



Pampedia 02

semilla de aprendizajes

Apoyan

Facultad de Ciencias Humanas

Programa Gestión de Proyectos

División de Acompañamiento Integral

Dirección de Bienestar

Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

La Revista PAMPEDIA semilla de aprendizajes es una iniciativa de diálogo enmarcada en la situación de invisibilización que tienen los procesos educativos, pedagógicos y didácticos en la Universidad Nacional, ya que, si bien somos una institución dedicada a la educación formal y el desarrollo académico, no hay referentes concretos en relación a las disertaciones sobre el tema educativo. Así, el objetivo de la revista es desarrollar un espacio de discusión y divulgación para trabajos de estudiantes y especialistas interesados en el campo de la educación, independientemente de sus áreas y nivel de formación. Adicionalmente pretende fortalecer la investigación en relación al pensamiento educativo y evidenciar los debates que existen en torno a la pedagogía, didáctica y afines.

Contacto PAMPEDIA

pampedia.un@gmail.com 

@Pampedia.UN 

@pampediaun 

<https://pampediaun.blogspot.com> 

Universidad Nacional de Colombia
Cra 45 No 26-85 Edificio Uriel Gutiérrez
Sede Bogotá
www.unal.edu.co

Contacto PGP

proyectoug_bog@unal.edu.co 

3165000 ext:10661-10662 

/gestionedeproyectosUN 

@pgp_un 

issuu.com/gestionedeproyectos 

Rectora

Dolly Montoya Castaño

Vicerrector

Jaime Franky Rodríguez

Director Bienestar Sede Bogotá

Oscar Oliveros

Jefe de División de Acompañamiento Integral

Zulma Edith Camargo Cantor

Coordinador Programa Gestión de Proyectos

William Gutiérrez Moreno

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas

Carlos Guillelmos Páramo Bonilla

Director Bienestar Facultad de Ciencias Humanas

Esperanza Cifuentes Arcila

REVISTA PAMPEDIA

NÚMERO 2 / 2020

ISSN 2711-2098 / ISSN EN LÍNEA 2745-1569

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

SEDE BOGOTÁ

COMITÉ EDITORIAL

Dirección

Prof. Jeffer Chaparro

Coordinación

Duvan Camilo Colorado Vinchira

Equipo Editorial

Ángela Del Mar Verdugo Cabrera

Daniela Montaña Correa

Adriana Patricia Díaz Cuevas

Estefanía Gutiérrez Galvis

Fabián Felipe Hincapié Montero

Laura Manuela Hernández Garavito

Lina Beatriz Barrero Molina

Autores y autoras

Duvan Camilo Colorado Vinchira

Paula Andrea Cárdenas Sepúlveda

Daniela Montaña Correa

Juan Sebastian Díaz Cuevas

Ingrid Tatiana Cardozo Ojeda

Fabián Felipe Hincapié Montero

Diego Alexander Gorrón Gómez

Laura Marcela Moyano Quintero

Adriana Patricia Díaz Cuevas

Ángel del Mar Verdugo Cabrera

Corrección de Estilo

Albalucía del Pilar Gutiérrez García

Diseño y Diagramación

Oscar David González Vargas (PGP)

PAMPEDIA: SEMILLA DE APRENDIZAJES es una revista de educación de la Universidad Nacional de Colombia y de los estudiantes vinculados a **COMENIUS: EDUCACIÓN UN**.

El material expuesto en esta publicación puede ser distribuido copiado y expuesto por terceros si se muestra en los créditos.

No se puede obtener ningún beneficio comercial.

No se pueden realizar obras derivadas

Las ideas y opiniones presentadas en los textos de la siguiente publicación son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Universidad Nacional de Colombia.

CONTENIDO

10

Editorial

**Educación: aprendizaje
sin fronteras**

*Duván Camilo Colorado
Vinchira*

16

**Programa de ele de
la un y necesidades
comunicativas**

*Paula Andrea Cárdenas
Sepúlveda*

42

**La escuela rural
desplazada**

Daniela Montaña Correa

62

**El potencial humano
fomentado desde la
educación física**

Juan Sebastian Díaz Cuevas

72

**¡La importancia de la
educación sexual desde la
primera infancia!**

*Ingrid Tatiana Cardozo
Ojeda*



Universidad Nacional de Colombia - Sede Tumaco.

Fuente: Fotografía tomada por Felipe Hincapié en la inducción para el período 2020-1 de los grupos GEA

En Tumaco, también denominada la perla del Pacífico, se encuentra una de las sedes de la Universidad Nacional de Colombia. Por un lado, encontramos un lugar de contrastes físicos, como es el hecho de ver una universidad en medio de la selva. Por otro lado, reconocemos un sitio de contrastes emocionales, pues este es un pueblo vulnerado por la violencia, pero, a pesar de ello, el carisma de su gente hace que esta perla siga brillando.

Infortunadamente, a lo largo de la historia, Tumaco ha sido una zona altamente vulnerada por diversas razones. No obstante, la Universidad Nacional de Colombia, busca ser una entidad por y para el pueblo, y por ello ofrece la posibilidad de ingresar a un servicio de educación gratuito y de alta calidad gracias a diferentes proyectos como el PEAMA y los GEA. Dichos programas han servido para el ingreso y permanencia de estudiantes en la universidad, por lo mismo, son iniciativas que se espera que la Universidad Nacional siga apoyando.

EDITORIAL

EDUCACIÓN

APRENDIZAJE SIN FRONTERAS

Tenemos frente a nosotros un año lleno de nuevas oportunidades, sueños, metas y deseos por alcanzar, por ello, la revista *Pampedia: semilla de aprendizajes* continúa con la meta de establecerse como una publicación de corte académico, y reconocida internacionalmente dentro del ámbito de la divulgación en materia de educación. A través de nuestra segunda edición, queremos presentar las perspectivas de diversos autores y mantener un esfuerzo como grupo de colaboradores de la revista para dar a conocer, de forma rigurosa, investigaciones, ensayos y diferentes escritos en torno a la educación.

DUVÁN CAMILO COLORADO VINCHIRA

Estudiante Maestría en Educación. Licenciado en Filología e Idiomas: Inglés. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
Correo: dccolorado@unal.edu.co

Gracias a la experiencia recibida de nuestra primera edición, pudimos afianzar nuestra propuesta de reunir en un mismo espacio las experiencias e ideas de personas y estudiantes tanto de pregrado, como de maestrías, especializaciones y doctorados. Demostrando así, que desde cada uno de estos espacios académicos se tiene una voz e ideas para compartir y profundizar frente a la educación. En esta edición contamos con una compilación de cuatro textos escritos y cinco textos visuales. De nuevo, no se estableció un tema central para este número de la revista. Ello con el fin de mostrar esa diversidad de presentaciones que nos ofrece la educación, todo desde las diferentes experiencias de los autores.

En esta edición contamos con los textos *Programa de ELE en la UN y necesidades comunicativas*, una investigación que busca establecer una relación entre lo que ofrecen los cursos de idiomas de la Universidad Nacional de Colombia y las necesidades que tienen los estudiantes a la hora de aprender un idioma. Seguido, está el texto *La escuela rural desplazada*, una investigación realizada en instituciones de Antioquia, que tiene como fin mostrar la pérdida de memoria e identidad institucional en casos de desplazamientos por el conflicto armado. Continúa el texto *El potencial humano fomentado desde la Educación Física*, donde el autor trata de mostrar el efecto del entorno y del cuerpo para el desarrollo del potencial humano. Finalmente, tenemos el texto *¡La importancia de la educación sexual desde la primera infancia!* donde la autora habla de la importancia y la pertinencia de tratar temas como el amor, el género y los estereotipos que rondan al tema de la sexualidad desde edades tempranas.

A través de estos textos, podemos ver las perspectivas y acciones que cada autor presenta acerca de la educación, así como como las reflexiones a las que han llegado con base en su entorno. De esta manera, esperamos que nuestros lectores encuentren un espacio de discusión e interacción con los diferentes elementos de esta edición; para, finalmente y más allá de lo que está escrito, incentivar la participación activa de los demás, mientras se despierta el interés por los temas de educación y su realidad en el país.

En conclusión, la revista *Pampedia: semilla de aprendizajes* quiere compartir con sus lectores el propósito de seguir creciendo como publicación académica dentro de la Universidad Nacional de Colombia y también dentro de otras universidades nacionales e internacionales.



QR del vídeo

Ya lo decía el refrán checo: “Se vive otra vida por cada idioma que se habla. Si solo sabes un idioma, solo vives una vez”. Sin embargo, personalmente le añadiría algo más: “[...] Y aquel que enseña un idioma, vive otra vida a través de sus estudiantes”. Esto es solo una muestra de lo que ellos crearon, de lo que yo quiero compartirles. Después de ellos, mi aula de clase es distinta: es cualquier lugar donde haya alguien que quiera enseñarme algo.

Fragmento del video¹ realizado como parte de mi práctica docente, con el programa de Adulto Mayor de Unisalud, enfocado a pensionados y retirados de la Universidad Nacional de Colombia.

(Izq.-Der.) Esperanza Holguín Hernández, Martha Pabón, María Elizabeth López Rico, Sonia Esther Acosta de Martínez, María Paulina Muñoz de Hoyos, Martha Cecilia Quicazán de Cuenca, María Cristina Jiménez Robayo, Margarita Galeano Méndez, Marina Muñoz Cudris, Manuel Guillermo Gutiérrez Roa, Gilberto Herrera Rojas, Ramón Enrique Villamarín, y Gloria Amparo Cueto de Herazo.

Fuente: Fotografía tomada por Diego Alexander Gorrón Gómez, Filología e Idiomas: Francés, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (2019-2).

PROGRAMA DE ELE DE LA UN Y NECESIDADES COMUNICATIVAS

Paula Andrea Cárdenas Sepúlveda
Licenciada en Filología e idiomas:
Francés de la Universidad Nacional de
Colombia, sede Bogotá.
Correo:
paacardenasse@unal.edu.co

Palabras clave:
*Programa segunda
lengua, Español
Lengua Extranjera,
necesidades
comunicativas.*

RESUMEN

Por años, la Universidad Nacional se ha destacado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y ha sido pionera en esta área. Por lo mismo, la inclusión del español en su programa permitió a residentes extranjeros en el país aprender desde cero nuestro idioma. El presente artículo tiene tres propósitos principales: determinar y describir el tipo de programa que se implementa en los cursos de Español Lengua Extranjera (ELE) de la Universidad Nacional en su nivel A1; describir las necesidades comunicativas de los estudiantes 2018-II; y analizar el programa implementado de los cursos de idiomas ELE de la UN y su relación con las necesidades comunicativas de sus estudiantes. Para desarrollar los objetivos planteados se analizaron los datos recogidos de la encuesta aplicada a la población seleccionada. Los resultados apuntan a una necesidad de cambio de prácticas y a estudiar la pertinencia del programa de ELE propuesto desde la extensión de la universidad.

INTRODUCCIÓN

Cada día llega a nuestro país un gran número de extranjeros. Podemos afirmar, gracias a cifras de la Asociación Colombiana de Viajes y Turismo (Anato), que, en el 2016, cerca de 2.698.000 extranjeros de diversos lugares del mundo visitaron el territorio colombiano. Por su parte, Migración Colombia reveló que tan solo en diciembre del 2017 aproximadamente 352.755 personas ingresaron a nuestro territorio, de los cuales 135.785 provienen de países donde no se habla español. Todas estas personas tienen una motivación diferente para pisar tierra colombiana, las más comunes suelen ser negocios, estudio, trabajo, turismo y residencia. Cada uno de ellos se enfrenta día a día a diferentes situaciones que pueden generar dificultades, más aún al hablar un idioma diferente al nuestro. Este panorama ha incitado la creación de centros de lenguas que ofrecen cursos de español enfocados en las necesidades de sus estudiantes. La Universidad Nacional, en su rol de institución líder y pionera en Colombia en este campo, abrió hace más de treinta años la extensión de su departamento de lenguas extranjeras, donde se ofrecen cursos de idiomas, entre ellos, español para extranjeros.

El objetivo general del presente estudio hace referencia a las necesidades comunicativas de estudiantes extranjeros, definidas como los recursos lingüísticos necesarios para sobrellevar las diferentes situaciones comunicativas a las cuales se pueden enfrentar. Desde nuestra posición como estudiantes de la Universidad Nacional (de aquí en adelante UN) y del Departamento de Lenguas Extranjeras, es necesario analizar la pertinencia del Programa de Español Lengua Extranjera (de aquí en adelante ELE), el cual es propuesto desde la Extensión de la universidad. Todo esto se realiza con el fin de contribuir en los procesos de calidad de la UN, que se encuentra en constante cambio y progreso.

Frente a esta situación surge la pregunta ¿cómo se incorpora el sílabo implementado por los cursos de ELE de la UN a las necesidades comunicativas de sus estudiantes de nivel

A1? El ejercicio que se propone apunta a describir el programa de nivel A1 de los cursos de idiomas ELE de la UN, describir las necesidades comunicativas de los estudiantes de nivel A1 del semestre 2018 II y analizar el programa implementado en el nivel A1 de ELE y su relación con las necesidades comunicativas de sus estudiantes.

