i> . Bogotá.
		Grupos vulnerables.	Alcaldía de Puerto Tejada. (2011). <i>Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2006-2015</i> . Puerto Tejada: Alcaldía Municipal. PNUD. (Enero de 2012). <i>Documento territorial de aceleración de los ODM: Departamento del Cauca, Colombia</i> . Caldon, Caloto, El Tambo, Morales, Patía, Pto Tejada, Santander de Quilichao. Obtenido de http://www.pnud.org.co/ : http://www.pnud.org.co/2012/cauca.pdf
	Aproximación económica y medioambiental.	Recursos naturales	Belalcázar, M. (1997). <i>Geografía de Puerto Tejada</i> . En F. (. Zuluaga, <i>Puerto Tejada 100 años</i> (pp. 17-45). Puerto Tejada: Artes Gráficas Univalle. Alcaldía de Puerto Tejada. (2011). <i>Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2006-2015</i> . Puerto Tejada: Alcaldía Municipal.
		Economía del municipio	Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). <i>Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015</i> . Recuperado el 2014, de http://www.crc.gov.co/ : http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/RESUMEN_.pdf Loaiza V, Á. J., & Soto H, J. (12 de Agosto de 2013). <i>Estrategias para generar empleo, ocupación e ingresos en el municipio de Puerto Tejada</i> . Obtenido de http://bdigital.uao.edu.co/ : http://bdigital.uao.edu.co/bitstream/10614/5289/1/TEC01671.pdf DANE. (2005). <i>Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca</i> . Recuperado el Marzo de 2013, de http://www.dane.gov.co/ : http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf DANE. (13 de 09 de 2010). <i>Perfil municipal Puerto Tejada. Boletín. Censo General 2005</i> . Recuperado el 2013, de http://www.dane.gov.co/ : http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/19573T7T000.PDF De Roux, G., Echeverri, V., & Lozada, M. (2010). <i>Proyección Milenio</i> . Bogotá: Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. PNUD. Zona Franca del Cauca. (2010). <i>Zona Franca Permanente del Cauca</i> . Obtenido de http://www.mincit.gov.co/minindustria/ : http://www.mincit.gov.co/minindustria/descargar.php?id=62010 PNUD. (Enero de 2012). <i>Documento territorial de aceleración de los ODM: Departamento del Cauca, Colombia</i> . Caldon, Caloto, El Tambo, Morales, Patía, Pto Tejada, Santander de Quilichao. Obtenido de http://www.pnud.org.co/ : http://www.pnud.org.co/2012/cauca.pdf

Categoría	Subcategoría	Código	Referentes
			Ministerio del Trabajo. (2015). Salario mínimo legal en Colombia. Obtenido de http://obiee.banrep.gov.co/ : http://obiee.banrep.gov.co/analytics/saw.dll?Go&Path=/shared/Consulta%20Series%20Estadisticas%20desde%20Excel/1.1%20Salarios/1.1%20Salario%20minimo%20legal%20en%20Colombia/1.1.1%20Serie%20historica&Options=rdf&NQUser=salarios&NQPassword=salarios&lang=es
		Amenazas medioambientales.	Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). Plan Basico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015. Recuperado el 2014, de http://www.crc.gov.co/ : http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/RESUMEN_.pdf
Configuración del contexto socioeducativo.	Desafíos educativos internacionales para el S.XXI.		UNESCO. (marzo de 1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Obtenido de http://www.unesco.org/ : http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF Delors, J., Al Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., . . . & Won Suhr, M. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. UNESCO. (28 de Abril de 2000). Marco de Acción de Dakar. Educación de Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/ : http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf OREALC/UNESCO. (16 de Noviembre de 2002). Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf : http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf UNESCO. (22 de Mayo de 2015). Declaracion de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/ : http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf
	Educación para el Desarrollo Sostenible y habilidades para la vida.		OREALC/UNESCO. (10 de Febrero de 2006). Habilidades para la vida: Contribución desde la educación científica en el marco de la década de la educación para el Desarrollo Sostenible. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/ : http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162181s.pdf UNESCO. (12 de Noviembre de 2014). Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/ : http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf
	Plan decenal de Colombia 2006-2016.		Plan Decenal de Educación 2006-2016. (2006). Plan Nacional Decenal De Educación 2006 - 2016. Compendio General. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/ : http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf
	Aproximación a la situación		PNUD. (2008). Informe Regional de Desarrollo Humano: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Cali.

Categoría	Subcategoría	Código	Referentes
	educativa en el Valle del Cauca		Gobernación del Valle del Cauca. Secretaría de Educación Departamental. (21 de Septiembre de 2012). Plan sectorial de educación 2012-2015. Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B9B0o9gULy8J:www.valledelcauca.gov.co/educacion/descargar.php%3Fid%3D10231+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co:
	Aproximación educativa a Puerto Tejada.		<p>DANE. (2005). Reseña municipal. Boletín. Censo General 2005. Perfil Puerto Tejada, Cauca. Recuperado el Marzo de 2013, de http://www.dane.gov.co: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cauca/puerto_tejada.pdf</p> <p>DANE. (13 de 09 de 2010). Perfil municipal Puerto Tejada. Boletín. Censo General 2005. Recuperado el 2013, de http://www.dane.gov.co: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/19573T7T000.PDF</p> <p>MEN. (2014). SINEB. Recuperado el 06 de 2014, de http://www.mineduccion.gov.co: http://www.mineduccion.gov.co/buscandocolegio/</p> <p>DNP. (2007). Departamento Nacional de Planeación. Recuperado el 2014, de https://www.dnp.gov.co: https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/DDS/SISD/boletin33.pdf</p> <p>Alcaldía de Puerto Tejada. (11 de 2005). Plan Básico De Ordenamiento Territorial. Territorio Étnico Afrocolombiano. 2006-2015. Recuperado el 2014, de http://www.crc.gov.co: http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/RESUMEN_.pdf</p> <p>Alcaldía de Puerto Tejada (2008a). Escuela Superior de Administración Pública. Recuperado el 2012, de http://cdim.esap.edu.co: http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/plan%20desarrollo%20puerto%20tejada%202008-2011.pdf</p> <p>Alcaldía de Puerto Tejada (2008b). Alcaldía de Puerto Tejada. Recuperado el 2012, de http://puertotejada-cauca.gov.co: http://puertotejada-cauca.gov.co/apc-aa-files/32623934353334313833396361333434/MATRIZ ESTRATEGICA DE PLANIFICACION.pdf</p> <p>Alcaldía de Puerto Tejada. (Julio de 2009). http://www.puertotejada-cauca.gov.co. Obtenido de Informe de gestión. Primer semestre de 2009.: http://www.puertotejada-cauca.gov.co/apc-aa-files/36323030663566633462373363383963/informegestionprimersemestre2009.pptx.</p> <p>Alcaldía de Puerto Tejada. (2012). Alcaldía de Puerto Tejada. Recuperado el 2014, de http://puertotejada-cauca.gov.co: http://puertotejada-cauca.gov.co/apc-aa-files/36323030663566633462373363383963/informe-de-rendicin-de-cuentas.pdf</p> <p>ICFES. (2012). http://www2.icfesinteractivo.gov.co/. Obtenido de Consulta de resultados: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp</p>

Categoría	Subcategoría	Código	Referentes
			<p>ICFES. (2012). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Pruebas saber 3°, 5° y 9°. Consulta de resultados. Obtenido de http://www2.icfesinteractivo.gov.co: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp</p> <p>MEN. (2014b). Buscando Colegio. Recuperado el 2014, de http://sineb.mineduacion.gov.co: http://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app</p> <p>ICFES. (2014). ICFES Interactivo. Recuperado el 2014, de http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html</p> <p>DANE. (13 de 09 de 2010). Perfil municipal Puerto Tejada. Boletín. Censo General 2005. Recuperado el 2013, de http://www.dane.gov.co: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/19573T7T000.PDF</p> <p>MEN. (2014c). SNIES. Recuperado el 2014, de http://snies.mineduacion.gov.co: http://snies.mineduacion.gov.co/consultasnies/programa/buscar.jsp?control=0.4960701324225828</p> <p>MEN. (2012). Educación Superior. Síntesis Estadística Departamento del Cauca. Recuperado el 2014, de ://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_cauca.pdf: ://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_cauca.pdf</p> <p>Caicedo, A., Lozano, A., Tejada, J., Díaz, J., & Díaz, F. (2006). Puerto Tejada al borde de la explosión social. Puerto Tejada: s/e.</p> <p>Betancourt G., B. e. (2010). Región Socialmente Responsable, Norte del Cauca. Cali: Universidad del Valle.</p>
Configuración del contexto normativo.	Referentes educativos.	Educación ciudadana en la Constitución de 1991.	<p>La Constitución Política de Colombia de 1991</p> <p>La Ley 115 de 1994</p>
		La Ley 115, un marco para la formación ciudadana.	<p>La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación</p> <p>La Constitución Política de Colombia de 1991</p>
		El Decreto reglamentario 1860 de 1994.	<p>El Decreto reglamentario 1860 de 1994</p> <p>La Ley 115 de 1994</p>
		La Ley 1620 de 2013 y el	La Ley 1620 de 2013

