

LA INVESTIGACIÓN EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – RUDECOLOMBIA

COLECCIÓN
TOMO IV

Educación, política educativa y bilingüismo

Liliana Margarita Del Basto Sabogal - Universidad del Tolima
Zahyra Camargo Martínez - Universidad del Quindío
Consuelo Orozco Giraldo - Universidad Tecnológica de Pereira

Red de Universidades Estatales de Colombia - RUDECOLOMBIA

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA

Educación, política educativa y bilingüismo

Tomo IV

Róbinson Ruiz Lozano
Mario Alberto Álvarez López
Rodrigo Jaramillo Roldán
Nelly Hernández Molina
Luz Mery Hernández Molina
Deyssi Acosta Rubiano
Martha Luz Valencia-Castrillón
Neira Loaiza Villalba
Enrique Arias Castaño
Norbella Miranda
Oscar Fernández Sánchez

Serie La Investigación Educativa en Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA
2020

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación
Rudecolombia : Educación, política educativa y bilingüismo
Tomo IV / Robinson Ruiz Lozano y otros. – Pereira :
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2020.
667 páginas. -- (Serie la investigación educativa en
Colombia).
ISBN: 978-958-722-453-5
e ISBN: 978-958-722-454-2
1. Educación inclusiva 2. Política educativa 3. Bilingüismo - Enseñanza 4. Calidad en educación superior 5. Educación básica - Niños 6. Educación médica 7. Comunidad indígena - Sociología 8. Ciencias de la educación - Investigación
CDD. 370.72

Liliana Margarita del Basto Sabogal – Compiladora
Universidad del Tolima
Zahyra Camargo Martínez – Compiladora
Universidad del Quindío
Consuelo Orozco Giraldo – Compiladora
Universidad Tecnológica de Pereira

Autores
©Mario Alberto Álvarez López
©Rodrigo Jaramillo Roldán
©Nelly Hernández Molina
©Luz Mery Hernández Molina
©Martha Luz Valencia Castrillón
©Neira Loaiza Villalba
©Enrique Arias Castaño
©Róbinson Ruiz Lozano
©Oscar Fernández Sánchez
©Norbella Miranda
©Deyssi Acosta Rubiano

Trabajo de Investigación
Impacto de las tesis doctorales en ciencias de la educación de las universidades de la región del Eje Cafetero. Este libro es resultado de un Proyecto de investigación financiado por el Fondo Común del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA.

Proyecto: La formación doctoral en el Eje Cafetero: tendencias, desarrollos y desafíos
Código: 1-19-7

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:
Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Teléfono 313 7381
Edificio 9, Biblioteca Central "Jorge Roa Martínez"
Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia
www.utp.edu.co
Montaje y producción:
David Restrepo Suarez.
Universidad Tecnológica de Pereira

Reservados todos los derechos

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN **8**

CAPÍTULO I **13**
ESTADO DEL ARTE **14**

CAPÍTULO II **18**
MARCO TEÓRICO **19**

CAPÍTULO III **23**
METODOLOGÍA **24**

CAPÍTULO IV **28**
EDUCACIÓN, POLÍTICA EDUCATIVA Y BILINGÜISMO **29**

1. Políticas y prácticas inclusivas en la educación básica de niños con NEE, en instituciones oficiales del departamento del Quindío -Róbinson Ruiz Lozano **29**
Justificación 29
Introducción 32
1.Planteamiento del problema 34
2. Objetivos de la tesis doctoral 44
3. Referentes conceptuales 44
3.1 Educación inclusiva 44
3.2 Políticas Inclusivas 48
3.3 Necesidades Educativas Especiales (NEE) 51
3.4. Práctica pedagógica y práctica inclusiva 53
4. Enfoque metodológico 57
4.1 Estrategias de indagación 59
4.2 Análisis e interpretación de resultados 59
4.3 Resultados y discusión 60
5. Conclusiones y propuesta 65
6. Propuesta: estrategias que potencien o fortalezcan la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con NEE 67
Referencias bibliográficas 69

2. EL CONCEPTO de *desarrollo* subyacente en las instituciones de educación superior universitaria del Quindío -Mario Alberto Álvarez López **85**
Introducción 85
1. El problema de investigación y los objetivos propuestos 88
Premisas iniciales para la problematización en torno a la conceptualización del desarrollo en la universidad regional 89
Referentes problematizadores en la significación del desarrollo 91
Declaración del problema 93
Objetivos 94
2. Referentes conceptuales y teóricos 94

3. Enfoque metodológico de la investigación 102
El análisis de contenido a modo de técnica para la interpretación 109
Universo y muestra de la investigación 110
El Proyecto Educativo Institucional como objeto de estudio de la investigación 111
Unidades de interpretación de la conceptualización sobre el desarrollo 112
Prueba piloto para validar las unidades de interpretación 113
Conclusiones 129
Referencias bibliográficas 138

3. Evaluación y calidad en la educación superior: lastres de la medición - Rodrigo Jaramillo Roldán 143
Resumen general 143
La reivindicación de una universidad humanista 145
La simbiosis entre evaluación y calidad 147
La autonomía: condición indispensable en una buena educación 152
La educación como derecho fundamental 154
La mercantilización de la educación 155
Los caminos recorridos 158
A modo de discusión y análisis de resultados 164
Referencias bibliográficas 175

4. Arqueología de las Prácticas Gubernamentales de la Educación Médica en Colombia 1992-2017 - Nelly Hernández Molina 177
Introducción 177
Algunas prácticas discursivas y no discursivas que contextualizan a la educación médica de pregrado 179
Saberes que circulan en la educación médica 190
Saberes previos a la admisión en calidad de estudiante 192
Saberes que constituyen al sujeto médico para posiciones diversas 194
A modo de cierre 231
Referencias bibliográficas 234

5. Ontología histórica del presente. Educación superior en enfermería, Colombia 1992-2014 - Luz Mery Hernández Molina 249
Introducción 249
Algunas problematizaciones alrededor de la educación superior en enfermería 250
Camino metodológico 255
Saberes acerca de la educación en enfermería: una mirada arqueológica 259
Algunas prácticas discursivas en el dispositivo curricular 273
Fuerzas que posibilitan la emergencia del cuidado de enfermería 283
Constitución sujeto enfermera(o) 297
A modo de conclusión 302
Referencias bibliográficas 307

CAPÍTULO V 326
EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO 327

1 .Exploring Critical Literacy Practices with Teachers´ Educators in a Language Teacher Education Program - Deyssi Acosta Rubiano 327
Abstract 327
Introduction 329
Literature review 331
Studies of reading as a social practice 331
Methodology 338
Participants 339
Data Collection 340
Data Analysis and Findings 341
Using problem based learning 342
Reading to ask and answer questions 344
Student's life experiences 345
Connections between theory and practice 345
Conclusions 346
Bibliography 348

2. La incidencia de la organización cognitiva en el léxico de niños en formación bilingüe (español-inglés) de dos instituciones educativas públicas en Colombia -Martha Luz Valencia-Castrillón 359
Resumen 359
Introducción 361
Antecedentes 362
La organización cognitiva bilingüe 362
La densidad y diversidad léxica 363
Referentes teóricos 364
La organización cognitiva bilingüe: primera variable en estudio 364
La densidad y diversidad léxica: segunda variable en estudio 366
Metodología 367
Análisis de resultados 369
Conclusiones 380
Referencias bibliográficas 383

3. Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas -Neira Loaiza Villalba 389
Resumen 389
Abstract 390
Introducción 391
Conceptos orientadores 392
Metodología de la investigación 405
Conclusiones 424
Referencias bibliográficas 429

4. Translingüismo, lengua y contenido: modelo integrado de educación bilingüe dinámica - Enrique Arias Castaño 437
Educación para "algunos" 441
Un modelo alternativo 442

Entendiendo el modelo 447
Marcos Teóricos de la Educación Bilingüe 457
Diseño del modelo integrado de translingüismo, lengua y contenido..... 476
Translingüismo como pedagogía bilingüe..... 487
Conclusiones..... 516
Referencias bibliográficas..... 520

5. Apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés en una institución educativa oficial no focalizada - Norbella Miranda 533
Resumen..... 533
Introducción 534
Teorías orientadoras..... 536
Diseño del estudio..... 538
Resultados 547
Discusión..... 576
Conclusiones e implicaciones 584
Referencias bibliográficas..... 588

6. /Umbea/ y /kimare/, dos formas de expresión del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda - Oscar Fernández Sánchez 599
Introducción 599
La comunidad embera-chamí..... 601
Población y ubicación de la comunidad Embera-Chamí 602
Algunos aspectos del imaginario social Embera-Chamí, para entender los numerales /umbea/ y /kimare/ 603
Fiesta del niño pequeño 603
La pubertad..... 605
El sentido del número en el imaginario social de la comunidad embera-chamí de Risaralda..... 619
Numerales embera-chamí para números cardinales..... 621
El sistema de numeración de los Embera-Chamí 621
Tres niveles en la concepción del universo Embera-Chamí..... 626
Tres órdenes en el mundo de en medio y tres espacios dentro del tambo donde viven los Embera-Chamí..... 629
Tres niveles en la construcción del tambo tradicional donde habitan los Embera-Chamí 632
El sentido del número en algunas prácticas rituales y relatos míticos de la comunidad embera-chamí..... 636
Conclusiones..... 645
Referencias bibliográficas..... 648

CAPÍTULO VI..... 651
RESULTADOS, REFLEXIONES FINALES O HALLAZGOS..... 652

INTRODUCCIÓN

La serie La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA es un esfuerzo de la Red (Red de Universidades Estatales de Colombia) y del Doctorado en Ciencias de la Educación por ofrecer a la comunidad académica nacional e internacional, información sobre los avances en el campo de las ciencias de la educación a través de las reseñas de algunas tesis doctorales de los graduados durante los últimos 20 años. En virtud del aporte que hacen los doctores a la comprensión del fenómeno educativo desde diferentes perspectivas, fue necesario agrupar los capítulos en dos grandes temáticas: 1) Educación y Política Educativa y 2) Educación y Bilingüismo, a este último se vincula un artículo alusivo al sentido del número en la comunidad Embera-Chamí de Risaralda.

Este cuarto libro de la serie, que se ubica en la región del Eje Cafetero y Tolima, presenta, igualmente, una muestra de la trayectoria investigativa del Doctorado en Ciencias de la

Educación en las universidades del Quindío, Tecnológica de Pereira y Tolima, a través de territorios textuales, culturales, lingüísticos, historiográficos y políticos. Es, así mismo, un aporte que motiva a la reflexión sobre la educación y sobre su función social, desde el diálogo de saberes que conllevan las ciencias de la educación, sin desconocer la tarea interpretativa que deben cumplir los intelectuales en este campo, respecto al cúmulo de representaciones que configuran el discurso educativo. Los textos que en este segundo libro se presentan plantean una postura teórico-crítica, que devela un trabajo investigativo serio y riguroso, producto de las investigaciones realizadas de las que emergen las tesis y que, a la vez, se constituyen en una radiografía de algunos de los imaginarios educativos regionales. En síntesis, este segundo libro está pensado, igual que el primero, para un lector activo, crítico, capaz de descubrir los múltiples registros que pueden darse en el diálogo de las Ciencias de la Educación.

Sugiere, asimismo, otras formas de enfrentar la problemática de un campo tan amplio y heterogéneo como es la educación, desde el diálogo de saberes que convoca la interdisciplinariedad de las ciencias de la educación, por ejemplo, es así como se presentan los textos generados a partir de las tesis en función de dos temáticas: una orientada a la Política Educativa, y la otra, referida a la Educación y el Bilingüismo. En la primera de ellas compilamos 5 documentos y 6 en la segunda, para un total de 11, que dan cuenta de las tesis realizadas durante la formación doctoral en las tres universidades.

En cuanto a la Política Educativa, encontramos cinco trabajos que se enmarcan en esta temática: 1. *Políticas y prácticas inclusivas en la educación básica de niños con NEE, en instituciones oficiales del departamento del Quindío.* Este trabajo se une al loable propósito de la educación inclusiva orientado a evitar la homogenización con miras al reconocimiento de las diferencias, al trabajo conjunto sin discriminación alguna y a la construcción del aula en comunidad sobre la base del respeto mutuo. Como lo

plantea el autor: "No es pensar en un él o ella o un nosotros; es pensar en un todo". 2. *EL CONCEPTO de desarrollo subyacente en las instituciones de educación superior universitaria del Quindío,* parte de un claro interés de indagación, asociado a lo social, de búsqueda por parte de las instituciones académicas y de las organizaciones nacionales e internacionales para el desarrollo humano y sostenible, para examinar las propuestas y alternativas que permitan alcanzar condiciones de desarrollo que superen las situaciones de atraso, inequidad, exclusión y desintegración en las que en la actualidad se encuentra América Latina y, particularmente, Colombia. A partir de esta premisa, se buscó "… interpretar y comprender la movilidad del concepto y del papel de la universidad en los procesos de desarrollo, supone reconocer a la institución como constructor de significantes y agente conceptual de la sociedad, cuyo sentido del desarrollo se expresa en el contexto vivencial de la organización social, política y económica del Quindío". 3. *Evaluación y calidad en la educación superior: lastres de la medición.* Este documento describe una relevante problemática que se enmarca en el ámbito de la calidad en la educación, destacando los inconvenientes en el nivel superior, en lo que hace referencia a sus relaciones con la evaluación asociada a ésta, con una visión que privilegia la medición. Se destaca la relevancia dada al componente humanístico de la educación. 4. *Arqueología de las Prácticas Gubernamentales de la Educación Médica en Colombia 1992-2017.* La autora de este artículo "problematiza la educación médica que se ofrece en los programas de pregrado de medicina en Colombia, y sus efectos en la relación médico-paciente, asumiéndola como una práctica discursiva susceptible de ser estudiada, haciendo uso de las herramientas propuestas por Michel Foucault". Subyace a la problemática descrita, el predominio de ideologías políticas y de mercado. 5. *Ontología histórica del presente. Educación superior en enfermería, Colombia 1992-2014.* ¿Cómo se constituyen sujetos y se posibilita la emergencia de subjetividades en enfermería, a partir de las prácticas discursivas presentes en la educación superior en Colombia, entre 1992 y 2014?, fue la inquietud que suscitó el

problema de investigación y orientó el trabajo que sustenta la tesis doctoral de la autora que presenta este artículo. Se cierra, con este trabajo, la primera parte del tomo II correspondiente al Eje Cafetero y el Tolima.

La segunda parte de este segundo libro aborda seis trabajos de investigación adicionales, de los que emergieron tesis doctorales, cuyas temáticas se orientan a indagaciones enmarcadas en el campo de la Educación y el bilingüismo. Tenemos así: 1. *Exploring Critical Literacy Practices with Teachers´ Educators in a Language Teacher Education Program,* en el que la autora comparte un proceso investigativo realizado con un grupo de profesores colombianos universitarios, formadores de profesores de inglés. El objetivo fundamental es identificar los procesos gestados por las prácticas sociales de lectura y literacidad crítica que desarrollan los profesores en el aula cuando de enseñar inglés se trata. 2. *La incidencia de la organización cognitiva en el léxico de niños en formación bilingüe (español-inglés) de dos instituciones educativas públicas en Colombia.* La investigación realizada se orientó a "describir y explicar la incidencia que pudiera tener la organización cognitiva bilingüe desde tres tipologías: bilingüismo coordinado, bilingüismo compuesto y bilingüismo subordinado en la densidad y diversidad léxica en lengua materna (L1) y en segunda lengua (L2), de sujetos en formación bilingüe (español-inglés)". 3. *Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas.* Se buscó "indagar la relación entre tres variables referidas a las diferencias individuales: los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública colombiana". 4. *Translingüismo, lengua y contenido: modelo integrado de educación bilingüe dinámica.* A través del texto se devela la indagación que la autora realiza en torno a las posibles razones que permiten responder a la inquietud generada respecto al tránsito de la enseñanza en lenguas por

enfoques y métodos que se estructuraron según las tendencias de la educación, y las perspectivas de la lengua extranjera, lo que incide en que los docentes no sean conscientes de las bases históricas y de los avances en el área. 5. *Apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés en una institución educativa oficial no focalizada*. El artículo presenta un estudio de caso enmarcado en la interpretación y apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés. 6. */Umbea/ y /kimare/, dos formas de expresión del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda*. Se presenta, en este último documento, uno de los resultados de la investigación Sentido del número en la comunidad Embera-Chamí de Risaralda, desarrollada en el marco teórico de la Etnomatemática[1].Un marco propicio para emprender la búsqueda sobre sentido del número en la comunidad Embera-Chamí de Risaralda, con la cual se pretendía comprender el modo como los miembros de esta comunidad explican, aprenden y conocen sus relaciones con el entorno natural; la forma como hacen las lecturas del espacio social, la concepción del tiempo y la realidad y cómo sus números expresan esas relaciones, esa concepción y dan forma a su realidad.

En conclusión, La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA. Educación, política educativa y bilingüismo, a partir de lo expuesto en los artículos que presentan los doctores graduados del programa, aborda problemáticas sentidas en el ámbito educativo, que permiten la emergencia de análisis críticos, a partir de la simbiosis educación-sociedad en el marco de las políticas educativas, así como de la comunicación desde el bilingüismo y la interdisciplinariedad.

1 La Teoría de la Etnomatemática es una propuesta del matemático brasilero Ubiratan D'Ambrosio en 1984, para quien "Etno, tiene que ver con el ambiente natural, social, cultural e imaginario; matemá, con el explicar, aprender, conocer o lidiar con; tica, con modos, estilos, artes o técnicas» (2008, contraportada).

1 CAPÍTULO UNO

ESTADO DEL ARTE

En los once documentos que integran este libro, se describen aspectos relevantes de las investigaciones que soportan las tesis doctorales; se identifican los antecedentes de los trabajos realizados en torno a los temas abordados; posturas que están soportadas en planteamientos asociados a la educación y su nexo con la política educativa, el bilingüismo y la etnomatemática.

Veamos: El primer apartado, cuyo título es "Políticas y prácticas inclusivas en la educación básica de niños con NEE, en instituciones oficiales del departamento del Quindío", el autor reflexiona sobre el estado actual de la educación y se pregunta por la reflexión epistémica.

En cuanto a "EL CONCEPTO de desarrollo subyacente en las instituciones de educación superior universitaria del Quindío", una de las pretensiones de este trabajo fue constituir un estado del arte del tema en cuestión y contribuir a la identificación de características de lenguaje que permitieran agrupar en categorías diferenciadoras el concepto de desarrollo, para ello despliega un juicioso trabajo que se puede observar en el mencionado texto y que trasciende a todo el documento.

El trabajo que se realizó en torno a la "Evaluación y calidad en la educación superior: lastres de la medición", se asume una postura crítica y propositiva, para lo cual se menciona al profesor Guillermo Hoyos Vásquez, quien se constituye en uno de los principales antecedentes para la comprensión y el análisis del problema abordado; igualmente, se enfatiza en la necesidad de "cambiar el signo de una educación enmarcada en el paradigma de la precisión, la eficiencia y la positivización, por el de una formación de la persona en marcos culturales y humanistas". Conviene anotar la referencia a textos de analistas de la calidad, de las autoridades educativas superiores nacionales:

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y textos recopilados dentro de una muestra de universidades significativas del país, entre otros.

En el artículo que soporta aspectos de la tesis "Arqueología de las Prácticas Gubernamentales de la Educación Médica en Colombia 1992-2017", se realiza un importante aporte, a partir de los antecedentes encontrados; al respecto, se toma como uno de los referentes el "Documento de Recomendaciones para la transformación de la Educación Médica en Colombia" (Comisión para la Transformación de la Educación Médica; Ministerio de Salud y Protección Social; Ministerio de Educación Nacional, 2017: 1).

En "Ontología histórica del presente. Educación superior en enfermería, Colombia 1992-2014", la autora toma como referente y punto de partida la ontología, para "mostrar aquellos elementos del pasado que se han acumulado en el presente de la educación superior en enfermería"; significa ver el presente como "construcción de la enfermería en Colombia". Así mismo, afirma que "la producción de conocimiento, de saberes, de discursos no es independiente de las condiciones históricas, sociales y culturales en las que estas emergen".

Segunda parte:

En la segunda parte del presente libro, las otras 6 investigaciones que soportan los escritos dan cuenta de antecedentes del problema asociados a textos y producciones afines a la temática Educación y Bilingüismo, y un último texto relacionado con la etnoeducación, a partir de formas de expresión del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda.

El primer artículo, titulado "Exploring Critical Literacy Practices with Teachers´ Educators in a Language Teacher Education Program", la autora apuesta por determinar, clasificar y analizar las prácticas sociales de un grupo de docentes universitarios en Colombia que tiene como función formar a otros docentes de inglés. El objetivo fue identificar la presencia o no en sus prácticas de una pedagogía que desarrollara literacidad crítica.

En el segundo artículo "La incidencia de la organización cognitiva en el léxico de niños en formación bilingüe (español-inglés) de dos instituciones educativas públicas en Colombia", se afirma que la investigación en el campo del bilingüismo ha comprobado, en gran medida, los beneficios que este tiene en el desarrollo cognitivo, lingüístico, neurolingüístico, educativo y social de los individuos, con base en planteamientos de Paradis (2009), aduciendo que tiene un efecto profundo en el cerebro, y facilita la realización de tareas. En consecuencia, se presentan beneficios que fueron tenidos en cuenta para la realización de la investigación doctoral.

En lo que hace referencia a los "Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas", tercer artículo que integra la segunda parte del libro, se ubica en la perspectiva de enfoques teóricos sobre la bilingualidad (bilingüismo individual) en contextos educativos lingüísticamente mayoritarios.

En cuanto al artículo titulado "Apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés en una institución educativa oficial no focalizada", se manifiesta que en estudios anteriores sobre la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés se han identificado, entre otros, el trasfondo económico en el discurso oficial, así como falencias en su diseño e implementación. Se ha encontrado, igualmente, que

los agentes investidos oficialmente para la creación de políticas oficiales asocian a ellas, metas y discursos relacionados con el empleo y al desarrollo económico de los países, en el marco de la globalización, lo que consideran altamente positivo y, por lo tanto, deseable. Su autora se apoya en Usma Wilches (2009a, 2015); Valencia Giraldo, 2006a, 2007, 2013, 2015), propuesta a la que se unen diversos países.

En el artículo: "Translingüismo, lengua y contenido: modelo integrado de educación bilingüe dinámica", el autor se refiere a los antecedentes en términos teóricos "cómo la enseñanza en lenguas ha transitado por enfoques y métodos que se estructuraron según las tendencias de la educación, y las perspectivas de la lengua extranjera", citando a Celce-Murcia, (2001).

El último artículo de esta segunda parte, es el documento titulado " /Umbea/ y /kimare/, dos formas de expresión del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda", el autor tomó como principal referente la Teoría de la Etnomatemática, propuesta del matemático brasilero Ubiratan D'Ambrosio en 1984, para quien "Etno, tiene que ver con el ambiente natural, social, cultural e imaginario; matemá, con el explicar, aprender, conocer o lidiar con; tica, con modos, estilos, artes o técnicas», lo que el autor asume magistralmente en su trabajo.

2 CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

Este apartado, en los 11 documentos compilados, presenta una variedad importante a la que le subyace una especial riqueza, generada por los autores que soportan las investigaciones, los cuales se inscriben en diferentes paradigmas teóricos que van desde lo crítico-social, hasta la empírico-analítico, pasando por orientaciones ubicadas en el posestructuralismo, la etnomatemática y la Teoría Crítica, entre otros, veamos:

El primer documento, que pretende llevar a cabo una aproximación a la percepción de la educación inclusiva de los docentes, docentes de apoyo y familias de los niños con NEE en las instituciones educativas oficiales del departamento del Quindío, Colombia, con miras a la generación de estrategias para potenciar las prácticas inclusivas en función de la política; asume las NEE desde una perspectiva concreta de la atención a la diversidad, específicamente la diversidad de origen individual, ya sea la que presentan los estudiantes con limitaciones temporales o permanentes en su proceso de aprendizaje, o bien se trate de estudiantes que, por sobredotación, superen nítidamente los niveles de aprendizaje de sus compañeros, requiriendo un significativo enriquecimiento curricular desde autores como Ardanaz, Armejach, Asensio, Marín, Bascón y Castellà, (*et al*., 2004: 28). Igualmente, asume lo planteado por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) citada por (Escudero, 2012), en su portal web, que define el concepto de inclusión como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado.

En el segundo documento de esta primera parte del libro, tal como lo plantea el autor, "EL CONCEPTO de desarrollo moviliza diferentes acepciones que van desde el crecimiento, el progreso, el bienestar, la calidad de vida y la sustentabilidad, hasta

alcanzar sentidos inherentes a la alternatividad del desarrollo local, endógeno, humano, comunitario y el etno-desarrollo". Estas afirmaciones se apoyan en presupuestos teóricos ubicados en paradigmas científicos y técnicos relacionados con las Teorías de la Modernización, la Estructuralista, la Neomarxista, de la globalización, al igual que el modelo de desarrollo a escala humana de Max-Neef. Asimismo, las teorías de la dependencia (1960), de los Sistemas mundiales (1960), el Modelo de la globalización (1970), los Enfoques emergentes del desarrollo (1990), Stiglitz (2002), Coraggio (2006), Sacsh (1998), Boisier (2003), entre otros.

El documento que versa sobre la "Evaluación y calidad en la educación superior: lastres de la medición", se ubica más en la teoría crítica social y aborda, en consecuencia, los referentes teóricos y conceptuales que privilegian un enfoque de análisis crítico y deconstructivo, a partir de autores entre los cuales se resalta a Habermas, Hoyos, Derrida, Aboites, Santos, De Sousa y Vega, Nussbaum, entre otros.

De otra parte, las tesis vinculadas al campo de las ciencias de la salud (Arqueología de las Prácticas Gubernamentales de la Educación Médica en Colombia 1992-2017. y Ontología histórica del presente. Educación superior en enfermería, Colombia 1992-2014), enmarcan sus trabajos investigativos en el ámbito teórico de M. Foucault, desde el posestructuralismo.

Segunda parte:

Esta segunda parte se ubica en un ámbito que, dadas las características del campo de estudio, fácilmente genera enfoques holísticos y posibilita la emergencia de paradigmas novedosos; por ejemplo, en la investigación "Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas", la autora propone el diagnóstico de la organización cognitiva bilingüe de los sujetos de la muestra, y para ello parte de las tipologías de

Weinreich (1953) y Ervin y Osgood (1954) con respecto a los tipos de bilingüismo coordinado/compuesto/subordinado. La estructura psico y neurolingüística del bilingüe se establece según cada uno de ellos, como se puede evidenciar en el documento que se presenta en este libro. Esta investigación se ubica en el campo de la psicolingüística, la psicología diferencial y la lingüística cognitiva.

Igualmente, el soporte teórico del trabajo realizado en torno al "Translingüismo, lengua y contenido: modelo integrado de educación bilingüe dinámica", se soporta en una visión del bilingüismo como expresión humana multidimensional e interdisciplinaria, a partir de Galindo, Loaiza y Botero (2013), examinada desde el campo educativo y de las ciencias del lenguaje y cognitivas. Emerge de un encuadre psicolingüístico, en el que se evidencia la creatividad y criticalidad como elementos del translingüismo. Si bien se inscribe en un encuadre psicolingüístico, reconoce la incidencia de los factores sociolingüísticos, socioculturales y educativos.

La investigación que soporta la tesis "La incidencia de la organización cognitiva en el léxico de niños en formación bilingüe (español-inglés) de dos instituciones educativas públicas en Colombia" expone en el artículo sus referentes teóricos con base en dos variables: La organización cognitiva bilingüe y La densidad y diversidad léxica.

En cuanto al documento que aborda la "Apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés en una institución educativa oficial no focalizada", desarrolla, en un aparte del mismo, lo relacionado con las "Teorías orientadoras", donde destaca las "Políticas educativas: entre la restricción y la posibilidad" y la "Apropiación y agenciamiento" desde una perspectiva crítica, citando a autores como Stephen Ball, M. Giddens, Levinson & Sutton, Levinson, Sutton & Winstead, entre otros.

Por último, la "Teoría de la Etnomatemática" que soporta la investigación que dio lugar al trabajo de tesis "/Umbea/ y /kimare/, dos formas de expresión del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda" se basa en la propuesta del matemático brasilero Ubiratan D'Ambrosio realizada en 1984, que contribuye a soportar la investigación realizada en torno a las formas de expresión del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda. Igualmente, se desvela una corriente crítica humanista con representantes como el antropólogo Guillermo Vasco.

El autor ilustra con suficiencia aspectos que considera contribuyen al sustento teórico en lo que hace referencia a las expresiones numerales como elementos de la investigación (/umbea/ y /kimare/), de tal forma que contribuyen a la comprensión de su relevancia en el imaginario social de la comunidad Embera-Chamí de Risaralda.

3 CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA

La variedad de las temáticas abordadas, la connotación de las investigaciones que motivan a la innovación, la interdisciplinariedad, la complementariedad y el aporte al avance de las ciencias de la educación, también se traduce en los enfoques y diseños generados en el componente metodológico de las investigaciones; por ejemplo, en la investigación realizada por el Dr. Ruiz Lozano, se privilegió el enfoque metodológico cualitativo que vincula la mirada del investigador "sea panóptica y pragmática desde el inicio mismo de la labor de investigación, más aún si se tiene en cuenta que el objetivo de esta es comprender la articulación entre políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas de los niños con NEE".

Otro aporte es el que realiza el Dr. Álvarez López a partir de la investigación de la que emergió la tesis doctoral "EL CONCEPTO de *desarrollo* subyacente en las instituciones de educación superior universitaria del Quindío", presenta la necesidad de consignar en el texto, "la preocupación, a modo de sospecha, de lo que conllevan los paradigmas y enfoques sobre los que descansa la racionalidad y las concepciones estructuralista, funcionalista, positivista, cuantitativa, de carácter hipotético deductivo, y la necesidad de indagar u abordar otras posibilidades, a partir de la Escuela de Frankfurt". Se apoya en el interpretacionismo, la perspectiva hermenéutica y el constructivismo, así mismo, presenta una figura que permite la visualización de su esquema metodológico.

En el documento ubicado en el tercer lugar, "Evaluación y calidad en la educación superior: lastres de la medición", se abordó el problema desde una visión deconstructiva y crítica que comienza por enfatizar el análisis descriptivo-comparativo del discurso acerca de la calidad y la evaluación, según formas de gestión en la educación superior. El autor desarrolló su investigación desde un diseño predominantemente cualitativo, para posibilitar el tratamiento del tema desde diferentes miradas. Igualmente, la

observación empírica y el ejercicio de análisis deconstructivos se tomaron para abordar las nociones de calidad y evaluación. En cuanto al análisis, prevaleció la reflexión con base en los discursos orales y fuentes secundarias. En ambos casos, fue de gran utilidad el enfoque cualitativo, desde una perspectiva hermenéutica con fundamento en el análisis deconstructivo del lenguaje.

Para concluir esta primera parte, haciendo uso de la arqueología y la genealogía, de la caja de herramientas propuesta por Michael Foucault, se realizaron dos investigaciones de especial relevancia en el campo de las ciencias de educación en diálogo con las ciencias de la salud. Desde este espacio del saber, en un primer momento, se usó la arqueología concebida "como un instrumental que permite la articulación de la descripción y el análisis de diversos saberes referidos a los objetos de la pesquisa", propuesta por Arias y Sánchez (2012: 41). "La descripción arqueológica se basó en el análisis de los enunciados efectivos (hablados y escritos)" y el tratamiento genealógico se alimentó de la revisión documental.

Segunda parte:

El texto que describe "La incidencia de la organización cognitiva en el léxico de niños en formación bilingüe (español-inglés) de dos instituciones educativas públicas en Colombia", hace explícito su fundamento en las ciencias de la educación, cognitivas y del lenguaje, al igual que en las teorías del bilingüismo. Es identificada como una investigación cuantitativa, no experimental que tiene un alcance descriptivo, relacional, explicativo y comparativo. Así mismo, relaciona las variables dependientes e independientes describiendo la incidencia de ésta última (la organización cognitiva bilingüe) sobre la variable dependiente (la densidad y diversidad léxica).