Para dar respuesta a esta problemática el presente artículo se aborda en tres partes. En la primera, se aborda el diseño metodológico que se utilizó para la investigación, en la segunda parte se incluye el análisis comparativo entre el programa implementado por los cursos de lenguas de la UN y los resultados obtenidos y, finalmente, en la tercera parte, se presentan las conclusiones, reflexiones y posibles sugerencias al programa en cuestión.

1. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta el diseño metodológico de esta investigación, el cual incluye el tipo de investigación, el contexto en el que se dio la creación de los cursos de lenguas, los documentos por analizar, en este caso el programa de ELE para nivel 1, el instrumento diseñado para este trabajo y la población a la cual se aplicó dicho instrumento.

1.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo cualitativa y exploratoria teniendo en cuenta que este método pretende describir, analizar y sintetizar el significado de hechos que ocurren en un contexto natural. Así mismo, se puede afirmar que esta es una investigación en la acción pues “se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados” (Instituto Cervantes, 2018). Por otra parte, teniendo en cuenta que esta investigación ofrece un primer acercamiento al problema planteado y como resultado se dará un panorama general del

tema por tratar e información inicial de vital importancia para próximas investigaciones mucho más profundas o extensas, el acercamiento más pertinente es realizar una investigación exploratoria, ya que “se efectúa normalmente cuando el objetivo a examinar es un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

1.2 DOCUMENTOS PARA ANALIZAR

A continuación, se presenta de manera resumida el programa de ELE para Nivel 1, el cual se encuentra disponible en la página web de los cursos de idiomas, más específicamente en el apartado *Programas académicos*.

20

El programa de Español Lengua Extranjera para nivel 1 se divide en 12 unidades, cada una con sus respectivos contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. Dos evaluaciones son realizadas, la primera luego de la unidad 6 y la segunda al finalizar el nivel. Los contenidos funcionales abarcan tareas que van de lo sencillo a lo complejo, comenzando por aquellas tareas que sean de primera necesidad, tales como saludar, pedir información, presentarse o describir personas u objetos. A medida que avanzan las unidades, la complejidad aumenta: expresar opiniones, dudas, hablar del pasado o del futuro. Los contenidos gramaticales y léxicos van muy de la mano con los funcionales y crean una línea coherente entre tarea, gramática y vocabulario. Por su parte, los contenidos culturales se enfocan en gran parte en la vida, costumbres, estereotipos y demás de nuestro país. A partir de la unidad 9 se explora un poco la cultura latinoamericana¹.

1 Para ver en su totalidad el programa de Español Lengua Extranjera, puede ingresar por el siguiente enlace: http://www.humanas.unal.edu.co/extension_lenguas/programas-academicos/espanol-como-lengua-extranjera.

1.3 POBLACIÓN

La encuesta diseñada para esta investigación fue aplicada al grupo de nivel 2 de los cursos de ELE de la UN. En total, se aplicaron 6 encuestas a 4 hombres y 2 mujeres de entre 23 y 62 años. La población sujeta a estudio tiene como principales características: a) extranjeros de habla diferente al español, b) estudiantes de nivel 2 de los cursos de idiomas de la extensión del Departamento de Lenguas, c) estudiantes que comenzaron su proceso de aprendizaje de ELE en los cursos de idiomas de la UN.

1.4 INSTRUMENTO

Para facilitar el proceso de la recolección de datos y posterior análisis, se diseñó una encuesta constituida de tres partes y 28 preguntas, en su mayoría de selección múltiple, la cual fue aplicada a los estudiantes del nivel A1 de ELE de los cursos de extensión de la UN (Anexo 1).

2. ANÁLISIS COMPARATIVO

Antes de comenzar con el análisis comparativo entre el programa implementado por los cursos de ELE de la extensión de la UN y las necesidades comunicativas que expresan sus estudiantes, es importante determinar el tipo de sílabo a analizar y sus características.

2.1 PROCEDENCIA DEL PROGRAMA

En primer lugar y según lo consignado en la página web de los cursos de idiomas del departamento de lenguas extranjeras de la UN:

[...] Los cursos de lenguas extranjeras tienen como objetivo que el alumno adquiera un manejo de la lengua extranjera para usarla en contextos comu-

nicativos. Los estudiantes no solo realizan **tareas** y proyectos en el aula, sino que analizan y **solucionan problemas en la lengua extranjera** de manera que su pensamiento analítico, crítico y constructivo contribuye a que el aprendizaje de otro código lingüístico se convierta en una experiencia realmente significativa (Extensión Lenguas Extranjeras, 2019).

Seguido a esto, se hace una aclaración acerca del origen de los programas presentados para cada idioma y modalidad ofrecida por la extensión de la UN “[...] los programas que aparecen a continuación se construyen con base en los libros guía que se utilizan en cada uno de los cursos. Los responsables de la elaboración de estos documentos son los coordinadores de cada área” (Extensión Lenguas Extranjeras, 2019).

Al final de la página, se puede observar el listado de profesores que realizaron los programas correspondientes a su área; sin embargo, no se encuentra evidencia de que el programa presentado para ELE haya sido elaborado por un profesor encargado, por lo que se presume que este ha sido tomado de un texto guía. Esta afirmación se confirma al ver que en el programa de ELE nivel 1, se encuentra referenciado *Prisma Latinoamericano A1* (2011): unidades 1-12.

2.2 TIPO DE SÍLABO

Teniendo en cuenta las afirmaciones de Nunan (1998) en su libro *Syllabus Design* sobre las tipologías de sílabos y las características de cada uno de ellos, se creó la tabla que aparece a continuación, la cual sirve de guía a la hora de determinar el tipo de sílabo del programa de ELE de la UN.

Considerando la naturaleza del programa presentado para los cursos de ELE y sus características, se presume que este sílabo está **orientado al proceso** pues, así como se mencionó con anterioridad, la página web de los cursos de lenguas afirma que: “Los estudiantes no solo realizan **tareas** y proyectos en el aula, sino que analizan y **solucionan problemas en la**

lengua extranjera". Una de las características que diferencia las dos grandes ramas de la tipología de sílabos (orientados al proceso *versus* orientados al producto) es la forma en la que se organiza el aprendizaje, sea en términos de objetivos o de tareas. Mientras que los objetivos, concernientes a los sílabos orientados al producto, se refieren a aquello que se logra al final de la instrucción, las tareas, relativas a los sílabos orientados al proceso, se centran en la experiencia de enseñanza misma.

	Sílabo orientado al producto (Habilidades ganadas como resultado de la instrucción, en términos de objetivos)	Sílabo orientado al proceso (El centro es la experiencia de aprendizaje, en términos de tareas)	
Características	Nociones de complejidad o simplicidad, dominio de un ítem para avanzar al siguiente. (Gramático)	Nociones de complejidad o simplicidad, dominio de un ítem para avanzar al siguiente. (Gramático)	
	El estudiante y sus propósitos son el centro, tareas de aprendizaje reales, lenguaje natural, metodología en espiral (Nocio-funcional)	Acción que se da como resultado del proceso, tareas como centro del diseño, se parte desde el análisis de necesidades (Task-based)	X
	En términos de propósitos comunicativos, estructuras, grados de dificultad, definido por situaciones o temas (Analítico)	Derivado de otra área de conocimiento (Contenido)	
	El lenguaje se divide y la adquisición es gradual (Sintético)		

Tabla 1. Tipología de sílabos según Nunan (1998) y sus características. Fuente: Tomado y adaptado de Nunan (1988).

2.3 ANÁLISIS DE GRÁFICAS

Posterior a la aplicación de las encuestas al grupo de nivel 2 de los cursos de idiomas de la UN, se procede a revisar las encuestas, para así corroborar que hubieran sido contestadas en su totalidad. Luego de esto, la información se organiza, clasifica y tabula con el objetivo de realizar gráficas que ilustren los resultados obtenidos de cada pregunta. En el caso de las preguntas abiertas, se identifican patrones que se organizan en datos concretos después de analizarse.

En la primera parte de la encuesta, se indaga sobre el perfil de la persona encuestada. Como se mencionó con anterioridad, el instrumento se aplicó a la totalidad del grupo de nivel 2 de los cursos de ELE, 6 personas, 4 hombres y 2 mujeres, con edades entre 23 y 62 años, todos ellos pertenecientes a países de habla no hispana, a saber, Estados Unidos, Sudáfrica, Holanda, Taiwán, Italia y Hungría. Otros datos por resaltar son algunas de las lenguas, diferente a la materna, que han estudiado los estudiantes de nivel 2 como, por ejemplo, inglés en niveles avanzados y holandés, coreano y alemán en niveles básicos. Por último, es importante mencionar que la mayoría de los encuestados tienen un nivel educativo universitario y uno de ellos afirma tener un doctorado.

En la segunda parte de la encuesta se indaga sobre el motivo principal de aprendizaje del español como lengua extranjera. Se contemplaron tres motivos primordiales que son el trabajo, el estudio o factores socioculturales; sin embargo, se deja la opción libre de **otros**, ya que las razones contempladas pueden ser muchas y no estar abarcadas en los tópicos ya mencionados. Los resultados de esta sección se muestran en las imágenes 2, 3 y 4.

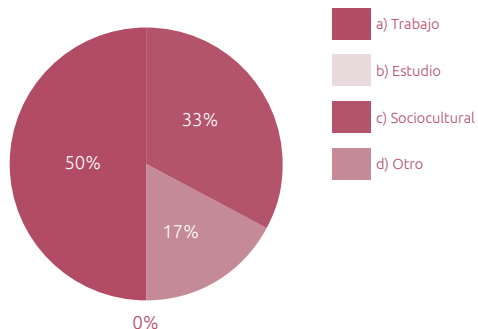


Imagen 1. Motivo principal para aprender español.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se observa en la imagen 1, el **trabajo** es el motivo principal entre los estudiantes de nivel 2 para estudiar el español con un 50 %, seguido por un 33 % representado por factores de orden **sociocultural**, el 17 % restante optó por la opción **otros** y, por último, 0% de los encuestados se identificó con la opción **estudio**. En la respuesta abierta de **otros**, los encuestados expresaron que otra de las razones para estudiar ELE es el amor, pues su pareja habla este idioma.

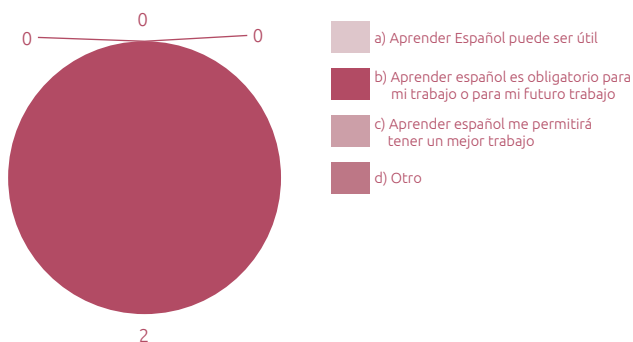


Imagen 2. Posibles razones por las que los estudiantes aprenden español debido a su trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

En la imagen 2, se evidencian los resultados de la segunda pregunta, subsección de la pregunta anterior, es decir, esta pregunta fue contestada por aquellas personas que manifestaron que el trabajo era su principal razón para aprender español. Entre las profesiones de los encuestados encontramos misioneros, hombres de negocios y técnicos de iluminación. Por lo que se observa, el 100 % de los encuestados se identifican con el enunciado **b) aprender español es obligatorio para mi trabajo o futuro trabajo.**

Por último, en esta segunda parte de la encuesta, encontramos la imagen 3, la cual ilustra los resultados de la tercera pregunta, la cual fue respondida por aquellos encuestados que encontraron razones de orden sociocultural para aprender el español. En este caso podemos observar una división muy clara entre el enunciado **a) aprender español es necesario hoy en día** con el 50 % y el otro 50 % con el enunciado **c) aprendo español porque quiero vivir en un país donde se habla este idioma.**

En la tercera y última parte de la encuesta encontramos una serie de situaciones comunicativas que los estudiantes pueden encontrar en su cotidianidad. Estas situaciones se derivan teniendo en cuenta las tareas comunicativas que se consignan en el programa de nivel 1 de los cursos de ELE de la UN. Los resultados de esta sección se presentan en las imágenes 4 a la 20.

En la situación de la imagen 4, se puede observar cómo la gran mayoría de los estudiantes manifiestan que **siempre** (50 %) o **con frecuencia** (33 %) saludan a las personas a su alrededor. Tan solo el 17 % de los encuestados manifiestan saludar solo **a veces**.

La situación de la imagen 5 presenta resultados más variados, gran parte de los estudiantes afirman que se presentan **siempre** (33 %) o **con frecuencia** (33 %). Sin embargo, otro porcentaje importante de estudiantes afirman que **a veces** (17 %) o **raramente** (17 %) realizan este acto de habla.