Categoría	Subcategoría	Código	Referentes
		decreto reglamentario 1965 de 2013.	Martínez Rojas, J. G. (2013). Marco legal para la actualización del manual de convivencia. Bogotá: Inédito. El Decreto reglamentario 1965 de 2013
		Legislación colombiana y formación docente.	MEN (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf La Constitución Política de Colombia de 1991 La Ley 115 de 1994 El Decreto 709 de 1996 El Decreto 1278 de 2002 El Decreto 3012 de 1997 El Decreto 301 de 2002 El Decreto 2832 de 2005 La Resolución ministerial 12225 de 2002 La Resolución ministerial 198 de 2006
	Referentes legales étnicos.	Convenio 169 de la OIT de 1989.	El Convenio 169 de la OIT de 1989
		Normativa nacional del reconocimiento	La Constitución Política de Colombia de 1991 La Ley 70 de 1993 El Convenio 169 de la OIT de 1989 La Ley 115 de 1994 El Decreto 2249 de 1995 El Decreto 804 de 1995 El decreto 1122 de 1998
Necesidades de formación de los docentes en este contexto social.			Cortes Rodas, F. (2007). Justicia y exclusión. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Sen, A. (2007). Identidad y violencia. La ilusión del destino. Madrid: Kats Editores. Sen, A. (2001). La desigualdad económica. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, España.: Paidós, Espasa Libros. S.L.U. Camargo A., M., Calvo, G., Franco A., M. C., Vergara A., M., & Londoño C., S. (2007). La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Apéndice J2. Matriz de vaciado para el procesamiento de anotaciones de la observación directa en campo: Visita contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña

Fecha	Hora	Actividad	Lugar	Observación Sobre Las Relaciones				
				Est-Est	Est-Doc	Est-Objs	Doc-Doc	Soc
	6:45am	Encuentro con el director de la escuela	Casa de Juan Carlos					Conversación y desayuno. Conocimiento del núcleo familiar
	7:15am	Reconocimiento espacial de la escuela	Patio, restaurante, extramuros, oficina, salones			Se percibe un mayor cuidado de las instalaciones.		Los estudiantes se encuentran desprotegidos de alimentación subsidiada. Hay escombros y basuras por un costado de la escuela. Hay cierto riesgo de aluvión ante la crecida del río Palo. No han desmontado un tanque gigante de agua y puede ser un peligro potencial.
	7:45am	Reunión con docentes	Oficina				Retomé el sentido de mi presencia en la escuela y expliqué mi interés inmediato sobre el conocimiento del contexto. Brevemente se invitó a don Grisaldo, mayor de la comunidad para solicitarle una entrevista para el próximo miércoles.	
	8:15am	Encuentro 1 con estudiantes de 5° de primaria	Salón de 5°	Improvisación: trabajo por pequeños grupos. Hicimos ejercicio sobre la comunicación.	Simultáneamente me preguntaban sobre mi vida, para presentarme, explicaba elementos sobre ciudadanía.			

Apéndice J3. Matriz de vaciado para el procesamiento de Entrevista Semiestructurada: Aproximación al contexto de la Institución Educativa Escuela Urbana Mixta El Naranjo y La Cabaña

Categorías	Subcategorías	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Historia	Necesidades					
	Capacidades					
	(Emergentes...)					
Economía	Oficios, trabajos					
	Productos					
	Causas pobreza					
	(Emergentes...)					
Política	Autoridad					
	Organización					
	(Emergentes...)					
Social	Conflictos					
	Necesidades educativas					
	Sostenibilidad					
	(Emergentes...)					
Cultural	Valores propios					
	Creencias					
	(Emergentes...)					
(Emergentes...)						

**Apéndice J5. Análisis sociodemográfico de los integrantes de la escuela El Naranja y
La Cabaña 2011-2012.**

El grupo participante del diagnóstico estuvo conformado por 138 personas entre hombres y mujeres, vinculados como padres y madres de la población estudiantil de la escuela.

Participantes diligenciamiento encuesta		
Participante	Fr	Porcentaje
Madres	121	87,68
Padres	7	5,07
Tía	4	2,90
Abuelas	5	3,62
Hermana	1	0,72
Total	138	100

1. Variables sexo y edad.

Tal como se observa en el cuadro de “Sexo participantes” predominó la participación de las mujeres (94,93%), quienes en su mayoría son madres de los estudiantes.

Sexo participantes		
Participante	Fr	Porcentaje
Mujeres	131	94,93
Hombres	7	5,07
Total	138	100

La edad predominante de las madres se encuentra en un rango que va de los 20 años a los 40 años de edad, en general las mujeres son adultas jóvenes.

Edad madres participantes		
Participante	Fr	Porcentaje
Entre 40 y 50 años	11	10,28
Entre 30 y 39 años	41	38,32
Entre 20 y 38	55	51,40
Total	107	100,00

2. Variables de educación y ocupación.

Como se observó anteriormente, predomina la participación de las madres. En cuanto a su nivel educativo se destaca la formación entre el 7° y 11° grado del bachillerato (61,83%), pues en muchos de los casos no se termina el bachillerato; aunado a un bajo nivel en la formación tecnológico y profesional (14,5%).

Nivel educativo madres		
Participante	Fr	Porcentaje
Primaria	13	9,92
Bachillerato	81	61,83
Técnico	18	13,74
Tecnológico	6	4,58
Profesional	13	9,92
Total	131	100

Mientras que en los padres participantes se observa un nivel educativo más alto a nivel tecnológico (42,86%), sin embargo, hay que tener en cuenta que constituyen el 5,07% de los participantes.

Nivel educativo padres		
Participante	Fr	Porcentaje
Primaria	1	14,29
Bachillerato	3	42,86
Técnico	0	0,00
Tecnológico	3	42,86
Profesional	0	0,00
Total	7	100

Estas diferencias en el nivel educativo entre hombres y mujeres, ha sido documentada en el país y han concluido que los hombres alcanzan un mayor nivel educativo que las mujeres, ya que estas desertan del sistema educativo tempranamente. La mujer se constituye en la educadora por excelencia en el ámbito familiar y es quien tiene un menor nivel educativo.

De otra parte, entre las mujeres se encontró que predomina la ausencia de ocupación laboral que permita la generación de ingresos económicos en un 62.70% (Amas de casa y estudiantes), mientras que el 37,30% desempeña alguna laboral, muchas de ellas en el sector de la economía informal. No obstante, es de tener en cuenta que la labor doméstica dada la función educadora de la mujer es relevante en la constitución del desarrollo social.

Ocupación de las madres		
Participante	Fr	Porcentaje
Ama de casa	68	53,97
Estudiante	11	8,73
Oficios varios	8	6,35
Comerciante	6	4,76
Docente	6	4,76
Estilista	6	4,76
Madre comunitaria	4	3,17
Ventas	4	3,17
Auxiliar de laboratorio	4	3,17
Secretaria	3	2,38
Independiente	3	2,38
Administradora	1	0,79
Empacador	1	0,79
Operario	1	0,79
	0	0,00
Total	126	100

A diferencia de las mujeres, se encontró que los hombres en un 71,43% son empleados, mientras que el 28,57% tiene una ocupación laboral en el sector de la economía informal.

Ocupación de los padres		
Participante	Fr	Porcentaje
Empleado	5	71,43
Independiente	2	28,57
Total	7	100

En general, la condición de poseer una ocupación laboral que genere ingresos económicos prevalece entre los hombres, mientras la mujer desempeña sus funciones reproductivas en la familia. Se debe tener la claridad que este aspecto aplica específicamente para el grupo participante.

Con respecto al lugar donde se desempeña laboralmente el grupo participante que se tuvo, predomina la zona urbana del municipio (60%). Otro aspecto a destacar corresponde al desplazamiento por fuera del municipio (30,43%), condición que señala la ausencia de fuentes de empleo en Puerto Tejada.

Lugar de la ocupación		
Participante	Fr	Porcentaje
Zona urbana	69	60,00
zona rural	11	9,57
Fuera de Puerto Tejada	35	30,43
Total	115	100

3. Variables residencia / territorio y étnica

Es de anotar que la mayoría del grupo participante tiene más de 20 años de residir en el municipio de Puerto Tejada y veredas aledañas (72,58%); y una baja proporción tiene menos de 5 años (1,61%). Se puede entonces decir que las familias han permanecido en Puerto Tejada por más de dos décadas como mínimo.