La doctora Neira Loaiza describe los aspectos metodológicos que permitieron la realización de su investigación "Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa

escrita bilingüe en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas". Allí, destaca el carácter de ciencia experimental de la psicolingüística y tal como lo expresa la autora, la investigación se ubica en el enfoque empírico-analítico, el cual "tiende a centrarse más en aspectos cuantificables de los fenómenos educativos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales generalizables".

"Translingüismo, lengua y contenido: modelo integrado de educación bilingüe dinámica". Trabajo realizado por el Dr. Enrique Arias Castaño, presenta un significativo aporte en el ámbito metodológico al presentar un "Diseño del modelo integrado de translingüismo, lengua y contenido" que le permite relacionar e identificar el translingüismo con la pedagogía bilingüe.

El diseño metodológico que empleó la Dra. Norbella Miranda para la realización de la investigación que le permitió defender su tesis "Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: Rastreo de su trayectoria desde las aulas", lo ubica en el enfoque cualitativo, que combina la etnografía de la política lingüística, el análisis crítico del discurso y el análisis del discurso del aula.

Por último, la investigación que indaga por los "numerales orales que la comunidad Embera-Chamí usa para referirse a las cantidades, así como por el sentido más allá de la mera presencia utilitaria básica con la cual indican la numerosidad de conjuntos de objetos", se orientó por esa búsqueda de sentido con miras a la compresión, con base en los relatos y las experiencias de vida.

Metodología para la compilación, organización y presentación del libro:

El proceso metodológico, en el cual se enmarca la recopilación de los aportes generados a partir de las investigaciones que soportaron las tesis doctorales, estuvo estructurado en tres

fases: en la primera fase, se aprobó el proyecto editorial en el marco del Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional –CCAEN–, para posteriormente ser presentado a la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira como universidad integrante de la Red de Universidades Estatales que ofrecen el programa de doctorado, con la denominación "La formación doctoral en el Eje Cafetero: tendencias, desarrollos y desafíos", cuyo código es 1-19-7. Posteriormente, se abrió la convocatoria para todos los doctores graduados en el Doctorado en Ciencias de la Educación, en cada una de las tres universidades, durante los 20 años de la Red, para que se presentaran con un artículo que diera cuenta de su tesis doctoral y de su trascendencia en torno a intereses en términos académicos e investigativos.

En la segunda fase, las directoras del programa en cada una de las tres universidades conformaron un equipo de trabajo que se encargó de evaluar los artículos y, a su vez, fueron enviados a pares académicos ciegos para dar total transparencia al proceso. En la tercera fase, se categorizaron los artículos y se dividieron por afinidad en dos tomos, este libro es el segundo de ellos. Finalmente se analizó la información obtenida, se sistematizó y organizó para estructurar los dos libros de esta región.

4 CAPÍTULO CUATRO

EDUCACIÓN, POLÍTICA EDUCATIVA Y BILINGÜISMO

Políticas y prácticas inclusivas en la educación básica de niños con NEE, en instituciones oficiales del departamento del Quindío

Róbinson Ruiz Lozano[2]
Universidad del Tolima
rruizlo@ut.edu.co

"No hay cambio sin sueño, Como no hay sueño sin esperanza".
Paulo Freire

Justificación

En la segunda década del siglo XXI, es imperante justificar un modelo educativo que nos hable de igualdad de oportunidades, de respeto, de tolerancia, de participación, de diversidad y respeto por las diferencias. Vivimos en un país democrático en el cual se afirma y se reconoce *al otro*, aspecto que se presenta en la Constitución Política de 1991, en su Artículo 1, cuando reconoce al país como un "Estado social de derecho, participativo, pluralista, fundado en el respeto de la dignidad humana" (Gómez, 2007: 14).

2 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima - Rudecolombia. Magíster en educación popular y desarrollo comunitario, Universidad del Valle. Especialista en orientación escolar, Universidad del Quindío. Psicólogo, Universidad Antonio Nariño. Licenciado en Pedagogía Reeducativa, Universidad del Quindío. Decano y docente de planta de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima, Colombia.

Una sociedad democrática es la que acepta a todo tipo de personas, valora sus aportaciones en cualquiera de los campos de actuación posible y desde cualquier enfoque ideológico, que respeta las diferencias personales como un elemento que enriquece al resto de los grupos y reconoce que la democracia debe promover de forma real la igualdad de oportunidades entre sus ciudadanos.

La educación en una sociedad democrática o es inclusiva, o no es educación. Se estaría hablando entonces de una formación parcial, no completa para todos los estudiantes; pues dejaría al margen a un buen número de ciudadanos por razones injustificadas e injustificables, debilitando los necesarios valores comunes. Hoy en día se está generalizando la idea de que es posible una nueva forma de pensar la escuela, donde la pedagogía de la exclusión debe ser sustituida por una educación inclusiva y de calidad para todos. La educación para todos, la educación inclusiva, es posible. Las investigaciones han demostrado que hay centros educativos inmersos en el proceso de inclusión y preocupados por embarcarse en estos mismos procesos.

El propósito de la educación inclusiva no es homogeneizar las diferencias, sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula en comunidad, para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectada con las actividades que se realizan. No es pensar en un él o ella o un nosotros, es pensar en un *todo*.

El cambio y las nuevas tendencias educativas generan escuelas inclusivas que deben abordar un nuevo pensamiento social. La inclusión no es exclusiva del ámbito educativo, sino que debe estar presente en los ámbitos social, familiar y político.

La educación inclusiva se puede considerar como una filosofía educativa emergente que pretende mejorar el acceso al aprendizaje para todos los estudiantes, a través de ambientes de aprendizaje

inclusivos desarrollados desde un currículo común, flexible y participativo. La educación inclusiva tiene que ver no sólo con los estudiantes con discapacidad, trasciende a una reconceptualización de la diversidad.

La generación de una cultura inclusiva es importante desde las percepciones de los actores educativos. En este caso, los docentes de aula, de apoyo y padres de familia, identificando la percepción como la interpretación que se realiza de las políticas y las prácticas pedagógicas, las creencias, las ideas y los pensamientos que ellos tienen, para articularlo con la práctica pedagógica y con el fortalecimiento de los procesos de formación de los niños con Necesidades Educativas Especiales, NEE.

Parece razonable y sensato pensar que la educación inclusiva no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física de la institución educativa, la forma del examen y la asignación de personal para colaborar con los docentes. La educación inclusiva debe declararse como un elemento mucho más radical y creativo. Es simultáneamente una táctica, una aspiración, una declaración de valor, de respeto, de pasión, de compromiso y de afecto.

En la cultura de educación inclusiva sobresalen aspectos que le dan sentido como son: la inclusión como un derecho humano, la inclusión como vía para garantizar la equidad en educación, el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educada junto a sus iguales y la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión y el principio de corresponsabilidad.

Una cultura de educación inclusiva debe ser un modelo que se generalice con tal fuerza y que sea aceptado como realmente válido, así haya problemas de implementación por diferentes causas. Debe estar presente una articulación entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, y una transformación de

las políticas y prácticas pedagógicas inclusivas. Además de los planteamientos psicológicos y pedagógicos, se debe apoyar en principios más profundos y esenciales; esto conlleva a reflexionar la educación inclusiva como un fundamento ético con la participación de todos los actores.

La generación de una cultura inclusiva impacta en mi formación personal y profesional desde el momento en que empecé a trabajar con la población con discapacidad y se ha convertido en mi reto, continuar apostándole al respeto por la diversidad desde una cultura inclusiva, ética, democrática y participativa.

Introducción

La educación colombiana ha sufrido diversas transformaciones. Dentro de ellas, está la atención e intervención que se ha realizado a las poblaciones vulnerables en el contexto colombiano y, dentro de dichas poblaciones, la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales desde las políticas y prácticas inclusivas, tema de esta tesis doctoral, el cual se encuentra en la línea de investigación doctoral Currículo y sociedad, del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima - Rudecolombia, y tiene como objetivo comprender la articulación entre las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las prácticas inclusivas en la educación básica de los niños con NEE, desde las percepciones de los docentes -de aula y de apoyo- y las familias, con miras a la generación de estrategias que potencien o fortalezcan dicha articulación en las instituciones oficiales del departamento del Quindío, Colombia.

Por medio de su desarrollo, se pretende generar praxis pedagógicas en torno a las políticas y prácticas inclusivas, guiados por la reflexión y el pensamiento crítico-participativo, y tener en cuenta los cambios y reformas educativas en el currículo, la formación, las prácticas pedagógicas, y las políticas de inclusión en al ámbito nacional e internacional.

En un ejercicio investigativo de nivel doctoral es imperante la objetividad y la minuciosidad en todo su constructo. Por tanto, se hace necesario contar con un camino metodológico que posibilite lograr lo que esta tesis doctoral se marca como norte. En este sentido, el enfoque metodológico cualitativo aporta la base para que la mirada del investigador, como propone Foucault, sea panóptica y pragmática desde el inicio mismo de la labor de investigación, pues como bien lo afirman Saiz y Blasco "la investigación cualitativa es aquella que […] alcanza una dimensión social de la investigación, utilizando como pieza angular el lenguaje. Responde a cuestiones relacionadas con el objeto de estudio que buscan los motivos o causas responsables de los mismos" (2011: 13).

Para apoyar y sustentar el enfoque metodológico cualitativo, la ruta metodológica de este trabajo se sustenta también, de manera paralela e independiente, en el movimiento de cultura popular de Freire (1921-1997). Para este autor, la educación no consiste tanto en enseñar a leer y a escribir, como a capacitar a la gente para que comprenda el mundo en el que vive y para que obtenga herramientas para reivindicar sus derechos.

Desde dicho enfoque metodológico, se tuvo en cuenta la aplicación de cuestionarios, entrevistas y grupos focales a docentes de aula, docentes de apoyo y padres de familia de niños con necesidades educativas especiales, para así identificar sus percepciones y construir un sentido y análisis reflexivo en torno a la articulación de las políticas y prácticas pedagógicas inclusivas. De las 54 instituciones educativas del departamento del Quindío, se seleccionaron 19 donde se encontraban los docentes de apoyo y mayor número de niños con necesidades educativas especiales

Se trata entonces de reflexionar en torno a una cultura inclusiva las políticas y prácticas pedagógicas desde la ética; generando conocimientos a partir de la resignificación de las prácticas pedagógicas a la luz de las políticas educativas inclusivas, de tal manera que se obtenga una propuesta de potenciación para

fortalecer la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) para la generación de una cultura de educación inclusiva.

1.Planteamiento del problema

> *"La educación inclusiva implementada de hecho y en las aulas, no en los papeles, será la base para una sociedad inclusiva real, en la que la convivencia en la diversidad resulte un enriquecimiento global y para cada persona que la integra*".
> María Antonia Casanova (2016)

En los últimos tiempos, la educación ha estado en el ágora de la reflexión epistémica, lo que ha dado como resultado una mirada amplia de varios actores de la sociedad, inmersos en los contextos político, económico, social y cultural, a los que atañe el estudio educativo, tanto en su fondo como en su forma (Batista, Celso y Usubiaga, 2007). Es, desde este presupuesto, imprescindible pensar y reflexionar en torno a una educación de todos y para todos, una educación de calidad, pertinente e incluyente, una educación que no pierda de vista la diversidad. En otras palabras: una escuela que tenga en su bitácora, de forma perenne, la deferencia por la diferencia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) citada por (Escudero, 2012), en su portal web, define el concepto de inclusión como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de marginación.

Lo anterior, debe ser el eje axial que guíe el conglomerado de acciones tendientes a la inclusión de las personas dentro de su contexto histórico inmediato. Todo esto cobra sentido al identificar cuáles han sido las políticas de inclusión que se han presentado para los estudiantes con NEE, y su correspondencia con los procesos de atención. Las personas con estas necesidades son aquellas que tienen alteración parcial o total y/o limitación funcional, permanente o transitoria, originadas por causas físicas, psicológicas, sensoriales, sociales o familiares y que, por lo tanto, requieren ayudas o recursos que no están usualmente disponibles en un contexto educativo habitual (Vlachou, Didaskalou y Voudori, 2009; citados por Jiménez, Ruíz y Ospina, 2014).

Las NEE y la concepción de la persona con NEE, se plantea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje de todos los estudiantes, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye de manera significativa a la construcción de una cultura de atención a la diversidad.

Al respecto, Ortiz expresa que:

> La Necesidad Educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la integración con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de modo que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente de algún tipo de apoyo para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal, sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones. (2000: 36)

De ahí que, dentro de esta investigación, se conciba a las NEE como:

[…] Necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren, para ser atendidas, de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que necesitan comúnmente la mayoría de los estudiantes. "Las Necesidades Educativas Especiales se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponde por su edad, o que presenta desfase con relación al currículo por diversas causas y que pueden ser necesarias para prosperar su aprendizaje" (Ministerio de Educación Nacional, s.f.: 3).

De acuerdo con esto, cuando se habla de NEE se hace desde una perspectiva concreta de la atención a la diversidad, específicamente la diversidad de origen individual, ya sea la que presentan los estudiantes con limitaciones temporales o permanentes en su proceso de aprendizaje, o bien se trate de estudiantes que, por sobredotación, superen nítidamente los niveles de aprendizaje de sus compañeros, requiriendo un significativo enriquecimiento curricular (Ardanaz, Armejach, Asensio, Marín, Bascón, Castellà, *et al.*, 2004: 28).

Así que, se hace pertinente que haya una fundamentación conceptual de las NEE, que desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2006) se refieren a: 1) discapacidad auditiva, 2) discapacidad visual, 3) autismo, 4) personas que presentan sordo ceguera, 5) discapacidad motora, 6) discapacidad cognitiva, y 7) capacidades y talentos excepcionales. Esta población no restringe el constructo educativo, todo lo contrario, lo amplía, lo que permite entender que la sociedad humana es diversa y poliédrica, en la que se manifiesta un abanico de posibilidades que no es limitada por condiciones que hacen del sujeto un ser único.

Esta tesis doctoral pretende tener una aproximación de la percepción de la educación inclusiva de los docentes, docentes de apoyo y familias de los niños con NEE en las instituciones educativas oficiales del departamento del Quindío, Colombia, puesto que es un imperativo abordar, con criterio y objetividad, la inclusión educativa de una porción de la sociedad estudiantil de este departamento con miras a la generación de estrategias para potenciar las prácticas inclusivas en función de la política; pues, según cifras arrojadas por el Censo Nacional de población 2010, llevado a cabo por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la población total de personas con discapacidad en Colombia, en el 2010, es de 2´943.971.

Tabla No. 1. Población con discapacidad en algunos departamentos de Colombia, actualización 2010

DEPARTAMENTO	TOTAL POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD	TOTAL HOMBRES	TOTAL MUJERES	TOTAL POBLACIÓN MENORES DE 18 AÑOS CON DIACAPACIDAD	TOTAL NIÑOS	TOTAL NIÑAS
Antioquia	75.143	41.108 – 54,71 %	34.026 – 45,29%	17.956	10.566 – 58,84 %	7.390 – 41,16%
Cundinamarca	30.783	15.539 – 50,48%	15.244- 49,52 %	5,438	3.044 – 55,98%	2.394 – 44,02%
Valle	78.395	35.965 – 45,88%	42.430 – 54,12%	12.627	(6.935 – 54,92 %	5.692- 45,08 %
Quindío	8.512	4.499 – 52,85%	4.013 – 47,15 %	1.540	884 – 57,40%	656 – 42,60

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010).

Cifras, por supuesto, superiores en este momento, pero que se desconocen, debido a las dificultades que se han presentado con el registro y localización de la población con discapacidad, lo que invisibiliza y segrega a la población de estudiantes con NEE.

Con este marco de referencia, preguntarse por las acciones que se llevan a cabo en procura de la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con NEE, en la educación en general, y de manera particular en la pública, es una de las formas para entender el tipo de sociedad en la que se vive; en razón de esto Despouy (2005), citado por (Lázaro, Madariaga, Lazcano y Doistua, 2010), asegura: […] "una sociedad que ignora, maltrata o segrega a quienes presentan algún tipo de discapacidad, no sólo está atentando

contra la dignidad de algunos de esos integrantes, sino que se está autoagrediendo y revelando, al mismo tiempo, nítidos rasgos de perversión y decadencia" (2010: 194).

De acuerdo con ello, una sociedad que causa algún daño a las personas con algún tipo de necesidad especial incurre en uno de los más graves actos que se han perpetrado a lo largo de la historia: la destrucción de la individualidad y de la dignidad humana, máxime cuando se pregonan los derechos humanos como base inalienable de la vida de todo ser humano, sin importar sexo, orientación sexual, ideología, etnia y, sobre todo, su condición física o psicológica.

En este orden de ideas, la inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad, concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y valores, y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que posibiliten una educación acorde a cada discente tenga o no NEE; en la que se reconozcan estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes, de manera que se puedan ofrecer alternativas de acceso al conocimiento y se evalúen diferentes niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, Terigi plantea que, frente a las dificultades que se evidencian en los sectores más pobres de nuestra sociedad para ingresar y permanecer en el sistema educativo, la educación inclusiva resulta ser "una condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación" (2009: 5). La idea de educación inclusiva cobra sentido, entonces, en tanto política que procura generar condiciones de aprendizaje para todos y, en especial, para aquellos que más lo necesitan y que fueron excluidos anteriormente.

Existen trabajos que abordan la educación inclusiva, desde las percepciones de los docentes, las construcciones docentes, las prácticas inclusivas, entre otros; sin embargo, son escasos los que las relacionan o hacen énfasis en las políticas de educación inclusiva planteadas por los Estados y la falta de continuidad de dichas políticas por los gobiernos, convirtiéndose en una brecha para su puesta en marcha. La escasa evidencia investigativa sobre los avances en temas de inclusión educativa tiene mucha incidencia en la formulación de políticas, al igual que la falta de sistematización y seguimiento de experiencias en este campo.

Barrio de La Puente (2009) refiere que las directrices educativas de muchos de los países, y organismos internacionales como la UNESCO, tienen como objetivo trabajar en la educación inclusiva, pero en los mismos países que suscriben la educación inclusiva perduran estructuras, regulaciones, normativas y modos de hacer que entran en contradicción con los valores de la educación inclusiva.

Al respecto, Skliar (2008) señala la brecha existente entre la razón jurídica, asumida por un conjunto de derechos fundamentales, a la educación igualitaria, a la escuela para todos, a educar para la diversidad, y la propuesta real de inclusión. Aquello que parece perderse en el medio es la discusión ética que potencie condiciones para la inclusión en tanto proyecto político y escolar, esto es, darle fundamento a la ley desde prácticas y revisiones conceptuales que le den vida y sentido; el autor afirma que las leyes, las cuestiones jurídicas, posibilitan caminos que no se transitan sin una real acogida, sin sujetos dispuestos a recibir, a hacer un lugar para que un sujeto se sienta incluido y pueda incluirse.

Como lo plantea Dubrovski "El compromiso es el respeto por la diferencia; el riesgo, la hipocresía" (2005: 135). En lugar de eso, ahora se presenta un sistema educativo inclusivo que propone diversos ámbitos para la construcción de conocimientos con el

fin de brindar oportunidades a cada uno de los estudiantes, se requiere un compromiso real y una articulación de las políticas de educación inclusiva con los procesos de atención de la población con NEE.

La clave está en estar disponibles para enseñar a ese otro, en encontrar una escena pedagógica que nos permita a todos aprender, cualquiera sea el modelo de escuela del que se trate. Como quedó reflejado en los datos del DANE (2010), los altos porcentajes de niños con discapacidad obligan a reflexionar y a ocuparse del seguimiento, de la trayectoria de los estudiantes y del cumplimiento de las políticas de inclusión plateadas; es decir, nos debemos responsabilizar por la permanencia, atención y aprendizaje de los estudiantes con NEE en el sistema educativo.

La inclusión no es un tema referido solo al registro de matrícula de los estudiantes, sino un desafío, una apuesta, una convicción que parte de devolver a cada sujeto sus derechos, aquellos que le fueron quitados y provocaron la exclusión (Aizencang y Bendersky, 2013). La inclusión como principio político se enfoca en la mejora de las condiciones de los entornos educativos para acoger a todos.

Una escuela inclusiva es aquella que puede superar el discurso del "no estamos formando para eso", (2013: 86) expresión de las resistencias que provoca este tipo de trabajo con las diferencias. En general, para trabajar en pos de la inclusión educativa es preciso estar especialmente formados y preparados.

> Es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. Más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos qué es, de lo que se trata es estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos a cada uno (Skliar, 2008, pág 118).

Por eso, la inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como la inclusión social. Ambas deben estar relacionadas mediante discursos y políticas sociales y educativas que ayuden a comprender y afrontar las realidades y las dinámicas actuales que, de uno u otro modo, contribuyen a establecer órdenes escolares y sociales que garanticen la no vulneración de los derechos de los niños con NEE. Ahora bien, dichas políticas se deben presentar, socializar y discutir con todos los actores, que no solamente queden en el papel, sino que sean reales. Relacionado con este trabajo, Francisco y Moliner (2011) refieren que una escuela inclusiva implica siempre la reestructuración de los pilares políticos con el objeto de dar respuesta a las demandas de igualdad de oportunidades y el desarrollo de un modelo de escuela basado en una pedagogía capaz de incluir las diferencias, dentro de un marco organizativo abierto, adaptable a las necesidades contextuales concretas donde se han de desarrollar las prácticas escolares.

Con relación a esto, se percibe que hay una distancia entre las políticas de educación inclusiva y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas para la atención de niños con NEE. Hay una falta de continuidad con las políticas gubernamentales, escasa evidencia empírica en la formulación de la política y una ruptura entre la investigación y las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva; aspectos que se abordan en esta investigación.

Desde estos postulados, para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos, se hace necesario que se presente un cambio radical que deje a un lado los viejos enfoques basados en la segregación y la exclusión, y que acoja los principios de una escuela democrática (Chiner, 2011).

Esta transformación supone cambios a diferentes niveles. Por un lado, la sociedad debe modificar su pensamiento, desarrollando actitudes más positivas hacia la inclusión de todas

las personas. En tal sentido, el sistema educativo y las instituciones educativas han de introducir los cambios organizativos, curriculares y didácticos necesarios para garantizar una educación de calidad con igualdad de condiciones para todos los estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto, se requiere conocer cuál ha sido el proceso de atención desde las políticas para la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular, determinar la pertinencia de dichas políticas, la percepción y prácticas de los docentes, docentes de apoyo y las creencias de los padres de familia, en torno a la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales. Se incluyen 19 instituciones educativas oficiales del departamento del Quindío, los docentes de aula, de apoyo y las familias de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales que están vinculados a dichas instituciones.

Las directrices educativas de muchos de los países, avaladas por los organismos internacionales y las diferentes cumbres en las que participan en torno a la educación inclusiva, así como los tratados que se han suscrito en relación a este tema, persisten en las regulaciones, normativas y modos de hacer que entran en contradicción con los valores en sí mismos de la educación inclusiva; se formulan políticas, se promulgan normativas y leyes en tal sentido, que distan notablemente de su aplicación en la vida cotidiana de las instituciones educativas. A partir de mi experiencia personal, recordando a Aristóteles, "comprende mejor las cosas quien las ha visto nacer desde el principio" (Echeita, 2007: 55).

Es de señalar que, desde el 2003 hasta el 2009, laboré como psicólogo y coordinador del proyecto de protección, en convenio con el ICBF, en el Instituto Quindiano de Educación Especial. Una institución que atendió a niños con NEE durante 42 años y por el movimiento de la integración y la inclusión fue clausurada en el año 2009, lo que me permitió tener un conocimiento y formación

en relación con la atención educativa a esta población y a la educación inclusiva. Como una contribución a cerrar o al menos disminuir la brecha existente entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva en educación básica, particularmente en la educación de niños y niñas con NEE, se generó la idea de investigar sobre este tema y potenciar la atención de ellos, aspecto que contribuirá a avanzar hacia una educación inclusiva en la cual prevalezcan los valores democráticos.

Este estudio será la pauta para proponer acciones pedagógicas que permitan fortalecer la atención e intervención a la población con NEE en el marco de la educación inclusiva. Tener instituciones educativas inclusivas donde se superen las barreras contra la inclusión y se combata sistemáticamente la exclusión, la competitividad y los privilegios educativos; la activación de políticas, reformas y apoyos que contribuyan a que dichas instituciones educativas aborden las transformaciones necesarias para responder a la diversidad de los estudiantes con modelos y estrategias pedagógicas y sociales de actuación.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, se trata de responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Hay articulación entre las prácticas de educación inclusiva para los niños con NEE de la básica en las instituciones educativas oficiales del departamento del Quindío y las políticas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional? ¿Conocen los actores educativos las políticas de inclusión planteadas por el MEN? ¿Cómo perciben los docentes de aula, de apoyo y las familias la implementación de las políticas de inclusión planteadas por el MEN para la educación de los niños con NEE? ¿Cuáles son las estrategias más apropiadas para garantizar la articulación entre las políticas de inclusión -MEN- y las prácticas inclusivas para la educación de los niños con NEE?

2. Objetivos de la tesis doctoral

Objetivo general

Comprender la articulación entre las políticas de inclusión del MEN y las prácticas inclusivas en la educación básica de los niños con NEE, desde las percepciones de los docentes –de aula y de apoyo– y las familias, con miras a la generación de estrategias que potencien o fortalezcan dicha articulación en las instituciones oficiales del departamento del Quindío, Colombia.

Objetivos específicos

- Describir el conocimiento que los actores educativos tienen acerca de las políticas públicas en torno a la educación inclusiva de los niños con NEE.

- Identificar la percepción que tienen los actores educativos -docentes y familias- acerca de la implementación de las políticas inclusivas del MEN en las prácticas educativas de niños con NEE.

- Proponer estrategias que potencien o fortalezcan la articulación entre políticas y prácticas inclusivas en torno a la educación inclusiva de niños con NEE en la educación básica de las instituciones oficiales del Quindío, para la generación de una cultura de educación inclusiva.

3. Referentes conceptuales

3.1 Educación inclusiva

> *"No hay transformación de las situaciones sin transformación de las estrategias, las herramientas y los agentes de transformación. No es posible transformar sin transformarse".*
> Cristina Correa e Ignacio Lewkowicz (2004)

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. La educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades, ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

Una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Tomasevsky (2002), citada por Blanco, señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

> La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
>
> La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el "status quo" y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos. (2006: 5)

La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible,

sino que estas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

En muchos países existe cierta confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con NEE, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales.

En primer lugar, es importante señalar que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración. Esta última, en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con NEE, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas por educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía. El movimiento de la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para toda la población, ya que, como hemos podido observar, hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho.

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del Ministerio de Educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

En segundo lugar, el foco de atención es de naturaleza distinta. La preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial, para apoyar los procesos de integración, que cambiar la cultura y prácticas de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. Se presenta la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son verdaderamente inclusivas.

Aunque en muchas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos con NEE, el movimiento de la integración no ha logrado alterar los sistemas educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje, no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

Según Booth (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Superar la situación anteriormente señalada justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión: transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas

comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. En este caso, a diferencia de lo ocurrido con las experiencias de integración, la enseñanza se adapta a los estudiantes y no estos a la enseñanza.

3.2 Políticas Inclusivas

> *"¿Hacer inclusiva la política educativa en una época de derechos humanos?".*
> Roger Slee (2012)

El concepto de política se utiliza de varias maneras para describir "una calificación para un cambio de actividad" (Rizvi y Lingard, 2013: 27), se describe la política como expresiones de propósitos, como decisiones de gobiernos.

Considine (1994), citado por Slee, ha descrito la política como "un proceso, una respuesta dinámica a la naturaleza cambiante del mundo y a los problemas que los gobiernos tratan de abordar (o evitar)" (2012: 137). En consecuencia, la política no se trata como un objeto, un producto o un resultado, sino como un proceso, algo que se está desarrollando, que es interactivo.

Habitualmente, por política pública se entienden los programas y acciones que realiza un gobierno en función de la sociedad o de un contexto determinado, al definir las políticas públicas se hace referencia a "Decisiones para resolver situaciones que son socialmente problemáticas y que pueden ser construidas en un ambiente democrático y participativo o no" (Cuervo, 2007: 171). Otro aspecto que destaca el autor en mención, desde la política pública, es que "se puede entender como el conjunto de sucesivas decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas que pretenden la resolución de las mismas a llevarla a niveles manejables". De estas decisiones hacen

parte tanto las esferas políticas como las sociales, de manera que al realizar unas políticas educativas para la atención a poblaciones con NEE, los mayores implicados a la hora de tomar decisiones son los niños, niñas y sus familias a quienes se deben tener en cuenta.

Desde los planteamientos de Cuervo (2007), citado por Eslava (2011), una política pública es ante todo una construcción social y política que puede tener una narrativa institucional, y no tanto la decisión técnica de un funcionario gubernamental prevalido de una legitimidad con el fin de enfrentar una situación socialmente problemática. Por lo anterior, la política pública es el resultado de las interacciones de diferentes actores en contextos institucionales diferentes, donde las normas y los incentivos no sólo determinan la inclusión de un problema público en la agenda, sino los fundamentos conceptuales y metodológicos que se eligen para definirlo y plantearse alternativas de solución.

Los autores invitan a reflexionar que alrededor de una política pública están en juego variadas funciones de diferentes actores, y que la clave de una buena política se debe hacer en el contexto de una sociedad democrática y con conciliaciones, generando la participación de todos los actores implicados. Así, las políticas no obedecen a una decisión, sino a un conjunto de decisiones que se dan de manera simultánea pero también sucesiva, involucra varios autores y varios periodos de tiempo.

Las políticas públicas pueden entenderse como instituciones creadas por estructuras de poder y se imponen como directrices para abordar las prioridades de la agenda pública (Eslava, 2008). El Diccionario de Políticas Públicas (Boussaguet, Jacquot, Ravinet y Jolly, 2016) plantea que una política pública es un fenómeno social y político específico, fundado empíricamente y construido analíticamente.

Las políticas educativas son propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro, que cada ideología y opción política ve como ideal (Torres, 2011); como el conjunto de reformas que sirven de guía y garantía a los proyectos políticos a corto, mediano y largo plazo.

Como refiere Amador (2017), las políticas educativas como acciones del Estado en relación con las prácticas educativas que potencian el desarrollo de las personas en las sociedades, en términos de producción, distribución y apropiación del legado cultural, se construyen y constituyen un asunto estratégico en cuestión de poder, potenciación del talento humano y fortalecimiento del capital social.

Las políticas educativas develan fuerzas y tensiones, intereses en conflicto y necesidades de las sociedades. Por ello, es preciso reconocer que las políticas son discursos que incursionan en lo educativo, pero son coherentes con las prácticas.

La entrada del discurso de una política educativa inclusiva se debe hacer desde un contexto académico, político y social. Estas políticas deben ser pensadas desde la academia para posteriormente ser puestas en práctica por los ciudadanos en pro de mejorar situaciones. Se espera que las políticas educativas inclusivas apunten a una movilización social, diagnóstico y formulación, a una implementación y desarrollo y a una evaluación y control, teniendo unos criterios metodológicos y conceptuales.

Considero que las políticas educativas inclusivas se deben plantear desde lo neoinstitucional, adoptando conductas en sintonía con los valores y las expectativas de las reglas institucionales, al tiempo que produce modificaciones incrementales en las mismas (Subirats, 2008), así, desde lo neoinstitucional, las políticas son asumidas por la comunidad (participación de los actores). De acuerdo con Fung y Wright (2002), citados por Eslava (2011), las ideas centrales de las políticas democráticas giran en torno a tres

objetivos esenciales: facilitar la activa participación política de los ciudadanos, fomentar el consenso político a través del diálogo, promover e implementar políticas públicas que ayuden a formar una economía productiva y una sociedad incluyente, y asegurar que todos los ciudadanos se beneficien. De esta manera, participación ciudadana, consenso deliberado y políticas educativas incluyentes son elementos claves para la atención educativa de la población con NEE y el camino hacia una cultura inclusiva.