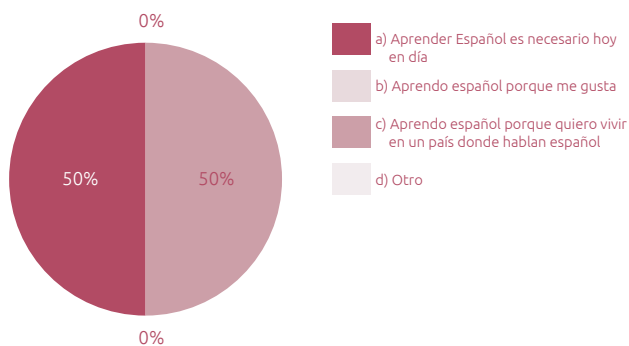


Imagen 3. Posibles razones socioculturales por las que los estudiantes estudian español.

Fuente: Elaboración propia.

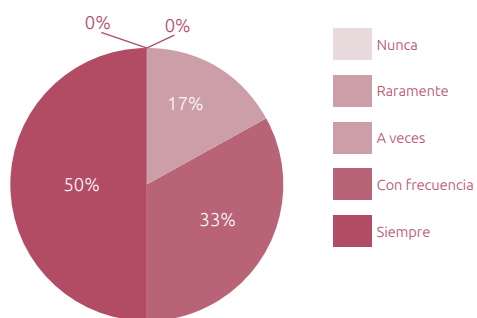


Imagen 4. Saludar.

Fuente: Elaboración propia.

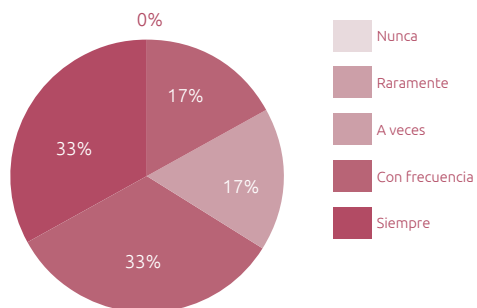


Imagen 5. Presentarse.

Fuente: Elaboración propia.

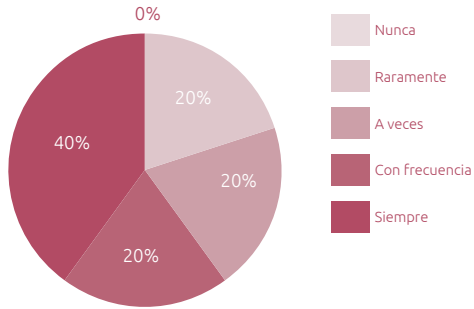


Imagen 6. Llenar un formulario con sus datos personales.
Fuente: Elaboración propia.

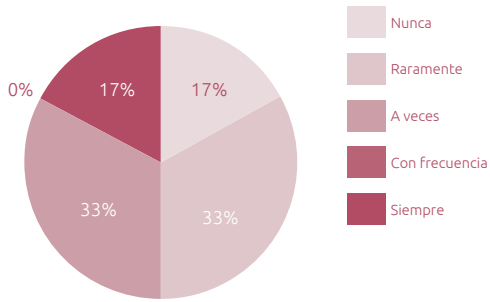


Imagen 7. Preguntar sobre una dirección o un lugar al que se desea ir.
Fuente: Elaboración propia.

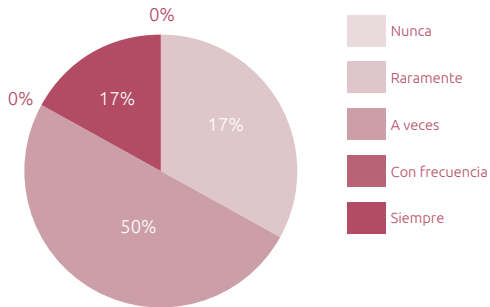


Imagen 8. Pedir información sobre un producto y compararlo.
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la situación de la imagen 6, se analiza la frecuencia con la que los alumnos llenan un formulario con sus datos personales. Según lo que se observa, el 40 % de ellos opina que lo realiza **con frecuencia**, solo un 20 % opina realizarlo **siempre**, otro 20 % manifiesta hacerlo **a veces** y el 20 % restante opina que lo realiza **raramente**.

En la situación de la imagen 7, nos encontramos con resultados diferentes. En lo que respecta a preguntar sobre una dirección o un lugar al que desea ir gran parte de los encuestados manifiesta hacerlo **raramente** (33 %) o **a veces** (33 %), tan solo 17 % manifiesta hacerlo **siempre** o, por el contrario, **nunca** (17 %).

La situación de la imagen 8 muestra que el 50 % de los estudiantes de nivel 2 afirma pedir información sobre un producto y comprarlo **a veces** (50 %), un 33 % **raramente** realiza esta tarea y un 17 % manifiesta hacerlo **siempre**.

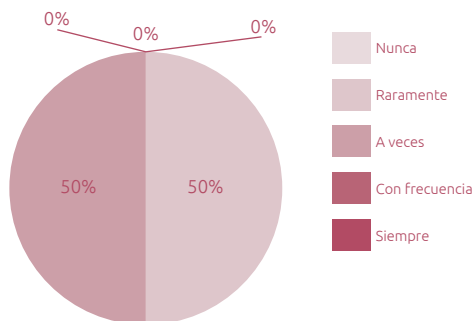


Imagen 9. Expresar sus problemas de salud o dolencias.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la situación comunicativa de la imagen 9, las opiniones se dividen en 2, pero ambas apuntan a una menor frecuencia de uso en el caso de expresar sus problemas de salud o dolencias, los encuestados afirman hacerlo **raramente** (50 %) o **a veces** (50 %).

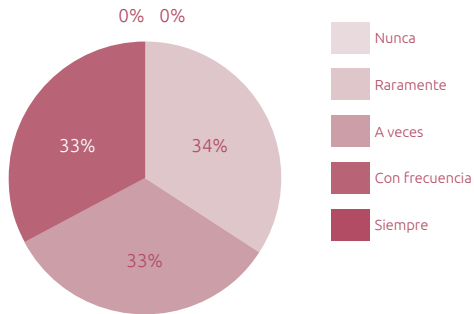


Imagen 10. Expresar las cosas que le gustan o disgustan sobre algo o alguien.
Fuente: Elaboración propia.

30

En la situación de la imagen 10, nos encontramos de nuevo con una tendencia a la baja frecuencia, en este caso a expresar las cosas que le gustan o disgustan sobre algo o alguien. La mayoría de los estudiantes expresan hacerlo **raramente** (34 %), **a veces** (33 %) y 33 % afirma hacerlo **con frecuencia**.

La situación de la imagen 11 muestra una tendencia de baja frecuencia frente a preguntar o decir la hora, 17 % de los encuestados manifiestan no hacerlo **nunca**, 33 % afirman hacerlo **raramente**, otro 33 % afirma que solo **a veces** lo hace y, finalmente, 17 % lo hace **con frecuencia**.

En la situación de la imagen 12 volvemos a una tendencia con gran frecuencia pues, el 33 % de los encuestados manifiestan pedir algo en un restaurante o cafetería **siempre**, el otro 33 % opina hacerlo **con frecuencia**; sin embargo, 17 % manifiesta hacerlo **a veces** y el 17 % restante **raramente**.

En la situación de la imagen 13 podemos observar que la gran mayoría de los estudiantes de nivel 2 describen el estado del clima **con frecuencia** (67 %), contra un 17 % que dice describirlo **a veces** y un 16 % restante que **raramente** lo hace.

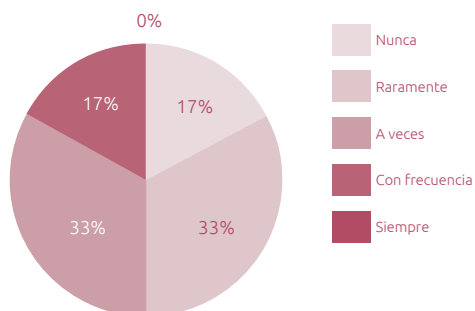


Imagen 11. Preguntar o decir la hora.
Fuente: Elaboración propia.

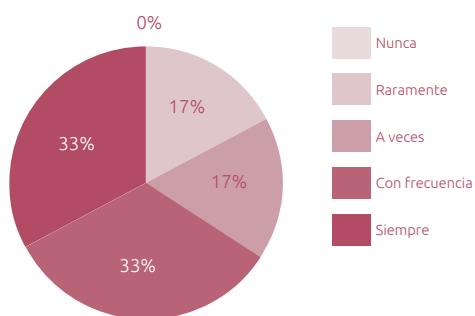


Imagen 12. Pedir algo en un restaurante o cafetería.
Fuente: Elaboración propia.

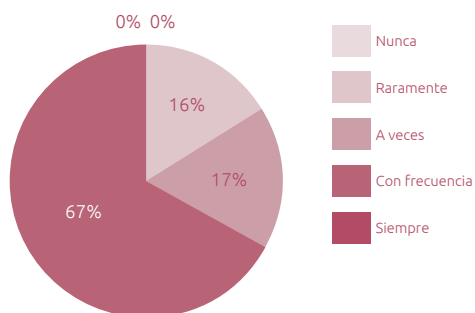


Imagen 13. Describir el estado del clima.
Fuente: Elaboración propia.

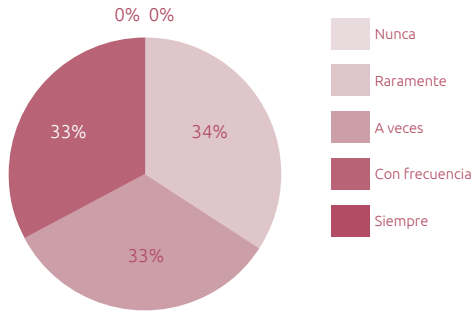


Imagen 14. Preguntar sobre algo que no sabe o no conoce.
Fuente: Elaboración propia.

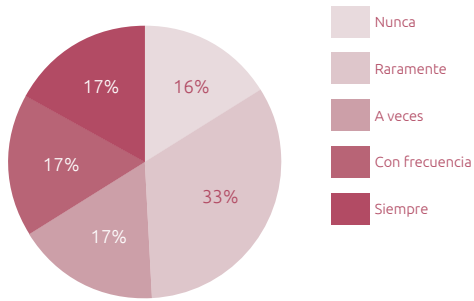


Imagen 15. Invitar o aceptar un plan en un futuro próximo.
Fuente: Elaboración propia.

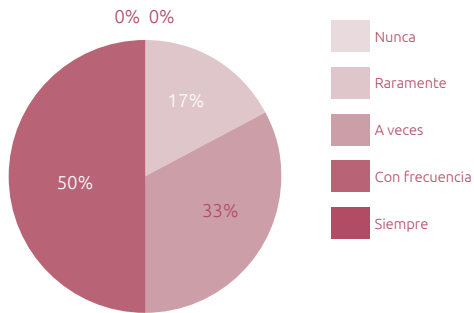


Imagen 16. Pedir o dar una opinión sobre una cosa, persona o tema.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la situación de la imagen 14 se encuentran resultados parejos, 34 % de los encuestados manifiestan preguntar sobre algo que no sabe o no conoce **raramente** en su día a día, 33 % manifiesta hacerlo **a veces** y el 33 % restante lo hace **con frecuencia**.

Frente a la situación de la imagen 15, nos encontramos nuevamente con resultados variados. Observamos que el 33 % de los estudiantes de nivel 2 afirman que **raramente** invitan o aceptan un plan en un futuro próximo, 17 % lo hace **a veces**, otro 17 % **con frecuencia**, 17 % afirma que lo hace **siempre** y, finalmente, 16 % afirma no invitar o aceptar planes en un futuro próximo **nunca**.

En la situación comunicativa de la imagen 16, la tendencia es a una mayor frecuencia respecto a pedir o dar una opinión sobre una cosa, persona o tema con un 50 % de los encuestados haciéndolo **con frecuencia**, un 33 % **a veces**, y solo un 17 % afirma hacerlo **raramente**.

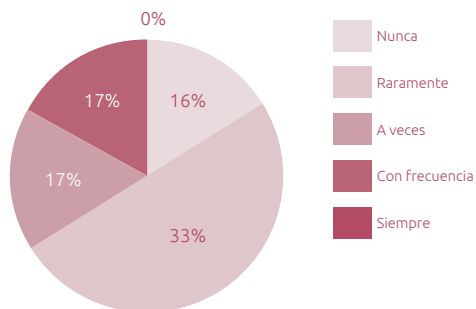


Imagen 17. Narrar en pasado sobre su familia, su hogar, su país, etc.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la situación de la imagen 17, podemos observar que, en su mayoría, los estudiantes de nivel 2 **raramente** narran en pasado sobre su familia, su hogar, su país, entre otros. Solo 17 % manifiesta hacerlo **con frecuencia**, otro 17 % lo hace **a veces** y el 16 % restante manifiesta no haberlo hecho **nunca**.