Tiempo residencia en municipio o vereda		
Participante	Fr	Porcentaje
Menos de 5 años	2	1,61
Entre 6 y 10 años	9	7,26
Entre 11 y 15 años	7	5,65
Entre 16 y 20 años	16	12,90
Entre 21 y 25 años	24	19,35
Entre 26 y 30 años	24	19,35
Entre 31 y 35 años	19	15,32
Entre 36 y 40 años	12	9,68
Entre 41 y 45 años	7	5,65
Entre 46 y 50 años	3	2,42
Entre 55 y 60 años	1	0,81
Total	124	100

Los participantes pertenecen a tres grupos étnicos, sin embargo, predomina el Afrocolombiano (78,99%), con lo cual se observa la baja frecuencia en el proceso de mestizaje.

Grupo étnico		
Participante	Fr	Porcentaje
Afrocolombiano	109	78,99
Mestizo	27	19,57
Blanco	2	1,45
Total	138	100

4. Variables familiares

El tamaño de la familia se definió según los miembros que la conforman. Se encontró que predominan las familias que tienen entre 3 y 6 miembros (86,23%), y en menor proporción se encuentran las familias de más de 7 miembros equivale al 13,04%.

Tamaño familiar		
Participante	Fr	Porcentaje
2 miembros	1	0,72
3 a 4 miembros	68	49,28
5 a 6 miembros	51	36,96
7 a 8 miembros	11	7,97
9 a 10 miembros	3	2,17
11 a 12 miembros	2	1,45
13 a 14 miembros	2	1,45
Total	138	100

Entre los participantes se encontraron diferentes tipos de estructura familiar. Predomina la familia nuclear (63,04%) seguida de la familia extensa ampliada (20%) en la cual se encuentran abuelos/as, tíos/as, primos, etc. Igualmente se tiene un bajo nivel de familias monoparentales (5,07%) constituidas por madres cabeza de hogar.

Estructura familiar		
Participante	Fr	Porcentaje
Monoparental	7	5,07
Nuclear	87	63,04
Extensa	16	11,59
Extensa ampliada	28	20,29
Total	138	100

Entre los participantes predomina la Unión libre como estado civil (57,25%) doblando la cifra de los matrimonios legalmente constituidos (23,19%).

Estado civil		
Participante	Fr	Porcentaje
Casado	32	23,19
Soltero	13	9,42
Divorciado	12	8,70
Viudo	2	1,45
Unión libre	79	57,25
Total	138	100

En general, la fuente de ingresos de la familia proviene del trabajo (84,78%), además se observa un alto nivel de desconocimiento de la fuente de ingresos (10,87%).

Fuente de ingresos familiares		
Participante	Fr	Porcentaje
Trabajo	117	84,78
Pensión	4	2,90
Remesas	1	0,72
Manutención h	1	0,72
No sabe	15	10,87
Total	138	100

Además, el ingreso familiar promedio está en un rango que oscila entre menos de un salario mínimo y un salario mínimo (66.07%). Es poco frecuente observar un ingreso superior a dos salarios mínimos (6,25%). Los ingresos familiares son bajos y si se tiene en cuenta que predominan grupos familiares con más de 6 miembros, se deduce la carencia de recursos para suplir las necesidades básicas.

Ingreso familiar		
Participante	Fr	Porcentaje
Menos SMLV	32	28,57
SMLV	42	37,50
601.000 a 700.000	11	9,82
701.000 a 800.000	6	5,36
801.000 a 900.000	7	6,25
901.000 a 1.000.000	7	6,25
Aproximadamente dos SMLV	7	6,25
Total	112	100

Con respecto al tiempo libre que se comparte en familia, se encontraron las siguientes actividades relevantes: paseo (42,31%), ver televisión (21,15%), y jugar (12,98%) de las actividades. Cabe observar que algunos participantes eligieron más de una actividad.

Actividades familiares en tiempo libre		
Participante	Fr	Porcentaje
Paseos	88	42,31
Ver televisión	44	21,15
Jugar	27	12,98
Ver películas	3	1,44
Pescar	3	1,44
Deporte	3	1,44
Leer	7	3,37
Comer helado	3	1,44
Diálogo	21	10,10
Compras	1	0,48
Oír música	4	1,92
Repaso	4	1,92
Total de actividades	208	100,00

5. Variables de Saneamiento básico

El estrato socioeconómico predominante es el 2 (52,17%), seguido del estrato 1 (28,26%). Una alta proporción de participantes no identifica el estrato al que pertenece (16,67%), y muy pocos habitan en estrato 3 (2,90%).

Estrato socioeconómico		
Participante	Fr	Porcentaje
1	39	28,26
2	72	52,17
3	4	2,90
No sabe	23	16,67
Total	138	100

Con respecto al tipo de vivienda de los participantes se encontró que predomina el vivir en casas pertenecientes a familiares (37,68%) y en casas alquiladas (31,88%); este aspecto indica que el 69,57% no posee vivienda propia o que solamente un 30,43% la tiene.

Tipo de vivienda		
Participante	Fr	Porcentaje
Propia	42	30,43
Alquilada	44	31,88
De familiares	52	37,68
Total	138	100

Con respecto al acceso de los servicios básicos de agua y energía se encontró que existe un alto desconocimiento de la entidad proveedora de agua (86,23%).

Proveedor agua		
Participante	Fr	Porcentaje
Conoce proveedor de agua	19	13,77
No conoce proveedor de agua	119	86,23
Total	138	100

Mientras que hay una mayor identificación del proveedor de energía (64,49%).

Proveedor energía		
Participante	Fr	Porcentaje
Conoce proveedor de energía	89	64,49
No conoce proveedor de energía	49	35,51
Total	138	100

Estos aspectos ponen de manifiesto la indiferencia de la población frente al adecuado acceso a los servicios de agua y energía.

6. Variables salud

Existe una alta afiliación al sistema de salud, en el régimen contributivo (74,64%) y en el régimen subsidiado (18,84%). Un 6,52% de los participantes manifestó no tener ningún tipo de vinculación al sistema de salud.

Afiliación a salud		
Participante	Fr	Porcentaje
EPS	103	74,64
ARS	26	18,84
Ninguna	9	6,52
Total	138	100

En cuanto a las condiciones de morbi-mortalidad familiares se encontró que predominan enfermedades como diabetes (12,5%) e hipertensión (16,88%). Ambas enfermedades de carácter degenerativo y crónico pero también prevenibles. Cabe anotar que los participantes pudieron elegir más de una enfermedad.

Condición de morbimortalidad		
Participante	Fr	Porcentaje
Diabetes	20	12,50
Hipertensión	27	16,88
Asma	13	8,13
Problemas cardiacos	3	1,88
Cáncer	8	5,00
Insuficiencia renal	1	0,63
Tiroides	2	1,25
Osteoporosis	1	0,63
Visión y audición	2	1,25
Sindrome Down	1	0,63
Alergía Piel	2	1,25
Obesidad	2	1,25
Microcefalia	1	0,63
No sabe	77	48,13
Total de casos	160	

7. Acceso a medios audiovisuales

Con relación al acceso de los participantes hacia medios de comunicación se encontró que predomina la televisión (94,2%), seguido de la radio (75,36%). Existe igualmente un bajo acceso al computador (36,23%) y al internet (18,84%), indicador de la brecha digital predominante en la comunidad.

Acceso a medios audiovisuales		
Participante	Fr	Porcentaje
Televisión	130	94,20
Radio	104	75,36
Computador	50	36,23
Internet	26	18,84
Video juegos	19	13,77
Periodico	28	20,29
Total participantes	138	

8. Religión

Un 42,03% de participantes expresó no practicar ningún tipo de religión; mientras que el 53,62% practica alguna. Un bajo porcentaje no responde (4,35%).

Religión		
Participante	Fr	Porcentaje
No	58	42,03
Si	74	53,62
No responde	6	4,35
Total	138	100,00

En cuanto al credo religioso que se practica se observa diferentes opciones: opción católica (28,99%), otras opciones entre las cuales están las cristianas y evangélicas (27,54%). Con lo cual se tiene diferentes credos religiosos que llevan a pensar en la importancia de generar procesos de diálogo ecuménico al interior de la comunidad.

Opción religión		
Participante	Fr	Porcentaje
Católica	40	28,99
Otras religiones	38	27,54
No responde	60	43,48
Total	138	100

9. Variables de participación social

Las prácticas de participación comunitaria entre los participantes son bajas (10,26%), los espacios en los cuales participan son: Consejo Comunitario, Fundafamilia, Madre comunitaria, Fundación Red de mujeres Norte del Cauca, Madres líderes, Unión misionera, JAC, Casa comunal, si mujer, Líder familias en acción, Comité estratificación. Se observó que predomina la participación de la mujer de más de 30 años de edad con formación a nivel técnico o tecnológico. De otro lado, no existen prácticas de participación comunitaria en un 89,74% de los participantes.

Participación comunitaria		
Participante	Fr	Porcentaje
Si	12	10,26
No	105	89,74
Total	117	100,00

Entre la proyección de participación de las madres y padres a nivel escolar se encontró que el 78,26% probablemente participe si es convocado por la escuela; mientras que un 12,32% expresó no tener la intención de participar.