3.3 Necesidades Educativas Especiales (NEE)

> *"La capacidad para integrar a personas con condiciones distintas, ofreciéndoles oportunidades para realizar con éxito y en igualdad un proyecto de vida digno y justo es uno de los mejores indicadores del grado de desarrollo alcanzado por una sociedad".*
> Pereda, De Prada y Actis (2012)

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (Congreso de la República, 1994) identificó las poblaciones vulnerables; personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Además, expresa que el servicio público de la educación debe cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, y que le corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso a la misma.

El MEN ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a: las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo rom); los jóvenes y adultos iletrados; los menores con necesidades educativas especiales, con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales; los afectados por la violencia, población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los

grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados; los menores en riesgo social, menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección; los habitantes de frontera y la población rural dispersa.

Para el desarrollo de este proyecto, la población objeto es el tercer grupo vulnerable: menores con necesidades educativas especiales NEE (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).

Según Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009) las personas con NEE:

> Son aquellas que presentan alteración parcial o total y/o limitación funcional, permanente o transitoria, originadas por causas físicas, psicológicas, sensoriales, sociales o familiares y que, por lo tanto, requieren ayudas o recursos que no están usualmente disponibles en un contexto educativo habitual (pág. 179).

En Inglaterra, se destaca el informe elaborado por la comisión de expertos presidida por Warnock en el año 1978, informe Warnock Universidad de Granada, que introduce el término de necesidades educativas especiales para referirse a los alumnos que etiquetaban como deficientes. "Mary Warnok defiende que, aunque los fines y objetivos educativos son comunes entre todas las personas, cada individuo precisa de unas específicas e individuales para poder realizar progresos" (2009: 27).

Las Necesidades Educativas y la concepción de la persona con Necesidades Educativas Especiales, se plantea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje de todos los estudiantes, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye de manera significativa a la construcción de una cultura de atención a la diversidad.

Ortiz expresa que:

> La Necesidad Educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal. Sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones. (2000: 86)

Las NEE se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros, para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje por medio del acceso al currículo, sus mismas adaptaciones y adecuaciones en el contexto educativo, acompañados de un apoyo especial. Todas estas, distinguidas por teóricos como Escudero y González (2011) que atienden a la diversidad como posibilidad en el aula.

3.4. Práctica pedagógica y práctica inclusiva

> *"Toda práctica educativa supone un concepto de ser humano y del mundo".*
> Pablo Freire

La práctica pedagógica es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre profesores, estudiantes y el conocimiento. La práctica pedagógica se justifica a partir del Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 2015), en el

Artículo 1.1.1.1, para poder dar cumplimiento a lo estipulado en el punto 3, de garantizar y promover una educación en condiciones de inclusión y atención integral en todos los niveles preescolar, educación básica y media.

Para el MEN, la formación inicial de docentes que se ofrece a través de los programas de licenciatura es el proceso en el que se "propicia el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza" (Ministerio de Educación Nacional, 2014: 26).

Lo anterior, tiene como consecuencia la comprensión de lo que se enseña, el cómo se enseña, qué se enseña, para qué se enseña y a quién se enseña en relación con el contexto; lo cual implica que los procesos de formación no se limitan al estudio de los campos disciplinares, epistemológicos, pedagógicos y didácticos, sino que existe una estrecha relación entre los conocimientos pedagógicos y didácticos con las disciplinas objeto de enseñanza, aprendizaje e investigación y su contexto.

Por lo expuesto, se establece que son las prácticas pedagógicas el espacio donde se logra la comprensión y apropiación de "las dinámicas del aula y su contexto, el reconocimiento de las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos" (Ministerio de Educación Nacional, 2016b: 6). Además, permite la adquisición de valores, capacidades, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos y habilidades, de acuerdo con los campos disciplinares; y permite la contribución y construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes. Las prácticas pedagógicas deben organizarse de modo tal que los estudiantes sean críticos y reflexivos de su propia práctica y que esto posibilite mejorar y garantizar su aprendizaje y rol de docente.

La práctica pedagógica es muy importante en la formación de un maestro. Llegar a ella es un enorme privilegio, debe ser

vivido cada día con el gozo del primer día. No se puede quedar en el simple ejercicio de transmitir conocimientos, sino construir o generar conocimientos de manera que se logre una metacognición. En la práctica pedagógica se ejecuta lo planeado. Educar en la práctica no es un juego de oportunidades, es la responsabilidad de tratar con niños y jóvenes, de coparticipar en su formación y, por tanto, la educación no puede ir en detrimento de la condición de los otros, sino, por el contrario, en favor de su alegría, de su esperanza y de su razón más alta en clave de humanidad.

Desde la práctica pedagógica, como lo plantean Belotti, Caffaratto, Filippa y Sarmiento, no se trata de formar a especialistas, sino que se busca lograr docentes competentes para el "saber hacer docente" (2005: 40), que puedan reflexionar y aprender de su propia práctica, que sean flexibles, creativos y que puedan, en un trabajo en equipo, compartir con otros sus saberes, dudas y dificultades. Ese es el papel de los docentes y estudiantes; generar espacios de reflexión constante desde su práctica, para así aprender desde su propia labor y compartir los conocimientos, aciertos y desaciertos con los otros.

Como lo refiere Runge (2002), citado por Pradilla (2014), la práctica pedagógica es el escenario donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde lo académico, en lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también a partir de lo pedagógico, a la hora de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En lo personal, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e interpersonales, ya que, si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigido su conocimiento. En la práctica pedagógica, el maestro expone su conocimiento epistemológico, también el pedagógico y el deontológico; el maestro es considerado como constructor e investigador de su propia acción, con el fin de fortalecer el proceso educativo y generar espacios de contraste y constatar las actividades que se dinamizan en el proceso de formación.

Por su parte, Díaz (2001), citado por López y Puentes (2010), define la práctica pedagógica como un evento social significante y semiótico que afecta las posiciones y disposiciones de los sujetos y de sus prácticas. Dicho de otra forma, es un procedimiento mediante el cual se ejerce control en una relación social, incidiendo, de uno u otro modo, en la conciencia del otro. Este procedimiento adquiere diferentes formas, atendiendo los diferentes contextos (la familia, la escuela, el trabajo); sin embargo, su propósito siempre es el mismo: la transmisión, reproducción o transformación de la cultura. Afirma el autor que los factores determinantes del ejercicio de la práctica se deben fundamentar estructuralmente en la Pedagogía Crítica, ya que ésta permite convertir las potencialidades y las capacidades de los estudiantes en competencias, y sería lo ideal, si se pretende desarrollar estrategias cognitivas, actitudinales y de ejecución en contextos variados y deseados o anhelantes, para que los docentes encuentren y puedan construir sus propias maneras de aprendizaje y organicen sus procesos mentales de acuerdo con sus intereses y metas específicas.

En la práctica pedagógica inclusiva se asume el desafío de generar condiciones y abrir oportunidades de aprendizaje para los estudiantes con condiciones especiales y para las poblaciones vulnerables desde sus intereses individuales y desde su diversidad; el proceso de intervención en la práctica pedagógica inclusiva implica posibilitar un accionar particular en cada caso, desplegar nuevas lecturas y comprender modos diferentes de actuación e interacción, afirma Szyber (2009), citado por Aizencang y Bendersky, es: "una oportunidad de hacer con otros en el marco de las interacciones, una oportunidad subjetivante, una oportunidad de enlazar, a partir de nuevos significantes" (2013: 22). De hecho, el aula no es el único espacio en el cual se generan procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde este planteamiento, se abre un abanico de posibilidades que responde a la atención e intervención de poblaciones vulnerables, con las cuales dicha intervención se puede hacer en el aula o fuera de ella.

Con lo expuesto, se evidencia en la práctica pedagógica inclusiva la importancia de educar a todos los estudiantes, sin exclusiones se debe ofrecer formación e información permanente a los docentes en los aspectos que mejoren su práctica cotidiana y en materia de discapacidad, con el fin que conozcan de qué manera adecuar el acceso al currículum ordinario, ya que en su estructura se está definiendo el tipo de egresado, tanto en su disciplina como en sus características personales, en su concepción de mundo y en su función social.

4. Enfoque metodológico

> *"Desde el momento en que estoy en relación con el rostro del otro, en que hablo al otro y escucho al otro, la dimensión del respeto está abierta. Después resulta preciso, naturalmente, hacer que la ética esté en consonancia con esa situación y que resista a las violencias que consisten en reprimir el rostro, en ignorar el rostro o en reducir el respeto".*
> Jaques Derrida (1997)

El enfoque metodológico cualitativo aportará la base para que la mirada del investigador sea panóptica y pragmática desde el inicio mismo de la labor de investigación, más aún si se tiene en cuenta que el objetivo de esta es comprender la articulación entre políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas de los niños con NEE; pues como bien lo afirman Saiz y Blasco "la investigación cualitativa es aquella que (…) alcanza una dimensión social de la investigación, utilizando como pieza angular el lenguaje. Responde a cuestiones relacionadas con el objeto de estudio que buscan los motivos o causas responsables de los mismos" (2011: 219).

En este orden de ideas, Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez postulan:

> […] la investigación cualitativa es interpretativa; es decir, se sostiene en una concepción hermenéutica; sus métodos de recolección le permiten acceder a datos para ser observados, descritos e interpretados. […] y su interés no es medir las variables componentes de un fenómeno social, sino entenderlo, es interpretarlo. (2014: 34)

En la investigación cualitativa la interpretación está presente en todo el proceso investigador. La investigación cualitativa es fundamentalmente interpretativa. La interpretación busca el sentido del fenómeno que puede ser entendido de varios modos.

La ruta metodológica de este trabajo se sustentó también, de manera paralela e independiente, en el movimiento de cultura popular de Paulo Freire (1921-1997). Para Freire la educación no consiste tanto en enseñar a leer y a escribir, como en capacitar a la gente para que comprenda el mundo en el que vive y para que obtenga herramientas para reivindicar sus derechos.

Como lo plantea Freire, los individuos deberían tomar conciencia de lo injusto de su estado y la necesidad de obtener instrumentos para la liberación social, en definitiva, para la emancipación (Freire, 1968). Por lo tanto, el verdadero educador es el que trata al otro como persona, colabora o coopera con él, y plantea el conocimiento de forma crítica, descodificando las proposiciones y analizándolas en su contexto social (1967), citados por Tójar (2006).

Igualmente, desde la propuesta de Freire, Deslauriers (2004) esboza que la investigación cualitativa se amplía y orienta su mirada hacia las praxis de las personas y de los grupos. De origen griego y, con frecuencia empleado como sinónimo de práctica, la palabra praxis designa el ámbito de la acción humana fundamentada sobre la reflexión y la experiencia; significa también la unión de la teoría y la práctica. Para Freire (1969)

"la praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (1969: 59); reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y, por lo tanto, imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social.

4.1 Estrategias de indagación

Se diseñaron tres **estrategias de indagación** (cuestionarios, entrevistas y grupos focales) que permitieron determinar la intervención pedagógica, analizar las actividades de educación inclusiva, confrontar la educación inclusiva con la política para la inclusión, identificando el rol que cumple el docente, padre de familia y el personal de apoyo de las instituciones educativas.

A través de las estrategias, se quiso promover escenarios de búsqueda, ordenamiento, reflexión, crítica, análisis, interpretación y construcción; propicios al desarrollo del conocimiento, su comunicación y afianzamiento de las prácticas pedagógicas en torno a la atención educativa de la población con NEE, con una clara intencionalidad de transformación.

4.2 Análisis e interpretación de resultados

Para procesar la información de los cuestionarios se utilizó el paquete estadístico de SPSS versión 12.0 para Windows. El SPSS es un paquete estadístico orientado a la aplicación del cálculo estadístico. Las normas generales de sintaxis y programación son las mismas, como también lo son la mayoría de los algoritmos de cálculo y la apariencia externa de los resultados; esto hace que sean fácilmente transportables los datos de un entorno a otro (Lizasoain y Joaristi, 2002). El SPSS es el paquete estadístico que nos permite el manejo de datos, obtener cuadros y gráficos que

expresen los resultados en términos de porcentajes, frecuencias y nombres de la información obtenida de los educadores, padres de familia y personal de apoyo de las instituciones educativas oficiales.

Frente al análisis de contenido que se realizó en esta investigación desde las entrevistas y los grupos focales, fue necesaria la implementación del programa Atlas.ti, el cual, de acuerdo con el manual de Atlas. Ti versión 7.5 2016 "permite extraer, categorizar e intervincular segmentos de datos desde una gran variedad y volumen de documentos. Basándose en su análisis, el software ayuda a descubrir patrones y probar hipótesis" (Gómez, 2015: 146).

4.3 Resultados y discusión

Para la realización del análisis e interpretación de los resultados se tuvieron en cuenta los siguientes componentes:

Componente admisión de los estudiantes con NEE

Al analizar las respuestas dadas en el cuestionario, en lo relacionado con la admisión de los estudiantes con NEE, el 95% de los docentes y personal de apoyo consideran que siempre o casi siempre se da este proceso; mientras que los padres de familia y/o acudientes lo consideran en un 81%, lo que indica que sí se admite a la población con NEE. Se responde de esta manera a lo establecido en el artículo 1 de la Ley General de Educación 115 de 1994 (Congreso de la República, 1994), en la cual se establece que el servicio educativo tiene como objeto la formación permanente, personal, cultural y social del estudiante; se fundamenta en una concepción integral del ser, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Este objeto cubre a todos los estudiantes que acceden a las diferentes propuestas de formación educativa, en las modalidades

establecidas e incluye a las personas con NEE, además el Decreto 2082 de 1996 (Ministerio de Educación Nacional, 1996), reglamentario de la Ley General de Educación, determina que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y se debe ofrecer en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio.

Componente administrativo y de gestión

El 77% de los docentes considera que siempre o casi siempre la institución educativa articula en el PEI, los planes de estudio, programas y proyectos nacionales, regionales y locales referidos a la atención de los estudiantes con NEE y, además, consideran que la institución educativa genera espacios para socializar la normatividad del MEN relacionada con la atención educativa de los estudiantes con NEE.

En la mayoría de las instituciones se atiende a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en su documento "Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE" (2006: 20), en el cual se hace referencia al componente pedagógico, donde se abarcan diversos procesos tales como: la creación de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y la convivencia, el diseño de un currículo pertinente y acorde a la propia realidad, un plan de estudios que oriente sobre contenidos, tiempos y secuencias para desarrollar competencias básicas y conocimientos, una evaluación permanente y cualitativa, y la formación de maestros capaces de poner en práctica el PEI.

Componente académico

Al analizar las respuestas dadas en el cuestionario, en lo relacionado al componente académico, se observa que el 41% de los docentes considera que siempre o casi siempre en la institución

educativa el comité de evaluación y promoción los asesora en este proceso, para dar respuesta a las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes con NEE.

De igual manera, el 24,5% afirma que la institución los asesora algunas veces y el 23,8% expresan que no lo hace. Estos porcentajes permiten reflexionar acerca del cumplimiento de lo establecido en el artículo 3 del Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, por medio del cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, y en su artículo 3 define que:

> Los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes son entre otros: 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo; 4. Determinar la promoción de estudiantes. (2009:1)

Componente convivencia

El 75% de los docentes y el 61% de los padres de familia y/o acudientes afirman que la institución educativa tiene como política el diseño de propuestas para fortalecer la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia. Estos porcentajes evidencian el grado de cumplimiento a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en su documento "Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables" (2005: 65), en el cual se establece que se deben impulsar proyectos

que promuevan principios de respeto a la diferencia y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social, velar al mismo tiempo por el cumplimiento de los principios de igualdad, no discriminación y buen trato contemplados en las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Componente comunicación e información

El 52% de los docentes y el 67% de los padres de familia y/o acudientes consideran que la institución educativa utiliza medios de comunicación eficientes y comprensibles para que los estudiantes con NEE conozcan los procesos de gestión. Lo que permite reflexionar acerca del cumplimiento a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en su documento "Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE" (2006), en lo relacionado con la accesibilidad de las comunicaciones, referida a que la institución educativa implemente mecanismos que permitan a los estudiantes recibir, emitir e interpretar información escrita, visual, gestual, corporal o mixta. Estos mecanismos se vuelven operativos a través de la adecuación de los materiales impresos, audiovisuales, equipos de tecnología e informática. De otro lado, se establece que los estudiantes con NEE tienen derecho al acceso a la información, la comunicación, el deporte, la cultura y la recreación. Considera que las necesidades de las personas son todas de igual importancia y que son la base para la planificación de acciones sociales, que garanticen la igualdad en las oportunidades de participación de cada persona.

Componente de infraestructura y recursos

Las respuestas a las preguntas que hacen relación al componente de infraestructura y recursos, específicamente a la percepción de los docentes, personal de apoyo y padres de familia, frente a las acciones que realiza la institución educativa

para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por las instalaciones, se evidencia que el 53% de docentes, 62% del personal de apoyo, y 52% de los padres de familia, afirman que siempre o casi siempre la institución realiza estas acciones.

Al interrogante que hace relación al material didáctico del que dispone la institución para los estudiantes con NEE, el 24% de docentes, el 43% del personal de apoyo y el 30% de los padres de familia consideran que siempre o casi siempre se dispone del material, situación que conlleva a analizar lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en la guía Nro. 12 "Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE" (2006: 10).

Componente Políticas planteadas por el MEN para el trabajo con los estudiantes con NEE docentes de apoyo

El 81% de los docentes de apoyo afirma que se realiza un trabajo articulado entre el MEN, la Secretaría de Educación y la Comunidad Educativa de la institución, para la atención e intervención a estudiantes con NEE. El 71% manifiesta que ha recibido apoyo por parte de la Secretaría de Educación a través de un equipo que direcciona, asesora y acompaña la institución educativa en la atención a la población con NEE. Lo que indica que en la mayoría de las instituciones educativas se ha dado cumplimiento a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en su documento "Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables" (2005: 54), en el cual se establece que es necesario que las entidades territoriales conformen equipos técnicos con capacidad de orientar la prestación pertinente del servicio educativo dirigido a las poblaciones vulnerables en su ámbito de acción.

Estos equipos deben direccionar, asesorar y acompañar a los establecimientos educativos en la atención a estas poblaciones, por medio de la definición de objetivos, estrategias y metas, creando indicadores de proceso y resultado, y estableciendo

instrumentos de seguimiento y evaluación.

5. Conclusiones y propuesta

• Se evidencia un planteamiento claro de la política de educación inclusiva desde la normatividad planteada por el MEN, sin embargo, al analizar las respuestas de los docentes, padres de familia y docentes de apoyo, se infiere que hay un cumplimiento parcial a la aplicación de dichos decretos y lineamientos.

• Es importante fortalecer el desarrollo de programas de formación y capacitación para el personal docente y de apoyo que contribuyan a propuestas innovadoras que respondan a la atención de los estudiantes con NEE y promover la investigación en temáticas relacionadas con NEE, de tal forma que se dé respuesta a las características personales, intereses, ritmo y estilos de aprendizaje.

• Las instituciones educativas deben definir mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas para conocer el impacto en el desempeño académico y promueva acciones para facilitar la transición a la educación superior o formación para el trabajo.

• Los actores educativos deben participar e involucrarse de manera activa y responsable en los procesos de atención de los niños con NEE. En este sentido, es importante que predominen los intereses colectivos sobre los individuales y se genere un clima de apoyo mutuo.

•Este es un buen momento para revisar y plantear estrategias y metodologías didácticas que reconozcan, valoren y generen una cultura inclusiva para y desde la diversidad.

• Mientras que la inclusión genere en los docentes la idea de estudiantes diferentes, con necesidades distintas, que requieren respuestas diferentes dadas por docentes especialistas, se estarán generando procesos de exclusión.

• Se requiere de una cultura de educación inclusiva de colaboración en las instituciones educativas, entender que la educación inclusiva es una responsabilidad compartida por todos, generando un principio de corresponsabilidad.

• No basta con que los estudiantes sean integrados en las instituciones educativas, se requiere que sean incluidos y se lleve a cabo un proceso de atención desde unas prácticas inclusivas pertinentes y asertivas, donde los estudiantes formen parte de las instituciones, sean uno más de la comunidad educativa, valorados, reconocidos y aceptados.

• Otro aspecto que los docentes plantean, en la obstaculización del proceso de atención de los niños con NEE, es el excesivo número de estudiantes existente en cada curso y tener a más de un niño integrado en el aula.

• Para generar la importancia de una cultura inclusiva, se hace necesario que las instituciones educativas sean pensadas como lugares de aprendizaje, fortalecer el proceso de formación de los docentes para que estén capacitados en la atención de los niños con NEE, siendo aprendizajes continuos y significativos, creando con ello oportunidades y actividades regulares de desarrollo profesional. Buscando la formación de profesionales críticos y reflexivos para escuelas inclusivas, que promuevan la participación, la creación, la recreación, la actividad, la colaboración y el proceso de formación como procesos de investigación.

• Con relación a lo anterior, se evidencia el compromiso que deben tener las instituciones de educación superior en dicha capacitación y que en las mallas curriculares aparezcan espacios académicos, teóricos y prácticos, con miras a la capacitación de los estudiantes, que sean una competencia profesional y se evidencie también en las prácticas pedagógicas (práctica de atención a la diversidad).

• El principio de atención a la diversidad en las instituciones educativas deberá ser un eje central de la acción educativa y no sólo como declaración de buenas intenciones, sino que debe acogerse en el proyecto educativo institucional de la institución.

• Las políticas públicas deberían incorporar la discapacidad como elemento transversal y focalizarse en entornos familiares, educativos y sociales, y que su construcción sea con la participación de todos los actores educativos.

6. Propuesta: estrategias que potencien o fortalezcan la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con NEE

"Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión".

Paulo Freire

La atención educativa a la población con discapacidad se debe enmarcar en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, integralidad, participación, equidad, interculturalidad y ética. Establecidos en la Ley 1618 de 2013.

Desde estos principios, la inclusión en la escuela significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad, concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada; en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes, se ofrezcan diversas alternativas de acceso al conocimiento y se evalúen varios niveles de competencia.

Las estrategias que pueden potenciar o fortalecer la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con NEE son (es de aclarar que estas estrategias se ampliaron en el documento de tesis doctoral):

- Educación para todos – fortalecimiento de los PEI – generación de una cultura inclusiva.

- Resignificación de las Prácticas Pedagógicas.

- Diseño Universal para el Aprendizaje.

- Formación de Docentes. **Sensibilización – actitudes de los directivos docentes, docentes y docentes de apoyo**.

- ***Flexibilidad curricular.***

- Fortalecimiento de la Relación Familia – Escuela y Comunidad, desde el principio de corresponsabilidad.

> *"El gran poder mundial no ha encontrado aún la fórmula para destruir los sueños. Mientras no la encuentre seguiremos soñando. Es decir, seguiremos triunfando".*
>
> Paulo Freire (2006)

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Ediciones Morata.

Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid – España: Narcea ediciones.

Aizencang, N. & Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Alaminos, A. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión.* Alicante, España: Editorial Marfil.

Amador Pineda, L. (2017). *Currículo regional. Departamento de Caldas, Colombia.* Bogotá, Colombia: Escuela Superior de Administración Pública.

Aramburu Oyarbide, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 34*(1), 1-19.

Arango Cálad, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo, 11*(1), 70-103.

Arbio, N. (2013). *Talleres Protegidos de Producción en la Provincia de Buenos Aires: El trabajo como estrategia de inclusión social de las personas con discapacidad.* Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

Ardanaz Barquin, L., Armejach Carreras R., Asensio Mulero, C., del Carmen Martín, L., Bascón Morales, R. & Mercè Castellà, L.,

et al. (2004). *La escuela inclusiva: Prácticas y reflexiones.* España: Editorial Graó.

Arnaiz Sanchez, P. (2003). *Educación inclusiva una escuela para todos.* Málaga. España.: Ediciones Aljibe.

Arró Montserrat, R., Bel Pallares, M., Cuartero Cervera, M. & Peña Hernandez, P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva.* España: Univeritat Jaume.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology, 20* (2), 191-211.

Barrio de La Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20* (1), 13-31.

Batista, M., Elizabeth Celso, V. & Usubiaga, G. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Belotti, A., Caffaratto A., Filippa S., Gil, M. & Sarmiento, G. (2005). *La integración escolar de niños con síndrome de Down. Un camino hacia la escuela inclusiva.* Argentina: Editorial Brujas.

Bernal López, L., Rengifo Castañeda, C. y Ruiz Lozano, R. (2014). Algunas aproximaciones a la inclusión y exclusión en el hecho educativo. *Revista Criterios, 21*(1), 49-68.

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 40* (3), 1-15.

Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos.* París: Unesco.

Boussaguet, L., Jacquot S., Ravinet P. & Jolly J. F. (2016). *Diccionario de políticas públicas.* Bogotá: U. Externado de Colombia.

Campoy Aranda, T. y Gomes Araújo, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 273-300). Madrid: EOS.

Cardona Moltó, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de investigación educativa, RIE, 21*(2), 465-488.

Casanova, M. A. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro.* España: Editorial Wolters Kluwer.

Castro Suárez, C. (2009). Repensar la educación desde la interculturalidad. *Amauta, 7*(14), 123-143.

_____ (2016). *La formación de profesores y la educación intercultural en la educación pública del caribe colombiano. El caso de la facultad de educación de la Universidad del Atlántico.* Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Cedeño, F. (2007). *Colombia, Hacia la Educación Inclusiva de Calidad.* Bogotá: Ministerio de Educación.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* Alicante, España: Universidad de Alicante.

Chocomeli Fernandez, M., Falcones, M., & Sánchez Aniorte, J. (2011). *Digitalización de contenidos docentes para el Máster de Profesorado de Secundaria, en la asignatura Atención al Alumnado*

con Necesidades Educativas Especiales y uso de recursos Google en la docencia. España: Universitas Miguel Hernández.

Cochran, W. (2007). *Sampling techniques.* USA: John Wiley & Sons.

Colmenero Ruiz, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la Investigación, 6*(4), 1-18.

Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación, MINEDUC.

Cuervo Restrepo, J. (2007). *Ensayo sobre políticas públicas.* Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

De Bettencourt, L. (1999). General Educators' Attitudes Toward Students with Mild Disabilities and Their Use of Instructional Strategies. Implications for Training. *Remedial and special education, 20*(1), 27-35.

Delors, J. (s.f.). *La educación encierra un tesoro.* Paris: UNESCO.

Deslauriers, Jean Pierre (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica.* Pereira, Colombia: Editorial Papiro.

Díaz Haydar, O. & Franco Medina, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima* (12), 12-39.

Domingo Curto, J. (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "Psicología cultural" de Jerome Bruner.* Buenos Aires: Editorial Niño y Dávila.

Dubrovsky, S. (2005). *Integración escolar como problemática profesional.* México: Noveduc.

Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion.* United Kindom: SAGE Publications Ltd.

Echeita Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (2 ed.). Madrid: Narcea.

_____ (2008). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto".* Universidad Autónoma de Madrid. Visita el 27 de julio de 2015, en https://bit.ly/2H8MlVM

Echeita Sarrionandia, G. & Verdugo Alonso, M. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.* Salamanca, España: Publicaciones del INICO.

El Congreso de Colombia (1991). *Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.* Bogotá: Diario Oficial No. 39.640 de enero 22 de 1991.

_____ (1997). *Ley 361 de 1997: Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: El Congreso.

_____ (2001). *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias.* Bogotá: El Congreso.

_____ (2003). *Ley 812. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado comunitario.* Bogotá: Diario Oficial No. 45.231 de junio 27 de 2003.

_____ (2005). *Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades.* Bogotá: Diario Oficial No. 45.995 de 09 de agosto de 2005.

_____ (2006). *Ley 1090 de 2006. por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.* Bogotá: El Congreso.

_____ (2006). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.* Bogotá: El Congreso.

_____ (2013). *Ley 1618 de febrero de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* Bogotá: El Congreso.

El Congreso de la República (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.* Bogotá: El Congreso.

Escudero Muñoz, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1*(1), 1-24.

_____ (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI, 30*(1), 109-128.

Escudero Muñoz, J. & González González, M. (2011). Alumnos en situación de riesgo escolar y programas de atención a la diversidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 19*(5), 30-31.

Eslava Gomez, A. (2011). *El juego de las políticas públicas. Reglas y decisiones sociales.* Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Fernández De Oliveira, M. (2014). *La ciudadanía incompleta.: Derechos económicos y sociales en la periferia.* España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Fernández Batanero, J. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil.* España: Ediciones Paraninfo.

Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos (2010). La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos* (132), 28-30.

Francisco Amat, A. & Moliner Miravet, L. (2011). Porque la visibilidad importa. *Revista Educación Inclusiva, 4*(2), 149-160.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Montevideo: Siglo veintiuno editores.

_____ (1994). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI.

_____ (2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

García Blas, J. (2016). *El papel del orientador en la revolución de la inclusión*. Obtenido de El blog de José Blas García. Visita el 27 de julio de 2015, en http://www.jblasgarcia.com/2016/11/el-papel-del-orientador-en-la.html

García, A. & Monti, M. (2014). Nuevas formas de habitar la escuela. *I Encuentro Internacional de Educación* (págs. 1-12). Tandil, Argentina: NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA.

Gobierno de Chile (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Gómez, F. (2007). *Constitución Política de Colombia Anotada* (34 ed.). Bogotá: Leyer.

Gómez, R. (2015). *Análisis y evaluación del área de producción en los programas académicos de ingeniería industrial.* Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3 ed.). España: Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: Mcgraw-Hill.

Huanca Maman, J. (2014). *Paradigmas de investigación de la modernidad, postmodernidad y transmodernidad en educación"*. Puno. Perú: Universidad Nacional del Altiplano.

Jiménez Rojas, A., Ruiz Lozano, R. y Ospina Mauralanda, L. (2014). Efectividad en la aplicación de la política sobre inclusión educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales al aula regular en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Armenia. *Inclusión & Desarrollo* (2), 28-48.

Lázaro Fernandez, Y., Madariaga, A., Lazcano, I. & Doistua, J. (2010). El derecho al ocio: un derecho humano en ocasiones desconocido. *Cátedra Ocio y Discapacidad. Universidad de Deusto.* Salamanca, España.

Lozoya Meza, E. (2010). El método cualitativo aplicado en un modelo de gestión educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense, II*(8), 6-30.

Marchesi, A. & Martín, E. (1988). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza Editorial.

Martínez Avellan, R., de Haro Rodríguez, R. & Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva, 3*(1), 149-164.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa.* Madrid: España: Pearson Addison Wesley.

Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad.* Madrid: Grupo Editorial Cinca.

Mejía Bustamante, C. & Urrea Henaol, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia, 11*(2), 223-236.

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2003). *Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables".* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2006). *Fundamentación conceptual para la orientación en el servicio educativo a estudiantes con NEE.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____ (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE.* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2009). *Decreto 1290 de 2009 del MEN, por medio del cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2009). *Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Programas de Formación Inicial de Maestros).* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2015). *Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015.* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2016b). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.* Bogotá: El Ministerio.

_____ (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. or el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____ (s.f.). *Capítulo II. Atención educativa a personas con NEE.* Visita el 27 de julio de 2015, en http://portalapp.mineducacion.gov.co/drupal/files/nee/docs/cap_2_fundamentacion.pdf

Ministerio de Salud (1993). *Resolución Número 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. .* Bogotá: El Ministerio.

Molina Bejár, Rocío (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de investigación, 34*(70), 95-115. Obtenido de la Universidad del Rosario.

Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Visita el 27 de julio de 2015, en http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf

Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido de Naciones Unidas. Derechos Humanos. Visita el 27 de julio de 2015, en http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

Ñáñez-Rodríguez, José Julian y Heidy Mayerly Castro Turriago (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado, 12*(2).

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. & Villagómez, H. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa cualitativa y redacción de la tesis.* Colombia: EDICIONES DE LA U.

Ochoa, C. (20 de mayo de 2015). *Muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia*. Visita el 14 de octubre de 2017, en https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-por-conveniencia

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Declaración de la XX cumbre Iberoamericana "Mar de Plata" Metas educativas*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos. Visita el 27 de julio de 2015, en: http://www.oei.es/historico/declaraciondemardelplata.php

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención internacional sobre los derechos del niño.* Asamblea General de las Naciones Unidas.