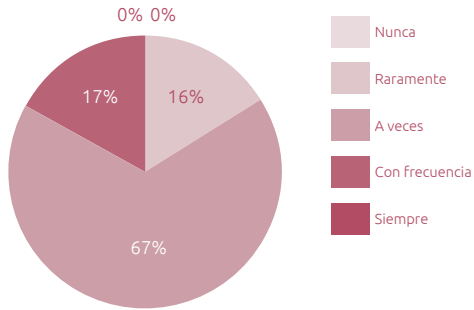


Imagen 18. Narrar sobre su vida personal.
Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la imagen 18, la gran mayoría de los encuestados (67 %) manifiesta que **a veces** narra sobre su vida personal, un 17 % manifiesta hacerlo **siempre** y el 16 % restante lo hace **raramente**.

34

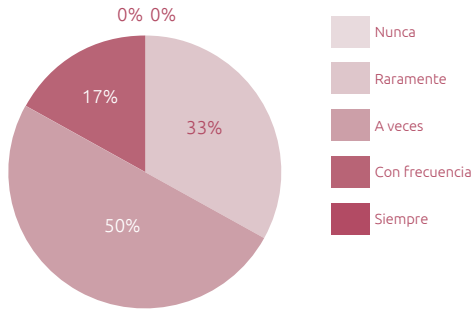


Imagen 19. Disculparse con alguien o pedir permiso a alguien.
Fuente: Elaboración propia.

La situación comunicativa de la imagen 19 arroja resultados con baja frecuencia de uso, pues 50 % de los estudiantes afirma disculparse con alguien o pedir permiso a alguien **a veces**, un 33 % afirma hacerlo **raramente** y solo 17 % afirma hacerlo **con frecuencia**.

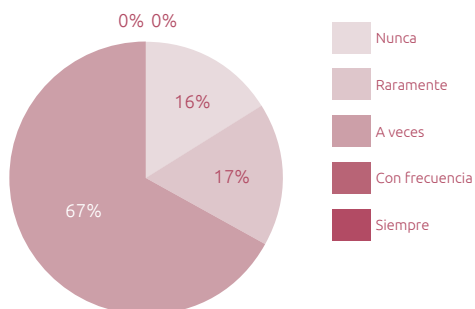


Imagen 20. Describir las acciones que realiza en la actualidad.
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la situación comunicativa de la imagen 20 se observa que gran parte de los encuestados (67 %) afirma describir las acciones que realiza en la actualidad solo **a veces**, un 17 % manifiesta hacerlo **raramente** y, por último, el 16 % restante afirma no hacerlo **nunca**.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos de los análisis presentados, se crea una tabla que relaciona las unidades del programa de ELE de nivel 1, las situaciones comunicativas que se asocian a dichas unidades y los datos de frecuencias obtenidos de las encuestas aplicadas. Es importante mencionar que solo se analizarán las unidades 1, 4, 5, 7, 10, 11 y 12 del programa de nivel 1 ELE debido a que las situaciones comunicativas presentadas en la encuesta abarcaron en su totalidad los temas de estas unidades.

- a. Situaciones con mayor frecuencia (siempre-con frecuencia)
 - Situación 1, 2, 3, 9, 10, 13
- b. Situaciones con frecuencia media (a veces)
 - Situación 5, 6, 15, 16, 17 (Con tendencia negativa)
 - Situación 7, 11 (Con tendencia a la igualdad)
- c. Situaciones con menor frecuencia (raramente-nunca)
 - Situación 4, 8, 12, 14

Tabla 2. Correspondencia entre las situaciones presentadas y las unidades en el programa de español lengua extranjera y su posible respuesta o no respuesta a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Unidad	Situación	Responde o no a la necesidad comunicativa
Unidad 1	Situación 1, 2, 3, 13	Responde
Unidad 4	Situación 4, 7	No responde
Unidad 5	Situación 8, 17	No responde
Unidad 7	Situación 10, 15, 17	Responde en parte
Unidad 10	Situación 13	Responde
Unidad 11	Situación 14, 15, 16	No responde
Unidad 12	Situación 4, 12, 16	No responde

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la unidad 1 y 10, podemos observar que sus temas (**Unidad 1:** Saludar, identificarse, presentarse, despedirse, dar una opinión. **Unidad 10:** Dar/pedir una opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, expresar/preguntar por la causa de algo) corresponden a las situaciones que presentan una mayor frecuencia de uso, es decir, los temas abordados son utilizados en la cotidianidad de los encuestados, en pocas palabras estos actos de habla representan una necesidad comunicativa para ellos.

En cuanto a las unidades 4, 5, 11 y 12 (**Unidad 4:** Expresar necesidades, deseos y preferencias, pedir/dar información espacial. **Unidad 5:** Preguntar y decir la hora, describir acciones y actividades habituales, expresar la frecuencia con que se hace algo. **Unidad 11:** Hablas de acciones terminadas en el pasado, describir/narrar experiencias o situaciones personales, disculparse/ dar una excusa. **Unidad 12:** Pedir/dar instrucciones sobre lugares y direcciones, pedir permiso: conceder/negar, invitar/ofrecer: aceptar/rehusar), podemos

observar una reincidencia en los temas. Estas unidades corresponden con las situaciones comunicativas que mostraron una menor frecuencia, por lo que se presume que estos actos de habla no se dan en la cotidianidad de los estudiantes de nivel 2.

Por último, se observa la situación de la unidad 7 (**Unidad 7**: Descripción de una acción que se está realizando: hablar de la duración de una acción, expresar continuidad de acciones), la cual responde en parte a las necesidades de los estudiantes. Esto se presume debido a que, de los resultados arrojados por las encuestas de tres situaciones asociadas a esta unidad, solo una presenta alta frecuencia, las dos restantes, aunque presentan una frecuencia media, tienden finalmente hacia la poca frecuencia.

Por último, podemos decir que, de 7 unidades analizadas, tan solo dos de ellas responden a necesidades comunicativas reales y cotidianas de los estudiantes de ELE nivel 2.

CONCLUSIONES

Sin duda la labor pionera ejercida por los cursos de lenguas de la UN es de gran importancia en el campo de las lenguas y aún más en el español como lengua extranjera. Tan vital es su rol que resulta sorprendente que el programa utilizado en los cursos no sea de su propia autoría, sobre todo si recordamos que la UN cuenta con un Departamento de Lenguas con estudiantes en formación idóneos para ejercer sea en estos cursos u otros parecidos. Surge la inquietud sobre el inexistente trabajo conjunto entre los directivos de los cursos de idiomas y los estudiantes de las diferentes licenciaturas en filología. Sin duda alguna, dicho convenio favorecería a ambas partes, la crítica constructiva y la autoevaluación llevaría a mejorar el funcionamiento, la planeación y la calidad de estos cursos.

El programa que se implementa en estos momentos en los cursos de idiomas de la UN presenta fallas que indiscutiblemente afectan el proceso de los estudiantes. Con el

instrumento aplicado y los resultados obtenidos, se presume que, de 7 unidades analizadas (la mitad más una), solo dos de ellas responden a las necesidades comunicativas que presentan los estudiantes de nivel 2, de otro lado, se presume que 4 unidades no responden a las necesidades cotidianas que presentan estos estudiantes.

En otros casos podemos ver que la baja frecuencia de uso de ciertos actos comunicativos responde a la realidad, como lo es en el caso de la situación 4 (Preguntar sobre una dirección o lugar al que desea ir). Frente a estos resultados se presume que son las nuevas tecnologías las que generan un cambio en esta cuestión y resulta importante tener estos factores en cuenta a la hora de planear o diseñar un sílabo. Integrar las aplicaciones y la tecnología a la enseñanza hace que esta sea más pertinente y pensada desde el estudiante y su contexto real.

La principal sugerencia que se hace a los cursos de idiomas de la UN y sobre todo al programa de ELE es la creación original de dicho programa, todo este proceso se debe hacer partiendo desde un análisis de necesidades. Si bien es cierto que es imposible abarcar todas las necesidades comunicativas que pueden tener los futuros estudiantes, se pueden crear generalidades que mejoren el proceso de aprendizaje. Este programa debería ser abierto y adaptable, pues, así como se deben tener en cuenta las necesidades objetivas, también se deben tener en cuenta las subjetivas, es decir, las que presenta cada individuo según el contexto en el que se desenvuelve. Esta investigación es solo un primer acercamiento a las necesidades comunicativas que presentan los estudiantes de ELE. Ciertamente, se requiere mucha más investigación y estudio para descubrir todas las necesidades y los intereses del alumnado y los cambios que se deben efectuar para mejorar el programa y, con él, el curso en sí. Como futura licenciada soy consciente de que este panorama puede sonar utópico, pero es necesario aspirar a grandes metas para lograrlas.

REFERENCIAS

Cursos de idiomas. (2019). Cursos de idiomas. Bogotá D.C.

http://www.humanas.unal.edu.co/extension_lenguas/

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014).

Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/

[Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)

Instituto Cervantes (2018). *Investigación en la acción.*

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa.htm

[ele/diccionario/programa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa.htm)

Nunan, D. (1988). *Syllabus desing.* Oxford: Oxford University Press.



Estudiantes de la Institución Educativa San Rafael 8 de noviembre de 2019
Herrera, Tolima. Trabajo de campo Proyecto Escuela, Territorio y Posconflicto.
Fuente: Fotografía tomada por Daniela Montaña C.

Los Proyectos de Educación Propia (PEP) son un derecho en el papel, pues, en la práctica, las comunidades indígenas en muchos territorios del país sueñan y luchan por una educación autónoma que contribuya al reconocimiento y conservación de su memoria e identidad. La ruptura se genera cuando deben diseñar un currículo y adecuar sus formas de aprender y enseñar al sistema educativo occidental. Esta situación desconoce una forma de conocimiento diferente y despoja de la libertad a los pueblos indígenas.

LA ESCUELA RURAL DESPLAZADA

DANIELA MONTAÑA CORREA

Psicóloga de la Universidad Externado
de Colombia

Magister en Educación de la
Universidad Nacional de Colombia

Correo electrónico:
dmontana@unal.edu.co.

RESUMEN

Palabras clave:

*Memoria escolar,
identidad
institucional,
desplazamiento
forzado*

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada en dos instituciones educativas de San Carlos, Antioquia, con el uso de técnicas etnográficas. Al indagar por la construcción de memoria sobre el conflicto armado en la escuela se encontró que, después de vivir un éxodo y un retorno, se produjo una pérdida de memoria e identidad institucional, así como también dificultades en el restablecimiento de los procesos educativos y su calidad.

INTRODUCCIÓN

Algunos de los espacios sociales que han vivido de manera profunda y permanente el conflicto armado en el país son las instituciones educativas, así como sus maestros, maestras, niños, niñas, jóvenes, directivos y demás actores escolares de las zonas rurales. Esta investigación¹ indagó por las formas y procesos de construcción de memoria en dos instituciones educativas y un lugar de memoria de San Carlos, Antioquia. Dentro de las narrativas de memoria se identificaron diferentes afectaciones del conflicto armado que vivieron los actores escolares, pero a su vez se encuentra un efecto a nivel institucional que tiene implicaciones en los procesos educativos, sus actores, la vida escolar y su calidad.

San Carlos se ubica en el oriente antioqueño, región que se organiza en cuatro subregiones: zona de páramo, zona de bosques, zona del altiplano y zona de embalses. En esta última se ubica San Carlos, territorio que se destaca por sus fuentes hídricas y que, en los años setenta, se convierte en uno de los principales proveedores de energía eléctrica para el resto del país con el Proyecto Hidroeléctrico de Oriente. Este fue uno de los hitos que marcó la historia e identidad de la región del oriente antioqueño como parte de la implementación de un modelo de desarrollo nacional que modificó en gran medida las dinámicas sociales y políticas de la región.

A lo largo del siglo XX, la economía de la región se desplazó a otros sectores como la industria y la minería, donde los intereses económicos de las élites del departamento y del país predominaron y desconocieron la vocación productiva del suelo, propia de las dinámicas locales. Como lo afirman Nieto, Kopp, Isaza, Hernández (2015) fueron múltiples los impactos medioambientales y sociales que generaron los megaproyectos, en ese orden de ideas, la población

1 Fue una investigación realizada para el trabajo de grado titulado *Formas de memoria y olvido en espacios educativos de San Carlos, Antioquia*, presentado para obtener el título de magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

campesina resultó siendo la más afectada desde el destierro hasta la pérdida de identidad social y económica. Además, la transformación demográfica causada por el desplazamiento de los campesinos a las cabeceras municipales generó que se adoptaran formas de vida urbanas (Nieto *et al.*, 2015).

El informe *San Carlos memorias del éxodo en la guerra* (2014) del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) identifica cinco períodos en los que se generó desplazamiento de la población en San Carlos. Uno de los principales factores identificados como inicio de los conflictos sociales y que propició la llegada de actores armados al territorio, fue el inicio del megaproyecto hidroeléctrico en el año 1965, momento en que la compra de predios generó el desplazamiento de 2.705 habitantes en esta región. En los años siguientes, los asesinatos, masacres, homicidios y desplazamientos tuvieron relación con las acciones e intereses políticos y económicos de los principales actores armados y su alianza con grupos políticos (CNMH, 2014).