Proyección participación en la escuela		
Participante	Fr	Porcentaje
No	17	12,32
si	108	78,26
No responde	13	9,42
Total	138	100,00

Entre las razones de la participación escolar de madres y padres se encontró que predomina: el propio aprendizaje para mejorar en su labor materna y paterna (50%); seguido del deseo de apoyar la formación de sus hijos/as (11,7%), mejorar con el niño (11,7%), superarse (7,45%), colaborar (5,32%), conocer al niño (4,26%).

Razones de la participación		
Participante	Fr	Porcentaje
Apoyar formación de los hijos/as	11	11,70
Aprendizaje	47	50,00
calidad en la educación y en la vida	2	2,13
Colaborar	5	5,32
Comunicación con el colegio	1	1,06
Conocer al niño	4	4,26
Desarrollo de los niños	1	1,06
Integrarse	3	3,19
Mejorar con el niño	11	11,70
Mi hijo seria mas feliz	1	1,06
Superarse	7	7,45
Tengo disponibilidad	1	1,06
Total posibles razones	94	

Entre las razones expuestas para la no participación escolar en una baja proporción se encuentra la falta de tiempo dadas las ocupaciones laborales (26,81%); mientras que en su mayoría (73,19%) los participantes no tienen razones claras para su no participación en la escuela.

Razones de la no participación		
Participante	Fr	Porcentaje
Falta de tiempo por ocupaciones laborales	37	26,81
No responde	101	73,19
Total	138	

Al explorar las posibilidades de aporte de tiempo de padres y madres para desarrollar actividades en la escuela, se encontró que el 92,03% están dispuestos a aportar algo de su tiempo.

Aporte de tiempo a la escuela		
Participante	Fr	Porcentaje
Aporte de tiempo	127	92,03
No aporte de tiempo	11	7,97
Total	138	100,00

En este caso, se encontró que las principales razones para aportar tiempo a actividades de la escuela son apoya a los niños y trabajar en grupo y colaborar para el desarrollo de la escuela con 30,1% cada una; de otra parte, también se desatca el deseo de integrarse a las actividades escolares para colaborar (11,83%) para contribuir a la mejora escolar.

Razones del aporte del tiempo		
Participante	Fr	Porcentaje
Apoyar a los niños	28	30,11
Aprender para conocer más a los hijos/as.	8	8,60
Compartir con los niños	5	5,38
Información del proceso del hijo/a	3	3,23
Integrarse a la escuela	11	11,83
Me gusta participar	4	4,30
Mejor futuro	3	3,23
Ser ejemplo	3	3,23
Trabajar en grupo y colaborar para el desarrollo de la escuela.	28	30,11
Total de razones	93	100,00

Por el contrario, el no aporte de tiempo a las actividades de la escuela radica en la falta de tiempo por ocupaciones laborales (63,64%), compromisos académicos porque se está en proceso de formación (18,18%), y falta de recursos económicos para los desplazamientos (9,09%).

Razones de no aporte de tiempo a la escuela		
Participante	Fr	Porcentaje
Falta de tiempo por ocupaciones laborales	7	63,64
Estudio	2	18,18
No dinero para transporte	1	9,09
No responde	1	9,09
Total	11	100,00

Apéndice J7. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario escala Likert: valoraciones de entrada de los docentes investigadores participantes

RESULTADOS DE ENTRADA

N°	Manejo Emoc y Sent						Pensamiento crítico																	Comunic			Transf conflict								
	2	7	10	15	18	34	1	3	4	5	9	11	12	13	17	21	22	23	25	26	27	28	29	30	31	32	33	6	14	19	8	16	20	24	
1	5	5	1	2	4	5	3	5	5	5	5	5	1	5	2	4	5	5	5	5	5	5	1	5	0	1	3	5	2	4	5	2	4	1	
2	5	4	2	3	2	4	4	3	4	4	4	1	3	3	3	3	2	2	3	5	5	3	3	4	4	4	3	4	3	2	4	3	2	2	
3	4	5	3	3	2	5	4	4	4	5	4	4	4	2	3	2	2	2	3	4	4	3	3	2	4	4	4	5	3	2	5	4	2	4	
4	4	3	2	2	4	5	0	4	4	2	3	2	2	2	2	4	1	2	1	5	5	5	3	5	5	5	3	4	2	4	4	2	4	2	
5	5	4	2	2	0	5	4	3	5	4	4	4	4	2	2	4	2	4	3	4	2	2	4	4	4	4	2	4	2	3	4	2	4	4	
6	5	1	4	2	4	4	4	4	5	4	4	1	2	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	1	4	1	2	4	1	4	4	0	
7	5	1	1	4	4	4	4	4	5	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	3	4	1	2	4	1	4	4	1	
8	5	4	3	3	4	5	4	4	5	4	5	4	2	3	3	4	1	3	4	5	5	5	3	3	5	4	3	5	3	4	5	3	4	3	
9	5	4	1	2	4	4	5	5	4	3	4	2	3	2	3	2	2	4	3	5	5	3	3	5	5	5	3	4	4	2	5	2	2	3	
10	5	4	2	2	4	5	4	3	5	4	4	4	4	2	2	4	2	4	3	4	2	2	4	4	4	4	2	4	2	3	4	2	4	4	
11	5	4	1	1	4	5	5	5	5	1	4	4	4	1	2	5	1	1	2	5	5	2	5	5	5	3	3	4	1	1	5	1	5	5	
12	4	5	4	5	4	5	3	4	5	3	5	5	0	5	3	3	3	5	3	4	5	4	5	4	5	4	4	3	3	5	3	4	5	4	
13	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	5	3	2	2	5	4	2	2	4	5	5	5	4	2	5	5	4	5	3	4	5	5	5	5	
14	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	
15	2	4	3	2	0	0	1	5	5	5	5	5	5	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	5	1	0	0	
16	4	4	2	3	4	5	4	5	5	5	5	2	2	3	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	3	5	5	4	2	4	
17	5	2	2	0	2	4	4	5	5	4	4	2	2	2	4	4	1	4	5	5	5	5	2	2	5	5	4	4	4	2	3	4	4	2	
18	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
19	4	5	4	4	2	5	4	4	4	5	4	4	4	3	3	2	2	4	3	5	2	2	3	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	
20	4	4	2	3	4	5	4	4	4	4	5	2	2	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	3	3	5	4	3	4	

Apéndice K2. Guía para el trabajo autónomo de los docentes investigadores participantes (ejemplo)

**DIPLOMADO FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA PAZ
DESDE EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA Y LA INTERCULTURALIDAD.**

Guía 7

LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Descripción del objetivo:

El propósito de esta sesión es comprender distintas nociones sobre la ciudadanía y los principales enfoques como se busca formar en ciudadanía; en particular, interesa resaltar la formación de capacidades centrada en el desarrollo de Habilidades para la vida. Convergente con lo anterior, se explicitará un conjunto de valores humanos y sociales, afines a la ética del cuidado, que puede al fortalecimiento de la identidad ciudadana.

Competencias:

Competencias cognitivas: diferenciación los principales enfoques que se emplean para la educación ciudadana y subrayar el que incluye el desarrollo de capacidades humanas y habilidades para la vida.

Competencias actitudinales: confrontación del compromiso personal, grupal e institucional de la manera como forman en ciudadanía a sus estudiantes en la comunidad educativa donde laboran para mover a un mejoramiento.

Competencias procedimentales: contrastación de los límites y posibilidades que cada enfoque puede aportar a la educación ciudadana al contexto particular del maestro participante.

Propuesta para el trabajo autónomo:

1. Luego de leer el texto base de Bisquerra, R.
 - Destacar las principales ideas del texto.
 - Elaborar una síntesis personal recogiendo los principales aprendizajes que esta metodología sugiere.
 - Confrontar los contenidos presentados con la realidad institucional del Centro Educativo donde labora.
2. Sobre las Lecturas complementarias:
 - ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el documento de Jacques Delors y la propuesta de Educación para la ciudadanía del MEN?
 - ¿Qué valores ciudadanos pueden reconocerse en la propuesta de formación ciudadana del MEN?
 - ¿Cabe alguna crítica a la propuesta que hace el estado de educación para la ciudadanía?

Bibliografía

- Ansi3n, J., & Tubino, F. (2007). *Educar en ciudadanía intercultural*. Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Bisquerra, R. (2008). *Educaci3n para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer Educaci3n.
- Delors, J. e. (1996). *La educaci3n encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisi3n Internacional sobre la educaci3n para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡SÍ es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Est3ndares b3sicos de competencias ciudadanas*. Colombia: MEN.

Apéndice K3. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario grupo focal: Evaluación participativa del diseño del programa

Categoría	Código	Programa de formación ciudadana para docentes	
		Aspectos teóricos	Aspectos metodológicos
Ciudadanía	Valores		
	Evidencias		
Habilidades para la vida	Habilidades por reforzar		
	Prácticas ciudadanas		
Interculturalidad	Cultura Propia		
	Cultura global		
Implementación	Disposición		

Apéndice K4. Presentación del Diplomado.

FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA PAZ DESDE EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA Y LA INTERCULTURALIDAD.

Información General

Intensidad Horaria:	Total: 144 horas Tutoría: 63 horas Trabajo Colaborativo: 57 horas Trabajo Autónomo: 24 horas
Modalidad:	Presencial y a distancia
Lugar de ofrecimiento:	Sede Uniminuto/Colegio Comfacauca
Dirigido a:	Educadores y Educadoras del Valle del Cauca y Puerto Tejada
Perfil de ingreso:	Profesionales de la educación vinculados a Comunidades Educativas del valle geográfico del Río Cauca y Puerto Tejada. Interés por profundizar en aspectos relacionados con la convivencia, la participación, la subjetividad política, la formación ciudadana y la cultura de paz en contextos interculturales.

Justificación



Metodología



Estructura curricular

EL DÓNDE CONTEXTO

Metodología y Desarrollo Sostenible.

Multiculturalidad e Interculturalidad.

Identidad ciudadana, ciudadanías y territorios.

Aproximación a la realidad social, económica, política y cultural.

LOS QUÉ

El ciudadano

Conflicto en la escuela

La educación ciudadana

Modelo de formación para una ciudadanía intercultural

Enfoque de Habilidades para la vida

LOS CÓMO

Pautas para la formulación de proyectos ciudadanos e informe final.

Aprendiendo a manejar el mundo afectivo. Competencias emocionales

Aprendiendo a transformar conflictos. Competencias para la acción

Aprendiendo a pensar críticamente. Competencias cognitivas

APLICACIÓN LOS DÓNDE

Aprendiendo a comunicarnos. Competencias comunicativas y relacionales

Actualización del Manual de Convivencia

Ciudadanía más allá de la escuela.

Presentación de proyectos ciudadanos y evaluación.

Cronograma PUJ - PT(tentativo)

Cronograma	Sept				Octubre				Noviembre				Dic	
	10	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	
Tutoría presencial	3	3	3	3				3	3	3			3	3
Inmersión					3	3					3	3		
Autónomo	2	2	2				2	2	2				2	2
T Colaborativo	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Cronograma	Enero			Febrero			Mrz		Total
	16	23	30	6	13	20	27	6	
Tutoría presencial	3			3	3	3			39
Inmersión		3	3					3	24
Autónomo	2			2	2	2			24
T Colaborativo	3	3	3	3	3	3	3	3	57
									144

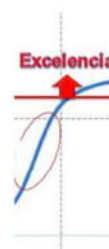
Acuerdos

ESQUEMA DE EVALUACION

El diseño, la implementación y la evaluación mediante un ejercicio de lecciones aprendidas de desarrollo de los proyectos así como una asistencia del 80% en las actividades presenciales.

PRODUCTO A ENTREGAR POR EL ESTUDIANTE

Proyecto ciudadano que dé cuenta de cada una de las fases: diseño, implementación y evaluación de lecciones aprendidas, según formato suministrado en los plazos determinados en el cronograma general de desarrollo del Diplomado.



Apéndice K5. Guía para la presentación de proyectos pedagógicos de formación ciudadana.

Objetivo: Facilitar un apoyo para organizar la socialización de los proyectos ciudadanos elaborados por los y las participantes al programa de formación ciudadana.

Fase de Identificación:



Fase de Planeación:



Fases de Ejecución y evaluación.



Apéndice K6. Guía para la presentación de informes finales de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana.

Objetivo: Apoyar la organización de un documento escrito que recoja el proceso de participación en el Diplomado realizado por los docentes investigadores participantes.

Sección	Descripción	Contenidos
Cap I: Mi experiencia ciudadana	Recoge los trabajos personales que se hayan realizado. Incluye un texto que recoja el balance general de estos trabajos ¿qué me aportó este diplomado a mi vida ciudadana y profesional?	Glosario personal; Ejercicios de autoconocimiento, autorreflexión y autocrítica ciudadana; Relato biográficos sobre la Historia del ejercicio ciudadano personal; Reconocimiento de capacidades, habilidades, valores, actitudes ciudadanas personales. Reflexión sobre mis prácticas profesionales y mis prácticas ciudadanas.
Cap II: Formación ciudadana en contexto social	Sistematización sobre datos del contexto global, regional, local y próximo. (máximo 5pg)	Datos de realidad que incidan en la comunidad educativa con la que se implementó el proyecto (sociales, económicos, culturales, políticos, entre otros). Cuestionamientos a los contextos y referencia a instrumentos empleados para levantar esta información. Caracterización de la comunidad educativa donde labora y/o donde implementa su proyecto. Reflexión sobre formas ciudadanas que demanda el contexto.
Cap III: Fundamentación	Elementos conceptuales abordados en el Diplomado. Con base en ellos elaboran una reflexión propia (3pg) sobre el enfoque diferenciador de esta propuesta de formación ciudadana	Se pueden incluir síntesis de lecturas, videos y otros dispositivos abordados; Incluir resúmenes sobre temas abordados en la sesiones presenciales; Referencia a los discusiones logradas en los pequeños grupos y en plenaria; Ensayo sugerido.
Cap IV: Proyecto de Formación Ciudadana	A partir de los contenidos del programa, se presentan el diseño y la aplicación de una propuesta para el desarrollo de formación ciudadana desde el enfoque de habilidades para la vida y la interculturalidad	Referencia a Metodología. Diagnóstico en ciudadanía, habilidades para la vida, interculturalidad y paz. Planteamiento del problema, los objetivos, los resultados esperados y las actividades previstas. Ruta metodológica y cronograma. Elaboración de Secuencia didáctica. Evaluación de proceso y registro de evidencias. Referencia a instrumentos de evaluación.
Cap V: Transformación de las prácticas ciudadanas	La ciudadanía desde una perspectiva de proceso es un ejercicio activo que implica permanentes procesos de participación, que se traducen en acciones concretas en la cotidianidad institucional y de la vida en general.	Identificación de prácticas ciudadanas que se han transformado como resultado del proyecto. Análisis de los aspectos que inciden en la transformación de las prácticas ciudadanas desde la voz de los participantes. Ruta prospectiva –futuro- para promover la consolidación en la cotidianidad de prácticas ciudadanas innovadoras.
Cap VI: Conclusiones	A partir de los aprendizajes, se presentan conclusiones sobre el enfoque ofrecido en el Diplomado.	Aprendizajes para la vida personal. Aprendizajes a partir de la implementación del enfoque. Síntesis personal sobre el enfoque ofrecido: habilidades para la vida para la interculturalidad. Balance: elementos que fortalecen la transformación de prácticas ciudadanas y elementos que pueden mejorarse del enfoque.
Anexos: Instrumentos y registros	Se presentan los instrumentos implementados y las evidencias de las actividades realizadas.	Encuestas; Formularios de preguntas para Grupos focales; Fotografías de actividades. Fotografías de actividades. Diseño de jornadas: secuencias didácticas. Diseño de jornadas: secuencias didácticas. Entre otros.

Apéndice L. Capítulo 9. Fase 3 Evaluación participativa de la implementación del programa

Apéndice L1. Registros de talleres participativos

Categoría	Código	Módulo I: Introducción y contexto			
		Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4
Convivir	Cuerpo				
	Movimiento				
	Interacción grupal*				
Ser	Retroalimentación* vivencial de la actividad inicial				
	Referencia a la historia propia				
	Referencia al amor presente				
Saber	Reflexión individual (lectura autónoma)				
	Diálogo* a partir de la lectura				
	Presentación magistral				
	Reflexión grupal*				
	Plenaria*				
Saber hacer	Acuerdo* sobre dispositivos para actuar				
	Acuerdos* y compromisos				

* Aspectos específicamente participativos

Apéndice L3. Registros de acompañamiento de los proyectos pedagógicos de formación ciudadana

Ítem	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Nombres integrantes de	1.-					
	2.-					
	3.-					
Título proyecto:						
Localización:						
Grupo sujeto :						
Problema:						
Objetivo General:						
Objetivos específicos:	1.-					
	2.-					
	3.-					
Talleres	Objetivos de talleres de la secuencia didáctica					
1.-						
2.-						
3.-						
4.-						
5.-						

Apéndice L4. Relación de los grupos de trabajo de docentes y los proyectos pedagógicos de formación ciudadana.