_____ (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Visita el 27 de julio de 2015, en http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Onwuegbuzie, A., Leech, N., Dickinson, W. & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas, 3*(1), 127-157.

Ortiz Gonzalez, M. (2000). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. Obtenido de Educar Chile. Visita el 27 de julio de 2015, en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CNEE.pdf

Ortiz Pinilla, N. (2000). *Diseño y evaluación de proyectos: Una herramienta para el fortalecimiento institucional.* Bogotá: ICBF – UNICEF.

Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Rev. Colomb. Psiquiat, 40* (4), 670-699.

_____ (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *Int. Law: Rev. Colomb. Derecho Int* (16), 381-414.

Palacio, M. (2002). La violencia familiar, un compromiso urgente para desenredar las madejas de la violencia. *Memorias I congreso Internacional sobre Violencia Social, Violencia Familiar: Una cuestión de Derechos Humanos.* (pág. 1999). Cali: Universidad del Valle.

Palos Toscano, Ú., Avalos Latorre, M. & Montes Delgado, R. (2015). Significados y prácticas de mediación orientada a la inclusión en el contexto mexicano. *3*(2), 79-97.

Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Obtenido de Atención a la diversidad. Región de Murcia. Visita el 27 de julio de 2015, en http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf

Pérez Molina, D., Pérez Molina, A. & Sánchez Serra, D. (2012). Innovación docente: De la pedagogía diferencial a la inclusión educativa. *Ciencias. Revista de investigación*, 1-18.

Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M. (2005). *La escuela como máquina de educar.* Buenos Aires – Argentina: Editorial Paidós.

Poblete Melis, R. (2009). Educación Intercultural en la escuela hoy: Reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*(2), 181-200.

Pradilla Gonzalez, J. (2014). Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 135-147.

Presidencia de la República (1989). *Decreto 2737 de 1989. Por el cual se expide el Código del Menor.* Bogotá: La Presidencia.

Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa* (191), 38-41.

Rey, G. (2012). *Método Geempa, una forma diferente de aprender*. Portafolio. Visita el 27 de julio de 2015, en http://www.portafolio.co/tendencias/metodo-geempa-forma-diferente-aprender-97184

Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado.* España: Ediciones Morata.

Ruiz Galeano, G. (2004). *El maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico. Una estrategia práctica.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Ruiz Lozano, R. (2014). *Miradas, reflexiones y procesos de orientación de las políticas de educación inclusiva.* Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

Saiz Herranz, A. & Blasco Amaro, J. (2011). *Elaboración y validación de instrumentos metodológicos para la evaluación de productos de las agencias de evaluación de tecnologías sanitarias. Evaluación de la calidad de estudios cualitativos.* Madrid, España: Ministerio de Economía y Competitividad.

Sala Bars, I., Sánchez Fuentes, S., Giné Giné, C. & Díez Villoria, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(1), 143 - 152.

Salazar Velasquez, J. (2009). *Jerome Bruner: Mente, conocimiento y cultura* . Medellín: Universidad de Antioquia.

Salend, S. & Garrick, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education, 20*(2), 114-126.

Sánchez Sainz, M. & García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos.* España: Los Libros de la Catarata.

Sanchidrián, C. & Ruiz Berrio, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil.* España: Graò.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia.* España: Taurus.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orisoc, 8*.

_____ (2015). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires - Argentina.: Ediciones Marina Vilte.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión,escolarización y educación inclusiva.* Madrid – España: Ediciones Morata.

Terán Hernández, G. (2016). *Diseño, validación y evaluación de recursos TIC basados en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje Para Educación Infantil.* España: Universidad de Sevilla.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tójar Hurtado, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar.* Madrid: Editorial La Muralla.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de troya de la cultura escolar* . España: Morata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos.* Jomtien, Tailandia: UNESCO.

_____ (1994). *Conferencia Mundial sobre Educación.* Jomtien, Tailandia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

_____ (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad.* Salamanca, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación.

_____ (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad.* París: UNESCO.

_____ (2008). *Conferencia Internacional sobre Educación en Ginebra – Suiza, "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro"* . Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

_____ (s.f.). *Resoluciones aprobadas por la asamblea general durante el 12° período de sesiones*. Visita el 27 de julio de 2015, en http://www.un.org/es/documents/ag/res/12/ares12.htm

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2006). *Convención de los Derechos del Niño.* España: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

Universidad de Granada. (2009). *Informe Warnock*. Obtenido de la Universidad de Granada. Visita el 27 de julio de 2015, en http://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm

Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades, 4*(8), 47-53.

Vasco, C. (2002). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Obtenido de Institucion Educativa Uribe Gaviria. Visita el 27 de julio de 2015, en http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf

Vlachou, A., Didaskalou, E. & Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación* (349), 179-201.

EL CONCEPTO de *desarrollo* subyacente en las instituciones de educación superior universitaria del Quindío

Mario Alberto Álvarez López[3]
Universidad San Buenaventura de Cali
maalvarez2@usbcali.edu.co

Introducción

Iniciar con una actitud exploratoria y reflexiva sobre la educación superior universitaria, el desarrollo y sus relaciones conceptuales en torno a los sentidos adquiridos por éstos, en los proyectos educativos y en la contribución susceptible de inferir del lenguaje activado con respecto al desarrollo en las universidades del Quindío, exige inicialmente asumir la postura de aquél que se pregunta por el significado movilizado en ambas acepciones, sus implicaciones y relaciones en la construcción de futuro que se comparte en un territorio denominado departamento del Quindío. Deliberación sustentada en los siguientes aspectos motivadores y provocadores de la presente Tesis Doctoral.

El interés social e investigador del tema está fundamentado en la permanente búsqueda, por parte de las instituciones académicas y científicas, lo mismo que de las organizaciones nacionales e internacionales para el desarrollo humano y sostenible, de continuar o no las propuestas y alternativas para

3 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira - Rudecolombia. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Especialista en Pedagogía Universitaria. Economista. Docente de la Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.

alcanzar condiciones de desarrollo que superen las situaciones de atraso, inequidad, exclusión, y des-integración en las que en la actualidad se encuentran las sociedades en América Latina y particularmente en Colombia.

Esta búsqueda puso en escena la movilidad de la palabra, los sentidos conferidos y los significados universales a modo de categorías del desarrollo. Se partió de las acepciones de la comunidad académica (universidad), para llegar posiblemente a la conceptualización legitimada por los saberes disciplinares relacionados con el desarrollo en las Ciencias Sociales, en general, y en particular de la Economía, la Sociología, la Antropología y la Ciencia Política; con las implicaciones que este proceso configurativo conlleva y de su incidencia en la formación individual y colectiva.

El concepto de desarrollo moviliza diferentes acepciones que van desde el crecimiento, el progreso, el bienestar, la calidad de vida y la sustentabilidad, hasta alcanzar sentidos inherentes a la alternatividad del desarrollo local, endógeno, humano, comunitario y el etno-desarrollo. Estas designaciones se encuentran sustentadas en presupuestos teóricos que se apoyan en paradigmas científico-técnicos como las Teorías de la Modernización, Estructuralista y Neomarxista, de la globalización y otras alternativas como las planteadas por Max-Neef y Amartya Sen (Hidalgo,1998), las cuales, al parecer, condicionan y supeditan la institucionalidad educativa, en particular la observada por la educación superior universitaria y su papel en el desarrollo del Quindío, visto desde los proyectos educativos institucionales - PEI.

La relación educación universitaria y desarrollo en el discernimiento educativo institucional de la universidad con presencia territorial, viene participando en la consolidación de las sociedades latinoamericanas en general y, de manera particular, la colombiana, establecidas al parecer bajo la premisa de la preeminencia de los procesos de modernización, traducida en industrialización, urbanización, globalización y crecimiento

económico. Procesos forjadores de lenguajes universales, los cuales se expresan en tecnificación de la existencia cotidiana, consumo masivo de manera segmentada e incorporación de lógicas y racionalidades propias de las economías de mercado.

Este escenario de la universidad regional es compartido al mismo tiempo con la visión colectiva de una cultura sociopolítica tradicional y progresista, que se traduce incluso en comportamientos de tipo familiar y se trasladan al conjunto de los espacios y comportamientos sociales, en particular de las comunidades universitarias.

Como consecuencia probable, en América Latina y Colombia los modelos de desarrollo a los cuales se les apuesta responden a discursos supuestamente legitimados a nivel mundial, a manera de imitación de los paradigmas de las metrópolis, tanto del capitalismo como del socialismo. Estos se apoyan en el carácter y las prácticas instrumentalizadoras y tecnicistas que son inherentes a este lenguaje universal, soslayando lo redimible de la modernidad y de otras concepciones alternativas frente al desarrollo.

Es importante relievar que el desarrollo, como expresión del lenguaje de las aspiraciones humanas en espacios y tiempos explícitos, contemplados en la naturaleza del discernimiento, no debe "sufrir procesos de metafisicación, ni de epistemologización, tal como lo proponen algunos autores, entre los que se destacan, Heidegger con la destrucción de la metafísica, Derrida con su deconstrucción y Whorf con la no neutralidad de léxicos y gramáticas después del giro lingüístico" (Citado en Rincón y Serna, 2008: 101).

El interés social e investigativo del tema se circunscribió a la necesidad de aportar en el esclarecimiento conceptual del desarrollo, desde los sentidos que surjan con la exploración y

descripción del lenguaje movilizado en torno a éste y del papel que juega la educación superior universitaria en la formación, investigación y proyección social (Proyectos Educativos). Las palabras reunidas en función del desarrollo, visibles en el discurso de las instituciones universitarias, no sólo dicen sino que hacen, en particular de vivenciar los modelos de desarrollo que las conducen.

Finalmente, en este apartado es importante mencionar la necesidad de validar discursivamente las preocupaciones e intereses movilizados en torno a las situaciones y asuntos que conciernen al desarrollo y que son centro de estudio de las instituciones, organismos, universidades y centros de investigación. Vistazo que se describe con detalle en capítulo posterior.

1. El problema de investigación y los objetivos propuestos

El problema de investigación abordado con la presente Tesis Doctoral, inicia con la descripción de las premisas que soportaron la apuesta exploratoria y de conocimiento sobre el concepto y modelos de desarrollo que subyacen en las universidades del Quindío, partiendo del lenguaje movilizado en el discurso institucional.

De igual manera, en el problema objeto de estudio, se precisan los referentes de esta situación pertenecientes a las implicaciones del lenguaje en la naturaleza significante del proceso relacionado con la conceptualización sobre el desarrollo y de su relación significativa con la educación superior, las premisas, la declaración del problema y los objetivos propuestos, los cuales se describen en detalle para orientar la validación y alcance de los resultados obtenidos con la investigación elaborada.

Premisas iniciales para la problematización en torno a la conceptualización del desarrollo en la universidad regional

La problematización que se propone se obtiene partiendo de las siguientes premisas, las cuales permiten identificar aquellos aspectos del discurso institucional, que deben ser objeto de reflexión en un ambiente de deliberación para la identificación de las preguntas movilizadoras de la investigación.

Estas premisas actuaron en calidad de indicios para ser validadas en el trabajo de campo, circunscrito a la interpretación del concepto de desarrollo en los proyectos educativos institucionales y así inferir el modelo de participación de la universidad en el desarrollo regional del departamento del Quindío. Este proceso parte de las siguientes conjeturas, una general y las demás derivadas.

Premisa general: interpretar y comprender la movilidad del concepto y del papel de la universidad en los procesos de desarrollo, supone reconocer a la institución como constructora de significantes y agente conceptual de la sociedad, cuyo sentido del desarrollo se expresa en el contexto vivencial de la organización social, política y económica del Quindío.

Primera premisa: las organizaciones sociales y su ideal de desarrollo colectivo, se expresan en el lenguaje institucional movilizado. La universidad regional, en sus contenidos de misión, visión y presupuestos de intervención forman parte de este proceso.

Segunda premisa: el papel de la educación superior como agente de socialización, expresado en la conceptualización que sobre el concepto mismo atiende, a partir de la formación, investigación y proyección social inscritos en los proyectos

educativos, responde, de alguna manera, a ciertos modelos o supuestos teóricos construidos al interior de las comunidades académicas y científicas.

Tercera premisa: el sentido que adquiere la significación del desarrollo en su configuración discursiva en la universidad regional (conceptos subyacentes en los proyectos educativos), expresa las representaciones construidas al tenor de los modelos y conceptos instalados en el devenir histórico de la humanidad, tales como crecimiento y desarrollo económico, industrialización o modernización.

Cuarta premisa: en la universidad regional, en los contenidos configuradores del discurso institucional, se expresa explícitamente el tránsito en la conceptualización de los modelos y teorías de la premisa anterior, hacia categorías a modo de aplicativos conceptuales emergentes, tales como lo sostenible, lo humano y alternativo.

Quinta premisa: tanto la educación como el desarrollo deben ser considerados momentos históricos en construcción y de sentidos frente al desarrollo con aspiraciones humanas formuladas y validadas, desde los proyectos educativos, al apostarle al futuro en una determinada perspectiva de desarrollo en humanidad, superadora de situaciones excluyentes y de des-integración social.

Estas sospechas, de igual manera, responden a los siguientes planteamientos, ya señalados en la primera parte, dichos supuestos son:

- Implica como supuesto inicial, tal como ya se señaló, según Muñoz Izquierdo (1996), superar en casos concretos la posición marginal y en la mayoría de ocasiones adaptativa, que parece asumir la universidad nacional, y particularmente la de presencia regional, en los procesos de desarrollo, cuando éste se reconoce como un recorrido

social e histórico, expresado en las virtuosas aspiraciones humanas que legitiman las instituciones de educación superior con el discurso activado.

• La universidad regional, como constructora de sentidos, debe reflexionar su presente y su futuro con respecto al papel que juega en el desarrollo regional, frente al discurso dominante en torno al desarrollo o el de los escenarios que transitan en la alternatividad del mismo. Estos sentidos últimos se excluyen por la universidad, al parecer, por no estar suficientemente explorados en la experiencia vivida por las comunidades en América Latina y Colombia. Prácticas que fueron ya sugeridas por algunos autores como Coraggio, Sachs, Boisier, Latouche, (2002, 1998, 1997 y 2004 respectivamente), entre otros comprometidos con superar la visión universalista del supuesto progreso y del papel de la universidad en este proceso.

Referentes problematizadores en la significación del desarrollo

Concordante con lo anterior, los alcances de la investigación concluida, partieron de reconocer el movimiento de significante relacionado con el concepto de desarrollo en el ámbito educativo, lo cual implicaba la revisión de confluencias y diferencias de sentido que se le otorga al concepto (palabras y enunciados), así como de los presupuestos ideológicos, teóricos e instrumentales sobre los cuales descansa el lenguaje de significación de uno y otro espacio de movimiento discursivo (aplicaciones conceptuales).

De igual manera, la comprensión de la movilidad del concepto y su intervención en la construcción de la sociedad en el Quindío, a manera de problematización, implicó esclarecer la influencia o no de las tendencias dominantes de progreso económico, científico y tecnológico como locución dominante, la

ocurrencia en el discurso institucional de los modelos y teorías del desarrollo, o de su movimiento hacia los lenguajes conceptuales de lo humano, sostenible y alternativo.

Debido a la influencia del lenguaje institucional, se podría sostener que al desarrollar el trabajo de campo, los procesos de conceptualización del desarrollo y de los procesos intervenidos en su nombre, contribuyen en la configuración de sentido dado por la sociedad al desarrollo en el departamento del Quindío.

Tareas interpretativas que permitieron validar si las configuraciones discursivas, entendidas como un conjunto de posibilidades, apuestas, oportunidades y perspectivas ofrecidas en un asunto o situación determinada, en este caso de la atención conceptual y su procedimiento de significación, reconocen el discurso dominante o transitan por otros concebidos en las categorías que se construyeron posteriormente.

La trascendencia, en cuanto a la disertación de sentido en torno al desarrollo, involucra dinámicas de lenguaje y de pensamiento que podría tornarse permanente en su constitución de significados, tal como parece suceder con el concepto de desarrollo, cuando responde explícitamente a modelos teóricos elaborados y transcritos en la universidad.

Así las cosas, la problemática se circunscribió a develar los sentidos concedidos por la universidad regional, en un proceso interpretativo de las representaciones elaboradas en torno al desarrollo, que se reproducen en éstas, en particular en sus discurso contemplados en los proyectos educativos que concretan la misión, la visión, propósitos, metas y objetivos, a manera de prefiguración de su posible futuro y de su tarea explícita de construcción social (Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior en Colombia CNA, 1998).

En primer lugar, dilucidar el sentido que se le confiere al desarrollo en los diferentes componentes constitutivos del proyecto educativo institucional, tales como: misión, visión, propósitos, metas objetivos, políticas en general en la concepción filosófica y programática de la institución universitaria; previo el ejercicio de elaboración de las unidades de registro, contexto y conceptualización (este asunto se abordará en la metodología).

En segundo lugar, derivar el modelo inspirador de la universidad, una vez se ha realizado la labor de identificación y análisis del concepto subyacente, en los proyectos de socialización de la universidad con presencia departamental, a partir de las palabras y frases con sentido en un modelo específico de desarrollo. Previa la labor de ubicar el sentido en categorías conceptuales elaboradas para tal fin.

En tercer lugar, jerarquizar el modelo atendido por la universidad, a partir de la ordenación de los sentidos conferidos al desarrollo (palabras y frases significantes) y la categorización, en los proyectos educativos institucionales y derivar el modelo que atiende las universidades.

En cuarto y último lugar, desde la identificación del concepto y del patrón teórico que las instituciones de educación superior universitaria contemplan, rastrear pautas que permitan atender el modelo dominante al cual se le apuesta, con la formulación de una propuesta de educación para la integración social.

Declaración del problema

¿Cuál es el concepto y modelos subyacentes de desarrollo en las Instituciones de Educación Superior Universitaria en el departamento del Quindío y su participación en el desarrollo regional, desde los Proyectos Educativos (PEI), que permiten identificar pautas para la formulación de una propuesta de Educación del Desarrollo para la integración social?

Objetivos

General: Analizar el concepto subyacente del desarrollo en las Instituciones de Educación Superior Universitaria en el departamento del Quindío y su modelo de participación en el desarrollo regional, desde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con la finalidad de identificar pautas para la formulación de una propuesta de Educación del Desarrollo para la integración social.

Específicos:

- Identificar los conceptos implícitos de Desarrollo en los proyectos educativos de las Instituciones de Educación Superior Universitaria del departamento del Quindío.

- Analizar los modelos de participación en el desarrollo por parte de las Instituciones de Educación Superior Universitaria en el departamento del Quindío.

- Categorizar hermenéuticamente el significado de los conceptos identificados en los documentos institucionales de las universidades localizadas territorialmente en el Quindío.

- Explorar las pautas que permitan la elaboración de una propuesta de Educación del Desarrollo para la integración social.

2. Referentes conceptuales y teóricos

Los referentes teóricos y conceptuales del desarrollo se elaboran con la intención de fundamentar el proceso interpretativo al cual se le apuesta con la presente investigación, en particular, de identificar y categorizar el concepto y el modelo de desarrollo que subyace en la universidad con presencia en el Quindío.

Fundamentación que se moviliza en la edificación conceptual confeccionada en su designación, la cual se ha instaurado institucionalmente en el mundo académico y científico con la producción de teorías y modelos y, en particular, de unidades conceptuales, sobre las cuales gira la intervención de las instituciones de educación superior universitaria a modo de reproducción de conocimientos y, en algunos casos, de su elaboración.

Estos referentes limitan las posibilidades de desarrollo, que en particular expresan las instituciones educativas que se circunscriben a determinado contexto histórico, espacial-territorial y cultural, tal como es el caso concreto de las apuestas de socialización visibilizadas en los proyectos educativos institucionales de la universidad regional.

Su importancia en la comprensión de realidades vividas por la humanidad ha permitido históricamente la construcción de un corpus conceptual, enunciado a través de modelos, teorías y postulados, para explicar formas de progreso, evolución y avances de la sociedad en tiempos explícitos, perceptiblemente diferenciables, dependiendo de su fundamentación filosófica, política o ideológica en general, pero específicamente de la carga de significación conceptual que se reúne en los proyectos.

En consecuencia, se ha permitido incorporar en el lenguaje académico institucional diferentes significados y sentidos conceptuales, en la designación y valoración de procesos en los cuales se encuentra comprometida la sociedad cuando le apuesta a determinado modelo de desarrollo, asumiendo la institucionalidad educativa un papel protagónico en este proceso.

La conceptualización del desarrollo, como principal referente de la investigación, se emprenderá bajo los siguientes criterios organizadores para su tratamiento, con la pretensión de constituir un estado del arte del tema en cuestión y de tributar

en la identificación de características de lenguaje que permitan agrupar en categorías diferenciadoras el concepto del desarrollo:

- Términos similares donde se precisan los significados que universalmente son usados para designar procesos relacionados conceptualmente con él, tales como progreso, modernización, industrialización, etapas para el desarrollo, crecimiento y desarrollo económico.

- Referentes teóricos a manera de antecedentes, como aportes de diferentes autores de la disciplina económica. Síntesis de las teorías para el desarrollo, con enfoques, corrientes y modelos que se inscriben en las construcciones hipotéticas del crecimiento y otras propiamente de lo que se ha denominado desarrollo.

Es importante aclarar en este constructo algunas posiciones críticas sobre las implicaciones de los procesos de conceptualización frente al desarrollo y su relación con la educación. Críticas que se alejan del contexto espacio-temporal vivido como ciudadano y educador, al pretender desligar, por algunos momentos, la pretendida generalización de las ideas de mundo, sociedad y conocimiento, lo mismo que del reconocimiento de la dificultad de sostener verdades y razones absolutas, permitiendo, con vocación tras-disciplinaria, enfrentar una concepción anti-mecanicista y lineal del proceso educativo y del desarrollo.

Este acopio teórico se remonta a finales de la Segunda Guerra Mundial. Los primeros intentos por elaborar conjeturas del desarrollo estuvieron marcados por el hecho de que los conceptos de desarrollo y crecimiento económico se consideraban como sinónimos. Razón por la cual, lo económico desempeñaba un papel dominante. Sin embargo, para entender el adelantamiento significante del concepto, la teoría moderna del desarrollo se dio a la luz del avance teórico de la disciplina económica, la cual

ha logrado reconocimiento científico y político para identificar, explicar y predecir los eventos sociales de la humanidad.

Así pues, el término desarrollo, enciclopédicamente, se entiende como una condición social única, en la cual las necesidades legítimas de una comunidad son satisfechas con el uso de recursos económicos escasos, según decisiones racionales y sostenibles de su disponibilidad. La tecnología utilizada para su provisión, presumiblemente, se encuentra acorde con las condiciones culturales y sociales específicas de cada territorio. Significación del desarrollo que contiene la especificación de que las personas satisfacen necesidades a partir del acceso a ciertos servicios considerados básicos, tales como nutrición, salud, vivienda, educación, recreación, entre otros. De igual manera, se generan, supuestamente, las condiciones de respeto de sus tradiciones y culturas. Promesas que deberían ser objeto de revisión y validación, tal como se expone con la presente tesis.

La teoría de la modernización (1950-1960). Los presupuestos sobre los cuales descansa la tesis propuesta son: el carácter homogenizante, como tendencia a la convergencia en un único proceso de organización social, política y económica expresados por los países de Europa y de Norte América; la irreversibilidad de este proceso, cuando un país toma la decisión de participar en él; el carácter deslumbrante e impetuoso de sus alcances como modelo de sociedad y de disfrute de la vida; y la concepción progresista del proceso en el largo plazo, como carrera deseable e inevitable, para un devenir que garantiza la satisfacción humana.

Teoría de la dependencia (1960). Las premisas que soportan su arquitectura teórica y conceptual son: la declaración del proceso industrial como motor del desarrollo para generar valor agregado y del papel del Estado para mejorar las condiciones de vida, y la de activar en cada país las estructuras productivas y económicas, a través del incremento de la demanda interna y las exportaciones, vía sustitución de importaciones.

Se acompaña la constitución de condiciones estructurales para el desarrollo en el modelo, la posibilidad de integrar a las instituciones sociales en las redes productivas y en general económicas, reconocer el grado de significación que se presenta cuando se articulan las variables estructurales con el ámbito cultural y el proceso de cambio, con los propósitos de la política de exportaciones.

Orientaciones asumidas por Dudley Seers (1963) junto con P. Singer (1982), Myrdal (1957), Nurske (1963) y R. Prebisch (1959), los cuales establecieron un nuevo paradigma de lectura a la situación latinoamericana aplicado al concepto de subdesarrollo. Según estos autores, en primer lugar, más que un problema de escasez de recursos (Teoría económica clásica) se planteaba como un problema de relaciones cuyo estudio puede realizarse a nivel sectorial, regional o nacional.

Teoría de los sistemas mundiales (1960). El comportamiento de la economía en el mundo, concretamente en la década de los sesenta con su figura de capitalismo, generó las condiciones para la aparición de esta teoría, con la pretensión de encontrar mejores condiciones de vida para las poblaciones de los países denominados como del tercer mundo. Condiciones supeditadas a las relaciones de beneficio que se podrían alcanzar al ingresar a las redes y flujos de intercambio financiero y comercial, expresadas por dicha dinámica.

Los aspectos explicativos de su aparición pueden resumirse en el proceso de desarrollo alcanzado por ciertos países de Asia Oriental, Japón, Taiwán, Corea del Sur, Hong Kong y Singapur; la crisis y estancamiento de los estados socialistas y de su modelo de desarrollo económico y social; y su apertura a los procesos de inversión capitalista.

De igual manera, la pérdida de hegemonía mundial del modelo norteamericano, supuestamente por el abandono del patrón oro, la crisis del Watergate, el alza del petróleo, la

intervención en Vietnam, entre otros; y las nuevas condiciones mundiales de comercio y del sistema financiero internacional, la transferencia de conocimiento y tecnología, que al interactuar con las economías internas de cada país, generan nuevas posibilidades de desarrollo.

Modelo de la globalización (1970). Con elementos que coinciden con la teoría de la modernización, en lo concerniente al direccionamiento del desarrollo en manos de los países desarrollados, al afirmar los principales patrones ideológicos que lo sustentan, la tendencia económica, los avances en la comunicación son procesos para lograr mejores estándares de vida, toda vez que la modernización se convierte en un estilo de vida, que se refuerza con la globalización como cultura efectiva y eficiente para alcanzarlo.

Surge como respuesta a la tendencia integracionista del mercado con ciertos rasgos de similitud con la Teoría de los sistemas mundiales, pero enfatiza en la dinámica de la interacción comunicativa propia de los procesos económicos y culturales, con mayor fuerza en el último, por el papel que cumplen las tecnologías de la información y la comunicación.

Los principales aspectos teóricos de la globalización se caracterizan por las siguientes premisas, constitutivas y determinantes en la configuración del modelo: i) la mayor interacción de las poblaciones y gobiernos, ii) la oportunidad de desarrollo de las comunidades marginales al participar e interactuar en un contexto global, iii) los cambios en los patrones económicos, sociales y culturales por los avances tecnológicos, el acceso a mercados reales y virtuales y a los nuevos productos de consumo, iv) la facilidad comunicativa propia de la globalización, que propicia la visibilidad de movimientos sociales en general y particularmente de minorías, y v) como referente fundamental, la globalización cultural, convertida en responsable de los condicionamientos de la organización de las estructuras sociales de cada país.

Enfoques emergentes del desarrollo (1990). En este recorrido histórico de las teorías salen a la palestra pública, y concretamente en los ambientes académicos, nuevas propuestas consideradas emergentes, las cuales se distancian de los enfoques conceptuales mencionados en párrafos anteriores. En este sentido, las críticas no se han hecho esperar por parte de algunos autores como Stiglitz (2002), Coraggio (2006), Sacsh (1998), Boisier, (2003), entre otros; que reconocen la posibilidad de concebir el desarrollo como apuestas autónomas, de carácter local y regional, con enfoques de participación, inclusión social y de desarrollo sostenible, humano y regional en contextos de territorio.

Estos encauces precedentemente señalados, deben permitir en el ejercicio interpretativo de los proyectos educativos y del desarrollo en contexto de territorio, establecer si se debe o no partir de la presunción del carácter contingente e inacabado del desarrollo como apuesta histórico-social, dejando de lado los postulados universales sobre los cuales descansa el constructo teórico y conceptual precursor.

La calidad de apuesta y emergencia de desarrollo se sustenta, en palabras de Coraggio, al discernir que "…las sociedades son complejas porque son sociedades con heterogeneidad; no sólo porque hay diversidad, sino porque hay conflictos de intereses, de identidades, de coexistencia, y entonces hay confrontación o hay negociación y acuerdos, pero en un espacio de poder desigual" (2002: 12), es decir, que el desarrollo como concepto, parece ser, tiene movimiento y vida propia, en cuanto que proceso contextualizado en tiempo y espacio.

Es precisamente en este momento que se debe proponer, tal como se formula con la presente Tesis Doctoral, invitar a la deliberación sobre los alcances discursivos y eficacia de la educación superior universitaria, en la conceptualización adecuada de estas propuestas alternativas. Estas propuestas emergentes, lo mismo que el aporte de las disciplinas de la Antropología, Sociología, Política y Economía, se describen a continuación:

El modelo de desarrollo a escala humana, planteado por Max-Neef (1992), constituye un factor determinante para fijar el progreso social y el futuro de una nación. Es, en primer lugar, una concepción ampliada de desarrollo que supera lo eminentemente económico, ingresando a la generación de satisfactores para las diferentes necesidades del hombre.

En segundo lugar, es la apertura hacia una nueva manera de contextualizar el desarrollo. Ello significa modificar sustancialmente las visiones dominantes sobre las estrategias de desarrollo, en el sentido de entender que ningún nuevo orden mundial será característico de él si no se sustenta en una densa red de órdenes locales, es decir, sin contar con la construcción social en contexto de espacio y tiempo como territorio y de una apropiada perspectiva del desarrollo humano, sostenible ambientalmente y localizada regionalmente.

Enfoque del capital y la capacidad humana (1990), encontramos una nueva perspectiva del desarrollo frente a las teorías que lo identifican con crecimiento, y lo diagnostican a partir de indicadores o cifras, en tanto los recursos económicos permiten acceder a las condiciones determinantes de la calidad de vida y el bienestar de la sociedad.

El economista hindú Amartya Sen (2000), encuentra que los indicadores tradicionalmente utilizados dejan de lado otras condiciones requeridas para la calidad de vida y propone otra concepción del desarrollo en la que hace énfasis en la expansión de:

> La libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente juzga valedera; el papel del crecimiento económico en la expansión de

> esas oportunidades debe ser integrado a la comprensión más profunda del proceso de desarrollo, como la expansión de la capacidad humana para llevar una vida más libre y más digna. (Marc Bou & Iñigo, 2005, pág. 27)

La trascendencia del enfoque de las capacidades enriquece conceptos claves como el desarrollo humano, los derechos humanos, el sentido de la igualdad, las necesidades básicas, la calidad de vida, el capital humano y la renta básica de la ciudadanía.

Estos aspectos inquietan a la ética social y a la filosofía política en general. La relación que se puede establecer entre el concepto de capacidades, con cada uno de estos referentes, es un aspecto imprescindible del enfoque, pues permite ver la incidencia del concepto en distintos ámbitos de la estimación y valoración del bienestar y los alcances de la libertad y de su significativa relación con la educación en general y, particularmente, con la universitaria.

3. Enfoque metodológico de la investigación

La identificación del enfoque apropiado para el desarrollo de la investigación partió del presupuesto de que la realidad se construye a partir de representaciones que dan cuenta de ella y se encuentran mediadas por el lenguaje. Estas escrituras no buscan necesariamente la teorización universal de los resultados de la investigación, tal como es el caso de los estudios sustentados en el enfoque empírico analítico.

Este, al parecer, se ha convertido en la perspectiva dominante de la investigación sobre el desarrollo, la cual se construye, hipotéticamente, a partir de generalizaciones susceptibles de ser demostradas con soportes estadísticos, de manera particular, con una fuerte dosis cuantitativa.