En ese sentido, es posible comprender algunas de las causas estructurales del conflicto armado en la región del oriente antioqueño: la implementación de un modelo de desarrollo que transformó el territorio y produjo unas rupturas en las dinámicas sociales de las comunidades, a su vez los intereses territoriales, económicos y políticos de los actores armados convirtieron a la región en un campo de batalla. Así, la escalada del conflicto se dio cuando en 1997 las autodefensas arremetieron contra la población civil y, en particular, contra los líderes sociales para eliminar el supuesto apoyo que les daban a las guerrillas. Por su parte, los grupos de las Farc y el ELN intentaron mantener el poder que habían adquirido desde los años ochenta en esta zona de Antioquia. Desde el año 2002, con la política de Seguridad Democrática, las fuerzas militares hicieron fuerte presencia en la zona para mitigar el accionar de las guerrillas. No obstante, esto condujo a un recrudecimiento de la guerra en donde la población resultó ser la más afectada (Olaya, 2012). De acuerdo con el informe del CNMH (2014, en Montaña, 2019),

[...] se afirma que el municipio de San Carlos posee los índices más altos a nivel nacional en cuanto a desplazamiento, minas antipersona y desaparición forzada. La llegada de los diferentes grupos armados, entre los cuales se identifican paramilitares y guerrillas, se explica a partir de la confluencia de intereses por el territorio considerado punto estratégico de la economía del país con la explotación de recursos naturales. (p. 13)

Según el informe del CNMH (2014) “para 2009 [el conflicto armado] habría causado un número indeterminado de muertos, 33 masacres, 156 desapariciones forzadas, 78 víctimas de minas antipersona y el desplazamiento forzado de más de 19.954 personas, es decir, 7 de cada diez sancarlitanos” (p. 24). Esas múltiples formas de violencia armada llevaron a la población a asumir una lucha constante por la supervivencia (CNMH, 2014).

El período comprendido entre 1998 y 2005 es denominado por el CNMH como “El éxodo: la guerra contra todos”, que estuvo marcado por el abandono del municipio de 17.724 personas. Este desplazamiento masivo tuvo su periodo de mayor intensidad entre el 2003 y 2004. Además, se registra el mayor número de todo tipo de acciones bélicas y formas de violencia en contra de la población de parte de los grupos armados, incluido el Ejército Nacional.

Actualmente, el número de pobladores en el municipio es de 16.000; sin embargo, para el censo de 1993 habitaban 24.326 personas ubicadas en su mayoría en el sector rural. Debido al éxodo producido por el conflicto armado, San Carlos pasó a tener 15.826 habitantes para el año 2004 (Alcaldía municipal de San Carlos, 2016).

No obstante, la historia de este territorio y su población ha sido calificada como un complemento entre supervivencia

y resistencia, pues se generaron diferentes iniciativas y prácticas que llevaron a los sancarlitanos a una lucha constante para evitar la vulneración de sus derechos y un arraigo al territorio. En este proceso se registró que 9.000 personas retornaron al municipio para el año 2009, se destaca el proceso de retorno de 300 familias que fue impulsado por las Alcaldías de Medellín y San Carlos (CNMH, 2014). Durante la última década, en el municipio, se han generado procesos de reparación y reconstrucción de parte de instituciones del Estado y otras organizaciones no gubernamentales.

Los resultados de la investigación que aquí se presentan pretenden mostrar los efectos a nivel institucional que produjo la guerra en la escuela. Al igual que sucedió con la población en este territorio, una escuela rural del municipio vivió un desplazamiento y dentro de las diferentes formas de afectación a los actores escolares, se encuentra un efecto profundo que recae sobre la institucionalidad, la identidad y las dinámicas propias del funcionamiento de la escuela.

METODOLOGÍA

Como se planteó en Montaña (2019), la investigación asumió un enfoque cualitativo hermenéutico y se usaron técnicas etnográficas de investigación para conocer los procesos educativos en el espacio escolar, así se dio prioridad a las voces de los actores educativos para la lectura y comprensión del fenómeno de estudio.

Se realizaron 8 observaciones no participantes en las aulas de clase con un formato de registro. Las asignaturas seleccionadas fueron en su mayoría del área de ciencias sociales, también se observaron clases de ética, religión y arte. Se realizaron 16 entrevistas a actores escolares: directivos, docentes y estudiantes de dos instituciones educativas. Se diseñó un guion de preguntas para docentes y otro para estudiantes. Por último, se hizo una revisión documental a partir de un formato que recogió información de algunos

libros de texto de ciencias sociales que usan los docentes en el aula de clase, cuadernos de los estudiantes y los planes curriculares de la misma asignatura.

RESULTADOS

La institución educativa rural Palmichal se encuentra a diez kilómetros del casco urbano de San Carlos en la vía a Granada y funciona en la jornada de la mañana. En el año 2014, esta escuela implementó la política de reintegración de escuelas rurales, de manera que se anexan quince sedes de zonas veredales aledañas, dos son escuela graduada y las demás son escuela nueva².

A partir de las entrevistas con maestros se reconstruyó la historia de lo que vivió la escuela y lo que vivieron sus actores durante y después del conflicto armado³. Se identificaron algunos momentos que permitieron analizar lo que le sucede a la escuela como institución en medio del conflicto armado. Este es un aporte a un campo de estudio que no se ha abordado a profundidad: los efectos de la guerra en la escuela colombiana (Lizarralde, 2003; Sánchez, 2017).

2 Escuela graduada se refiere a la organización de grupos por grados escolares según el nivel educativo y las edades de los estudiantes. La escuela nueva es una forma de organización escolar que responde a los contextos rurales en los que se reúne a niños, niñas y adolescentes de diferentes edades en un solo grupo con el que el maestro(a) trabaja simultáneamente, en general a partir de cartillas pedagógicas.

3 El período más reciente de conflicto armado para el municipio de San Carlos y al que se hace referencia en esta investigación se comprende entre 1997 y 2005, momento del éxodo según el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2014).

LLEGADA DE LA VIOLENCIA

El municipio de San Carlos vivió períodos de violencia política desde mediados del siglo XX a partir de los enfrentamientos bipartidistas que marcaron al departamento y sobre todo a la región de oriente de Antioquia. Desde el año 1949 inicia una ola de violencia política en el municipio, a partir del nombramiento de un alcalde que instauró una dictadura conservadora y propició la conformación de guerrillas liberales. Para contrarrestar su acción se vincularon otros actores como la iglesia católica, la gobernación departamental y la policía, que a su vez apoyaron la conformación de grupos conservadores (Olaya, 2012).

Durante las siguientes décadas la historia de violencia no cambió. En particular el municipio de San Carlos se caracterizó por protagonizar movimientos y paros cívicos regionales que generaron una constante tensión y conflictos políticos. Por lo tanto, durante las décadas de los setenta y ochenta se consolidaron movimientos cívicos y políticos que a la vez tuvieron una precipitada represión. El municipio estuvo marcado por asesinatos, secuestros y amenazas a líderes políticos, sociales y periodistas. A finales de la década del ochenta las guerrillas del ELN y las Farc inician su acción violenta con el secuestro de alcaldes de diferentes municipios del oriente antioqueño, entre ellos San Carlos. A mediados de la década del noventa ingresan al territorio los grupos paramilitares, desatando la etapa más aguda del conflicto armado y una crisis humanitaria (Olaya, 2012). Así lo relata un docente que fue amenazado cuando trabajó a inicios de los noventa en la institución educativa rural:

Yo trabajé en Palmichal y de allá fue donde salí amenazado. [...] Yo llegué a trabajar con los muchachos eran más o menos unos 350 estudiantes de quinto de primaria a once. [...] Cuando yo llegué a esa institución era porque había ocurrido un problema

donde en el mismo establecimiento habían asesinado al presidente de la acción comunal de la vereda y habían amenazado a unos maestros. A comienzos de la década del noventa casi todos los maestros de ese colegio tuvieron que salir. [...] En ese entonces estábamos muchos pidiendo traslado [...] ese problema de maestros amenazados había salido hasta el rector, casi toda la planta docente tuvo que ser trasladada y llegué a trabajar. Luego cuando se inició había un proceso de organización social muy interesante, la comunidad organizándose muy bien.

Luego vinieron, no solo a Palmichal, sino que cuando la guerra se destapó acá por el enfrentamiento entre grupos armados al margen de la ley y de derecha e izquierda y el Estado ahí también haciendo su parte, se vio permeada toda la localidad. Empezaron las famosas listas, los famosos rumores de que iban a suceder cosas graves aquí y yo resistí y resistí hasta que a lo último tocó salir (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 26 de octubre de 2018).

Así fue como la escuela quedó en medio del conflicto armado. La población de la vereda fue asesinada o desterrada del territorio e inició el desplazamiento masivo de los actores escolares y la comunidad de la zona por los grupos de las AUC que iniciaron el enfrentamiento con los grupos guerrilleros de las Farc que tenía dominio en la zona.

DURANTE LA GUERRA Y EL DESPLAZAMIENTO

Como sucedió en las zonas rurales del municipio, que quedaron con el 20 % de su población a partir del desplazamiento masivo entre los años 1998 y 2005, la institución educativa Palmichal perdió a la mayoría de su población escolar. Una versión cercana de lo que sucedió con la escuela durante este período la relata

el docente que fue rector para este momento, el espacio de la zona veredal fue sitiado por los grupos armados incluidas las instalaciones de la institución educativa, la población fue expulsada por la fuerza y sus dinámicas internas fueron suspendidas y luego continuaron en la institución educativa del casco urbano:

Trabajé hasta 1999, un poquito tenso porque en esa época existían grupos armados al margen de la ley. También estaba el ejército vigilando la población. Siempre tenso porque había retenes [...]. Ya luego me vine para acá [San Carlos] trasladado como profesor de filosofía y luego volví de rector a Palmichal en el 2001. En esa época ya había grupos paramilitares. Estaban ellos, la guerrilla y el ejército. En calidad de rector, me tocó una situación muy dura, tocaba caminar porque no había transporte o los grupos armados hacían paro o a los conductores les daba temor salir con sus vehículos. Encontrar muertos en la carretera, encontrarnos en el colegio en jornadas académicas con balaceras cerca. Fue una situación muy dura de violencia y como rector me tocó enfrentar eso.

Me tocó el desplazamiento de la comunidad de Palmichal. Estuvimos desplazados acá en San Carlos, me tocó sostener ese colegio acá casi un año, como institución aquí [institución educativa urbana] en aulas prestadas y estudiábamos en la jornada de la tarde. Lo más importante fue que se logró sostener el colegio; no se dejó cerrar. En el 2003 la institución quedó sola y nos sostuvimos acá en el pueblo profesores y rector. La vereda quedó desocupada y todos los estudiantes de Palmichal vivían acá en el pueblo (Docente de ciencias sociales y rector, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

El maestro también describe las múltiples formas en que fue afectada la población educativa por la violencia armada en el proceso de retorno:

Regresamos [a Palmichal] en el 2004 yo seguí como rector allá. Con poquitos estudiantes y seguía la situación muy dura de violencia, seguíamos encontrando muertos en el camino, balaceras, incluso a mí me tocó presenciar la muerte del conductor del bus escolar. Viniendo nosotros de Palmichal en dirección Vallejuelo acá a San Carlos, un grupo armado, era la guerrilla, interceptó el bus y disparó contra el conductor que iba manejando. Fue una situación muy tensa porque nos tiramos al piso dentro del bus. Una niña fue herida la cogió una bala. Yo regresé y estuve allá hasta el 2006. En 2005 todavía muy duro para los educadores, a mí como rector me tocó sostener en tiempo de violencia. [...]Pero a mí me tocó muy duro porque sostener el colegio de Palmichal [...] A mí me tocó tener mucho sentido de pertenencia y mucha gallardía con los profesores para no dejar caer el colegio (Docente de ciencias sociales y rector, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

Otra docente relata cómo vivió, en medio de su rol como maestra, el desplazamiento masivo de la población y el desalojo de la escuela rural:

Todos los estudiantes iban a clase al pueblo, eso fue más o menos 2000, tal vez un poco antes, 1998. Allá estuvieron hasta que los muchachos más bien sintieron tristeza por la exclusión que se veía en el mismo pueblo, allí se tuvieron que implementar las dos jornadas para que la escuela utilizara las aulas de

los muchachos del día del área urbana. Y entonces ya viendo la dificultad para permanecer, se sintieron rechazados, humillados por muchos estudiantes urbanos. Tomaron la decisión, gracias a Dios, fueron valientes y con los maestros regresaron otra vez al colegio. Algunos maestros pidieron traslado para otros municipios, para áreas rurales, pero los hijos de San Carlos permanecieron al pie de la comunidad que es lo que cabe resaltar.

Fueron comunidades que sufrieron el rigor fuerte de la guerra, del desplazamiento, los miedos, las persecuciones, las amenazas. El desplazamiento acá fue muy fuerte porque también los jóvenes estuvieron muy amenazados a ser parte de las filas de las fuerzas, reclutados de los grupos al margen de la ley. Y con el Estado las situaciones fueron muy difíciles porque si los muchachos encontraban una bala en la carretera, todos los muchachos son curiosos, entonces nosotros teníamos que empezar desde ahí con el trabajo, “tienes que botar eso”, porque si después les quitaban a ellos las balas el ejército eran tildados de guerrilleros y eran unas dificultades muy fuertes también con el Ejército (B. Loaiza, comunicación personal, 9 de octubre 2018).