Grupos de trabajo de docentes	Proyecto Pedagógico de Formación Ciudadana	Objetivo General	Lugar de ejecución	Institución Educativa donde se realizó el proyecto	Grupos de estudiantes participantes
Grupo 1	El conflicto: una necesidad y una oportunidad para cambiar y mejorar en nuestra vida.	Potencializar las capacidades y destrezas de los NNA de la escuela Cristo Maestro del programa FUNDAPRE como ser social, participando en la construcción de paz.	Comuna 16	Escuela Cristo Maestro	40 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 7 y los 14 años
Grupo 2	Cómo las habilidades para la vida y las competencias ciudadanas, en los niños y niñas del grado segundo.	Diseñar actividades lúdicas que le permitan a los niños del grado segundo (201) manejar las emociones y los sentimientos mediante habilidades para la vida, fortaleciendo sus competencias ciudadanas y generando una mejor convivencia en una comunidad más participativa	Yumbo	Institución Educativa San Francisco Javier (Yumbo)	15 niños y 13 niñas de segundo grado
Grupo 3	Aprendo, Practico y Convivo.	Fortalecer la convivencia escolar, pacífica y armónica mediante el conocimiento de “Las diez habilidades para la vida en los estudiantes del grado sexto del Liceo Renacer, del barrio Manuela Beltrán de la ciudad de Cali.	Comuna 14	Liceo Renacer	20 estudiantes de grado sexto (12-14 años)
Grupo 4	Tejiendo Cultura De Paz.	Fomentar en los estudiantes de grado primero de la I.E. El Palmar, sede José María Cabal, una educación en el manejo y solución pacífica de conflictos, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia cultural, mediante la tolerancia, el respeto, el pluralismo y la cultura ciudadana, desde la práctica y la reflexión.	Dagua	Institución Educativa El Palmar. Sede José María Cabal	12 Niños y 9 niñas de primer grado
Grupo 5	Si mis conflictos sé arreglar, como buen ciudadano me voy a formar.	Aportar herramientas... para la resolución de problemas y conflictos cotidianos de manera constructiva, creativa y pacífica, para el disfrute de un ambiente de sana convivencia, y buenas relaciones personales promoviendo una cultura de paz.	Florida	La Institución Educativa Las Américas. Sede San Jorge (Florida)	19 niñas y 13 niños de grado tercero
Grupo 6	Formando a nuestros alumnos en valores de tolerancia y respeto para la convivencia y la paz.	Propiciar en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa liceo mixto moderno un ambiente de respeto, tolerancia y paz que permita la interrelación y expresión adecuada de sus emociones	El Cerrito	Liceo Mixto Moderno (Cerrito)	15 estudiantes de sexto grado

Grupos de trabajo de docentes	Proyecto Pedagógico de Formación Ciudadana	Objetivo General	Lugar de ejecución	Institución Educativa donde se realizó el proyecto	Grupos de estudiantes participantes
Grupo 7	Conociéndome Y Conociendo.	Reconocer la importancia del conocimiento de sí mismo para fortalecer su proyecto de vida	Candelaria	Jardín Dulce Compañía	16 Niños y niñas menores de 5 años
Grupo 8	Construyendo valores para una sana convivencia.	Fomentar valores éticos y morales que inciden positivamente en la formación ciudadana desde el desarrollo de habilidades para la vida y la interculturalidad para una sana convivencia de los estudiantes del grado 6° de la Fundación Educativa Nelson Mandela	Comuna 21	Colegio Nelson Mandela	35 estudiantes de grado sexto
Grupo 9	Formación ciudadana para la vida.	Implementar estrategias que motiven a los estudiantes a la sana convivencia en el aula de clase del grado cuarto de la fundación rey de Reyes, por medio de actividades que permitan tener un sano ambiente.	Comuna 14	Fundación Rey de Reyes (sede Marroquín)	Estudiantes de grado cuarto de primaria
Grupo 10	Respetando ando y como un ser sociable me voy formando.	Fomentar el trabajo cooperativo como un sistema de relaciones, la integración a la vida colectiva y a la apropiación del mundo social	Candelaria	Hogar Comunitario Las Margaritas	12 niños/as entre los 2 y 4 años
Grupo 11	Compartir y sonreír es convivir.	Crear lazos de confianza entre directivos, docentes y la comunidad educativa en general del Instituto Nuevos Sabios del Mañana, con los educandos a partir de 10 años hasta 19 años de edad; con el fin de analizar, comprender y relacionar los factores que están afectando la convivencia y la formación como ciudadano, en la Institución, en la familia y en el entorno social	Comuna 21	Instituto Comercial Nuevos Sabios del Mañana	Estudiantes a partir de 10 años hasta 19 años de edad
Grupo 12	Tratémonos bien.	Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del buen trato en las relaciones interpersonales	Comuna 14	Centro Docente Bartolomé Mitre	22 niños y 15 niñas, de quinto grado (entre los 9 y los 11 años de edad)
Grupo 13	La convivencia escolar basada en valores y habilidades para la vida como punto de partida del ejercicio de la ciudadanía intercultural para la paz	Promover algunos valores y habilidades para la vida, que permitan mejorar la convivencia y el comportamiento de los estudiantes del grado segundo de colegio Cristiano Huellas, a partir de algunos refranes de la tradición oral.	Jamundí	Colegio Cristiano Huellas	8 (4 niños y 4 niñas) estudiantes del grado segundo
Grupo	Expreso y	Fomentar y desarrollar el autodominio	Comuna	Colegio	Estudiantes

Grupos de trabajo de docentes	Proyecto Pedagógico de Formación Ciudadana	Objetivo General	Lugar de ejecución	Institución Educativa donde se realizó el proyecto	Grupos de estudiantes participantes
14	manejo la emoción la ira de forma lúdica y artística	de la ira frente a las circunstancias que la puedan producir sea internas o externas, para el mejoramiento de las relaciones interpersonales en las estudiantes de grado 7-2 de la modalidad comercial de la institución educativa parroquial señor de los milagros.	13	Parroquial Señor de los Milagros	del grado séptimo
Grupo 15	En busca de una buena convivencia para una formación integral	Desarrollar una estrategia que ayude a mitigar los comportamientos violentos de los niños de quinto de primaria y que animan a sus compañeros a imitarlos	Comuna 15	Centro Docente Santiago de Cali	Estudiantes de quinto grado de educación básica primaria
Grupo 16	Las Palabras Mágicas	Desarrollar habilidades de ciudadanía y comunicativas en los estudiantes que les permitan tomar decisiones efectivas y asertivas que no afecten la sana convivencia en diferentes contextos	Puerto Tejada	Escuela Urbana Mixta El Naranjo Y La Cabaña	152 estudiantes desde preescolar hasta quinto grado de educación básica primaria
Grupo 17	Estrategias para el mejoramiento del ambiente escolar dentro del aula de clases de los estudiantes del grado noveno	Implementar estrategias que ayuden a mejorar el ambiente escolar dentro del aula de clases de los estudiantes del grado noveno	Guachené	Institución Educativa Integrado Obando-Guachené	16 estudiantes del grado noveno
Grupo 18	Escucho a los demás y espero mi turno para hablar	Inculcar en los educandos del colegio COMFACAUCA del municipio de Puerto Tejada la cultura de la buena escucha para una comunicación asertiva	Puerto Tejada	COMFACAUCA	700 estudiantes desde preescolar hasta undécimo grado
Grupo 19	Aprendo hablar con mis compañeros evitando los conflictos.	Construir con la participación de los docentes y los estudiantes una sana convivencia a través de estrategias para la solución de los conflictos en el aula.	Guachené	Rohima Shek y Nidia Banguero	22 estudiantes del grado octavo
Grupo 20	La paz empieza por casa, y nuestra casa es nuestro corazón	Construir una propuesta pedagógica basada en las practicas del buen trato como estrategia para la solución de los conflictos en el aula	Puerto Tejada	Institución Educativa La Milagrosa	El grado segundo C, conformado por 22 estudiantes (6 niñas y 16 niños que

Grupos de trabajo de docentes	Proyecto Pedagógico de Formación Ciudadana	Objetivo General	Lugar de ejecución	Institución Educativa donde se realizó el proyecto	Grupos de estudiantes participantes
					oscilan entre los 7 y los 13 años de edad).
Grupo 21	Creación e implementación de estrategias, para la comunicación asertiva en estudiantes de los grados 10 y 11	Sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de desarrollar una buena comunicación asertiva	Puerto Tejada	Colegio Ebenezer	37 estudiantes de los grados 10 y 11, que oscilan entre los 15 a los 17

Apéndice LL. Capítulo 10. Fase 4 evaluación participativa de los resultados del programa

Apéndice LL1. Matriz de vaciado para el procesamiento del cuestionario escala Likert: valoraciones de salida de los docentes investigadores participantes