Descubrir el sentido conferido al desarrollo en los proyectos educativos institucionales de la universidad, incita a hacer un recorrido sobre los diferentes enfoques metodológicos, en especial de aquellos considerados cualitativos, toda vez que éstos han configurado posibilidades de mundo y de su conocimiento, en posibles perspectivas de saber en las Ciencias Humanas y Educativas. Se considera importante consignar en el presente texto algunos miramientos sobre la forma de abordar el desarrollo y su relación con la educación superior, en particular, de las formas que posiblemente han configurado el saber en torno a los procesos de conceptualización del desarrollo. Esta configuración expresada en modelos, teorías y en la arquitectura conceptual confeccionada, provoca el examen a manera de sondeo del enfoque apropiado para la realización de la investigación.

En este sentido, se desprende la necesidad de consignar en el texto la preocupación a modo de sospecha de los paradigmas y enfoques, sobre las cuales descansa la racionalidad y concepción estructuralista, funcionalista, positivista, cuantitativa y de carácter hipotético deductivo, que al parecer han sustentado el proceso conceptual alrededor del desarrollo.

De igual manera, indagar la necesidad de transitar a otras posibilidades, donde el discurso permite mostrarse de acuerdo con conceptos que son expresivos del carácter dinámico, cambiante y de múltiples dimensiones de la realidad, en un lenguaje de significación y sentido histórico y contextual.

Los nuevos cuestionamientos son planteados por la llamada escuela crítica, a partir de la entronización del positivismo en las Ciencias Sociales, con los aportes de la perspectiva epistemológica-metodológica de las representaciones sociales, y la interpretación de los eventos.

Estos replanteamientos permiten explorar la posibilidad de conocer y su relación con la realidad. En este sentido, se viene

presentando una reconfiguración en cuanto a dicha relación, en particular de las formas de realizarlo metodológicamente.

En cuanto a esta necesidad de transitar hacia desafíos, no sólo epistemológicos, sino metodológicos, la escuela crítica o de Frankfurt, en el siglo XX, plantea una serie de cuestionamientos a la racionalidad occidental, producida por los postulados del positivismo y por la enajenación que del ser humano terminó produciendo la sociedad capitalista, desconociendo, tal como se señaló previamente, el carácter multilateral y dimensional que expresa el desarrollo en su proceso de conceptualización.

En particular, con su finalidad puesta exclusivamente en el beneficio individual, en clara alusión cuestionadora de los requerimientos con que se erigió la economía clásica, condicionando, presumiblemente, la concepción misma del desarrollo.

La crítica de Adorno y Horkheimer (1998) Marcuse (1964), e incluso Habermas (1990), entre otros, se extiende a las sociedades socialistas de ese entonces, las cuales, al igual que el capitalismo, habían cosificado al ser humano e implementaron sus prácticas de dominación y arrasamiento de la naturaleza.

Sus cuestionamientos, además, se extendieron al marxismo de corte positivista, en tanto pretendía, con su proyecto materialista, erigirse como una filosofía omnicomprensiva de carácter cientificista.

La comprensión y no la explicación causal es la preponderancia de la hermenéutica, en la cual se parte del inobjetable principio epistemológico y metodológico que, en las Ciencias Sociales el objeto y el sujeto se imbrican, de tal manera que sus ámbitos se fusionan y sus fronteras se hacen difusas. Máxime cuando, en la comprensión, se produce necesariamente una acción social y educativa, en la cual se hacen sustanciales la subjetividad y la intersubjetividad.

En este sentido, se parte de reconocer que el investigador forma parte del proceso investigativo y de interpretación de la realidad. La totalidad de su carga emotiva, de creencias, simbología y entorno social, ético y cultural, que le imprime al momento de asumir el conocimiento de los fenómenos sociales.

Con todo su ser asume lo que investiga, en tanto la pertenencia del investigador con lo que investiga es ineludible, porque si se pretende comprender, ello implica de algún modo tomar partido en lo comprendido.

El mito de la objetividad sobre el cual cabalga el positivismo decimonónico y el positivismo lógico del siglo XX se debilita de manera radical con la aparición de la hermenéutica, no solo como posibilidad epistémica, sino metodológica, que sin renunciar al ideal de concebir referentes verídicos, reconoce que sin tomar distancia del objeto, se logra la reivindicación del sujeto y de los consensos compartidos.

Insumos que, de una u otra manera, son significativos en la construcción de mundo y sociedad y por ende de concebir el desarrollo, y de posibilitar que el acto educativo se convierta en el gran transformador de la sociedad en contexto de historia y de cultura.

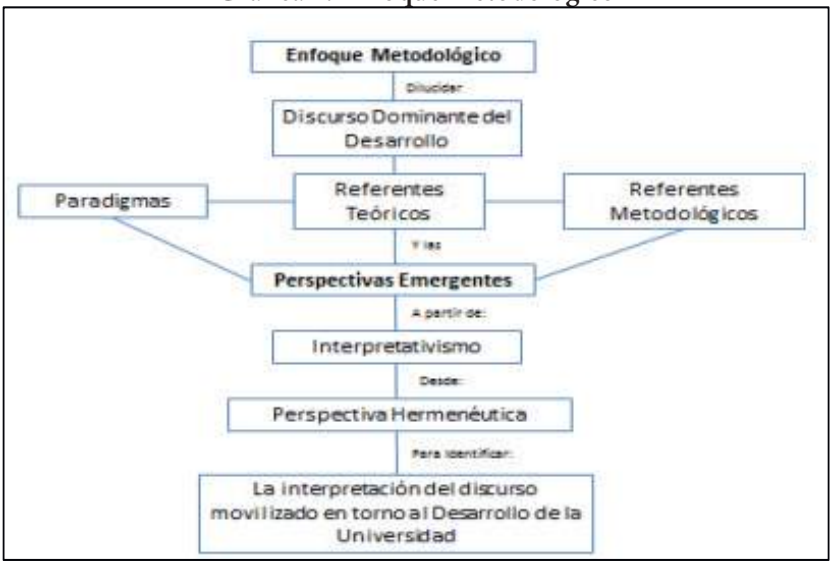
Como ya se ha sugerido, es necesario, para decidir sobre el enfoque metodológico de la presente investigación, relacionado con la labor de esclarecer los sentidos consignados en los proyectos educativos institucionales, comprender la calidad de lo cualitativo, ya sea como alternativa elegida para actuar independiente o acompañada de las técnicas cuantitativas en la ejecución de los objetivos propuestos.

Para seleccionar el enfoque metodológico de la investigación, se propuso, tal como está descrito en la gráfica Nro. 1, explorar el significado del concepto de desarrollo al interpretar

en un recorrido exploratorio los diferentes paradigmas que han sustentado el conocimiento en las Ciencias Sociales. Actividad que, previamente, se adiciona a los aportes entregados por aquellas disciplinas promotoras de la actividad cognoscitiva relacionada con el desarrollo (Economía, Antropología, Sociología y Ciencias Políticas) y por la deliberación realizada en el apartado anterior, relacionado con la búsqueda del enfoque metodológico apropiado para la investigación.

En este sentido, se describen algunas consideraciones para tener en cuenta al momento de justificar la elección de las técnicas cualitativas para sustentar la recolección y el procesamiento de la información pretendida para el tratamiento de la investigación.

Gráfica 1. Enfoque Metodológico



Fuente: Elaboración propia.

Esta mirada se realiza desde los siguientes relativos, para argumentar, de ser imperioso según los objetivos de la investigación, el paso a perspectivas emergentes en la constitución de las representaciones relacionadas con los eventos del lenguaje

y de su escritura, a modo de discurso elaborado en nombre del desarrollo; en particular de orientar la selección del enfoque metodológico oportuno para la investigación. Estos relativos son:

- Los paradigmas
- Referentes teóricos
- Referentes metodológicos

La primera parte, relacionada con los paradigmas, se realiza con las contribuciones de Miguel S. Valles en el capítulo II y III del libro *Técnicas cualitativas de investigación Social* (Valles, 2007: 47-104).

La genealogía histórica de la investigación cualitativa se ha escrito por diversos autores, con referencia constante a un complejo subyacente que existe en el tratamiento de los asuntos relacionados con lo social, en particular con los enfoques y metodologías que sustentan la posibilidad de conocerlos.

Esta genealogía se ha caracterizado desde tres aspectos interrelacionados que constituyen un corpus cognoscitivo de la construcción y representación de la realidad, mundo de la vida y los horizontes de sentido impresos en su proceso interpretativo del mundo, de la sociedad y de los discursos movilizados en nombre del desarrollo. Estos aspectos son: lo ontológico, epistemológico y metodológico:

En consecuencia, la elección de la configuración metodológica para abordar la investigación se puede observar en la siguiente gráfica (Gráfica Nro. 2), donde se describe el recorrido que es necesario transitar para identificar la metodología con sus estrategias recomendables, partiendo de lo ya señalado anteriormente con respecto a la necesidad de confluir en el interpretativismo.

Previo el recorrido realizado en la caracterización, tanto en lo ontológico y epistémico, como metodológico, se puede precisar que la investigación en torno al desarrollo y su configuración discursiva en la universidad departamental, precisan de una perspectiva cualitativa, como la iniciativa que se debe acoger para alcanzar los objetivos propuestos.

Gráfica 2. Perspectiva de la Investigación



Fuente: Elaboración propia.

Se ha señalado concretamente la necesidad de examinar la racionalidad imperante en la conceptualización vivida con el desarrollo, desde su racionalidad, al parecer, con sello economicista y su presunto establecimiento en las lógicas positivistas.

De conformidad con lo mencionado previamente, se parte presumiblemente de su excesivo tratamiento formal y de cuantificación, llegando incluso a universalizar y homogeneizar la significación con respecto a él, desconociendo, quizás, la

condición de posibilidad que se le debe imprimir, cuando se reconoce la carga ética y contextual que connota al ser valorada cultural e históricamente en los lenguajes (textos) que transforman su realidad.

Se desprende de lo anterior, la preocupación por esclarecer el estado de cosas que se han constituido como discurso en función del desarrollo y del lenguaje que institucionalmente se moviliza en la universidad con presencia regional. Es ineludible transitar hacia enfoques y perspectivas alternativos que permitan una reflexión deliberada en torno a la forma como se ha abordado la investigación en las Ciencias Sociales y circular por otras alternativas que viene ganando en seguidores, tal como se ha mencionado con los enfoques del constructivismo e interpretativismo (Ver apartado anterior).

La perspectiva de esta investigación a modo de posibilidad, en el sentido de configurar opciones para esclarecer el sentido otorgado al desarrollo en la universidad departamental, es el interpretativismo y sus posibles orientaciones técnicas de la hermenéutica. Veámoslo en el apartado siguiente.

El análisis de contenido a modo de técnica para la interpretación

Una vez se han consignado referentes de orientación en el proceso de seleccionar el enfoque y la técnica recomendable, visto desde los aportes de autores como Ricoeur, Heidegger y Gadamer, precedente de la ubicación de la investigación en el constructivismo e interpretativismo, se adelanta la deliberación del análisis de contenido, como la técnica hermenéutica creíblemente apropiada para desarrollar la tesis propuesta.

El análisis de contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar los materiales de la comunicación humana.

En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, y sobre todo textual. Se puede emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión (Holsti, 1968).

Esta técnica, según el autor mencionado, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista
- El contexto de los datos
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad

Universo y muestra de la investigación

El universo, en la presente investigación, son las 16 universidades que ofrecen programas académicos en el departamento del Quindío, de las cuales se realiza una breve descripción de su carácter de universidad departamental, con el propósito de clarificar el contexto, donde se desarrollará el trabajo interpretativo de los proyectos educativos como unidades de análisis de la presente investigación. La relación de las instituciones de educación superior se presenta a continuación, extractando aquellas que coinciden con la muestra, según criterios comentados posteriormente (estudio múltiple de casos).

Muestra de la investigación

Partiendo de que el universo de la investigación son 16 universidades, las cuales presentan características homogéneas como instituciones de educación superior universitaria, se seleccionó la muestra de ocho (8) de ellas, a modo de estudio múltiple de casos, a partir de las siguientes consideraciones:

- Universidades fundadas en el departamento del Quindío
- Las universidades con mayor tiempo de presencia en la región
- Mayor participación de profesionales egresados.

Estas universidades seleccionadas (estudio de casos) son: Universidad del Quindío, Fundación Universitaria San Martín, Escuela de Administración y Mercadotecnia, Universidad La Gran Colombia, Corporación Remington, Escuela Superior de Administración Pública, Universidad Cooperativa de Colombia y Corporación Universitaria Nacional.

El Proyecto Educativo Institucional como objeto de estudio de la investigación

El objeto de estudio de la investigación para identificar y categorizar el concepto subyacente de desarrollo en la institucionalidad educativa, son los Proyectos Educativos Institucionales. Estos son considerados, según el Consejo Nacional de Acreditación (Organismo creado en Colombia para velar por la calidad de la Educación Superior con la Ley 30 de 1992), la carta de navegación para el cumplimiento de sus proyectos misionales.

Estos aspectos comprendidos en la misión, los propósitos, metas y objetivos visibilizados en los proyectos educativos, se comprenden como un todo, que opera en un contexto físico, económico, político y cultural determinado, a partir de formaciones, instrucciones, aptitudes y percepciones, que se expresan a modo de conocimientos, habilidades, competencias, creencias, valores y cualidades en los integrantes de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, egresados, directivos, padres de familia, organizaciones de profesionales, entre otros) que interactúan y ejercen influencia en la educación de la sociedad en el ámbito departamental, de conformidad con la finalidad y metas perseguidas, según el modelo de desarrollo al cual se le apuesta.

El proyecto educativo es el derrotero de la institución durante su existencia jurídica, susceptible de ser modificado, cuando así lo requiera la comunidad educativa. Este debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, regional y nacional. La expedición de tales proyectos de las universidades seleccionadas en la muestra corresponde a la última década del siglo pasado y el primer lustro del vigente siglo.

De igual manera, el proyecto educativo expone, de manera diferenciada, las intenciones y los fines perseguidos y los concreta en acciones estratégicas que habrá de seguirse para garantizar su cumplimiento.

Unidades de interpretación de la conceptualización sobre el desarrollo

Las unidades de interpretación de la conceptualización sobre el desarrollo son las que se mencionan a continuación:

Unidades Genéricas: son las unidades de interpretación conceptual (Categorías). Las cuales se infieren a partir de las unidades de contexto y de registro, de la ubicación en estructuras lingüísticas de mayor alcance hipotético y formalidad significante y que facilitan derivar el o los modelos teóricos que las respaldan.

Unidades de Contexto: son proposiciones que sirven para captar el significado de la unidad de registro en los elementos y las circunstancias que rodean al texto.

Unidades de Registro: son la sección más pequeña del texto que hace referencia a una palabra inscrita en una frase que da cuenta de una categoría conceptual. Son unidades básicas para identificar contenidos y micro-textos que permitan guiar la labor de búsqueda y ubicación de las categorías que dan cuenta de los modelos de desarrollo.

Las unidades genéricas, como ya se mencionó, son las diferentes categorías conceptuales, que surgen de la construcción del estado de la cuestión realizada en la primera parte de la investigación, donde se describe el proceso denotativo y connotativo en torno al desarrollo y su relación con la educación superior.

Prueba piloto para validar las unidades de interpretación

Tal como se señaló en el capítulo I de esta primera parte, se realizó a modo de prueba piloto la aplicación del instrumento relacionado con las unidades de interpretación de la conceptualización del desarrollo (unidades de contexto y de registro), lo mismo que de las categorías conceptuales aludidas en el apartado anterior, en la Universidad del Quindío, para validar la efectividad de este instrumento, en cuanto a los objetivos propuestos con la investigación.

Este procedimiento de aplicación del instrumento en la lectura del PEI de la universidad mencionada, se efectuó a partir de las unidades de interpretación descritas en las categorías conceptuales ya mencionadas, a partir de la exploración e identificación del número de veces que aparecen las palabras y frases en el Proyecto Educativo, precisando la página donde se ubicó.

Con estos criterios, se obtuvo la caracterización que se señala a continuación, la cual permite identificar la categoría conceptual asumida, lo mismo que aporta elementos para justificar el modelo que predomina en la universidad que actúa en esta prueba piloto.

Modificaciones al instrumento, toda vez que los componentes inscritos en los proyectos, relacionados con la misión, visión, políticas, estrategias y programas de formación,

investigación y proyección social; permitieron la labor interpretativa, teniendo en cuenta que, de conformidad con el análisis de contenido ya consignado en el texto, el investigador actúa en una triple perspectiva en el ejercicio de la interpretación, esto es:

- Ubicación de palabras y frases con sentido, conforme a las categorías conceptuales diseñadas para tal fin.

- Establecimiento del contexto de las palabras y frases (Unidades de registro y contexto respectivamente), según su ubicación en la estructura de contenidos, señalados en el párrafo anterior.

- Interpretación de las palabras y frases en el contexto, subsidiada a partir de las categorías o unidades de significación que fueron elaboradas con este propósito.

Finalmente, el instrumento elaborado de conformidad con el enfoque metodológico propuesto para la investigación, del cual se hace mención en el apartado anterior, demostró su pertinencia para realizar la labor interpretativa de los Proyectos Educativos Institucionales, que fueron descritos en función de las características que deben expresar a modo de apuestas de socialización, según el Ministerio de Educación Nacional (Comisión de Acreditación) contemplado con anterioridad en el presente capítulo.

A partir de los aspectos anteriormente señalados, aunados a la técnica seleccionada del análisis de contenido y de las unidades de interpretación establecidos anteriormente, se consiguió realizar, no sólo la identificación de los conceptos implícitos en las universidades con presencia departamental, sino la categorización y análisis de la participación de éstas en el desarrollo departamental.

Análisis de los Proyectos Educativos Institucionales subyacentes en la universidad

Los Proyectos Educativos Institucionales son el objeto de interpretación de los conceptos y modelos de desarrollo que subyacen en la universidad, los cuales son analizados, tal como se mencionó anteriormente en al apartado que corresponde a la metodología y, concretamente, con el análisis de contenido.

Esta técnica, que corresponde al enfoque metodológico elegido para lograr los objetivos propuestos y al alcanzar los resultados, permitió interpretar el sentido que le confieren en la universidad al desarrollo, partiendo de las unidades de registro, contexto y significación ya referidas.

El procedimiento de análisis a los proyectos educativos se encuentra directamente ligado al ejercicio piloto que se realizó en la Universidad del Quindío, el cual permitió la labor de identificación del concepto de desarrollo subyacente y de los patrones orientadores (categorías) correspondientes al concepto movilizado de desarrollo.

De igual manera, facilitó la clasificación de los modelos de desarrollo que influencian la universidad en los procesos de socialización contemplados en este documento y en la jerarquización del discurso dominante.

Identificación del concepto de desarrollo subyacente en la universidad

La identificación del concepto de desarrollo subyacente en los proyectos educativos institucionales de la educación superior universitaria en el departamento del Quindío, se realizó previa a la validación de la confiabilidad y pertinencia del instrumento para explorar, identificar y categorizar el concepto de desarrollo en las demás universidades definidas en la muestra.

De igual manera, se rastrearon los Proyectos Educativos Institucionales resaltando palabras y enunciados en diferentes colores para facilitar al lector su consulta y el acto interpretativo, en el trabajo de campo. Este proceso, de cierta manera de carácter cuantitativo, permitió perfeccionar el análisis del sentido encontrado en concordancia con las categorías elaboradas, las cuales responden, tal como ya se señaló en lugares precedentes, a la individualización de las palabras y frases en calidad de unidades de sentido y significación.

Posteriormente, a partir de la ubicación en el texto de las palabras y enunciados pertenecientes a las categorías conceptuales diferenciadas, se procedió al reconocimiento del modelo de desarrollo que expresa la institucionalidad educativa. Análisis que surgió del acto hermenéutico de contextualizar el sentido que adquiere el concepto en la organización de contenidos, entregados en los aludidos documentos, y que se consignó en el apartado relacionado con los aspectos metodológicos.

Este proceso de identificación del concepto subyacente en los Proyectos Educativos Institucionales de las universidades elegidas, conjugó la aplicación de técnicas cuantitativas relacionadas con la frecuencia de palabras en un determinado texto o apartes del mismo (unidades de registro), es el insumo para la ubicación de las frases que se circunscriben a la unidades de contexto, las cuales explicitan sentido, por su ubicación en la estructura del texto, lo mismo que de las categorías elaboradas para facilitar la labor de interpretación (técnicas cualitativas).

En ese sentido, y para complementar el ejercicio del esclarecimiento del sentido otorgado al desarrollo, se extendió el análisis hermenéutico al significado de las palabras y frases, que surge en las siguientes relaciones:

- El contexto de sentido de las palabras en las frases y de éstas en la unidad de significación, a manera de categorías

conceptuales (ver palabras y frases según categorías conceptuales que aparecen en cuadros y en los sentidos adquiridos, según modelo conductor).

• De las categorías conceptuales, que adquieren sentido al interior de la estructura del texto (componentes del proyecto educativo, tales como misión, visión, políticas y en general en los fines y propósitos que se persiguen en la sociedad) y que de alguna manera responden a determinados modelos teóricos del desarrollo vinculados con estos contextos conceptuales.

Este proceso de identificación del sentido otorgado al desarrollo por cada universidad se realizó en las ocho instituciones seleccionadas en la muestra, contando con la Universidad del Quindío que se seleccionó para la realización de la prueba piloto y que, como se consignó previamente, forma parte de las disquisiciones que a continuación se realizan.

El sentido que asume el desarrollo en las universidades

El sentido asumido por el desarrollo en los proyectos educativos institucionales de las universidades, según lo evidenciado en los anteriores formatos de registro, se reunió en las siguientes acepciones, las cuales se describen por frecuencia de aparición en los textos mencionados.

1. La acepción cultura es la de mayor utilización en los textos mencionados
2. Le siguen en su orden participación y ética
3. En tercer lugar, aparecen autonomía y libertad.
4. En cuarto, se reúnen sentidos que se movilizan entre productividad, competitividad y sustentabilidad.

Con esta identificación previa, se puede pasar al paso siguiente, que es el de establecer los sentidos que insinúan categorías conceptuales con respecto al desarrollo en cada

universidad establecida en la muestra, toda vez que este ejercicio permite realizar inferencias, contando con las unidades de significación (categorías) elaboradas para tal fin, en cuanto el número de veces que se usan los términos y su relación con las frases en calidad de unidades de contexto. Es decir, la frecuencia y la palabra en contexto de sentido (frase), permitió inferir la categoría a la cual le apunta la institución educativa.

En este sentido, obedeciendo a dichos conceptos, las universidades expresan la tarea y el papel que cumplen con respecto a la construcción del proyecto de sociedad en el Quindío, a partir de los planes socializantes, vistos desde los Proyectos Educativos Institucionales.

Categorización de la participación de la universidad en el desarrollo regional

La categorización del modelo de participación de la universidad en el desarrollo regional surge una vez se cuenta con la identificación y el análisis del modelo teórico de desarrollo inspirador de la universidad en el departamento del Quindío, de tal forma que permite la jerarquización del sentido encontrado en los proyectos educativos, a modo de apuestas de socialización.

En este sentido, se encontraron los siguientes resultados (Categorización del concepto), los cuales se presentan de manera jerárquica de menor a mayor, en el orden de frecuencia con el cual se le confiere sentido al desarrollo, al inscribirlo en un determinado modelo o teoría. Se analizó el modelo de participación en el desarrollo por parte de las Instituciones de Educación Superior Universitaria en el departamento del Quindío, infiriendo los presupuestos que se congregan al encontrar que éste responde a los sentidos que denotan las premisas sobre las cuales descansan cada uno de los modelos estudiados y referenciados en la presente tesis.

Esta categorización, tal como ya se señaló, responde a la agrupación de sentidos en unidades de significación, previamente elaboradas, las cuales proporcionan insumos de orden y correspondencia en cuanto a referentes teóricos y conceptuales propios de sistemas lógico-deductivos, que se formulan en los modelos y teorías del desarrollo, confeccionados en nombre del conocimiento para capturar la realidad en función de posibilidades de organización económica, social, ambiental y, en general, humana, para actuar educativamente en general y, en particular, desde la educación superior y la educación social.

En su orden, las universidades del departamento del Quindío se inspiran en los modelos teóricos y conceptuales que se enuncian a continuación:

Modelo de crecimiento y desarrollo económico: de las universidades del Quindío, la Gran Colombia, la Corporación Universitaria Remington, la Escuela de Administración y Mercadotecnia y la San Martín, se inscriben en este modelo, con ideas y objetivos que presentan influencia en el comportamiento individual y colectivo de la sociedad, en cuanto al proceso económico relacionado con la productividad y la competitividad de las empresas y organizaciones. Es la manera de simular la secuencia vivida por los países considerados desarrollados, donde la riqueza y el bienestar son factores claves para alcanzarlo. Estas intenciones son explícitas y manifiestas en los proyectos educativos, de manera tangencial en respuesta a la tendencia histórica vivida en la mayoría de países del hemisferio, después de finalizar la Segunda Guerra Mundial.

Modelo de industrialización: se presenta en la universidad con presencia regional de manera marginal, en particular en la Escuela de Administración y Mercadotecnia y La Gran Colombia, con valores movilizados referidos a la incorporación de sentidos relacionados con valor agregado, líneas de producción y en economías de escala, partiendo de la premisa

que la secundarización y el capital industrial, sumados a los avances, desarrollo tecnológico y la decisiones de las fuerzas del mercado, garantizan alcanzar las condiciones de progreso para la sociedad en cualquier espacio y tiempo. Este modelo es propio del movimiento positivista de la ciencia económica, como la fuente teórica que lo inspira en un pensamiento totalizante y de carácter universal que es necesario seguir para alcanzar la situación de bienestar lograda por los países más avanzados.

Modelo de la globalización: en concordancia con el modelo de industrialización, aparece en el panorama mundial la globalización como el discurso dominante, el cual se presenta visiblemente en la universidad regional (Universidad Cooperativa de Colombia, la del Quindío y La Gran Colombia), a modo de referidos de actuación de la sociedad quindiana, al mostrarse de acuerdo con la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la interacción económica y cultural, el mundo de la virtualidad, los cuales son constitutivos de los que se conoce con la denominación de sistemas del capital integrado y cultura planetaria.

Modelo de la modernización: se encuentra presente en la concepción que subyace en los proyectos de socialización de la universidad con presencia en el departamento del Quindío, en seis de las ocho instituciones que fueron objeto de estudio, estas son: La Gran Colombia, Quindío, Remington, San Martín, Cooperativa de Colombia, Cooperativa de Colombia y la Escuela de Administración y Mercadotecnia; con representaciones que se realizan de conformidad con esquemas sociales que propenden por la especialización, la homogenización y la calidad, a modo de criterios esenciales para alcanzar estados permanentes de progreso material de los individuos y de la sociedad en general.

Modelo de desarrollo sostenible: la concepción inherente a este modelo ha permeado la institucionalidad universitaria, en especial de la Universidad del Quindío y de La Gran Colombia,

que hacen evidente en su lenguaje contemplado en los proyectos educativos, los valores de la sustentabilidad y la conciencia ambiental, a partir del compromiso que éstas asumen con las generaciones futuras en cuanto a la conservación y protección de los recursos naturales y la necesidad de la armonía ambiental frente a las economías del riesgo que se vienen presentado con los procesos de explotación productiva, en particular, y económica en general.

Modelo de desarrollo humano: la movilidad de símbolos y valores éticos y políticos relacionados con los derechos y capacidades humanas, y las posibilidades de elección de los integrantes de una comunidad en cualquier tiempo y sociedad, han calado las convicciones de la sociedad en el departamento del Quindío, a partir del lenguaje incorporado en las instituciones de educación superior en general y, particularmente, de las universidades San Martín, Cooperativa de Colombia y la del Quindío, en cuanto hacen manifiesta su perspectiva humanista y la búsqueda de formas de vida y de civilización prospera para alcanzar el desarrollo en el territorio mencionado.

Modelo de desarrollo regional alternativo: es el que se encuentra explícitamente presente en el discurso que incorporan la mayoría de las instituciones de educación superior universitaria, sujetando la actuación individual y comunitaria a principios y valores que concuerdan con modos y estilos de vida aptos al modelo en referencia.

Apuntan, discursivamente, a constituir una conciencia ética y política frente a los resultados del sistema económico imperante, partiendo de resistir a la tendencia globalizante con apuestas de desarrollo comunitario y endógeno, donde se reconoce la diversidad cultural y la identidad territorial. El desarrollo, en este sentido, debe partir de acuerdos que surgen del consenso y de la participación de todos y cada uno de los actores que integran la sociedad, donde sus aspiraciones y visiones de futuro a modo de desafíos y propósitos comunes se instauran en esta perspectiva.

Finalmente, en este acápite se consigna una Tabla que permite visualizar el pensamiento dominante del desarrollo en las instituciones de educación superior, describiendo el modelo, las universidades, los sentidos subyacentes y la calificación de la frecuencia de aparición en los textos, valorada en la escala de baja, media y alta, según la frecuencia referenciada anteriormente.

Tabla 2. Modelo dominante del Desarrollo en la Universidad

Modelo de Desarrollo	Universidades Inscritas	Sentidos contenidos al desarrollo	Frecuencia
Crecimiento y Desarrollo Económico	U. del Quindío, U. La Gran Colombia, Corporación Universitaria Remington, Escuela de Administración y Mercadotecnia, San Martín	* Productividad*Competitividad *Bienestar*Riqueza	Baja
Industrialización	Escuela de Administración y Mercadotecnia, San Martín	*Línea de Producción *Valor Agregado *Economía de Escala	Baja
Globalización	Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad del Quindío, Universidad La Gran Colombia	*Contexto Global *Virtualización *Interacción Comunicativa	Media
Modernización	U. La Gran Colombia, U. del Quindío, Corporación Universitaria Remington, U. San Martín, Cooperativa de Colombia, Escuela de Administración y Mercadotecnia	*Progreso *Homogenización* Calidad* Especialización	Alta
Sostenible	U. del Quindío, U. La Gran Colombia, Escuela de Administración y Mercadotecnia	*Sustentabilidad *Conservación y Protección *Compromiso Ambiental*Conciencia Ambiental*Armonía Ambiental	Alta

Humano	U. San Martín, Cooperativa de Colombia, U. del Quindío, Universidad La Gran Colombia	*Libertades Humanos*Derechos Humanos*Civilización Próspera *Posibilidades de Elección	Alta
Alternativo	U. del Quindío, U. La Gran Colombia, Corporación Universitaria Remington, Escuela de Administración y Mercadotecnia, San Martín, Cooperativa de Colombia y Corporación Unificada Universitaria	*Cultura*Participación *Autonomía*Consenso*Inclusión Social *Conciencia Ética y Política *Desarrollo Comunitario *Desarrollo Endógeno*Diversidad Cultural	Alta

Fuente: Elaboración propia

El modelo o modelos de participación de las universidades del Quindío

En el discurso dominante en la universidad con presencia regional, en cuanto a los modelos que la inspiran, teniendo como antecedentes los resultados obtenidos respecto a los sentidos encontrados a modo de representaciones e imágenes sobre el desarrollo y de su proceso de agrupamiento en categorías conceptuales, es comprensible precisar los siguientes comentarios, lo cuales se realizan en el orden en que aparecen en el discurso, movilizados por las instituciones de educación superior universitaria en el departamento del Quindío.

a) En cuanto al modelo de participación de la universidad en el departamento del Quindío, se encontró que éste, en general, se inscribe significativamente en la configuración discursiva del modelo de desarrollo alternativo (Alta), lo cual implica discursivamente:

- Se hace alusión a la *cultura*, como la necesidad de promocionar tradiciones y valores de la tradición cafetera y de los modos de vida sustentados en los

procesos productivos agrícolas y con potencial para el desarrollo agroindustrial.

• Se encuentran conceptos que indican la urgencia de validar la *sustentabilidad* del modelo económico productivo del departamento y establecer que éste aún no se ha agotado, en especial cuando se reconoce la perspectiva incluyente de la declaración de la región como patrimonio de la humanidad (Paisaje Cultural Cafetero).