Estos relatos muestran el proceso de desplazamiento, no de un individuo, sino de una comunidad educativa completa. Los actores educativos vivieron una experiencia de desarraigo en el casco urbano: sentimiento de no pertenencia, la dificultad de adaptarse a un espacio y una forma de vida que no es la propia, la discriminación y el rechazo de la población en el lugar de destino, que en este caso se produce a nivel institucional en un entorno escolar.

La experiencia que la docente relata sobre una comunidad educativa desplazada tiene una gran similitud con las experiencias individuales que relatan las personas que fueron desplazadas del municipio a otros lugares del departamento o el país. En el documento *Memorias del Retorno* (2016) elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y Corporación Región (2013), se habla de una condición de marginación en el nuevo espacio al que llegan los sujetos después del despojo. Se afirma que para la población desplazada se genera una pérdida generalizada de independencia, autonomía y privacidad, sumado a los estereotipos sociales que producen una constante exclusión en los diferentes ámbitos de la vida social. Se puede considerar que estos fenómenos se produjeron en el caso IE rural a nivel colectivo.

RETORNO Y DESINSTITUCIONALIZACIÓN

54

El proceso progresivo de reocupación de las zonas rurales fue vivido en paralelo por la comunidad educativa de la escuela rural. Así lo cuentan los docentes:

Ellos al regresar encontraban que debido a tantas explosiones y tantas situaciones que vivieron en la guerra, los vidrios del colegio, los ventanales estaban dañados todos rotos. Entonces era un comenzar otra vez, estaba abandonada la escuela y bueno murieron muchos líderes en la vereda, líderes muy buenos que la gente se pregunta todavía qué pasó, eran muy buenos para la vereda para los docentes, gente muy correcta.

Pero igual paso a paso, ya para el 2006 cuando llegué a trabajar acá nos tocó un tiempo difícil, ya la guerra estaba pues como pasando, nosotros llegamos en lo que fuera en moto, en carro, caminando, lo que nos diera pues como el empujoncito para llegar hasta

que ya se normalizó el transporte escolar (B. Loaiza, comunicación personal, 9 de octubre 2018).

Se notó un aumento de los estudiantes eran 280. Cuando yo terminé en ese año en la sede principal, llegó a tener 315, 320, cuando yo estuve. Pero leyendo archivos de los libros que hay allá en la escuela alguna vez tuvo 350 estudiantes en esa institución antes de la violencia (F. Gil, comunicación personal, 29 de octubre 2018).

Dentro de los efectos de la guerra a nivel institucional se encuentra la deficiencia académica y uno de los factores de la educación que se ve afectado es su calidad. El directivo docente y los maestros iniciaron un proceso de mejoramiento y, por medio de cambios curriculares y pedagógicos, obtuvieron recursos tecnológicos para la escuela:

El colegio se recibió con alrededor de 120 estudiantes, era un colegio de sede única desde preescolar hasta once. Estaba en [categoría] inferior en el ICFES. Luego [cambió la situación] por algo que se hizo en el currículo: asignarle más horas a matemáticas, español, inglés y tecnología. Esas horas lastimosamente se tuvieron que sacar de otras áreas y las víctimas fueron, (se ríe) religión y ética. Pero esa primera intervención dio como resultado que se fuera aumentando. Al año siguiente se pasó a [nivel] medio luego al otro año se pasó a alto, en 2008. [...], para esa época eran cinco, seis, siete estudiantes graduados, en ese año había cuatro y llegamos a alto. Ya en el 2009 pasamos otra vez a medio, 2010 ha seguido en medio. Ya con la nueva clasificación el colegio está en C (F. Gil, comunicación personal, 29 octubre 2018).

El año pasado recibimos también premio en pruebas saber, como veinte millones de pesos que eso nos permitió tener algunos televisores para poder mejorar la clase y la conexión de Internet que eso nos facilita a todos los docentes. Palmichal se hace a la fuerza y el empeño de los maestros y los estudiantes. Bueno y a la administración municipal en su medida también (B. Loaiza, comunicación personal, 9 de octubre 2018).

No obstante, uno de los hallazgos más relevantes que resultan de los relatos de los maestros, tiene que ver con el impacto del conflicto armado, en especial en la escuela rural. Se identificó la ruptura de sus dinámicas a partir de hechos victimizantes, que no solo afectaron la infraestructura física, sino también su organización institucional. Así como lo relatan los docentes, la escuela poco a poco inició una reconstrucción de sus instalaciones, a medida que regresaba la población a la zona llegaron más estudiantes y se retomaron los procesos educativos. Sin embargo, hay una falta de organización institucional. Esto se observa a partir de la desactualización de los documentos más relevantes de la institución educativa como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia y el plan curricular. Así lo expresa un docente:

Lo que me han comentado es que [el Proyecto Educativo Institucional] ha estado siempre en construcción. Que anteriormente estaba, pero se perdió por el conflicto armado que hubo en ese entonces, hubo que abandonar y cambió de directivos, se perdió la información. Y ya con la fusión de otras instituciones se incrementó la población. Esta era institución educativa rural sola, ahora tiene quince sedes. Por ejemplo, le piden un documento o certificado de estudio del 65 de Vallejuelo y ya no existe porque fue-

ron quemados, hurtados o se perdió la información. Entonces hay que empezar a recuperar la historia, en eso estamos, estamos empezando a recuperar y hacer todo el historial completo para empezar a trabajar en forma (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

Otros docentes de la institución confirman lo que se observa durante el trabajo de campo, al solicitar una revisión de estos documentos, los maestros y el directivo mencionan que están desactualizados y no se puede tener acceso a ellos, pero que están trabajando en su reconstrucción. Esto revela que la reconstrucción institucional, luego de catorce años de cesar el conflicto, no se ha logrado por completo y de manera efectiva en esta escuela.

Además de la pérdida de información y de archivos que hacen parte de la base institucional de la escuela, se identifica que sus dinámicas institucionales y sus formas de organización en los procesos tecnocráticos se resquebrajan, se pierden y cuesta recuperarlas. La institucionalidad no se logró restablecer completamente y desde que retornó la población la institución comenzó a funcionar de nuevo. Esta es la percepción de uno de los docentes:

A nivel de estructura apenas se iba a empezar un macroproyecto o un megaproyecto para mejorar la IE, quedó en vermos, que no había plata y que solamente se iba hacer una reparación, en este instante no se ha hecho nada. Se iba a empezar a construir el PEI y solamente quedamos con las tareas para realizarlo en la semana institucional de octubre. Cada profesor quedó con una tarea para desarrollar el PEI y por ende hacer el currículo, el manual de convivencia, el plan de estudio que ya lleva diez años sin actualizar y todos los proyectos institucionales.

No hay ninguno ejecutado, ni empezado, solo se ha hecho el abre bocas pero no se ha avanzado en nada. Entonces hay que empezar de cero a ver si en la medida de lo posible de pronto nos apropiamos (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

La del maestro es una percepción compartida a partir de las observaciones que se realizaron en espacios de la escuela como la sala de profesores, reuniones y conversaciones entre ellos. En términos generales, se observa una falta de interés y apropiación de los docentes y los directivos para orientar, aunque sea teóricamente, a la institución educativa y generar un plan de mejoramiento. Cada docente trabaja de manera individual sin buscar mejorar aspectos, conservan lo que hacen y el modo en que lo han hecho durante años.

58

También se observó que a los docentes se les dificulta ponerse de acuerdo con temas que los involucran directamente y evitan ser señalados. Están a la defensiva con sus compañeros, aunque no se culpan mutuamente por situaciones con los estudiantes. También intentan no asumir responsabilidades y no se quedan más horas en el colegio de las estipuladas. Algunos de ellos llegan tarde si no tienen horas de clase al inicio del día o salen temprano del colegio si no tienen las últimas horas asignadas.

El rector, quien llegó a la institución pocas semanas antes de que se iniciara este trabajo de investigación, comenzó el proceso de organización de la escuela y elaboró con los maestros el inventario de los recursos, materiales e infraestructura. En una reunión con los docentes llamó la atención sobre el uso de materiales que hay en el laboratorio de física y química, pero ningún profesor se hizo responsable. Pidió que se hiciera uso de ellos para poner en práctica los conocimientos que los docentes enseñan, para orientar su pedagogía hacía la práctica. Luego, dos docentes conversaron sobre el inventario del laboratorio, uno de ellos dijo que como licenciado de

matemáticas y física le corresponde manejar esos recursos, pero que en su mayoría no los conoce y no los sabe usar. La otra docente que dicta la asignatura de química le dijo que tampoco los conocía y la solución para hacer el inventario fue tomar una foto y buscar en Google los nombres.

CONCLUSIONES

La escuela rural en medio del conflicto sufrió una serie de transformaciones y afectaciones no solo en la comunidad educativa, sino que la institución misma se resquebraja e inicia un proceso de institucionalización que hasta la actualidad no se concreta. La guerra entre sus efectos devastadores rompió las dinámicas y relaciones de los actores escolares. De acuerdo con el CNMH (2014), el desplazamiento forzado se comprende como un proceso de daño continuo a diferencia de otros sucesos de guerra que se pueden considerar como eventos. La particularidad del daño que genera esta forma de violencia alude a la ruptura y pérdida del vínculo con el entorno natural y social que la población ha construido durante años. Los sujetos se ven obligados a configurar una nueva identidad personal y social en el lugar de llegada, por lo tanto, se afirma que “el desplazamiento es el despojo de la propia vida,” (CNMH, 2014, p.16). Esto permite explicar en buena medida la pérdida de la identidad institucional de esta escuela.

También se explica con el hecho de que los maestros y directivos actuales ingresaron a partir del cese de la violencia armada, lo que produjo una ruptura de los procesos educativos vinculados con una historia institucional y local y con el sentido de identidad pasados que sus actores en el presente desconocen y no han apropiado. Al parecer, la guerra borró gran parte de la identidad, la historia y la organización institucional en esta escuela.

REFERENCIAS

Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra. Resumen*. Bogotá: CNMH.

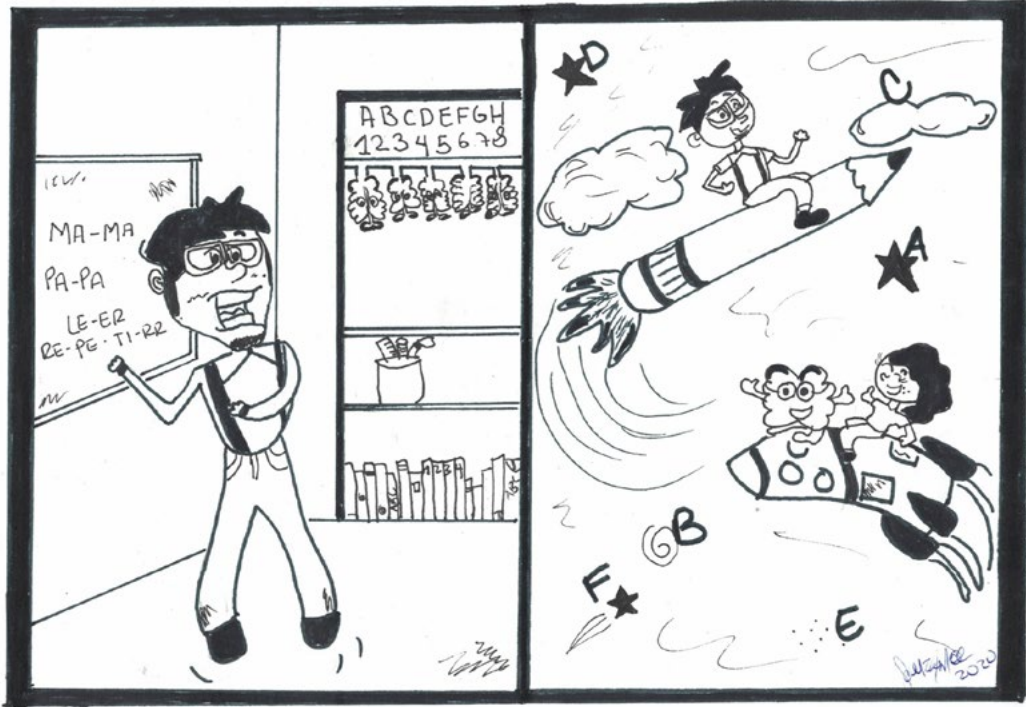
Centro Nacional de Memoria Histórica y Corporación Región. (2013). *Memorias desde el retorno. Sistematización de prácticas de memoria impulsadas en los programas de retorno de San Carlos, 2009 y 2013*. Colombia. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/multimedias/tejiendoMemoriasSanCarlos/>

Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1(2) pp. 1-24. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131004012443/art.MauricioL..pdf>

Montaña, D. (2019). Escuela sin historia: sobre la memoria y el olvido en la enseñanza de la historia. *Pampedia*, semillas de aprendizaje, (1), 10-28.