RESULTADOS DE SALIDA

N°	Manejo Emoc y Sent						Pensamiento crítico																				Comunic			Transf conflict								
	2	7	10	15	18	34	1	3	4	5	9	11	12	13	17	21	22	23	25	26	27	28	29	30	31	32	33	6	14	19	8	16	20	24				
1	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
2	4	4	2	3	4	4	4	2	4	2	4	2	2	3	2	4	2	2	3	5	5	3	3	4	5	5	2	4	2	2	4	3	3	2	2	2	2	
3	4	4	2	2	4	3	0	4	5	3	4	2	2	3	3	4	3	2	2	5	5	5	0	2	4	4	3	5	2	4	5	3	4	2	2	2	2	
4	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
5	5	4	2	2	4	4	4	2	4	4	4	5	2	2	2	4	2	5	4	5	4	2	4	4	4	4	5	2	4	5	2	4	4	4	4	4	4	
6	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	1	2	2	4	4	5	2	5	4	2	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
7	5	4	3	4	5	5	4	5	5	3	4	5	5	5	3	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	3	
8	4	4	2	2	4	5	2	4	4	2	4	4	4	3	2	4	2	3	2	5	2	2	4	4	4	3	2	4	2	4	4	4	4	4	2	4	2	
9	4	4	4	3	5	4	4	5	5	3	4	2	2	1	3	2	2	2	3	4	4	3	3	5	4	5	3	5	4	4	5	3	4	4	5	3	4	
10	5	4	2	2	4	4	4	2	4	2	4	5	2	2	2	4	1	5	4	5	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	2	4	4	4	4	
11	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
12	4	4	3	3	4	5	3	5	5	5	4	5	3	4	3	4	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	3	5	3	4	5	4	4	5	4	4	5	
13	4	4	3	3	4	5	4	5	5	5	5	3	2	2	2	1	5	4	4	5	5	5	3	4	4	4	4	5	1	5	5	3	4	4	1	5	3	
14	5	3	2	2	4	5	4	5	5	5	5	3	4	3	2	4	4	5	3	5	5	5	4	3	4	4	3	4	5	4	5	2	4	4	4	4		
15	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
16	4	5	4	4	5	4	2	4	4	2	4	2	4	4	2	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	2	5	
17	4	4	2	2	5	3	4	5	5	3	3	2	3	1	1	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	3	4	1	5	4	1	5	4	1	4		
18	5	0	2	3	2	5	0	2	4	2	5	2	2	2	3	2	5	5	3	5	5	2	4	2	4	4	4	5	4	2	5	3	2	2	2	2		

19	4	4	2	3	4	4	3	4	5	2	2	4	3	2	2	5	2	3	2	5	5	4	2	0	3	3	2	4	2	4	5	4	4	2	
20	4	4	1	1	4	5	2	1	5	4	4	5	3	2	1	4	5	4	4	5	5	5	2	1	5	5	5	4	1	2	4	1	4	1	
21	1	5	1	1	5	5	3	1	4	3	4	1	1	1	3	5	3	3	5	5	5	5	3	0	4	5	3	5	1	1	5	1	5	1	
22	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	
23	5	5	1	1	5	5	2	5	5	5	4	5	1	1	1	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	3	5	1	5	5	3	5	5	
24	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
25	5	4	2	2	5	5	0	5	4	3	3	4	3	2	2	5	2	2	4	4	4	4	4	5	5	4	2	4	2	5	3	2	5	4	
26	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
27	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
28	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
29	5	2	3	3	4	5	0	2	5	1	3	3	3	3	3	4	3	3	1	5	5	3	3	3	3	3	3	1	3	5	4	3	2	1	
30	5	4	2	1	4	4	4	5	4	4	4	1	2	1	2	5	4	4	4	5	4	4	2	4	4	5	2	5	1	4	5	2	4	4	
31	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
32	5	4	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	2	4	5	3	4	5	
33	5	4	3	4	4	4	5	5	5	3	4	4	2	4	3	2	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	3	4	4	2	4	2	2	2	
34	4	4	2	2	4	4	3	5	5	4	4	4	2	3	2	2	4	4	4	5	5	5	3	4	4	4	3	4	4	2	4	2	2	4	
35	5	4	4	1	4	5	5	5	5	4	4	1	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	3	4	4	4	3	5	
36	5	4	1	1	4	5	5	5	5	4	4	3	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	1	4	4	4	3	5	
37	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	0	4	3	4	4	0	0	4	4	4	4	5	2	4	4	4	4	2	4	4	4	5	2	
38	5	4	4	1	4	5	2	5	5	4	4	4	4	4	2	2	2	5	4	5	5	2	4	5	5	5	2	5	2	1	5	2	2	2	
39	4	4	1	2	4	4	4	5	5	4	4	4	4	2	2	5	5	4	4	5	5	2	4	0	0	0	0	0	2	4	5	1	4	4	
40	5	4	3	2	3	5	4	5	4	4	4	2	2	2	3	1	5	2	4	5	5	3	3	4	4	5	3	5	4	1	0	2	1	3	
41	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
42	5	4	2	2	4	5	4	5	5	5	5	1	4	4	2	4	2	5	4	5	2	2	4	5	5	5	2	4	2	2	5	2	5	4	
43	5	3	4	2	4	5	4	5	4	4	3	4	2	2	2	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	2	3	2	4	3	2	3	4	
44	5	4	4	4	4	5	0	5	5	4	5	1	1	2	4	4	1	3	3	5	5	5	1	1	4	4	3	5	4	4	5	4	4	3	
45	5	4	2	3	1	5	5	5	2	3	5	2	2	2	3	1	1	1	4	5	5	5	3	1	5	5	2	4	3	2	5	3	1	1	
46	4	5	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	2	5	5	3	5	5	5	4	3	3	3	3	5	4	2	4	4	2	2	

Apéndice LL4. Análisis comparativo de las valoraciones de entrada y de salida del cuestionario escala Likert

El objetivo del análisis de los resultados del cuestionario escala likert en su aplicación en la fase 1 Diagnóstico participativo, y en la fase 4 Evaluación participativa de los resultados del programa; es identificar las valoraciones de entrada y de salida de los docentes investigadores participantes, respectivamente, frente a las categorías centrales del programa de formación ciudadana: el enfoque de habilidades para la vida y el de interculturalidad desde el diálogo de saberes.

Para efectos del análisis se consideran los siguientes aspectos:

- El cuestionario se compone de 34 afirmaciones, ante las cuales se plantean cinco opciones de respuesta, e indican cuándo se está de acuerdo con la afirmación correspondiente. A cada una de ellas se le asigna un valor numérico, así a mayor valor numérico mayor valoración de la afirmación.

Escala	Valor numérico
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Indeciso	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

- Las formas de obtener las puntuaciones: se obtienen sumando los valores alcanzados respecto a cada afirmación. “Por ello se denomina escala aditiva” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, p. 249). La puntuación mínima posible es 34, y la máxima posible es 170, puesto que el cuestionario se compone de 34 afirmaciones.

- Se califica el promedio resultante en la escala mediante la fórmula: PT/NA , donde PT es la puntuación total en la escala; y NA, es el número de afirmaciones.
- En este caso se considera un nivel de medición por intervalos denominados rangos: rango de valoración baja, media y alta. La puntuación se analiza mediante su ubicación en uno de los tres rangos establecidos, así: Valoración baja con un rango entre 1,0 – 2,3; Valoración media con un rango entre 2,4 – 3,7; y Valoración alta con un rango entre 3,8 – 5,0. Siendo este el marco de referencia para la interpretación dada en el análisis de los resultados (Apéndice J7. Matriz de Vaciado para el procesamiento del cuestionario escala likert: valoraciones de entrada y de salida de los docentes investigadores participantes).
- Para efectos de la comparación se tomarán los resultados de entrada y de salida y así evidenciar los cambios en las valoraciones que los docentes investigadores participantes realizan sobre el enfoque de habilidades para la vida y el de interculturalidad, según los elementos delimitados de cada uno.

Los resultados de acuerdo a cada uno de los enfoques del programa con los siguientes:

1. Los resultados respecto al enfoque de habilidades para la vida: El cuestionario valora cada uno de los grupos de habilidades para la vida para la taxonomía de habilidades psicosociales, a partir del énfasis de una de las habilidades de cada grupo, se seleccionan las que se consideran de mayor relevancia.

Habilidades Psicosociales	Emocionales	Cognitivas	Relacionales	Vinculadas al hacer
Habilidades para la Vida (OMS) seleccionadas	Manejo de emociones y sentimientos	Pensamiento crítico	Comunicación efectiva	Transformación de conflictos

Resultados de Manejo de emociones y sentimientos



El comparativo entre las valoraciones de entrada y de salida con respecto al manejo de las emociones y sentimientos señala que: las valoraciones localizadas en el rango de valoración bajo 1,0 – 2,3, equivalen a 0 en ambas mediciones, quiere esto decir que ningún participante se ubicó en este rango, y que sus localizaciones en la escala se inician a partir del rango de valoración medio.

En cuanto a los cambios identificados en el rango de valoración medio 2,4 – 3,7, se tiene una diferencia de 8,9% entre ambas mediciones indicando que baja el número de participantes localizados en el rango de valoración medio y se amplía proporcionalmente en el rango de valoración alto 3,8 – 5,0. En síntesis, la valoración frente al manejo de las emociones y sentimientos aumenta en un 8,9%; constituyéndose en la tercera habilidad más valorada.