• Se precisa, en el lenguaje, la referencia de superar la *exclusión* con respecto a la *participación* en la toma de decisiones sobre el futuro de la región, incrementando los lazos de confianza y de cohesión social, a partir de apuestas educativas que se sustenten en premisas del deber ser, fundadas en valores promotores de la libertad, los derechos humanos, equidad social y política y posibilidades de elección.

b) Con referencia al modelo de desarrollo humano (Alta), la universidad regional incorpora poderosamente en su discurso conceptos relacionados con éste, lo cual permite derivar que:

• Se imprimen, discursivamente, mensajes que hacen referencia a continuar generando condiciones para el aumento de las capacidades y libertades humanas como posibilidad de elección sobre las oportunidades de desarrollo humano y de constitución de una civilización más próspera, integrando y eliminando privaciones a dicha libertad.

• El concepto de desarrollo que se esgrime en la disertación institucional, considera que el desarrollo, para el departamento del Quindío, debe ser pensado

para las personas, con apuestas que garantizan la equidad social y política, a partir de la participación de todos.

• De igual manera, es susceptible de inferir que el concepto movilizado en la institucionalidad universitaria debería, no sólo responder a un modelo económico, sino al reconocimiento de formas de vida, cuyas aspiraciones, actitudes y valores de los ciudadanos, expresen estilos de vida compartidos a partir del consenso que surge en la conciencia individual y colectiva.

c) Referente al modelo de desarrollo sostenible, la institución universitaria responde en el lenguaje conceptual a los siguientes presupuestos:

• La sostenibilidad ambiental, la sustentabilidad y la conservación y protección de los recursos naturales, lo han convertido en la universidad regional en iniciaciones de suma importancia en su quehacer institucional, siendo frecuente su incorporación en las premisas que consideran deben regular su actuación en la conformación de los ideales que orientan la sociedad.

• Meditan el desarrollo con la preocupación de la economía del riesgo, como resultado de los límites del crecimiento económico y su armonía ambiental con el contexto que rodea a la sociedad del Quindío, en cuanto a la relación del proceso productivo y sistema económico con la naturaleza y dotación de disposiciones naturales.

• Se rotula, igualmente, el compromiso generacional y débito ambiental, de formar seres humanos y

sociedades con conciencia ambiental, donde se reconozca la necesidad de formar en valores y conductas cuya expresión configuren formas significativas de responsabilidad entre generaciones para dar respuesta adecuada a los ritmos de crecimiento y desarrollo ya mencionados.

d) Otro modelo con fuerte influencia en el discurso de la institucionalidad universitaria es el modelo de la modernización (Alta), con las siguientes referencias:

- Considerar el desarrollo a modo de progreso material, participando en estilos de vida donde el consumo es un factor determinante para alcanzarlo.

- Mencionan la necesidad permanente de participar en procesos de estandarización y de homogeneidad de formas y modos de comportamiento social, enfatizando en guías institucionales y empresariales que se acojan a movimientos de carácter universalizante.

- Se hace alusión con mucha frecuencia a procesos de calidad, innovación tecnológica y especialización, los cuales se deben implementar en las organizaciones productivas y en generar políticas económicas para garantizar la permanencia en los mercados.

e) Se hace mención del modelo de desarrollo globalización (Medio), el cual se ha convertido en una tendencia generalizante, adoptado en especial por la sociedad contemporánea, éste responde, tal como se ha señalado, a los modelos de crecimiento y desarrollo económico e industrialización. Las expresiones más comunes son:

- Suponer el desarrollo como la incorporación de las economías nacionales y regionales en el sistema de capital integrado.

- Aludir al contexto global como una condición primordial para alcanzar bienestar económico y social.

- Se generan nuevos escenarios de interacción comunicativa, resultado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que facilitan la integración económica, social y cultural.

- Se concibe el desarrollo como una apuesta de facilitar condiciones para alcanzar mayores niveles de integración e interdependencia de los mercados.

Mencionan la necesidad de generar conciencia planetaria frente a situaciones de sostenibilidad ambiental y de riesgo por la pobreza.

f) Finalmente, se describen en el discurso institucional, los modelos teóricos de crecimiento y desarrollo económico e industrialización con los siguientes sentidos conceptuales:

- Presumir que el desarrollo se circunscribe exclusivamente a procesos sustentados en el crecimiento y desarrollo económico, enfatizando en la búsqueda permanente de productividad y competitividad de los bienes y servicios que se producen.

- Creen que el desarrollo, económicamente, se basa en la agregación de valor y la incorporación de procesos tecnológicos que se sustenta en líneas de producción y economías de escala.

- Se construyen condiciones basadas en el capital industrial y humano para alcanzar niveles de vida y bienestar de la sociedad, monitoreado a partir de indicadores cuantitativos en lo económico y social.

- Se considera que el desarrollo y sus cifras e indicadores permiten categorizar las naciones y regiones en desarrolladas y subdesarrolladas.

Una vez se han sintetizado los modelos que dominan la universidad con presencia regional, en el lenguaje institucional de los proyectos de socialización (PEI), se señalan algunas consideraciones que es esencial precisar:

- No aparece con claridad el concepto de desarrollo. Se alude a modo de sentido conceptual a una serie de caracteres que dan cuenta indistintamente de varias categorías, situación ya registrada en apartados anteriores.

- En la universidad se relaciona indiscriminadamente una serie de conceptos de desarrollo, que la sitúan en diferentes categorías que dificultan su generalización, en cuanto a la tendencia susceptible de inferir, generando desconcierto sobre el modelo inspirador de ésta.

- Se observa confusión entre distintos modelos y conceptos, en especial de aquellos que dan cuenta de la modernización, globalización y desarrollo humano sostenible y alternativo, los cuales no necesariamente operan de manera complementaria, tal como es caso de la modernización con el desarrollo sostenible y de la globalización con el desarrollo alternativo.

- Pareciera que existe un cierto pronunciamiento y tendencia en favor de los modelos de desarrollo regional alternativo, humano y sostenible, pero no se abandonan modelos teóricos como el de la modernización y la globalización, y en menor medida la industrialización y el crecimiento y desarrollo económico.

Se desprende de lo anterior, que la lectura de la realidad consignada en la justificación relacionada con el debate conceptual sobre las problemáticas derivadas del actual modelo de desarrollo en el departamento del Quindío (consignado en la justificación) y la reflexión sobre las implicaciones de la des-integración socio-cultural del modelo globalizador, descritos en la primera parte, deberían nuevamente ser diagnosticados a la luz de los sentidos implícitos de la concepción referida a lo humano, sostenible y regional alternativo, pero compartiendo miradas economicistas y tecnicistas propias de otros modelos.

Estas reflexiones deben ser explícitas con mayor detalle en las pautas de una propuesta de educación del desarrollo, para lo humano, sostenible y regional alternativo, que pareciera se ha convertido en el discurso dominante de la universidad en la región, pero compartiendo, de manera indeterminada, el pensamiento y el lenguaje de modelos teóricos y conceptuales que se sustentan en referidos tradicionales ya mencionados en el acápite anterior.

Los modelos de la globalización y el de la modernización, aún se presentan con cierta frecuencia, a modo de escuela de pensamiento de la universidad con presencia regional, pero comparten el tránsito hacia el patrón de lo sostenible, humano y regional.

En este sentido, la propuesta educativa debe atender no sólo esta situación, sino aportar en el fenómeno de la des-integración social y política, desde ciertas orientaciones para el proceso de socialización que viven los integrantes del territorio denominado "Quindío", contando con la Pedagogía/Educación Social, a manera de referente de orientación en dicha reflexión.

Conclusiones

La presente investigación estuvo sustentada en dos grandes momentos. El primero de ellos corresponde a la construcción de un estado de la cuestión sobre la conceptualización realizada

en nombre del desarrollo, no sólo del país, sino de la región y el departamento del Quindío, lo mismo que el rastreo de los intereses movilizados en la investigación que actualmente efectúan los organismos internacionales, centros de estudio y universidades, complementado con los referentes de carácter teórico, conceptual, el contexto mundial, nacional, regional y local, y de la relación de la educación superior y los modelos teóricos del desarrollo.

El segundo, corresponde a la elaboración de un marco de referencia sobre la Pedagogía y la Educación Social, que concierne al trabajo hermenéutico ejecutado en los proyectos educativos institucionales de las universidades locales, con el objetivo de establecer, categorizar y analizar el modelo de desarrollo subyacente en dichas instituciones. Insumos básicos para identificar el modelo teórico del desarrollo adjudicado en éstas y, de allí, establecer el papel que asume la universidad en el desarrollo del departamento del Quindío.

Al finalizar la tesis doctoral sobre "El concepto de *Desarrollo* subyacente en las instituciones de educación superior universitaria del Quindío: una propuesta de educación del desarrollo para la integración social", se presentan una serie de conclusiones y recomendaciones, las cuales se circunscriben a las directrices anotadas en el primer capítulo de la segunda parte, en particular a las intenciones y propósitos establecidos con la presente investigación.

1. Se identificó el concepto de desarrollo implícito en las universidades del Quindío, ubicando los planteamientos de los PEI con una fuerte tendencia hacia la productividad, competitividad, bienestar, riqueza, agregación de valor, integración económica y social, progreso, calidad y especialización, entre otros; que, al congregarlos, sitúan al concepto de desarrollo en las condiciones de crecimiento y desarrollo económico, industrialización, globalización y modernización. Igualmente, el concepto de desarrollo

registrado en la universidad se moviliza en imágenes y representaciones, cuya significación da cuenta de la sostenibilidad, compromiso, armonía y conciencia ambiental, pasando por libertades y capacidades humanas, derechos humanos, hasta conciencia ética y política, participación, autonomía, cultura, inclusión social y desarrollo endógeno; pensamientos e ilustraciones que colocan el concepto de desarrollo en movimientos conceptuales contemporáneos.

2. En cuanto al modelo teórico de desarrollo, que induce sentido al lenguaje institucional de la universidad, se halló cierto pronunciamiento a favor de los modelos más actuales de desarrollo, tales como: sostenible, humano y regional alternativo, pero sin renunciar conceptualmente a aquellos referentes que, universalmente y de manera tradicional, han supeditado el pensamiento y la acción de las instituciones en general y particularmente de la universidad; lo cual implica un tránsito del paradigma de la modernidad a los modelos contemporáneos.

3. Se categorizó hermenéuticamente el significado de los conceptos identificados en los Proyectos Educativos Institucionales de las universidades de la región, encontrando que en éstas se instala con mayor fuerza conceptual lo regional, humano, sostenible y la modernización, compartiendo dicha escritura con las categorías de globalización, industrialización, crecimiento y desarrollo económico.

En este sentido, la universidad, con respecto al concepto de desarrollo inherente, presenta una indeterminación conceptual, circulando sentidos que la ubican en categorías habituales y emergentes, tal como se logró evidenciar con el trabajo hermenéutico realizado en la segunda parte.
De igual manera, tal como se argumentó al momento

de jerarquizar las categorías y los modelos teóricos inspiradores de la universidad en el Quindío, se admitió que no aparece con claridad y sin mezclas de sentido el concepto de desarrollo.

Se desprende de lo anterior, que en el análisis realizado al discurso dominante de la institucionalidad educativa universitaria, se encontró que ésta concibe imágenes del desarrollo donde se fusionan significantes, de manera que las categorías y los modelos teóricos sugeridos con el desarrollo, reúnen indistintamente sentidos que las ubican en diferentes, y algunas veces opuestas, concepciones; lo cual implica que las fases de insatisfacción y exploración en los cambios de paradigmas no se cumplen a cabalidad.

Concretamente, en los Proyectos Educativos Institucionales de las universidades de la región, se observó cierta difusión de sentidos, al momento de agruparlas en categorías conceptuales.

4. Se exploraron las pautas de una propuesta de educación del desarrollo para la integración social, la cual se concibió a partir de las premisas que fueron ya mencionadas en el capítulo inmediatamente anterior, y que corresponden a la promoción de conocimiento, conciencia y responsabilidad social para consolidar la tendencia favorable a los modelos de desarrollo de corte humanista y alternativo, y superar la concepción teórica de la modernización y globalización que aún permanecen presentes en el lenguaje de las instituciones. Para con ello validar los paradigmas teóricos contemporáneos.

En este sentido, las universidades del Quindío están obligadas a fundar un lenguaje del desarrollo, que de manera clara y sin ambigüedades de sentido, responda apropiadamente al modelo insinuado, para que se resalten los puntos siguientes:

- Apropiación de sentidos y la formación en valores, a partir de ambientes educativos liberadores y constructores de autonomía individual para compartir de común acuerdo apuestas de futuro.

- Velar por que se cumplan y cristalicen las apuestas compartidas de modos de vida y de valoración de las condiciones contextualizadas del desarrollo en el departamento, de conformidad con sus posibilidades y potencialidades, las cuales deben ser depuradas, a partir de la participación y consenso de los actores del desarrollo.

- Contrastar los propósitos de los planes de desarrollo departamental y regional Eje Cafetero, contemplados para el 2020 y 2015 respectivamente, frente a los sentidos conceptuales encontrados y decidir sobre su pertinencia.

Una propuesta de educación del desarrollo para la integración social, permite validar los enunciados del capítulo VI de la parte conceptual, en cuanto a las referencias consignadas allí. Exige ser considerada una didáctica del desarrollo, que admita una apuesta compartida en condiciones de contexto histórico y social, sustentada en el acto educativo que la posibilita, la educación es el fin último y no el medio para alcanzar el desarrollo.

Al contrastar los resultados de la investigación con el contexto aludido en el capítulo V, la universidad y su discurso no han permeado suficientemente la realidad representada, la cual alude a fenómenos de escasa cohesión social, exclusión en la participación política, ausencia de democracia, tecnología marginal y dependiente y formación sin pertinencia con los sentidos que reclama el modelo que sutilmente viene inspirando la universidad.

Es importante establecer como ideas derivadas de la investigación, en primer lugar, la pertinencia y validez de ciertas premisas que actuaron en calidad de proposiciones para orientar la tesis Doctoral, en cuanto al rol jugado por la educación superior en la constitución de sociedad y en la relación con el desarrollo, previo a los resultados obtenidos con la presente investigación, de esta manera se señala:

- Considerar que el desarrollo se presenta en un lenguaje supuestamente neutro, la realidad sin contenido conceptual y de sentido y sin responder explícitamente a determinados modelos teóricos.

- La universidad aún no depura la construcción teórica movilizada alrededor del desarrollo, toda vez que continúa representando el contexto y exteriorizando imágenes (modelos de desarrollo), sin la reflexión crítica sobre las implicaciones de sentido generadas por éstos.

- La universidad regional viene emigrando, tímidamente, hacia apuestas alternativas, que coinciden con el pensamiento de Coraggio, Sachs, Boisier, Latouche, entre otros; autores comprometidos con superar la visión universalista del supuesto progreso y del papel de la universidad en este proceso.

- Reconocer, por parte de la universidad, que otros actores (medios de comunicación, instituciones estatales, gremios económicos, etc.) participan en la constitución de los procesos de socialización, contribuyendo de manera determinante en la constitución de valores y sentidos frente al desarrollo, cuando se inscribe en modelos teóricos de crecimiento, industrialización, globalización y modernización.

En segundo lugar, la base educativa del desarrollo, desde la Pedagogía/Educación social, se convierte en un referente fundamental para atender la crisis de humanidad que rodea la tendencia de significación del desarrollo y de sus representaciones en pro del modelo humano y alternativo, a partir de las siguientes sugerencias:

- Incorporar prácticas de formación integral del ser humano, para la convivencia, la comprensión de los demás, el diálogo constructivo y la paz social.

- Resaltar las acciones educativas y de intervención que resulten menos excluyentes en lo económico, político y social.

- Demandar a las instituciones públicas y privadas los mínimos con respecto al desarrollo, relacionados con la protección y promoción de los derechos humanos, tal como lo propone Mínguez, al enunciar la necesidad del estudio de las posibilidades materiales y humanas permitidas por el modelo, lo mismo que la participación como proceso educativo y comunicativo para alcanzarlo.

- Implementar ambientes donde la educación actúa como habitus (Bordieu), comprendido a modo de territorio y lugar simbólico, que condiciona las reflexiones de la práctica individual y colectiva de sus integrantes.

- Reconocer que el orden social (Durkheim, Luhmann), supera la realidad representada, lo cual requiere de una sabiduría del desarrollo, que se logra sólo si se muestra de acuerdo con la premisa de que, el desarrollo, se alcanza únicamente desde la acción social y el acto educativo.

- Agenciar el desarrollo regional alternativo, acorde con la perspectiva valorativa, de que las estructuras y los

individuos están mediados por la intersubjetividad y la palabra (Austin).

En tercer lugar, tributar en la confirmación de ciertos aportes entregados por autores e instituciones a lo largo de los diferentes capítulos que referenciaron la interpretación propuesta frente a las deducciones alcanzadas en la última etapa de la presente investigación, estas cuestiones son:

- La mirada de la Antropología del y no para el Desarrollo, de participar en la re-significación del proceso conceptual elaborado en nombre del desarrollo, lo mismo que de la Sociología para constituir ambientes en los individuos de responsabilidad compartida.

- Reconocer los aportes de Boisier y Rangel, con la necesidad de comprender el desarrollo a modo de actividad societal, en espacios regionales y de Morín con la crisis del desarrollo, cuando se concibe como patrón civilizatorio universal.

- Mostrarse de acuerdo con los aportes de Dahl, Lechner y Santana, en cuanto al papel de la participación en la construcción social para alcanzar apropiadas condiciones de desarrollo, en particular de lo humano, sostenible y regional alternativo.

- En cuanto a la relación educación superior y desarrollo, compartir las contribuciones de Brunner, Cruz Kronfly y la Unesco, en su orden, con respecto a la no constitución de una cultura élite en la universidad del hombre cultivado, de vivir en una sociedad modernizada a medias y sin modernidad y el planteamiento de la crisis de la educación superior y de su necesidad de explorar nuevos enfoques.

- Apostar por la integración social como el evento que debe promocionar la propuesta educativa del desarrollo, en cuanto a comprender que la exclusión es un proceso y no un estado, que se manifiesta en grupos y comunidades y no individualmente, está relacionado con el modelo de la modernización y la globalización y deber ser tratado desde la educación y no desde la economía.

- Superar, de conformidad con lo propuesto por Faleiros, la cultura de arquetipos de sociedad, que se basan en la filosofía del éxito, el individualismo, la utilidad, el consumo y la apariencia.

Finalmente, en un cierre-apertura de la presente Tesis Doctoral, la universidad y su papel regional, a modo de propuesta de educación del desarrollo para la integración social, demanda continuar con la perspectiva de apropiar lenguajes humanistas y de sostenibilidad ambiental, cuyos sentidos se cataloguen explícitamente en el modelo alternativo, asumiendo responsabilidades frente a la construcción de futuro en contextos de territorialidad donde, como se mencionó, la educación actué como ariete y no acólito de los modelos teóricos del desarrollo.

De igual manera, es la oportunidad de abrir el debate al interior de las instituciones de educación superior universitaria y de otros actores relacionados con el desarrollo alternativo con énfasis en lo humano sostenible, para participar en la construcción de un lenguaje con mayor pertinencia y coherencia con los valores y actitudes que reclaman los presupuestos de pensamiento y acción de dicho modelo, a manera de modos de vida que no sólo se instituyen en la formación superior, sino en cada uno de los momento de aprendizaje de los sujetos en y para la sociedad, toda vez que no existen estudios en este sentido y que son indispensables para valorar la incidencia y el impacto de la educación superior en Colombia.

Referencias bibliográficas

Alma Mater, *et al*. (2004*). Eco-región Eje Cafetero: Un territorio de oportunidades* Pereira: Alma Mater.

Apter, D. (1970). *Estudios de Modernización*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

ASCUN (2002). *Agenda de Políticas y Estrategias para la Educación Superior Colombiana 2002 – 2006*. "De la Exclusión a la Equidad". Bogotá: ASCUN.

ASCUN (2011). *Reforma a la Educación Superior en Colombia*. Bogotá. ASCUN.

Bardin, L. (1982). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bersh, D. (1993). *Desarrollo. Simple crecimiento económico o satisfacción de las necesidades humanas*. Fondo Nacional de Cafetero. Armenia: Ed. Horizontes.

Boni, A. & Pérez, A. (2006*). Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas.* Barcelona: Intermon Oxfan. Ingeniería sin fronteras.

Brunner, J. (1999). *América Latina al encuentro del Siglo XXI.* Documento presentado al *Seminario América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio*, París: BID y UNESCO.

Carvajal, A. (2007). *Desarrollo y Cultura. Elementos para la reflexión y la acción*. Escuela de trabajo social y desarrollo humano. Cali: Universidad del Valle.

_____ (2009). *Desarrollo y Postdesarrollo. Modelos y Alternativas*. Escuela de trabajo social y desarrollo humano. Cali: Universidad del Valle.

Castoriadis, C. (1980) *Reflexiones sobre el "desarrollo" y la "racionalidad". El mito del desarrollo.* Barcelona: Ed. Kairós.

CEPAL (1993). *"Crisis y opciones de desarrollo"* Revista No 23 de la CEPAL.

Cruz, F. (2007). *La derrota de la luz: Ensayos sobre Modernidad, Contemporaneidad y Cultura.* Cali: Universidad del Valle.

Escobar, A. (1998). *La Invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo.* Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión*. Conceptos y Estrategias. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo – OIT.

Etzioni, A. (1980). *La sociedad activa*. *Una teoría de los procesos societales y políticos.* Madrid: Ed. Aguilar.

Fajardo, L. (2006). *Desarrollo Humano Sustentable: Concepto y Naturaleza.* Revista Civilizar No 10. Bogotá.

Gimeno, J. (1999). *La controversia del desarrollo*. *Críticas desde la antropología*. Madrid: Universidad Complutense, Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.

Goulet, D. (1999). *Ética del desarrollo. Guía teórica y práctica*. Madrid: Editorial Lepala.

Hidalgo, C. (1998). *El pensamiento económico sobre el Desarrollo: Desde los Mercantilistas, hasta el PNUD.* Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Luhman, N. (1991). *Sistemas Sociales.* México: Editorial Alianza.

Lyotard, J. (1994) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. - 5ed. Madrid: Cátedra.

Max-neef, M. (1992). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago de Chile: CEPAUR.

Maturana, H. (1989). *El sentido de lo humano*. Chile: Ediciones Iberoamericanas.

Mealla, E. (2006). El *regreso del desarrollo*, en SCANNONE. J.C. Y García Delgado. D. (Comps). *Ética, desarrollo y región*. Buenos Aires: CICCUS.

Muñoz, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. Investigaciones educativas realizadas en América Latina. *Revista Mexicana*. (502).

Organización de Naciones Unidas ONU. (2006). *Nuestro futuro común*. Informe Brundtland.

Ospina, W. (2008). *La Riqueza Escondida.* Revista Número Ediciones, junio-Agosto No. 57-58, P. 26-34. Colombia.

PNUD (2003). *El conflicto, callejón con salida*. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Colombia.

PNUD (2005). *El resurgir del Eje Cafetero.* Fondo para la Reconstrucción del Eje Cafetero. Armenia: Alma Mater.

Quijano, O. (2008). *El Post-desarrollo*. Universidad de Cauca. Artículo sobre reflexiones en torno al desarrollo.

Riechman, J. (1995). *De la economía a la ecología*. Necesitamos una Reforma Fiscal guiada por criterios igualitarios y ecológicos. Madrid: Ed. Trotta.

Rostow, W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico: Un manifiesto no comunista.* México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1993). *Etapas del Crecimiento económico. Un manifiesto no comunista*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sachs, W. (1998*). La anatomía política del "desarrollo sostenible*". Bogotá: Ed. ECOFONDO.

Sen Kumar, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

Sanvisens, M. (1980). *Sociología de la Educación y Pedagogía Social. Textos de Pedagogía. Conceptos y Tendencias en las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Ed. Ariel.

Silva, J. (2001). *La salida. Un nuevo modo de desarrollo humano para la paz. Análisis y perspectivas de la economía colombiana.* Bogotá: Ediciones Aurora.

Sousa, B. (2007). *El derecho a la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopol*ita. Barcelona: Anthropos.

Tezanos, J. (1998). *Tendencias de dualización y exclusión social. Un marco para el análisis*. México: UNED, Departamento de Sociología.

UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI.* Visión y Acción (Documento de Trabajo). Tomo I Informe Final. París.

Vidal, G. (2001). *Celso Furtado y el problema del desarrollo*. Comercio Exterior. Volumen 52, Número 2. México.

Evaluación y calidad en la educación superior: lastres de la medición[4]

Rodrigo Jaramillo Roldán[5]
Universidad de Antioquia
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co

Resumen general

La Universidad colombiana pasa por un momento de franco deterioro en su vocación humanista, en gran medida por las deformaciones e impedimentos suscitados desde la relación evaluación-calidad. Al menos tres razones permiten identificar la génesis de su problemática actual: La reducción en sus procesos de autonomía, la pérdida del carácter de bien público y derecho fundamental de la educación y el predominio en ella de una visión mercantil.

Con el texto que se presenta, se quiere mostrar que el tema de la calidad presenta sus mayores inconvenientes en el contexto de la educación superior en sus relaciones con la evaluación. Para ello, y desde una visión deconstructiva y crítica, se comienza por enfatizar el análisis descriptivo-comparativo de discursos acerca de la calidad y la evaluación, según formas de gestión de la educación superior. En un segundo momento, se procede con la identificación de los léxicos predominantes en ambas categorías, privilegiando formas discursivas tanto desde lo oficial normativo como desde los distintos actores universitarios y analistas en el tema. Se finaliza con unas pistas a modo propositivo, donde se

4 El presente texto hace parte de la tesis doctoral Léxicos de la calidad en la educación superior colombiana (1991-2014).

5 Profesor Titular Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinador del grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional y de la Red de Maestros Investigadores de las Normales Superiores de Antioquia, Redmena.

busca plantear alternativas para el desempeño de la educación superior colombiana en el presente, contrastando los modelos de gestión propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia con otros que se vienen implementando en la educación superior, específicamente en las universidades.

Con los nuevos aires de modernización educativa, devino una situación paradójica. Mientras que la búsqueda por incursionar en la modernidad generó importantes expectativas de transformación social desde la universidad, al mismo tiempo pareció inaugurarse el deterioro sustancial de los procesos de humanización. Esta situación permite sospechar que dichos anhelos quedaron anclados en eventos exclusivos de modernización.

También, se hizo notoria la pérdida de autonomía de la universidad, así como el dominio de la visión de la educación como servicio sobre su condición de derecho fundamental. Se impusieron modelos gerencialistas que establecieron la concepción de empresa educativa imprimiendo a los procesos formativos un carácter de mercancía. En la ocurrencia de estos fenómenos tiene particular importancia la noción de calidad, la cual fue asociada con una visión de evaluación donde prima la medición.

Debido a las razones mencionadas, el tema es de alta relevancia puesto que están en juego los procesos de humanización, la deformación del sentido de universidad, la conversión definitiva de la educación en mercancía, la autonomía y la despedagogización de la evaluación, entre otros. En este caso vale la pena citar a Hoyos *et al.*, cuando plantean la necesidad de "cambiar el signo de una educación enmarcada en el paradigma de la precisión, la eficiencia y la positivización, por el de una formación de la persona en marcos culturales y humanistas" (2007: 38). Con este propósito, se establecen algunos referentes de orden teórico y conceptual, entre los cuales se comienza por hacer consideración especial de la confusión en la que se ha caído con la relación calidad y evaluación, desembocando en tres conceptos

centrales que permiten analizar la problemática de la universidad actual en Colombia: la autonomía, la educación como derecho y la transformación de la educación en mercancía.

En un segundo momento, se da cuenta de los caminos recorridos en la reflexión del tema, del proceso metodológico seguido, hasta desembocar en algunos análisis concretos y a manera de discusión algunos señalamientos relevantes de las consecuencias y propuestas, hacia una reorientación de los procesos evaluativos en aras de una educación más humanista en la universidad de hoy.

Entre los referentes teóricos y conceptuales considerados en el presente texto, se privilegia un enfoque de análisis crítico y deconstructivo, a partir de autores entre los cuales se resalta a Habermas, Hoyos, Derrida, Aboites, Santos, De Sousa y Vega. De igual modo, se analiza una amplia gama de conceptos asociados a las temáticas abordadas. Se ha centrado el análisis en la relación evaluación-calidad, tomando como referencia inicial la autonomía, tanto de los individuos como de los colectivos institucionales. Respecto a la visión de la educación como derecho, se contrapone su visión de servicio, mostrando sus efectos negativos en las personas. Por su parte, el tema de la mercantilización de la educación es planteado como factor clave en su deterioro, mostrando a su vez la deformación de la evaluación, mediante actos de medición y predominio de falsos productos y evidencias.

Palabras clave: *calidad, deshumanización, estandarización, evaluación, universidad.*

La reivindicación de una universidad humanista

Cuando en el presente contexto se hace referencia a la universidad, esta se considera como la institución constructora de conocimiento, humanista por excelencia. La idea de universidad está directamente relacionada con la formación integral, en el sentido planteado por Sánchez (2000). Esta va más allá de la

capacitación profesional, aunque la incluye. Es un enfoque o forma de concebir la educación integral, en la medida en que a través de las metodologías se concibe al estudiante como una totalidad y que no se le considera únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. Esta formación integral debe ser desarrollada según fundamentos teleológicos y objetivos institucionales, que ante todo explicitan unos propósitos formativos acordes con los contextos histórico y social.

En la dirección descrita, se ubica la perspectiva planteada por Derrida (2003), como universidad sin condición, en cuanto responde a una forma de organización social y educativa autónoma que contribuye con los procesos de humanización y puede convertirse en alternativa frente a la universidad de la mercantilización. Es una institución que se realiza plenamente en la autonomía. En esta medida, viabiliza su existencia como universidad moderna, con sentido para sus actores, los cuales se forjan desde su racionalidad crítica. Al mismo tiempo, es un proyecto inconcluso que hay que ayudar a construir, de manera que contribuya críticamente a superar exclusiones de clase, de mercado o de intereses privados.

El carácter social de la universidad y su definición dentro de contextos específicos, hacen pensar que necesariamente ella está supeditada a condicionamientos internos y externos, lo que hace presumir las dificultades a las que se enfrenta. He ahí un primer reto para saber mantenerse dentro de ciertos ámbitos de independencia y libertad. Al parecer, un primer motivo de desencuentro con una organización social de estas características tiene relación con la misión educativa que la caracteriza, puesto que, como advierte Derrida (2003), es una universidad a la que se le exige y se le reconoce la libertad académica, así como la libertad de cuestionar y proponer. Enormes requerimientos que pasan precisamente por su autonomía como academia y por el uso de la libertad, tanto para orientar sus ideas y pensamientos,

como para hacer propuestas a la sociedad. Pero mucho más cuando se trata de someter públicamente a la crítica lo que dice y lo que hace. La universidad adopta unos principios teleológicos y axiológicos que son expuestos ante la comunidad y obtiene de ella su reconocimiento, la identidad y la lealtad de parte de sus miembros. Hace profesión de verdad, pone en juego lo que hace, de la manera más argumentada posible.

Con la declaración de Bolonia en 1999, se logran al menos tres cosas. Que el sistema de educación superior se haga atractivo y en la misma medida, más competitivo. Por otra parte, la formalización del sistema de créditos como criterio de movilidad. Y, a su vez, la movilidad como expresión del libre intercambio. Con el pacto de Bolonia se propicia, de acuerdo con Aboites (2010) un adiós a la autonomía universitaria y, con ella, a la idea de las comunidades académicas como las socialmente encargadas de estudiar y determinar cuáles son los grandes rubros del conocimiento necesario para la sociedad y materializarlos en los planes de estudio y de investigación. Se trata entonces, más que de propender por una universidad con propósitos exclusivamente empresariales, apostarle a una visión más humanista. Puesto que, como plantea Vega, lo que se busca es "la transformación de la universidad desde dentro, hasta convertirla en un espacio del y para el capital privado, trastoca el sentido profundo de la universidad como lugar de reflexión, de crítica y de propuestas alternativas" (2015: 78).