Olaya, C. (2012). *Nunca más contra nadie. Ciclos de violencia en la historia de San Carlos, un pueblo devastado por la guerra*. Colombia: Cuervo editores.

Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores, Universidad Nacional de Colombia.



(Izq.) Profesor en aula, educación tradicional, cerebros colgados en el armario.
(Der.) El maestro se suma a la forma de conocimiento de sus alumnos.
Fuente: Dibujo hecho por Laura Marcela Moyano Quintero (2019).

La educación fuera del Pizarrón es cuando los maestros se unen para explorar desde la creatividad y la receptividad. De esta forma nace el verdadero conocimiento. El conocimiento que va de dentro hacia afuera construye colectivamente un mundo de nuevas oportunidades e innovadoras respuestas.

EL POTENCIAL HUMANO

FOMENTADO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

JUAN SEBASTIAN DÍAZ CUEVAS

Estudiante de Licenciatura en
Educación Física de la Universidad
Pedagógica Nacional. Bogotá.
Correo: jusdiazc@upn.edu.co

Palabras clave:

*cuerpo social,
discurso, potencial
humano, educación
física*

RESUMEN

Este texto explicará las razones por las cuales se afirma que la educación física es capaz de fomentar el potencial del ser humano, ya que, al ir experimentando nuevas experiencias, el cuerpo humano va transmitiendo nuevo material informativo entre las generaciones como un sinónimo de evolución. En ese orden de ideas, aunque sea poco, el cambio está presente de manera continua, lo que nos permite, en una palabra, transformarnos. Para el análisis propuesto, se recurrirá a autores como los psicólogos Jordi Planella, Erik Erikson y Urie Bronfenbrenner y al economista Max Neef, quienes han desarrollado trabajo en torno a las diferentes etapas del desarrollo humano vistas desde distintas perspectivas. Perspectivas que, al final, apuntan a un objetivo común: reconocer cómo el potencial humano de una persona se desarrolla de acuerdo con su entorno, por medio de la herramienta más básica: el cuerpo.

En la actualidad se puede ver que la educación física está infravalorada. Esto ocurre desde hace décadas, pues sus objetivos se han reducido a lo “deportivizado”, lo cual quiere decir que el deporte ha sido el centro de atención y la educación corporal del ser fue dejada de lado. Por lo tanto, la asignatura de educación física es tomada como —coloquialmente se dice— “la clase de recocha” y es algo que se sigue manejando actualmente en la mayoría de los colegios. Así, es importante tener en cuenta que el deporte es parte de la educación física, pero no su eje central. Las personas no suelen percatarse de que la educación física está en todas las actividades que realizamos en la vida cotidiana, desde el uso de diferentes herramientas que se han desarrollado, hasta en la postura que adoptamos y adaptamos. Este texto surge como producto de la reflexión en relación con la pregunta: ¿qué aporta realmente la educación física al desarrollo humano?

En el siguiente escrito se explicará cómo, desde la perspectiva del autor, la educación física favorece el potencial humano a través de la interacción social. Esto, desde múltiples factores sociales que van desde el buen aprovechamiento de los recursos que poseemos hasta la comprensión de los cuerpos como discurso, atravesando las prácticas psicosociales o, dicho de otra manera, la forma en que la educación física fomenta el desarrollo de todos estos procesos.

Para comenzar, los seres humanos, al igual que los chimpancés, son una especie que suele utilizar una mayor cantidad de herramientas para facilitar algunas necesidades, tal como lo menciona Marvin Harris en su libro *Nuestra especie*: “Junto con los humanos, los chimpancés son los más consumados usuarios de herramientas que existen en el reino animal” (1998, p.18). Lo anterior desarrolla una especie de dependencia frente a dichas herramientas y genera una satisfacción gracias a que se facilitan las tareas del día a día. En el libro *Desarrollo a escala humana*, Max Neef recalca la importancia de ser una sociedad autodependiente, para salir de esas sujeciones que países industrializados les han vendido a otros. Es ahí cuando la educación física entra a jugar un

rol importante, dado que al hablar de una autodependencia a nivel nacional se necesita de autodependencia personal y social, pues: “Desarrollo social y desarrollo individual no pueden darse de manera divorciada. Tampoco es razonable pensar que el uno pueda sobrevenir mecánicamente como consecuencia del otro” (Neef, 1993, p. 87).

Así, la educación física se puede ver como una ayuda en la creación de movimientos sociales que den lugar a algunos cambios anhelados en la sociedad, por ejemplo, la implementación de herramientas elaboradas con los recursos que se tienen a la mano, cosa que se puede hacer con la educación física al enseñar a comunicar, escuchar y desarrollar las ideas de una comunidad mediante diferentes proyectos. Esto se puede implementar desde el aula o desde un escenario deportivo, para que ese tipo de desarrollo se comience a inculcar desde una edad temprana.

Por otra parte, Jordi Planella habla del cuerpo como discurso, cuerpos que, según sus experiencias, son capaces de comunicar lo que viven o vivieron, ya sea a través de un tatuaje o de sus rasgos marcados por el trabajo, entre otras expresiones corporales. Si se habla del cuerpo como discurso, desde la educación física este ha pasado por diferentes etapas que marcaron la vida de esa persona, ya sea por su ambiente familiar, social o cultural. Estas etapas, según Yesica Castro, estudiante de educación física de la universidad de Antioquia, son “diversas manifestaciones de la motricidad humana y las conductas motrices” (Castro Salazar, s/f, p. 1). Ver el cuerpo como discurso da el paso para hablar de más autores tales como Urie Bronfenbrenner que menciona cómo el ambiente en el que la persona ha vivido influye en sus relaciones sociales, en la parte cognitiva y moral.

El cuerpo es capaz de relatar distintas experiencias vividas y no solo eso sino, como menciona Planella en el libro *Cuerpo cultura y educación*, “existen diferentes trabajos que se acercan al cuerpo también desde muchas perspectivas diferentes y que nos permiten reconstruir una primera geografía del territorio de la pedagogía corporal” (Planella Rivera, 2006, p. 206). De

esta manera, se hace referencia a la idea de que por medio del cuerpo se pueden abordar una gran cantidad de posibilidades para descubrir el cuerpo como la herramienta que todas las personas poseemos, así lográndolas potenciar desde la creación de teorías y el seguimiento de otras que ya existen.

En tercer lugar, y como complemento de lo escrito con anterioridad, la voz de Erik Erikson, con su teoría del *Desarrollo psicosocial*, destaca el desarrollo de una persona a través de la interacción social, pues “las instituciones sociales acompañan de diferente manera las etapas del ciclo y fomentan o impiden la resolución de las crisis vitales según patrones establecidos” (Doria Medina, 1997, p. 85). De esta manera, se entiende que incluso las sociedades e instituciones sociales pueden crear un ambiente poco favorable para el desarrollo de un niño, pero esta es una lucha por la cual cada persona debe pasar ya sea de manera individual o con ayuda, ya que su desarrollo personal se verá potenciado.

A partir de lo ya dicho, es posible asegurar que la educación física aporta en el desarrollo humano en la medida en que se establezcan espacios donde los niños y las niñas puedan mejorar su conocimiento del cuerpo; donde tengan lugar para mejorar sus relaciones sociales, y donde puedan explorar el uso de nuevas herramientas. Esto, por medio del movimiento, con o sin artefactos, de la interacción y de la plática para establecer un andamiaje con sus mismos compañeros, a través del trabajo grupal y cooperativo, para que tengan un buen desarrollo motriz y social. Esto puede darse de manera espontánea o con la intervención directa de un educador que apoye dicho proceso (Álvarez Carneros, s/f).

Finalmente, como se mencionó en la introducción del texto, el factor social no se puede ignorar. Es imposible imaginar el desarrollo de una persona sin algún tipo de interacción con otros seres. No hay que olvidar que desde antes del nacimiento un individuo está interactuando permanentemente con otros, en especial con su madre, ya sea porque le hablan desde el exterior o le ponen música. Estos tipos de interacciones son importantes, pero existen variables biológicas que podrían afectar de cierto modo a un

bebe, como lo mencionan Robert Kail y John Cavanaugh en *Desarrollo humano una perspectiva del ciclo vital*, la decisión de amamantar de una madre estará guiada por factores biológicos tales como si la mamá puede producir la suficiente leche, si la leche es de calidad, la influencia de personas como podría ser el papá y las tradiciones que tenga, entre otras variables (Kail y Cavanaugh, 2004).

Así pues, se logra apreciar que un contexto social interviene en el desarrollo de una persona, esos aspectos pueden crear problemas que se deben tratar a una edad temprana. La educación física, al ser un campo amplio donde se pueden ver las actitudes de una persona en un ambiente de estudio como en un ambiente de socialización y recreación, puede tener más posibilidades de ver esas falencias en un niño, identificarlas y fomentar un cambio que lleve a la mejora de esta persona, para que logre tener un estilo de vida saludable, sostenible y adecuado.

Para concluir, se puede ver que definitivamente el uso de herramientas, el cuerpo como discurso, la interacción y el factor social son constituyentes fundamentales para potenciar el desarrollo humano. Si se evalúa desde el quehacer de la educación física, se podrían tramitar múltiples apuestas para dar lugar al desarrollo de una mejor calidad de vida. La educación física es capaz de adaptarse de acuerdo con las necesidades de cada cultura y persona. Se necesita tener un buen punto de observación para lograr detectar esas falencias, pero no solo encontrarlas, sino también buscar diversas soluciones en conjunto, como se menciona en el texto de Miguel Martínez: "Solo con un diálogo fecundo y con el intercambio con otros seres humanos podemos lograr enriquecer y complementar nuestra percepción de la realidad" (Martínez Miguélez, 2009, p. 131). Ese desarrollo de soluciones en comunidad logrará una mejora a escala local, ya que se tendrán en cuenta distintos puntos de vista que llevarán a un desarrollo autosostenible si es bien planeado y ejecutado. Desde mi perspectiva como autor, no hay mejor forma de mejorar esa capacidad de interacción que mediante la educación física desde una edad temprana y seguir reforzándola en edades más avanzadas.

REFERENCIAS

- Castro Salazar, Y. P.** (s/f). *Ensayo. Desarrollo humano y Educación Física, un compromiso social*. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/072-desarrollo.pdf>
- Doria Medina, R.** (1997). Erik Erikson. En: *Divergencias en la unidad. Una introducción a los desarrollos psicoanalíticos después de Freud* (pp. 73-98). Argentina: Lumen.
- Harrys, M.** (1989). *Nuestra especie*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Kail, R. V., y Cavanaugh, J. C.** (2004). *Desarrollo humano una perspectiva del ciclo vital* (3a ed.). México: Thomson editores S.A.
- Ivarez Carneros, P.** (s/f). *La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>
- Martínez Miguélez, M.** (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119-138.
- Neef, M. M.** (1993). *Desarrollo a escala humana conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
- Planella Rivera, J.** (2006). *Cuerpo cultura y educación* (1a ed.). España: Editorial Desclée de brouwer, S.A.
- Portal académico UNAM.** (s/f). *Teorías del desarrollo humano*. https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia2/pscll/MD1/MD1-L/teorias_desarrollo.pdf
- Regader, B.** (s/f). *La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-del-desarrollo-psicosocial-erikson>



Esta imagen hace parte de la tesis *Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas para identificar imaginarios sobre las personas indígenas* de Adriana Patricia Díaz Cuevas. **Fuente:** Dibujo hecho por un estudiante de séptimo grado (2019).

El ejercicio que se propuso a los estudiantes de varios cursos fue dibujar a una persona indígena con el objetivo de representar aquellos imaginarios que, en muchas ocasiones, resultan difíciles de comunicar en el formato oral o escrito. En términos metodológicos, la representación gráfica fue muy útil pues, efectivamente, como otras investigaciones mostraron, dio lugar a descripciones muy claras de los imaginarios. Por su parte, a la hora de hablar de resultados, algo fue contundente: primero, el aula de clase es un espacio propicio para reforzar o eliminar aquellos discursos anclados a la vivencia colonial. Segundo, lastimosamente el proceso que hoy tiene el discurso escolar apunta a continuar viendo a las personas indígenas como ajenas a la ciudad, vistiendo taparrabos y viviendo únicamente a través de la caza en medio de la selva. Pervive en la mayoría de las representaciones gráfica una exotización de aquello que implica ser indígena en Colombia.

¡LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL DESDE LA PRIMERA INFANCIA!