Resultados de Pensamiento crítico



El comparativo entre las valoraciones de entrada y de salida con respecto al pensamiento crítico señala que: las valoraciones localizadas en el rango de valoración bajo 1,0 – 2,3, equivalen a 0 en ambas mediciones, quiere esto decir que ningún participante se ubicó en este rango, y que sus localizaciones en la escala se inician a partir del rango de valoración medio.

En cuanto a los cambios identificados en el rango de valoración medio 2,4 – 3,7, se tiene una diferencia de 15,48% entre ambas mediciones indicando que baja el número de participantes localizados en el rango de valoración medio y se amplía proporcionalmente en el rango de valoración alta 3,8 – 5,0. En síntesis, la valoración frente al pensamiento crítico aumenta en un 15,48%; constituyéndose en la segunda habilidad más valorada.

Resultados de Comunicación efectiva



El comparativo entre las valoraciones de entrada y de salida con respecto a la comunicación efectiva señala que: en las valoraciones localizadas en el rango de valoración bajo se tiene una diferencia de 7,46% entre ambas mediciones indicando que baja el número de participantes ubicado en este rango; en las valoraciones localizadas en el rango de valoración medio se tiene una diferencia de 8,08% entre ambas mediciones indicando que aumenta el número de participantes localizados en este rango de valoración; y en las valoraciones localizadas en el rango de valoración alto se tiene una diferencia de -0,63 entre ambas mediciones indicando que disminuyó el número de participantes localizados en este rango de valoración. En síntesis, se aumenta la valoración frente a la comunicación efectiva al disminuir en un 7,46% en el rango de valoración bajo, y al aumentar en un 8,08 en el rango de valoración medio. En general, se aumenta la valoración de la comunicación efectiva en un 15,54%; constituyéndose en la primera habilidad más valorada.

Resultados de Transformación de conflictos



El comparativo entre las valoraciones de entrada y de salida con respecto a la transformación del conflicto señala que: las valoraciones localizadas en el rango de valoración bajo 1,0 – 2,3, equivalen a 0 en ambas mediciones, quiero esto decir que ningún participante se ubicó en este rango, y que sus localizaciones en la escala se inician a partir del rango de valoración medio.

En cuanto a los cambios identificados en el rango de valoración medio 2,4 – 3,7, se tiene una diferencia de 4,40% entre ambas mediciones indicando que baja el número de participantes localizados en el rango de valoración medio y se amplía proporcionalmente en el rango de valoración alta 3,8 – 5,0. En síntesis, la valoración frente a la transformación del conflicto aumenta en un 4,4%; constituyéndose en la cuarta habilidad más valorada.

Un aspecto a considerar en el análisis son los niveles del orden de importancia asignado a cada tipo de habilidad para la vida en función de grado de disminución o ampliación de las valoraciones dadas a los mismos.

Habilidades psicosociales	Habilidades para la vida	Porcentaje de ampliación de la valoración	Nivel de importancia
Sociales	Comunicación efectiva	15,54%	1
Cognitivas	Pensamiento crítico	15,48%	2
Emocionales	Manejo de emociones y sentimientos	8,90%	3
Vinculadas a la acción	Transformación de conflictos	4,40%	4

En este sentido los tipos de habilidades para la vida: en un primer nivel de importancia se tiene la comunicación efectiva perteneciente al grupo de habilidades psicosociales sociales con un aumento del 15,54%; en un segundo lugar el pensamiento crítico perteneciente al grupo de habilidades psicosociales cognitivas con un aumento del 15,48%, sin embargo, es importante señalar que no existe una diferencia significativa entre el primer y segundo nivel de importancia.

Y en un tercer lugar el manejo de emociones y sentimientos perteneciente al grupo de habilidades psicosociales emocionales con un aumento del 8,90%; y finalmente, en un cuarto lugar la transformación del conflicto perteneciente al grupo de habilidades psicosociales vinculadas a la acción con un aumento del 4,40%.

2. Los resultados frente al enfoque de interculturalidad desde el diálogo de saberes:

El cuestionario valora los distintos tipos de saberes presentes en el diálogo, así: opinión, conocimiento, autoconocimiento y saber.

Resultados de Opinión



El comparativo entre las valoraciones de entrada y de salida con respecto a la opinión señala que: las valoraciones localizadas en el rango de valoración bajo 1,0 – 2,3, equivalen a 0 en ambas mediciones, quiero esto decir que ningún participante se ubicó en este rango, y que sus localizaciones en la escala se inician a partir del rango de valoración medio.

En las valoraciones localizadas en el rango de valoración medio se tiene una diferencia de 5,26% entre ambas mediciones indicando que aumenta el número de participantes localizados en este rango de valoración; sin embargo, ello se explica en relación directa con la proporción en que disminuye el número de participantes localizados en el rango de valoración alto, puesto entre las valoraciones localizadas en dicho rango se presenta una diferencia de -5,26. En síntesis, disminuyo la valoración de la opinión en un 5,26%; constituyéndose en el cuarto tipo de saber más valorado.

Resultados de Conocimiento



El comparativo entre las valoraciones de entrada y de salida con respecto al conocimiento señala que: las valoraciones localizadas en el rango de valoración bajo 1,0 – 2,3, equivalen a 0 en ambas mediciones, quiero esto decir que ningún participante se ubicó en este rango, y que sus localizaciones en la escala se inician a partir del rango de valoración medio.

En cuanto a los cambios identificados en el rango de valoración medio 2,4 – 3,7, se tiene una diferencia de -6,25% entre ambas mediciones indicando que baja el número de participantes localizados en el rango de valoración medio y se amplía proporcionalmente en el rango de valoración alta 3,8 – 5,0. En síntesis, la valoración frente al conocimiento aumenta en un 6,25%; constituyéndose en el segundo tipo de saber más valorado.

Resultados de Autoconocimiento



El comparativo entre las valoraciones de entrada y de salida con respecto al autoconocimiento señala que: las valoraciones localizadas en el rango de valoración bajo 1,0 – 2,3, equivalen a 0 en ambas mediciones, quiero esto decir que ningún participante se ubicó en este rango, y que sus localizaciones en la escala se inician a partir del rango de valoración medio.

En cuanto a los cambios identificados en el rango de valoración medio 2,4 – 3,7, se tiene una diferencia de -1,61% entre ambas mediciones indicando que baja el número de participantes localizados en el rango de valoración medio y se amplía proporcionalmente en el rango de valoración alta 3,8 – 5,0. En síntesis, la valoración frente al autoconocimiento aumenta en un 1,61%; constituyéndose en el tercer tipo de saber más valorado.

Resultados de Saber



El comparativo entre las valoraciones de entrada y de salida con respecto al saber señala que: en las valoraciones localizadas en el rango de valoración bajo se tiene una diferencia de 13,04% entre ambas mediciones indicando que baja el número de participantes ubicado en este rango; en las valoraciones localizadas en el rango de valoración medio se tiene una diferencia de 19,57% entre ambas mediciones indicando que aumenta el número de participantes localizados en este rango de valoración; y en las valoraciones localizadas en el rango de valoración alto se tiene una diferencia de -6,52% entre ambas mediciones indicando que disminuyó el número de participantes localizados en este rango de valoración. En síntesis, se aumenta la valoración frente al saber en un 13,04%; constituyéndose en el primer tipo de saber más valorada.

Un aspecto a considerar en el análisis son los niveles del orden de importancia asignado a cada tipo de saber en función de grado de disminución o ampliación de las valoraciones dadas a los mismos.

Dialogo de saberes: Tipos de saberes	Porcentaje de ampliación de la valoración	Nivel de importancia
---	--	-----------------------------

Saber	13,04%	1
Conocimiento	6,25%	2
Autoconocimiento	1,61%	3
Opinión	(-),5,26%	4

En este sentido los tipos de saberes: en un primer nivel de importancia se tiene el saber puesto que presento un aumento del 13,04%; en un segundo lugar el conocimiento con un aumento del 6,25%; en un tercer lugar el autoconocimiento con un aumento del 1,61%; y finalmente, en un cuarto lugar la opinión con una disminución del -5,26%.

Para finalizar, estableciendo un comparativo entre los niveles de importancia atribuidos a los elementos que componen cada uno de los enfoques: habilidades para la vida e interculturalidad; se tiene que el enfoque de habilidades para la vida ocupa los primeros niveles de importancia, y acompañado muy de cerca por el saber cómo elemento más importante del diálogo de saberes propio del enfoque de interculturalidad.

Habilidades para la vida y tipos de saberes	Porcentaje de ampliación de la valoración	Nivel de importancia
Comunicación efectiva	15,54%	1
Pensamiento crítico	15,48%	2
Saber	13,04%	3
Manejo de emociones y sentimientos	8,90%	4
Conocimiento	6,25%	5
Transformación de conflictos	4,40%	6
Autoconocimiento	1,61%	7
Opinión	(-),5,26%	8