La simbiosis entre evaluación y calidad

La evaluación mirada como acto formativo, es imprescindible en sus contribuciones al bienestar y la sana convivencia entre los seres humanos. Por ello, se deben reivindicar sus potencialidades humanistas, en cuanto contribuye a la comprensión entre las personas y a la construcción de un contexto social posible para el desarrollo de la democracia. Concebir de manera no pedagógica la evaluación equivale a verla exclusivamente desde un enfoque

medicionista, que tiene prelación por la evaluación-sanción. Es por ello entendible que, cuando se pervierte la evaluación, se tiende a la subvaloración de los actos formativos y, por tanto, se afecta a las personas por cuanto se las minimiza como tales y se las cosifica.

Concebir la evaluación más allá de su definición nominal, implica convertirla en fuente vital para la vida escolar y en el reconocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje sin reglas de juego ocultas. La evaluación posibilita el diálogo, la reflexión y por ende los procesos participativos. Es por ello que no hay nada más propiciador de una postura ética fundamentada y de sana convivencia que la evaluación, especialmente cuando se posibilita a través de la autoevaluación. En escenarios como el de los procesos institucionales de acreditación, se la resalta como condición para un mejor estar organizacional, sobre todo si se antepone la participación amplia de la comunidad educativa (Comisión Nacional de Acreditación, 1998).

Múltiples indicios llevan a concluir que, en la actualidad, la evaluación muestra una marcada tendencia a su despedagogización, desconociendo sus contribuciones en los procesos formativos, para el desarrollo de mejores seres humanos, en términos de respeto mutuo, solidaridad y cooperación. Dicha despedagogización es consecuencia directa del desplazamiento sufrido por la educación en su labor de humanización y la acentuada imposición de neopositivismos (Jaramillo, 2016).

Entendemos entonces que, cuando se hace mención a la despedagogización de la evaluación, está primando la exclusión de lo pedagógico de los actos evaluativos, favoreciéndose el paradigma de la calidad y consecuentemente confundiendo el direccionamiento real de la evaluación, pues como sostiene Flórez "la evaluación ha devenido con la educación y la pedagogía, en dirección a la formación de personas." (1994: 167). Este desvío tiene como consecuencia el olvido de la educación, imponiendo

una nueva tendencia en la cual prolifera el afán por los productos y los indicadores como principales garantes de la uniformidad, la certificación, la regulación de condiciones y el establecimiento de moldes y formatos. En otros términos, su pérdida de naturaleza y su direccionamiento equivocado, inciden negativamente en los actores de los procesos educativos, pues, como dijera Santos:

> Planteada en forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar las prácticas de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas. (1993: 21)

Recobrar el valor pedagógico de la evaluación implica recuperar los lenguajes que se corresponden con los contextos propios de la pedagogía y la educación humanista. Lo que exige la adopción, para los defensores de los actos formativos, de una actitud de resistencia frente a las tendencias gerencialistas que hoy dominan el panorama de la educación y evitando que se tienda a convertirla exclusivamente en medición o en excusa legitimadora de exclusiones y señalamientos tendenciosos.

Resaltar la importancia de la evaluación para múltiples ámbitos, con privilegio del campo educativo, contribuye a rescatar sus principales sentidos de valoración humana. La evaluación así entendida, se configura como un acontecimiento de formación que contribuye a la constitución del ser humano. Bien sea de manera individual o a través de procesos colectivos. En este último caso, adquieren sentido los procesos de gestión asociados con los proyectos educativos, los cuales, a su vez, deberán comprender la evaluación como un elemento muy importante dentro del componente pedagógico, por su sentido articulador. Lo que quiere decir que sin horizonte pedagógico no hay claridad evaluativa.

Conviene enfatizar que, por el reiterado interés en querer desconocer la relación entre pedagogía y evaluación, se hacen comunes las confusiones de la evaluación en el universo de las organizaciones educativas. El desvío de mayor significación se asocia con la rotulación que la hace equivalente a la calidad. Con ello se devela la tendencia de una visión de la evaluación exclusivamente desde los resultados, como fundamento de las políticas de mejoramiento de la educación. Mucho peor cuando ello le crea a la academia un panorama sombrío y pletórico de estrés que, como señala Martínez, permite hacer una lectura en que prevalecen:

> Académicos sin autoridad, sin voz, pauperizados, recargados de tareas y formatos, acosados por las exigencias de los dispositivos evaluativos, sometidos a simulacros de acreditación y de registro calificado, acelerados por los ritmos e indicadores de productividad constante, limitados para el intercambio crítico con las comunidades de saber, sometidos a usos desprofesionalizantes de su rol como profesores, avocados a la plasticidad y a la flexibilidad en detrimento de la autenticidad, sumergidos en lógicas de planeación y monitoreo intensificado. (2015: 23-24)

Como efecto de una extraña deformación, la evaluación resulta convertida en uno de los eventos más significativos para que la educación sucumba frente a la calidad. Este fenómeno encarna una extraña simbiosis, puesto que históricamente la calidad no había sido objeto de reflexión sistemática en la educación, ni era elemento constitutivo de lo pedagógico.

La anterior consideración permite vislumbrar sesgos importantes a nivel institucional para el conjunto de la educación y la universidad en particular. Las deformaciones más notorias frente a la evaluación y sus consecuencias más visibles se encuentran en el tránsito de la acreditación a la certificación y de la gestión autónoma de la evaluación a la estandarización.

Como sostienen Jaramillo, Vélez y Espinosa (2015), la evaluación ha venido sufriendo migración lexical. Esto significa que se imponen formas de ver la evaluación como medición, control o penalización, a la par que en los escenarios educativos prefiere adoptarse la certificación y deja de hablarse de acreditación y de sus relaciones estrechas con la autoevaluación. Se evita recurrir a términos que identifican los procesos participativos, las comunidades académicas y la autogestión, o sea, las expresiones que se asocian con actos evaluativos característicos de la autonomía, la participación, el aprendizaje e interés por construir solidaria y colectivamente horizontes de bienestar humano y configuración de comunidades académicas.

Con la estandarización se contradice el proyecto de formar seres vitales en la autonomía, que es lo que posibilita la educación cuando da sentido a la participación de los actores sociales. A la par que se descontextualiza la educación, se dispersa y diluye su objeto. La asociación calidad-evaluación contribuye a que se dé la disolución de la evaluación como acto pedagógico. En este caso, vale la pena hacer referencia a Hoyos *et al.*, cuando aluden a que la educación está en lo seco, para referirse a su desalojo del lugar que le corresponde respecto a la formación de seres humanos:

> Su competencia para formar ciudadanos y ciudadanas se mide y se valora por la enseñabilidad de determinados contenidos, por créditos, notas, exámenes, currícula, estándares, indicadores, todo aquello que alimenta los observatorios de cienciometría y permite la evaluación por resultados e impactos presentados en estadísticas, encuestas y sondeos de opinión. (2005: 23)

En síntesis, la relación entre evaluación y calidad, para el caso de la educación y particularmente en la universidad, resulta ser una simbiosis extraña dados sus orígenes. La noción de calidad procede de un contexto económico y su intromisión en el contexto educativo hace que vayan primando tendencias

mercantiles mientras que la evaluación, por su parte, cuenta con una génesis más amplia desde su fundamentación pedagógica, para el caso de la educación.

La autonomía: condición indispensable en una buena educación

El fenómeno de mayor reivindicación en los movimientos sociales recientes en favor de la dignificación de la universidad comienza por los procesos de autonomía. Diversos autores han denunciado para tiempos recientes, cómo se han diluido en este nivel educativo los valores y objetivos por las presiones y exigencias de eficiencia y productividad (De Sousa, 2007; Hoyos, 2007; Derrida, 2003 y Sánchez, 2000).

La autonomía, en cualquier organización educativa, es condición y garantía para posibilitar la formación humanista, ella es el contenido más importante desde el cual se sustentan proyectos educativos auténticos; incluso se convierte en elemento y criterio que determina la caracterización de una buena educación. Se la supone como un derecho intrínseco al ser humano.

El punto de partida de la autonomía es la libertad que cada individuo posee y que se amplía a todo su grupo humano. Es válido, sin embargo, preguntarse en qué medida la autonomía escolar es un valor que se hace realidad, cuando ha venido primando la cultura de la heteronomía, la centralización y los temores en las instituciones educativas para hacerla viable. Se alude entonces a la capacidad de pensar por sí mismo con sentido crítico. Con la realización plena de la universidad en la autonomía, se viabiliza la universidad moderna sin condición propuesta por Derrida (2003). Ella constituye un espacio con sentido para todos sus estamentos, de manera que la forjen desde la racionalidad crítica; sugiere el aprovechamiento de sus potencialidades, en tanto proyecto por construir dentro de la pretensión de superar exclusiones de clase, mercado o intereses privados.

La autonomía está seriamente comprometida debido a la confusión entre la evaluación y la calidad, esta ha venido opacándola hasta despojarla de su valor pedagógico. Es por ello que un proceso formativo orientado desde la autoevaluación es favorable a la autonomía, la identidad y la valoración de lo autóctono, mucho más cuando es un acto colectivo y cercano a la construcción de comunidad. Por ello, la educación debe asumir el reto de recobrar la autonomía, tanto individual como institucional. En lo institucional debe velar por acciones pedagógicas y curriculares concertadas que puedan defenderse públicamente ante quienes gestionan las políticas educativas. En lo personal, debe formar a cada uno de los educandos para la autorrealización, no para ser el mejor, sino para aprender a pensar (Hoyos, 2005).

El pensar autónomamente y con sentido crítico, suele ser una aptitud indispensable en la que puede contribuir de manera significativa la escuela ayudando a potenciar la autonomía, mediante actos fenoménicos que promueven su construcción y ayudando a que la educación recobre importancia como renovación cultural. Pero también está la autonomía individual, que es imprescindible para la vida en colectividad y que de alguna manera posibilita una especie de blindaje frente a diversas influencias del colectivo. De acuerdo con Nussbaum "un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia, un ser que se resistiría a la presión de decir algo falso o tomar una decisión apresurada" (2011: 79).

El desarrollo de la autonomía, a su vez, se vincula con el fortalecimiento y los logros en la democracia participativa, en el diseño y puesta en marcha de proyectos educativos y propuestas de convivencia social. Es por ello que en lo colectivo, el diseño autónomo del proyecto educativo abre la posibilidad de avanzar en la construcción de comunidad educativa, así como en el ejercicio de los procesos de desarrollo administrativo, organizacional y pedagógico (Jaramillo, 2016). La autonomía en la educación guarda coherencia con el concepto de universidad y con la comprensión de la evaluación como acto formativo, presentándose como uno

de los mayores ideales, pero a su vez como uno de los mayores logros que debe preservarse y defenderse consustancial a la idea de universidad.

La educación como derecho fundamental

La educación se ha degenerado en su condición de bien público. Se ha desfigurado, a medida que ha perdido su carácter de derecho fundamental. Ello ha acontecido, como consecuencia de la hegemonía de los intereses privados sobre la educación. A medida que se imponen léxicos que conservan emparentamiento con la productividad y la rentabilidad económica. Se hace entonces comprensible que se vayan afirmando los lenguajes gerencialistas en la gestión de la educación, como bien ilustra Vega:

> El proceso de mercantilización de la educación viene acompañado de la imposición de una nueva lengua, que aplicada a la educación la empobrece en una forma dramática: la escuela es una empresa, los rectores son administradores, los profesores son formadores de capital humano, los estudiantes son usuarios, los padres de familia son clientes y se exalta la noción gerencial de calidad como resultado de la lógica costo-beneficio. (2015: 1)

El tránsito del interés por promover la universidad pública a la universidad privada y la educación privada en su conjunto va implicando la reacomodación de los procesos de gestión y normatividad existentes. Nuevas políticas se proclaman en nombre de la calidad y del neoliberalismo económico. Además de constituirse en un cambio lexical significativo, la desfiguración de la educación como derecho comienza a implicar, de manera notoria, la segregación y la exclusión social de todos aquellos que hacen parte de los niveles inferiores de la estratificación. Adicionalmente, se atenta contra la educación en su sentido formativo e integral, para dar paso a otras alternativas instruccionales o de simple capacitación.

Lo paradójico en el caso colombiano es que, con la Constitución política (1991), la educación se estatuye como derecho y como servicio público con función social y con la finalidad de lograr "el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura". La desfiguración de la educación no obedece solamente a un marco nacional ni a un nivel educativo exclusivo, forma parte de tendencias que van generalizándose cada vez más, puesto que como indica Nussbaum "las naciones democráticas de todas partes del mundo le están restando importancia a ciertas aptitudes y capacidades indispensables para mantener la vitalidad, el respeto y la responsabilidad necesarios en toda democracia" (2011: 111).

La pérdida de la educación como derecho fundamental y su transición al rubro de los servicios, permite entender su deterioro significativo como bien social. Situación que, en últimas, tiene graves consecuencias para la existencia de la democracia, puesto que significa un recorte en los procesos de participación, afectación en la formación de las autonomías individual y colectiva y en la limitación a la potenciación del pensamiento crítico.

La mercantilización de la educación

Es necesario decir que la configuración de la educación como mercancía, es una coyuntura clave para comprender los procesos de gestión que prevalecen en la universidad colombiana. Con el nuevo fenómeno de mercantilización de la educación, devienen léxicos asociados y deformaciones; como plantea Malo (2004) se imponen palabras que eran prácticamente inexistentes en el vocabulario de la educación superior hace 20 años: competitividad, globalización, fuerzas de mercado, clientes, parques tecnológicos, innovación industrial, educación transnacional y desarrollo regional; son ahora frecuentes en planes de desarrollo universitarios, así como en las publicaciones y revistas dedicadas a la educación superior.

La asociación de los temas de la calidad y la evaluación, ilustran ampliamente el recorrido que ha tenido la conversión de la educación en mercancía. En sus discursos y léxicos característicos, se identifican los modelos de gestión dominantes para la universidad en Colombia, los mismos que deben analizarse en sus implicaciones para los procesos de humanización y, por tanto, en el deterioro de las condiciones de existencia y bienestar de las personas que conforman la sociedad colombiana.

Las nuevas valorizaciones que se establecen para la educación con su hipermercantilización, afectan directamente su contribución para una sociedad más pluralista, democrática y humanizada. Situación que podemos comparar con la realidad de Francia en los años sesenta del siglo XX, en que se advertía, por parte de Bourdieu y Passeron, que estaba en riesgo la enseñanza democrática entendida como:

> Aquella que se propone como fin incondicional el permitir al mayor número posible de individuos apropiarse, en el mínimo tiempo posible y lo más completa y perfectamente posible, del mayor número posible de las aptitudes que constituyen la cultura escolar en un momento dado, se verá que tal definición de la enseñanza se opone, tanto a la enseñanza tradicional, orientada a la formación y a la selección de una élite de gente de buena familia, cuanto a la enseñanza de tipo tecnocrático, volcada a la producción en serie de especialistas en función de la demanda (1967: 110).

Como ya se ha mencionado, se dan dos fenómenos paralelos a la conversión del estatus de la educación en mercancía: la acentuación en su carácter de servicio por encima de su consideración como derecho y su valoración como campo de inversión privada. Mientras que con su carácter de servicio busca opacarse su razón de derecho humano fundamental, su identificación como campo de inversión de capital y afán de

lucro privado la hacen cada vez más apetecible en términos de rentabilidad. Su finalidad mercantil se concreta con la supeditación a las leyes de oferta y demanda, donde entran a jugar de manera especial las bondades de la publicidad y las estrategias de venta comercial, con el señuelo de la certificación y la acreditación de alta calidad, para promover su atractivo frente a un gran número de clientes potenciales. De nuevo, y como suele ocurrir con cualquier mercancía, la fuerza de trabajo altamente especializada para la docencia y la investigación, a través de su formación doctoral, será garantía de la mejor oferta; pero, paradójicamente, a medida que se incrementa el sobre perfilamiento profesional, queda más limitado su ingreso al mercado de trabajo. Como plantea Aboites:

> La comercialización de servicios, sin embargo, fue apenas una primera etapa en la nueva relación que comenzó a tejerse entre Europa y América latina. Una segunda apareció ya en los primeros años del siglo veintiuno y significó el paso de la mera venta de servicios educativos a individuos e instituciones, a un primer gran esfuerzo de coordinación de instituciones latinoamericanas desde España. Y es muy significativo que esta nueva experiencia fuera encabezada no por un consorcio de universidades europeas o algún ministerio de educación y cultura, sino por la banca, el Grupo Santander, uno de los más importantes de España (2010: 29).

Varias advertencias son necesarias al momento de puntualizar la conversión de la educación en mercancía, mucho más cuando se trata de la universidad. Un primer aspecto tiene que ver con la noción de calidad, la cual, como se ha mencionado previamente, no es gestada y pensada desde la educación. Por otra parte, es notorio el hecho de que, por los artificios del mercado, la educación ha sido convertida en un bien de consumo fugaz. Adicionalmente, su identificación como campo de inversión de capital y afán de lucro privado, la hacen cada vez más apetecible en términos de rentabilidad. Al menos en cinco relaciones, se

muestra con claridad el tránsito lexical hacia la mercantilización de la educación, de la mano de la noción de calidad: la educación como derecho en oposición a la educación como servicio; la tensión entre lo público y lo privado; el tránsito de la acreditación a la certificación; la supeditación de la universidad de docencia frente a la universidad de investigación y el paso del modelo ciencia-tecnología-sociedad al modelo ciencia-tecnología e innovación. En este último caso, con Vega, podemos caracterizar esta mutación, dentro de "el modelo empresarial de educación superior en que la universidad pública está de rodillas ante el capital privado" (2015: 34).

En las líneas anteriores, se ha mostrado cómo se ha dado la sustitución de la educación por la calidad, a la par que han pululado léxicos asociados con el fenómeno de conversión de la educación en mercancía. También ha sido importante considerar la relación entre calidad y evaluación, por sus importantes matices en el tema de la humanización. Finalmente, se asocian los temas del carácter de servicio por encima del derecho a la educación, su priorización como campo de inversión privada y de mercado, así como su opacamiento como derecho humano fundamental por parte de una visión como campo de inversión con afán de lucro. Si bien. a lo largo de las reflexiones que convergen en la relación educación y mercantilización, existen coincidencias importantes para caracterizar la imposición del modelo neoliberal en desmedro de lo público, vale la pena preguntarse por la gestión educativa con criterios humanistas, como una posibilidad real en el mundo de la universidad actual para Colombia.

Los caminos recorridos

Los caminos recorridos para realizar este trabajo dan cuenta de tres rutas principales. En primera instancia, las unidades de análisis se configuraron con los discursos representativos en los siguientes órdenes: textos de analistas de la calidad, de las autoridades educativas superiores nacionales:

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y textos recopilados dentro de una muestra de universidades significativas del país.

En segunda instancia, se ha partido de la experiencia del autor acerca del tema como docente en educación superior en diferentes universidades públicas y privadas en Colombia, vinculando reflexiones significativas desde actividades de investigación y evaluación en el tema de la calidad de la educación durante los últimos veinte años. De modo complementario, se han analizado formas de gestión de las organizaciones educativas superiores teniendo en cuenta los modelos de evaluación promovidos desde el Sistema Nacional de Calidad de la Educación Superior, visualizados a través de las estrategias de difusión de los programas en las instituciones.

Las contribuciones de este trabajo investigativo se vinculan con reflexiones y propuestas alternativas en la visión de la calidad de la educación como problema, a través de los cuales se pretende obtener avances en sentido de cuestionamiento y reflexión acerca de la necesidad de asumir opciones diversas frente al modo de ser de la educación y la posibilidad de establecer propuestas desde la academia para evitar los unidireccionalismos. Esto es, sustentar públicamente y mediante formas escritas y orales, alternativas de orientación autónoma para la educación superior en Colombia que propendan por una nueva forma de humanización desde la educación.

El objeto de investigación fue abordado en términos documentales y de análisis discursivo y más que establecer contraste desde el diálogo directo con expertos o actores de la educación superior —lo cual no se ha obviado— la atención preferencial se ha orientado a indagar por la afectación del desempeño de la educación superior colombiana entre los años

1991 y 2017, por efecto de su mercantilización y los léxicos de la calidad asociados. También se buscó comprender la incidencia en la conceptualización poco rigurosa sobre la calidad y los abusos del término, sus representaciones y otros usos de carácter mercantil que se suelen relacionar. Al menos desde dos ámbitos, ha sido posible desarrollar la argumentación expuesta. Por una parte, desde las tensiones lexicales por las cuales transita actualmente la educación universitaria y superior. En segundo lugar, a partir de un análisis de las coyunturas sobresalientes en la educación superior colombiana entre los años 1991 y 2017, luego de analizar las deformaciones más significativas respecto de las políticas públicas en educación.

Las acciones de sustentación, análisis, comprensión y proposición indicadas han redundado en la definición de los léxicos predominantes de calidad en la educación superior en Colombia. Ello, en lo relativo a su identificación, la caracterización de sus visiones y las concepciones dominantes que las albergan, pero también respecto a las incidencias que han tenido o pudieran tener dichos léxicos en las prácticas pedagógicas de los docentes colombianos universitarios, como la identificación de los prejuicios y valores implícitos en su ejercicio profesional.

En los análisis que aquí se presentan, se consideró pertinente proceder desde un diseño predominantemente cualitativo, para posibilitar el tratamiento del tema desde diferentes miradas. Por otro lado, se trató de inferir desde la observación empírica y desde ejercicios de análisis deconstructivos, para cada uno de los casos en los que se tomaron como referencia las nociones de calidad y evaluación. En cuanto al análisis de las nociones en los procesos de gestión de la educación superior, en sus múltiples escenarios de observación, prevaleció la reflexión con base en los discursos orales y fuentes secundarias. En ambos casos, fue de gran utilidad el enfoque cualitativo desde una perspectiva hermenéutica y con fundamento en el análisis deconstructivo del lenguaje y de los imaginarios que se han instalado en relación

con la noción de calidad de la educación. Con ello se explicitaron los distintos significados, en especial los que comúnmente son invisibilizados en los discursos de la calidad.

Desde el procedimiento metodológico y analítico esbozado, se decidió tomar como objeto de indagación, múltiples textos que tomaban como referencia la calidad de la educación manteniendo sus características peculiares en cuanto a sentidos y significados, de acuerdo con la intención o intenciones del autor, todo esto sin perder de vista su comprensión según el contexto desde donde se ubican los actores. Las acepciones dadas a la calidad se enriquecieron a través del ciclo hermenéutico, mediado por la reflexión crítica en cada uno de los usos identificados, con lo cual se fueron identificando algunas categorías generales que denotaron algún efecto en particular y a modo de características amplias englobando construcciones acerca de efectos prácticos de la noción de calidad. Cada categoría obró como una manera de sistematizar expresiones y sensaciones observadas en las personas o expresadas por ellas, en los diálogos establecidos sobre el tema, lo que implicó un ejercicio de identificación y construcción de familiaridades y relaciones de cada hallazgo empírico o inferido, según el proceso interpretativo con cada acción de reconocimiento que llevó a crear las reconstrucciones teóricas propias de éste.

Mediante la interpretación, se construyeron referentes de calidad en asociación directa con la información factual y la reconstrucción teórica de la realidad educativa universitaria en Colombia. También, a través de la interpretación, se posibilitó la aproximación a entender cómo los fenómenos son asumidos, pensados y repensados al momento de una propuesta de reconstrucción teórica en que se invita a cuestionar los sentidos prevalecientes sobre la calidad de la educación, como condición para su comprensión en la cotidianidad del mundo académico. A su vez, esto permitió la configuración de un cuerpo teórico y metodológico como soporte de la propuesta de investigación, la cual considera los grandes hitos, fundamentos y tendencias

de la calidad de la educación en Colombia y de cada una de las tradiciones dominantes en el devenir histórico del último medio siglo, con especial consideración para los últimos 25 años.

Siendo coherentes con la estrategia metodológica, se propuso el uso de técnicas de revisión documental para el análisis de contenidos según el cotejo de informes e investigaciones sobre el tema, planes de desarrollo económico y social, programas y lineamientos de política para la educación superior, acuerdos u orientaciones de política en torno a la gestión de la educación y la visión de calidad en la educación superior, participación en grupos focales con audiencias especializadas en eventos académicos y foros públicos sobre el tema en diversas universidades del país y en la Universidad de Antioquia en particular. En la fuente documental del primer tipo, se destacan los análisis de ASCUN, los Lineamientos para la acreditación del CNA, los documentos correspondientes a los distintos planes de desarrollo económico y social elaborados por el DNP, los documentos oficiales correspondientes a las Leyes 30 y 115, boletines, circulares y pronunciamientos diversos del MEN, documentos de análisis y comunicados de la Asociación Nacional de Profesores Universitarios (ASPU).

Con respecto a los foros y encuentros con audiencias especializadas, deben destacarse los congresos de calidad y evaluación de la educación programados por el ICFES entre el 2010 y el 2016, congresos internacionales de investigación en educación, pedagogía, formación docente y currículo programados por las universidades Tecnológica de Pereira, de Antioquia, Pedagógica Nacional y Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante los años 2011 al 2013. De igual manera, se mencionan las charlas sobre el tema adelantadas con los maestros de las normales superiores de Antioquia entre el 2010 y el 2014, las charlas con los estudiantes y docentes de la especialización en gerencia educacional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja entre los años 2010 y 2014, así como con los estudiantes de pregrado del seminario Educación y sociedad,

y los estudiantes de maestría en la línea de Gestión, evaluación y calidad de la Universidad de Antioquia entre el 2010 y el 2016. Adicionalmente, se revisaron documentos recientes de autoevaluación para acreditación institucional y documentos anexos a la autoevaluación de programas que han recibido acreditación durante los últimos cinco años, con miras a identificar el enfoque evaluativo y la concepción de calidad utilizada.

Se recurrió a la entrevista semiestructurada para obtener información de parte de coordinadores de equipos de autoevaluación de procesos de acreditación de programas y/o instituciones, que fueron emergiendo durante el proceso en los escenarios académicos mencionados, como actores de la comunidad educativa participantes en procesos de gestión institucional, al igual que en procesos de autoevaluación con fines de acreditación. En este caso, se hicieron preguntas generales asociadas con el concepto de calidad articulado con los procesos académicos, la incidencia de dicho concepto en el cumplimiento de sus razones misionales, el mejoramiento de la educación a partir de la adopción de dicho concepto y la participación de los actores educativos en la construcción del concepto.

En cuanto a las fuentes documentales, se realizó una revisión detallada de informes de autoevaluación para la acreditación institucional y se tomaron distintos documentos escritos y de video publicados en las páginas de las universidades, en los cuales se daba cuenta de dicho proceso. Se tuvo cuidado en advertir el uso de léxicos o la definición de estrategias de gestión vinculadas con temas de evaluación en general, con acreditación o con asuntos de certificación, de manera que permitieran advertir los giros principales respecto a las relaciones entre acreditación y certificación, la educación como servicio o como derecho, la universidad de docencia o de investigación, la tensión entre lo público y lo privado y la orientación de la ciencia y la tecnología al servicio de la sociedad o en función de la innovación.

En síntesis, el recorrido metodológico se propuso, en un principio, con el análisis descriptivo-comparativo de discursos orales y escritos (documentos académicos, leyes, normas, acuerdos, cátedra magistral y programas de formación), acerca de la calidad en la educación superior, comparados con las formas de organización técnico-administrativa de la educación superior. En un segundo momento se procedió con la identificación de los léxicos predominantes acerca de la calidad en la educación superior mediante un diseño hermenéutico y según revisión de documentos escritos y orales. Para ello, se privilegiaron formas discursivas desde lo oficial normativo hasta discursos de los distintos actores y analistas, institucionales y no institucionales, con énfasis en los orales dentro de la modalidad tipo panel y aprovechando foros diversos, así como la participación en encuentros nacionales e internacionales sobre el tema. Finalmente, se formuló una fase conclusiva y propositiva que recoge los momentos anteriores, en la cual se proponen alternativas para el desempeño de la educación superior colombiana en el presente, contrastando los modelos de gestión orientados desde el Ministerio de Educación de Colombia y las presentaciones realizadas sobre el tema por las instituciones de educación superior (IES).

La metodología propuesta se inscribió dentro de un enfoque cualitativo; específicamente desde una perspectiva hermenéutica, basada en el análisis deconstructivo del lenguaje y de los imaginarios que se han instalado según la relación evaluación y calidad de la educación en la universidad. Así mismo, las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron coherentes con los enfoques cualitativos en juego, así como las fuentes de información, los universos y diseños muestrales correspondientes.

A modo de discusión y análisis de resultados

El análisis de la relación calidad y evaluación en la universidad, como un asunto que trasciende la medición, permite identificar situaciones complejas y entender las lógicas

funcionalistas del deterioro de la universidad en Colombia. El sistema educativo se perfecciona y genera funcionarios que se profesionalizan en sus nuevos roles, mientras a través de los diseños curriculares, se generan condicionantes significativos al momento de definir las características de calidad en los nuevos profesionales, preferiblemente con un perfil eminentemente técnico.

Es preocupante el futuro para la universidad colombiana, si se mantiene determinada por el neopositivismo y la estandarización, a través de los medicionismos propios de la evaluación de la calidad. Podrían generarse otras alternativas para los universitarios, ya que requieren dedicar parte importante de su tiempo al llenado de fichas de registro, con variables ampliamente operacionalizadas en sus múltiples dimensiones, indicadores e ítems, de manera que garanticen la acreditación de alta calidad o la renovación de la acreditación.

Mercantilización, estandarización y neopositivismo mantienen parentesco con el unidimensionalismo y el pensamiento bipolar en educación. Todos estos términos se conservan en el mapa lexicográfico que se engloba dentro de la noción de calidad de la educación, operando como forma predominante de pensamiento, la cual favorece la exclusión real de la educación como protagonista de la transformación social, aunque se la mencione reiteradamente.

Al momento de analizar la relación entre cultura evaluativa y acreditación en la universidad, es preciso valorar la acreditación como acto formal que ha favorecido la cultura evaluativa y ha generado importantes avances en la conformación de comunidades académicas y los procesos de democratización del saber.

Aunque ha sido relativamente poco el tiempo de reflexión sistemática sobre sus procesos de gestión, las organizaciones universitarias colombianas han acumulado una rica experiencia

en el uso de la autoevaluación para procesos de desarrollo institucional. Sobre todo desde principios de los años noventa del siglo XX, ellas se dotaron de conocimientos propios del área, experimentaron y adoptaron como referencia la investigación evaluativa, diseñaron y ejecutaron planes de mejoramiento con el apoyo de pares interuniversitarios y extrauniversitarios.

Con el pretexto de la acreditación, las universidades asimilaron, a comienzos del nuevo milenio, lo más próximo a una cultura de la evaluación. A la fecha, pueden reportarse significativos avances con la autogestión institucional, la conformación de comunidades académicas, la producción de conocimientos nuevos como resultado de la investigación educativa y pedagógica. Pero el riesgo de perder el saber acumulado persiste y con él los inicios de la cultura evaluativa, mientras tiende a opacarse el valor protagónico y el trabajo conjunto de administradores, docentes, estudiantes y comunidad educativa en general. Situación que se ha hecho más inminente, con el tránsito de la acreditación a la certificación.

Las instituciones universitarias que ingresaron por el camino de la cultura evaluativa, emprendieron acciones de organización educativa para asegurar logros obtenidos y para suplir debilidades y carencias identificadas en los procesos de evaluación; se propusieron seguir la huella a los hallazgos obtenidos con la autoevaluación institucional, al igual que las observaciones, recomendaciones y sugerencias realizadas por los pares colaborativos y los evaluadores externos. Con lo dicho, y si se quisiera reivindicar la importancia de la evaluación en el campo de la universidad, habría que rescatar sus principales sentidos por su relación con la valoración humana, como lo sustenta Santos (1993) en términos de independencia, práctica, democracia, participación y externalidad, entendiendo la evaluación como una acción eminentemente dialógica.