**INGRID TATIANA
CARDOZO OJEDA**

Estudiante de Contaduría Pública.
Universidad Nacional de Colombia,
sede Bogotá.
Correo: icardozo@unal.edu.co

Palabras clave:

*educación sexual,
preescolar,
sexualidad,
educación inicial.*

RESUMEN

La educación sexual es muy importante para el estudiante de preescolar. Aprender no solo sobre sexo y métodos de protección, sino resolver las dudas sobre todo lo que incluye la sexualidad como el amor, el género, la orientación —entre otros asuntos que han sido negados y escondidos a los niños y niñas por estereotipos impuestos en la sociedad— es una tarea postergada. En Colombia, se hace necesaria la implementación de una educación sexual de calidad capaz de ser un pilar en la prevención de violencias sexuales y otras problemáticas asociadas a la falta de formación clara en este campo. También es importante que el estudiante se conozca así mismo, con esto logrará construir su autoestima y confianza. Para terminar, la sociedad está avanzando cada vez más en la consecución de derechos a las minorías, como la comunidad LGTBQ+, por lo mismo, asistimos a un mundo que se está reconfigurando y en el cual los niños y las niñas deben contar con las herramientas para entender que existe diversidad también el ámbito de la sexualidad.

La sexualidad se define como un conjunto de condiciones biológicas y psicológicas que determinan a la persona. Esta no solo se limita a las relaciones sexuales, sino que abarca todo lo que tiene conexión con ella (Alcantara, 2013). En la sociedad contemporánea la sexualidad ya no es considerada un tabú o un tema prohibido. En la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 logró hacerse un cambio a la percepción de la sexualidad, la libertad de la procreación y la conducta sexual, de hecho, la sexualidad no se consideró solo como el acto de penetración, sino que se entendió como una parte del ser humano que incluye derechos y deberes (De Terán, 2008). La educación sexual, que es la enseñanza de la sexualidad, es dictada en los colegios donde un educador capacitado forma a los estudiantes de bachillerato frente a cómo desarrollar su sexualidad libremente, desde enamorarse hasta las enfermedades de transmisión que pueden contagiarse durante el acto sexual. Pero esto solo se ha establecido en papel, ya que en la mayoría de los casos no se lleva a cabo de esta manera en las instituciones educativas.

En Colombia no se tuvo en cuenta la enseñanza de la educación sexual hasta la Resolución 3353 de 1993, el Ministerio de educación Nacional (1993) afirma “Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país” que en desempeño de sus funciones como inspector y vigilante de la educación, y de planear el sistema educativo para lograr una formación en valores, intelectual y física de los estudiantes, lograron implementarla, tomando como base los derechos y deberes del conocimiento sobre sexualidad estipulados en la Constitución Política de Colombia, ya que se justifica que los colegios intervengan en la sexualidad de sus estudiantes. En esta Resolución se establecieron artículos como la obligatoriedad de la educación sexual en los establecimientos educativos públicos, donde se realizarán proyectos de educación sexual. La finalidad de ser enseñada está cimentada en bases científicas y pedagógicas que la consideran parte fundamental del humano, por lo mismo, las instituciones están

obligadas a generar herramientas que permitan desarrollar autonomía y responsabilidad con la sexualidad.

Si bien la implementación de la educación sexual en Colombia se hizo en educación básica secundaria, se ha negado en los grados preescolares. En el año 2016 el profesor Carlos Silva demandó la Ley 1146 de 2007, que en el artículo catorce establece una cátedra de educación sexual solamente para los estudiantes de básica secundaria y educación superior, incluyendo de manera no obligatoria que los colegios desarrollen pedagogías de sexualidad en los grados de preescolar y primaria (Congreso de la República, 2007). Su propósito era incluir a los niños de preescolar en esta cátedra. Como educador evidenció la problemática de que los niños necesitaban ser orientados por su exposición a la sexualidad a temprana edad. Quien se opuso a esta demanda fue el exprocurador Alejandro Ordóñez, justificando que “consecuencias indeseables, como el incentivo de la curiosidad hacia las conductas sexuales aceleraría de manera inconveniente el inicio de la vida sexual de niños y adolescentes” (Semana, 2016). La Corte Constitucional encargada de llevar la demanda falló a favor de negar la cátedra a los grados de preescolar y primaria y dejó cerrado el caso.

Este texto defenderá la idea de que en Colombia la educación sexual debe ser implementada desde preescolar. Al formar a los niños adecuadamente en la sexualidad y en temas que están estrechamente relacionados, se pueden prevenir abusos sexuales porque los niños tienen un conocimiento previo sobre su cuerpo y están en capacidad de expresar sus limitaciones y deseos. Además, se desarrolla su identidad sexual y se reconocen las diferentes orientaciones sexuales, estos conocimientos que los niños adquieren son los necesarios para un sano desarrollo de su sexualidad y el respeto por su cuerpo y por el ajeno, clave para aceptar la diversidad. Al mismo tiempo, hay cumplimiento de los derechos y deberes relacionados con la concepción de conocimientos sobre la sexualidad como parte del ser humano, que establece la Constitución Política.

En primer lugar, la educación sexual brindada desde preescolar puede prevenir abusos sexuales. Los conocimientos que enseñan sobre los nombres de las partes de su cuerpo, el tipo de lenguaje que no debe ser utilizado, las insinuaciones malintencionadas y las limitaciones que deben tener otras personas sobre su cuerpo ayudan a que, en el momento de una situación de abuso, los niños expresen sus negaciones al acto, porque sabrán que es perjudicial para ellos. En caso de que se haya logrado el abuso sin que el niño pudiera abstenerse por su poca fuerza física, incluido el engaño del abusador, el niño o la niña están en la capacidad de expresar a un familiar, un profesor o persona de confianza el tipo de abuso que ha sufrido con los términos correspondientes para que pueda comprender lo ocurrido y detener la reiteración del acto o la insinuación de este.

De acuerdo con Medicina Legal, los exámenes forenses realizados por presuntas violaciones sexuales pasaron de 21.804 en el año 2017 a 24.532 en 2018 (Peña Castañeda, 2019). El aumento en los casos de violaciones sexuales preocupa a Pungiluppi, que en entrevista con Peña Castañeda (2019) afirma, “esta problemática se debe abordar desde la integralidad y la prevención, que es un asunto de salud sexual y reproductiva”. Para la prevención hay diferentes métodos, tales como hablar claramente a los niños de los riesgos a su alrededor, enseñarles las partes íntimas del cuerpo y fortalecer su autoestima (Aldeas Infantiles SOS, 2017). Enseñar conocimientos sobre su cuerpo es necesario para que el infante sea capaz de reconocer cuando alguien se está propasando y las personas encargadas puedan protegerlo, todas estas herramientas las puede brindar una adecuada educación sexual.

En segundo lugar, los niños por medio del conocimiento de la sexualidad y su cuerpo desarrollan su identidad sexual. La identidad sexual está fundamentada en las características que define a la persona, a veces tomando en cuenta su genitalidad, orientación o ninguna de las antes mencionadas, sino por factores ambientales o psicológicos (Alcantara, 2013). Lo crucial de que a temprana edad el infante comience

a desarrollar una identidad sexual es que a lo largo de su vida no estará sujeto a los estereotipos, tendrá lo suficiente para identificar sus sentimientos, cuando esté en un momento difícil de su vida, desarrollará autoestima, respetará la diversidad, tendrá claro que una persona no solo se define por sus genitales, no tendrá dudas ni se limitará por estereotipos y expresará su identidad libremente.

En algunos casos donde un niño no hace “cosas de niños” y una niña no hace “cosas de niñas” los padres entran a la defensiva, imponiéndole que actúen de acuerdo con los estereotipos sociales relacionados con el sexo con el que nacieron. Esto tiene repercusiones psicológicas en los niños que adoptan dichos estereotipos. Sus juegos, sus actitudes y emociones se limitan a cómo debe actuar su género. “Un niño no llora”, uno de los más conocidos, la inexpresividad de sus sentimientos, que reprimen la libre expresión de los infantes. En la enseñanza de la educación sexual se debe tomar como parte fundamental que el estudiante se sienta cómodo con su cuerpo y sus sentimientos, los niños y las niñas deben aprender a expresarse sin miedo a ser juzgados.

En tercer lugar, los niños reconocen las diferentes orientaciones sexuales. En la actualidad la comunidad LGBTQ+ ha estado exigiendo sus derechos en la sociedad, derechos que en algunos países se les han admitido y en otros se le han negado. La discriminación que reciben ha ido aminorando por la tolerancia de las personas y los derechos que la resguardan. En Colombia, las personas LGBTQ+ tienen derechos, incluyendo los fundamentales, son libres de elegir su orientación sexual sin ser discriminados en ningún lugar y por ninguna circunstancia. La enseñanza a la niñez en relación con la existencia de orientaciones sexuales diversas hace parte importante de la sexualidad. Ignorar lo antes mencionado es nocivo para el infante, que se está formando en valores como la tolerancia, el respeto y la igualdad. El estudiante necesita conocer la diversidad de gustos y aceptarlos para no fomentar la discriminación. Por último, pero no menos importante, la educación sexual brinda seguridad al infante de no sentirse

juzgado si alguna vez llega a evocar sentimientos hacia una persona de su mismo sexo. Desde muy temprana edad hay niños que manifiestan sus gustos y estos deben sentirse cómodos para expresarlos.

El bienestar de los niños en sus facultades físicas y psicológicas es primordial en la educación sexual. Si el aprendizaje sobre las orientaciones sexuales garantiza un beneficio para que se acepten y acepten los demás, no hay motivo para ocultar la realidad de los ojos curiosos de los infantes. Algunos padres tienen una visión negativa, creen que si sus hijos aprenden sobre orientaciones sexuales sentirán atracción por alguien de su mismo sexo. Médicos consideran que la orientación sexual no se elige, sino que forma parte de los factores biológicos de la persona, la influencia de otros factores como la educación obtenida o experiencias de la infancia son menos frecuentes en la orientación sexual de los sujetos (KidsHealth, 2018).

En conclusión, se inició con una comprensión más amplia y compleja de la sexualidad, su reconocimiento en el mundo y en Colombia, el comienzo de la educación sexual en el país y cómo se convirtió en un derecho de los estudiantes de bachillerato en adelante excluyendo a grados menores. La importancia de que sea implementada la educación sexual se basa principalmente en que los niños adquieren conocimientos sobre su cuerpo, sus sentimientos y su entorno para el desarrollo de la identidad sexual a lo largo de su vida. Para finalizar, considero de suma importancia que los niños adquieran conocimientos que les permitan prevenir situaciones perjudiciales para su salud tanto física como mental, que aprendan a expresar sus sentimientos y pensamientos sin restricciones y formen una sociedad en la cual se reconozcan las diferencias. En actualidad, la educación sexual tiene igual importancia a la formación académica en otros campos.

REFERENCIAS

- Alcantara, E.** (2013). Identidad sexual / rol de género. *Debate Feminista*, 47, 172-201. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=830e8db6-7f82-42aa-b80b-f37be8d3b05e%40sessionmgr4007>
- Aldeas Infantiles SOS.** (2017). *Consejos para prevenir que los niños y niñas sean víctimas de abuso sexual*. <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/2017/consejos-para-prevenir-que-los-ninos-y-ninas-sean>
- Congreso de la República.** (2007). *Ley 1146 de 2007*. Diario Oficial No. 46.685, 5. https://www.disanejercito.mil.co/recursos_user///DISAN%20EJERCITO/SALUD%20MENTAL/NORMATIVIDAD/LEYES/Ley%201146%20de%202007.pdf
- De Terán, M. C.** (2008). De 1968 a 2008: consecuencias en bioderecho de la revolución sexual. *Persona y Derecho*, 473-487.
- KidsHealth.** (2018). *La orientación sexual*. Obtenido de KidsHealth. <https://kidshealth.org/es/parents/sexual-orientation-esp.html>
- Ministerio de Educación Nacional.** (02 de julio de 1993). *Resolución 3353 de 02 de julio de 1993. Legislación económica n°:982, 272*. http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=legcol&document=legcol_7599204143b0f034e0430a010151f034
- Peña Castañeda, C.** (2019). 'Violencia sexual contra los niños es un cáncer': directora del ICBF. En: *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entrevista-con-juliana-pungiluppi-directora-del-icbf-311232>
- Semana.** (2016). *Procurador se opone a cátedra de educación sexual para niños*. *Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/procurador-se-opone-a-catedra-de-educacion-sexual-para-ninos/460966>



Cuerpos en movimiento. Foto tomada en la vereda la Cofradía, Ipiales, Nariño.
Taller de teatro con abuelas y abuelos de la vereda la Cofradía. 2018.

Fuente: Fotografía tomada por Juan Pablo Bonilla Rengifo, derechos de Ángela del Mar Verdugo Cabrera.

¿Qué pasa en ellas y ellos al recordar lo que creen olvidado?

En esta foto están abuelas y abuelos que acudieron a talleres de teatro para, dicen: "Pasar la vida". En este propósito que parece banal encontramos como grupo, y a través del cuerpo en movimiento, saberes tradicionales en coplas, cantos campesinos, cuentos y anécdotas.

Si bien buscamos investigar nuevas formas de comunicarnos en el ámbito educativo, ¿qué pasa con lo que ya conocemos y creemos no saber? Y ¿qué tan importante es vincular esos saberes tradicionales y campesinos con lo que queremos encontrar? El cuerpo en movimiento.

La revista PAMPEDIA se terminó de diagramar en el mes de Septiembre de 2020.

Las familias tipográficas usadas fueron: Ubuntu, Din Pro y Montserrat



Pampedia
semilla de aprendizajes