Por otro lado, se hizo familiar el plan de mejoramiento para la excelencia institucional con la voluntad colectiva y la capacidad organizativa, este se convirtió, sobre todo entre los años 2005 y 2015, en un ejercicio de gestión institucional en que se acogió la evaluación como cultura y en el cual se puso en acción la capacidad organizativa para disponer de manera participativa del compromiso de los distintos actores. En este caso, se asumió el desarrollo operativo de programas, proyectos y actividades, se comprendieron acciones específicas donde se combinaron productos, responsables, tiempos y estrategias para su monitoreo, según nuevos requerimientos y demandas, así como tareas pendientes de procesos evaluativos anteriores. Se recurrió a la sistematización de acciones realizadas y la evidencia de logros nuevos. La imagen corporativa estuvo en alza, a medida que las instituciones estuvieron prestas a mostrar y demostrar variaciones y mejoras que han implicado cambios cuantitativos y cualitativos en el orden institucional. Además de garantizar el monitoreo del plan de mejora, se buscó dotar al establecimiento de estrategias a futuro, orientando la prevalencia de un sistema de evaluación institucional que implicó la asunción de la autoevaluación permanente.

Por el contrario, en las instituciones en que se dio el abandono de los procesos sistemáticos de evaluación institucional, se perdió la oportunidad de mantener avances en la cultura evaluativa. Los riesgos mayores no radican, sin embargo, en la aminoración de la marcha respecto de una cultura de la evaluación institucional, puesto que estos podrían mostrarse como tendencias transitorias. El riesgo radica en que por excusas de orden economicista se opta por olvidarse de la acreditación a cambio de la certificación, haciendo que ésta última prevalezca al momento de dar cuenta de las acciones educativas, llevando a la extinción o limitación de condiciones indispensables de autonomía, autoevaluación y reflexión. Tres aspectos que están asociados con el pensarse y repensarse, en términos de Nussbaum "tendríamos que reconocer ausencia de claridad frente a los

objetivos debido a la falta de autoexamen, lo cual es muy grave para los procesos de formación" (2011: 77). A su vez, la confusión expone fácilmente a la influencia externa, situación que a su vez devela la carencia de argumentación.

Los avances de la universidad en Colombia son altamente meritorios para el logro de una mejor educación. El balance de los primeros diez años de esta política con la creación del CNA redundó en los aportes de la cultura evaluativa con los procesos de autoevaluación y comunicación, lo que implicó el desarrollo y progreso democrático para la nación colombiana, en ello coincidimos con Hoyos, quien expresa que "Los dos apoyos fundamentales de la acreditación son los procesos de autoevaluación y la interacción con los pares académicos. Esto se basa en complejos procesos comunicacionales de aprendizaje, crítica y cooperación" (2005: 19).

Además de lo considerado con relación a la cultura evaluativa, la acción prioritaria debe ser el proyecto de recuperación de la educación como bien público, manteniendo los vínculos entre formación humanista y democracia; ello implica saber oponerse a las tendencias de dominio mercantil de la educación. Con la idea de formación humanista y democrática es posible recobrar una orientación adecuada sobre el deber ser del papel de la universidad.

Sin embargo, se corre riesgo de que se imponga una visión desarrollista, como la planteada para la educación superior ASCUN, cuando se define en los términos siguientes:

> La educación es un bien de inversión y, como tal, constituye una contribución relevante al desarrollo económico. Toda inversión supone afrontar costos para obtener los beneficios esperados. La relación existente entre ambos puede ser analizada desde una doble óptica: 1) la privada, que compara los costos y beneficios directos, valorados

> a precios de mercado, para escoger la alternativa que maximice el volumen y tasa de ganancia para el dueño de los recursos que se asignan; y 2) la social, bien público (análisis económico o socioeconómico) en la que se consideran también costos y beneficios indirectos a precios de eficiencia buscando maximizar el impacto (rentabilidad) de la inversión sobre la sociedad en su conjunto (2013: 1).

La plena recuperación de la educación como bien público implica, además de su configuración como derecho fundamental y bien de acceso general y con iguales cualidades para todos, a la vez en que sea escenario en el cual el maestro pueda concretar sus pretensiones e intencionalidades pedagógicas. Por tanto, donde se posibilite el objetivo de reforzar y potenciar competencias hermenéuticas a través del análisis y la discusión. Con estas intencionalidades, se trata de ayudar a formar espíritus abiertos y dispuestos a la creación, con los múltiples riesgos y oportunidades que ello implica.

En el orden propositivo, conviene generar alternativas que, comenzando por una progresiva reconceptualización de la noción de calidad, avancen en otras propuestas de organización social de lo educativo y lo pedagógico como bien público, hasta concluir con la revaloración de la educación. Este proceso implica reivindicar la postura crítica frente a los aconteceres en el mundo de la educación, al modo que lo propone Marcuse:

> Es preciso despertar y organizar la solidaridad en tanto que necesidad biológica de mantenerse unidos contra la brutalidad y la explotación inhumanas. Esta es la tarea. Comienza con la educación de la conciencia, el saber, la observación y el sentimiento que aprehende lo que sucede: el crimen contra la humanidad. La justificación del trabajo intelectual reside en esta tarea, y hoy el trabajo intelectual necesita ser justificado (1993: 7).

En su carrera por la recuperación de la educación como bien público, es necesario que los actores sociales aprendan a oponerse a la supeditación al mercado. La defensa de lo público va más allá de comprender las tres crisis de la universidad a las cuales alude De Sousa (2007) esto es, la crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional. Es esta última la que presenta mayores repercusiones en el caso de la universidad colombiana frente al tema en cuestión, en cuanto se relaciona directamente con la reivindicación de autonomía, la definición de valores y objetivos, la presión respecto a los criterios de eficiencia y productividad empresariales o de responsabilidad social.

La falta de compromiso con la educación universitaria, en Colombia, se extiende a los últimos treinta años según reconocimiento común en las conclusiones de los estudios que muestran la evolución de la destinación financiera, esto se explica según De Sousa por:

> La crisis institucional de la universidad provocada o inducida por la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas. Ante la imposición del modelo neoliberal como modelo global del capitalismo desde los ochenta, tuvo como consecuencia la puesta al servicio de la universidad de proyectos modernizantes autoritarios en los cuales se abre al sector privado la producción del bien público de la universidad, obligando a la universidad pública a la competencia desleal en el emergente mercado de los servicios universitarios (2007: 27).

En el análisis de la relación entre mercantilización de la educación, calidad y evaluación, es destacable la primacía de las metodologías cuantitativas, el énfasis evaluativo-diagnóstico basado en el análisis costo-beneficio y la preocupación obsesiva por la medición de resultados de aprendizaje a través de la

aplicación periódica de test estandarizados. Coincide con este ámbito, la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente, la posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca. Pero se trata de orientar acciones eficaces tendientes a su reorientación, desde alternativas de construcción colectiva.

Varias conclusiones trascendentales para el tema en cuestión se correlacionan con los análisis realizados por De Sousa (2007), los cuales bien vale la pena recobrar para efectos de identificar sugerencias y alternativas en el caso de la universidad colombiana. Mientras la competencia por el *ranking* incentiva la separación y como este está hecho a partir de las desigualdades existentes entre universidades, tiende a agudizarse el tope de la pirámide. El funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarización de los docentes e investigadores.

Resulta de mucha importancia una mirada crítica al proceso de evaluación de la calidad dominante en la universidad, de modo que se genere una visión alternativa que permita un análisis, tanto en el componente teórico-discursivo, como en las prácticas de evaluación de la calidad del servicio educativo que se ofrece. Este nuevo conocimiento, además de posibilitarle redireccionar sus procesos, le generaría la posibilidad de asumir nuevas posturas, más académicas y críticas, lo cual constituye la esencia de la universidad, y empíricamente le ofrecería insumos para consolidar sus acciones de mejoramiento tanto en la evaluación de la calidad como en el desarrollo de su proyecto educativo. Conviene entonces que se adopte una perspectiva de evaluación como concepto complejo, que requiere de una postura política democrática que tiene en cuenta múltiples consideraciones esenciales y contextuales; sociales, económicas, culturales, y otras relacionadas con la naturaleza de la institución, el programa, el proyecto o la persona que es evaluada.

Por ello, deben privilegiarse enfoques basados en la autoevaluación orientada al mejoramiento a partir de una mirada comprensiva y responsable de la propia realidad; pues las evaluaciones externas tienen un objetivo más centrado en la rendición de cuentas, en la inspección y vigilancia, en el control de estándares para garantizar el cumplimiento de metas predeterminadas asumiendo esquemas y lenguajes más pertinentes con el sector de la producción, con el del mercado y con una concepción neoconservadora de la sociedad, los cuales están definidos desde disciplinas propias de la medición ingenieril, la econometría y la psicometría, aislando el discurso pedagógico.

Las consideraciones anteriores, han de convocar a recuperar el concepto de evaluación, más como ejercicio de gestión en torno al estado actual de los recorridos frente a una acción determinada, que nos permiten identificar y comprender carencias, potencialidades y posibilidades de realización humana. Por tanto, no puede limitarse a una última etapa de la planeación, puesto que puede generar una pérdida de la comprensión compleja del concepto mismo; se trata más bien de ampliar el marco de reflexión sobre la red de relaciones que integran el concepto mismo de la evaluación.

Ser coherentes con una postura crítica de la evaluación en la universidad, implica adoptar criterios autónomos frente a la tendencia de centrar el interés por la evaluación como estrategia determinante del aseguramiento de la calidad en los sistemas educativos. Esto es, entender que más allá de criterios de eficiencia, efectividad o eficacia, prevalecen unas posturas formativas centradas en seres humanos. Se trata, por tanto, de reivindicar el valor humanista de la universidad, la cual, con su poder de reflexión, diálogo con saberes múltiples y creación de nuevos conocimientos, está en condiciones de recobrar la capacidad para autoleerse, autorevisarse, autoanalizarse y actualizarse, en procura de cumplir a cabalidad su misión.

Conclusiones

Al momento de destacar lo más relevante con respecto a la relación entre evaluación y calidad en la universidad, pueden considerarse aspectos como el deterioro sustancial que ésta ha sufrido paulatinamente, con sus énfasis propiciados por la noción de calidad y sus confusiones con la evaluación, sobre todo cuando se radicaliza en el tema de la medición; perdiendo su norte como *ethos* privilegiado, caracterizado por la recreación de cultura a través de los saberes y conocimientos nuevos, así como por la potenciación de las ciencias y las artes con sentido de crítica y libertad de las ideas.

La relación entre evaluación y calidad es otro aspecto que ha devenido artificiosamente en desmedro de la educación. La universidad no ha escapado a esta tendencia, sobre todo cuando tienden a imponerse enfoques y modelos centrados en la medición; la calidad ha entrado a actuar como elemento regulatorio indispensable para mantener el *statu quo* y como forma de control social a partir de la educación, sustituyéndola por una serie de léxicos asociados a la calidad, han acusado el fenómeno de conversión de la educación en mercancía. Ello ha incidido en que se impongan modelos de gestión educativa que atentan contra el carácter humanista en la educación colombiana.

La autonomía constituye uno de los mayores ideales y una búsqueda permanente. A su vez, uno de los mayores logros que debe preservarse y defenderse, como consustancial a la idea de universidad. Sin embargo, es uno de los factores de mayor riesgo cuando se imponen visiones de privatización y mercantilización; esta visión mercantilista influye en la pérdida de énfasis en la educación como derecho fundamental y su transición a servicio, aportado a un generando un deterioro significativo de la universidad como bien social.

Sin embargo, contrario a estas tendencias anteriormente mencionadas y si bien ha sido relativamente poco el tiempo de reflexión sistemática sobre sus procesos de gestión, podría decirse que las organizaciones educativas colombianas del nivel superior han acumulado una rica experiencia en el uso de la autoevaluación para procesos de desarrollo institucional, experiencia que debe aprovecharse en pro de la construcción de democracia.

|Por lo identificado en líneas anteriores, es posible trascender la evaluación centrada en actos de medición, como criterio casi que exclusivo de calidad. Para ello, se requiere adoptar fundamentos humanistas, los cuales sean garantes de procesos autóctonos de acreditación, en que prevalezcan los actores internos de las universidades, de manera que pueda asimilarse los valores característicos de una cultura de la evaluación. Ello implica la apuesta por modelos de evaluación participativa, puesto que ellos contribuyen con los principios de autogestión, auto legislación y auto vigilancia, al tiempo que posibilitan la construcción de autonomías individuales e institucionales.

Referencias bibliográficas

Aboites, H. (2010). "La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias". *Unesco: IESALC*, 25-44.

Asociación Colombiana de Universidades ASCUN (2013). *Aportes de la mesa temática de financiamiento para la política pública de educación superior en Colombia*. 1-28. [Versión Electrónica]. Visita abril de 2014 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-328984_archivo_pdf.pdf

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

Colombia (1991). "Constitución Política de la República de Colombia, 1991". *Gaceta Constitucional*. N.º 127, Santa Fe de Bogotá: Autor.

Consejo Nacional de Acreditación (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Autor.

De Sousa, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Universidad Autónoma de México.

Derrida, J. (2003). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta

Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc. Graw Hill.

Hoyos, G. (2005). "Una reflexión filosófica y epistemológica sobre la calidad de la educación". *Ágoras*.

Hoyos, G., Serna, J. & Gutiérrez, E. F. (2007). "Comunicación, educación y ciudadanía". En *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Jaramillo R., Vélez, G. A. & Espinosa, D. (2015). *Evaluación y calidad en la Universidad. Metáforas y perversiones*, Medellín: L y S Comunicación gráfica S.A.S.

Jaramillo, R. (2016). "¿Despedagogización de la evaluación? *Evaluación y formación: Miradas desde la investigación y la praxis*, Especial Impresores, 41-60.

Malo, S. (2004). *El proyecto 6x4 Uealc. Seis profesiones en cuatro ejes*. México: Ceneval.

Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.* Buenos Aires: Planeta.

Martínez, A. (2015). "El lugar del maestro frente al mito de la calidad". En *Educación y calidad: el rol de los maestros*. Medellín: Lys Comunicación Gráfica.

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz.

Sánchez, S. (2000). *Las gramáticas de la universidad*. Pasto: Uninariño.

Santos, M. (1993). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". *Investigación en la Escuela*, (20), 21-33.

Vega, R. (2015). *La Universidad de la ignorancia*. Bogotá: Ocean Sur.

Arqueología de las Prácticas Gubernamentales de la Educación Médica en Colombia 1992-2017

Nelly Hernández Molina[6]
Universidad del Tolima
nhernandezmo@ut.edu.co

Introducción

Este artículo corresponde a parte de los resultados de la tesis Doctoral *Prácticas Gubernamentales de la Educación Médica en Colombia 1992-2014 -Condiciones de Posibilidad de la Relación Médico-Paciente-*, la cual problematiza la educación médica que se ofrece en los programas de pregrado de medicina en Colombia, y sus efectos en la relación médico-paciente, asumiéndola como una práctica discursiva susceptible de ser estudiada, haciendo uso de las herramientas propuestas por Michel Foucault.

El abordaje de la educación médica en el sentido de práctica gubernamental, permitió evidenciar la emergencia de la relación médico-paciente, producto de fuerzas cambiantes que visibilizan el gradiente epistemológico que la ha soportado hasta el momento histórico presente, con predominio de ideologías políticas y de mercado, que la constituyen en el eslabón o bisagra que conecta la producción económica de la salud, con el consumo al exterior del sistema de salud, movilizada por el deseo, bien sea del médico o del paciente, en diferentes direcciones: tanto hacia el sector salud, en lo relacionado con el consumo de servicios de atención, acciones preventivas, terapéuticas, diagnósticas y tratamientos; como hacia el sector educación, toda vez que el

6 Médica Psiquiatra, Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de a la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad del Tolima.

estudiante de medicina, desde el pregrado, en tanto empresario de sí mismo, se ve impelido a adelantar estudios ya sea de educación continuada o de postgrado, que le permitan validarse como sujeto apto para el mercado laboral cambiante.

La pregunta generadora de esta investigación ¿de qué manera las prácticas gubernamentales de la educación médica en Colombia constituyen el modo como el médico se relaciona con el paciente?, se corresponde con la planteada en el proyecto avalado por el programa doctoral.

Adoptar la perspectiva foucaultiana, implicó precauciones epistemológicas tenidas en cuenta al hacer uso de la arqueología, la genealogía, la gubernamentalidad, así como la innovación metodológica que ofrece un acercamiento a las acciones de sí sobre sí, en el sentido de estrategias de los estudiantes en su devenir médicos, narradas a través de bitácoras.

El conjunto de enunciados que permitieron establecer "el referencial o ley de dispersión de los diferentes objetos o referentes" (Foucault, 2013: 243), fue establecido de acuerdo con la pertinencia de lo dicho por discursos que circulan sobre y en la educación médica de pregrado, acerca de la relación médico-paciente, analizados en la modalidad de archivo, lo cual posibilita dar cuenta de los enunciados en su dispersión, en su incoherencia, en su reemplazamiento, en su simultaneidad y en su sucesión, que lo hacen transformable.

Los fragmentos, fueron tomados de discursos relacionados con: la política de la educación superior, la política de salud, las prescripciones sobre la educación médica, memorias de congresos; todos ellos en los ámbitos nacional e internacional, así como del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior que reglamenta la educación médica en Colombia, y escritos de estudiantes del programa de medicina de la Universidad del Tolima (bitácoras).

La revisión exhaustiva de estos discursos, en procura de una aproximación a la educación médica colombiana, su decibilidad, la gubernamentalidad que entraña, las relaciones saber-poder-sujeto y las condiciones de posibilidad de la relación médico-paciente que emergen en ella, guiaron la elaboración del archivo específico para el estudio.

El artículo describe apartes de lo dicho en el contexto de la tensión que se genera entre las indicaciones acerca de las prácticas gubernamentales de la educación médica de orden nacional e internacional, y las prescripciones, en tanto saberes o verdades, que circulan en los planes de estudio de algunos programas de medicina en Colombia, analizados "de forma similar a como las estrategias geopolíticas, la distribución por áreas del plan de estudios, posibilita al conocer intervenir aquello que se conoce" (Arias, 2011: 41).

Para mostrar las tensiones entre lo indicado y lo prescrito, el capítulo ha sido dividido en dos apartados: algunas prácticas discursivas y no discursivas, que contextualizan a la educación médica de pregrado, y saberes que circulan en la educación médica.

Algunas prácticas discursivas y no discursivas que contextualizan a la educación médica de pregrado

Para contextualizar la "educación médica", fueron abordadas las influencias: religiosa y griega, de los grupos sociales dominantes, europea y norteamericana, ¿La libertad de ejercer o la libertad de ofrecer enseñanza?, la educación médica entre el modelo asistencialista y el modelo prevencionista, reorientación de la enseñanza para rediseñar el médico y algunos lineamientos gubernamentales nacionales. En esta oportunidad, nos referiremos especialmente a los referentes de formación vigente y a la influencia religiosa y griega.

La "educación médica" corresponde a un espectro que incluye el pregrado, el postgrado y la educación continuada. El estudio abordó el nivel de pregrado, que se imparte por diversas instituciones de educación superior, interesadas en formar "médicos integrales". El título otorgado, una vez finalizados los estudios de pregrado en Colombia, corresponde a dos modalidades enunciativas: "médico (a) y médico(a) cirujano(a)".

Son referentes del sistema educativo actual las cátedras de medicina ofrecidas por el Colegio Seminario de San Bartolomé, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y el de Santo Tomás, los cuales, dada su condición de colegios: "carecían de atribuciones legales para otorgar títulos universitarios, así que el estado los autorizo como las "Universidades particulares", nombre que les dio la facultad de expedir títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor, a las comunidades religiosas de los dominicos y jesuitas" (Quevedo, Perez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 167).

Previo a 1802, fue escaso el interés por formar médicos, se ofrecían cátedras sin exigir el título para ejercer, la demanda estaba centrada en atender soldados heridos y esclavos; denota desinterés del Estado en lo que tenía que ver con la atención en salud de la población, toda vez que los gobernantes se dirigían a España para ser atendidos o traían sus médicos personales, mientras que la población era atendida por empíricos "curanderos y charlatanes que no se hallaban debidamente titulados… aficionados, matasanos" (El Redactor Americano, 1807: 121), cuyas actividades eran controladas por el Tribunal del Protomedicato, institución encargada de prohibir el ejercicio o dar la licencia para desempeñarse libremente en la atención a los pacientes, regular y vigilar la práctica de la medicina y lo relacionado con ella, es decir, que aunque no se ofrecía la educación médica, el ejercicio de la medicina era controlada por el Estado.

Laín Entralgo, en su estudio sobre la relación médico-enfermo, denomina la relación que tiene lugar entre un sujeto

empírico y un enfermo como sanadora, y la clasifica en: "la ayuda espontánea, la curación mágica, y el tratamiento empírico" (Laín Entralgo, 1983: 37). Esta clasificación fue adoptada por la investigadora para denotar los enunciados que han sido referenciados en Colombia en diferentes textos e investigaciones.

Cuadro Nro. 1. Relación sanadora

Elementos	Tipos		
	La ayuda espontánea	**La curación mágica**	**El tratamiento empírico**
El médico	Un hombre o mujer, que ayuda a un enfermo.	Ofrecida principalmente por hombres, denominados Jefe religioso o jeque, brujo o chamán, hechiceras, jaibanás; quienes hacen uso de las fuerzas sobrenaturales. Estos sujetos, desde su cosmovisión, identificaban el malestar y el bienestar del espíritu y/o del cuerpo del enfermo, y recomendaban tratamientos que incluían sustancias animales o vegetales, rituales, y recomendaciones alimentarias y comportamentales. La relación ocurría de manera presencial, o a distancia del paciente.	Empíricos llamados curanderos, yerbateras, sobanderos, sopladores, ensalmadores, boticarios, comerciantes en drogas aromáticas, herbolarios, cirujanos.
El paciente	Un enfermo.	Individuos o grupos.	Un enfermo.
Relación médico paciente	Personal soportado en el Instinto de auxilio[7] (Laín, 1983: 37) acompañado de un acto de decisión, de	Sustentada por la creencia en los poderes ilimitados del sanador y las virtudes de los elementos utilizados.	La relación se basa en el deseo de auxiliar del empírico y la confianza del enfermo, en los conocimientos sobre las dolencias y el manejo de las sustancias.

7 Un hombre enfermo despierta en el ánimo de quien lo contempla una actitud ambivalente, de ayuda y de abandono. "Hasta en el caso del ser más querido, la enfermedad nos llama y nos repele; y ambos movimientos, el que nos lleva hacia el enfermo y el que nos aparta de él, son igualmente espontáneos, lo cual indica que el instinto de auxilio sólo puede prevalecer merced a un acto de decisión" (Laín, 1983: 37).

	apropiación[8] y de proyección[9], que logran vencer el Instinto de apartarse de la enfermedad.		Se trata de repetir una práctica curativa descubierta por azar, que en ocasiones similares fue útil, sin interesarse en el "por qué de la eficacia".
Lugar	Indistinto	Requiere sitios ceremoniales o templos, lugares que garantizan las condiciones para poner en práctica los rituales o sacrificios, recursos mágicos para percibir y modificar fuerzas en conflicto y orientarlas para bien o para mal de individuos o grupos.	Definido por los requerimientos que tiene la práctica.

Fuente: Elaboración propia[10].

Estas prácticas incidían en un tipo de relación médico-paciente, distinguida por la pluralidad y ausencia de dogmatismo: "Con su carácter a la vez elemental y rudimentario, la ayuda espontánea es fundamento de la relación médica (...), la apropiación, por parte del terapeuta, de esa tendencia al auxilio de quien padece enfermedad" (Laín, 1950: 37).

La demanda porque se ofreciera educación médica en el país, conducente a título académico, se soportó en el interés de "cultivar el saber (...) [en tanto] factor efectivo para el ascenso social de los criollos ilustrados neogranadinos" (Quevedo, Perez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 105), lo cual dio lugar a numerosas solicitudes con escaso eco en los gobernantes, como consta en los documentos del Archivo General de la Nación:

8 La tendencia al auxilio se transforma en una conducta volitiva.

9 "Apropiación de la tendencia al auxilio de quien se encuentra enfermo, como un proyecto más o menos expreso y articulado de los movimientos en que tal ayuda va a consistir" (Laín, 1983: 37).

10 Toma información de: Laín Entralgo, *La Relación Médico-Enfermo Historia y Teoría* (1983: 36-42). Quevedo, V., Pérez, R., Miranda Eslava C. & Hernández A. 2008. Historia de la Medicina en Colombia, Tomo I. Prácticas médicas en conflicto (1492-1782), Díaz L. M. Historia de la medicina en el Tolima, documento inédito.

> En esta ciudad, habiendo cátedras de artes y teología y faltar para adorno de esta corte, quien lea cátedra de medicina, para que se vayan creando médicos sin ser menester enviar a España por ellos, y que *ansimesmo* (sic) que hay muchos aficionados que por falta de doctrina no lo son, ni hacen la dicha facultad, a Vuestra Alteza pido y suplico que mande dar licencia para que en la parte más idónea pareciere, pueda leer la dicha cátedra de medicina. (Museo de Historia de la Medicina, 2006: 2)

Estas peticiones se argumentaban en la inestabilidad de la atención prestada por los médicos procedentes de España quienes, incentivados por las oportunidades económicas, generalmente llegaban y se dedicaban a actividades más productivas o retornaban a Europa, por el alejamiento del grupo social al que pertenecían

Fue solo hasta 1800 cuando las condiciones de salud de los habitantes de la Nueva Granada actuaron como mecanismo de presión, comenzándose a ofrecer la cátedra de medicina en el Colegio Real y Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

> La precaria situación de la población (que) se mostraba dramática durante las epidemias de viruela. (...) [y la insistencia de] los médicos de la Nueva Granada [quienes] consideraban que el mecanismo para enfrentar esta situación era el desarrollo de una educación médica local acorde con la medicina europea del momento. Además, insistían en que los practicantes de la salud tuvieran títulos académicos reconocidos y sancionados por la autoridad del Estado. (Archivo General de la Nación, 1636: 555)

Posteriormente, se evidenciaron diferentes influencias como la religiosa, la estatal, las políticas internacionales, entre otras. En lo que respecta a la influencia religiosa, el control de la educación médica por instituciones de educación de carácter religioso determinó las prácticas curriculares de la enseñanza

de la medicina. Esta privilegió la profesión de fe de los docentes, claramente definida en el artículo 41 de la Constitución Política de Colombia de 1886, que decía: "La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica", y en el artículo 13 del Concordato con la Santa Sede (1887), según el cual el gobierno debería impedir: "que en las asignaturas literarias, científicas y en general en todos los ramos de la instrucción pública se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la iglesia" (De Francisco Zea, 1999: 58).

En cuanto a las verdades que se debían enseñar, fueron acogidos los planes de estudio "que no cuestionaran los preceptos católicos", con énfasis en las enfermedades de los pacientes hospitalizados, bajo la supervisión de un médico graduado, luego de lo cual se accedía al título de bachiller en medicina, como el propuesto por Mutis e Isla entre 1802 y 1805:

> Plan General de los Estudios Médicos arreglados según las proporciones del país a la enseñanza de todas las profesiones subalternas (...), con duración de ocho años (Quevedo, 1993), los primeros cinco años dedicados a la anatomía, cirugía, historia literaria de la medicina, matemáticas, instituciones médicas [fisiología, patología, semiótica, higiene y terapéutica], ciencias auxiliares [física experimental, historia natural que incluía botánica y química] y doctrina hipocrática[11](Quevedo, Pérez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 84)

El Plan Mutis, aunque se centraba en la enfermedad y en el individuo, en tanto enfermo, marcó el inicio de un desplazamiento de la formación eminentemente teórica centrada exclusivamente en la lectura de textos procedentes de Alemania y Francia, a la formación teórico-práctica, en la que los estudiantes debían identificar las condiciones particulares de la región.

11 La doctrina hipocrática aportaría el espíritu de observación detallada, la importancia de los ambientes en la producción de enfermedades (...) [así como] discernimiento y buen gusto, para que cumplieran su práctica como médicos y pudieran desarrollarse lejos de sus maestros".

Las prácticas clínicas se iniciaron en "hospitales donde sean curados los pobres enfermos y se ejercite la caridad cristiana" (De Francisco Zea, 1999: 58). Una de las estrategias educativas de las cátedras médicas fue la transmisión de conocimiento: "a través de la lectio [lecciones] o acto de leer textos que debían ser memorizados, sin cuestionarlos ni contrastarlos empíricamente, acompañados de las técnicas de la *dictatio*, en las que los estudiantes copiaban, palabra por palabra, la argumentación del catedrático en torno a las lecturas" (Silva, 2004: 70).

Otra estrategia educativa fue la de las prácticas discursivas, sustentadas en elecciones vocacionales, enmarcadas en relaciones saber-poder que daban lugar a formas de objetivación a partir de los discursos que debían ser introyectados de manera inmutable, con una prohibición tácita de criticarlos; con lo que se configuraba la realidad-referencia que, asociada a una muy escasa producción de saberes y discursos locales, evidencia un tipo de estudiante y de grupo social, que concebido como ignorante, debía ser incapaz siquiera de pensar en criticarlos. Estos eran asumidos como verdades absolutas, ejercidos y prescritos a la población atendida.

La influencia religiosa se afianzó con el Concilio Plenario Latinoamericano, reunido en Roma en 1899: "Todos los profesores de los países católicos debían hacer profesión de fe para continuar en sus puestos" (De Francisco Zea, 1999: 58).

En este modo de enunciación, la relación médico-paciente estaba determinada por pautas definidas: "Ordenamos y mandamos que todos los médicos de nuestro Obispado amonesten en la primera visita que hicieren a los enfermos, que confiesen y ordenen su alma; y si el tal enfermo no lo hiciere, no procedan en la cura hasta que lo *haian* (sic) hecho y cumplido" (Romero, 1960: 438).

Lo anterior resultaba congruente con lo planteado por Pedro Laín Entralgo respecto de la asociación salud-salvación y enfermedad-pecado, del Nuevo Testamento:

> La reiterada mención del enfermo en los textos neo testamentarios es directa unas veces, y metafórica, otras. Jesús cura milagrosamente a los más diversos enfermos. Un herido -un enfermo- es, en la parábola del Samaritano, el representante típico de los hombres frente a los cuales debe ser ejercitada la misericordia. Las palabras de Jesús en el texto escatológico de San Mateo (25, 39-40) prescriben del modo más explícito el deber de la asistencia caritativa a los enfermos, y San Pablo (1 Tesalonicenses; 5, 14) repite luego el mandamiento. "Enfermos", en fin, son metafóricamente llamados (Mateo, 9, 12; Marcos, 2, 17; Lucas, 5, 31) los hombres menesterosos de la salvación, que el Evangelio promete. Por otra parte, los cristianos comparecen en la historia proclamando una novedad radical en la vida (San Pablo: Rom,5, 4; Corintios, 5, 17; Colocenses,3, 10; Efesios, 4, 24), a la cual pertenece como parte integral una nueva idea del amor. Tan cierto es esto, que los traductores del Nuevo Testamento al griego se sentirán obligados a emplear, para designar el amor, una palabra helénica distinta de eros, y de modo sistemático usarán el término agápé, que bajo forma verbal agapaó, desde los tiempos homéricos venía significando acoger con amistad. (Laín, 1964: 10)

La relación médico-paciente, en tanto investidos de moral cristiana, involucró la adhesión a un mandamiento expresado en la Biblia a través de tres lineamientos diferentes:

> Ama a tu prójimo como a ti mismo"; prójimo, es decir, cualquier hombre [al margen de la raza, religión, situación biológica o social] que, mediante un acto expreso de amor y misericordia, se sitúe en projimidad respecto del otro [parábola del Samaritano]. "Ama a tu prójimo como si tu prójimo fuese Cristo" y "Ama a tu prójimo como si tú mismo fueses Cristo", de tal forma que estas dos expresiones, al plantear la cristificación del hombre, dan a la relación médico-paciente, el carácter de

> forma de amor entre los hombres, orientada a la tarea de cooperar con Cristo en la salvación (Laín, 1961: 14).

Por tanto, en las verdades que constituyeron al médico, predominaba una concepción cristiana, en la que el hombre, "única criatura creada a imagen y semejanza de Dios", era, más que "naturaleza" (material, orgánica, viviente), una "persona" (espiritual, creadora e infinita, dotada de inteligencia, intimidad y libertad propias) (Laín, 2014), a diferencia de los discursos griegos en los que predominaba el "radical naturalismo", que concebía al hombre como una manifestación de la *Physis* o "naturaleza", con capacidad de lenguaje y bipedestación**.**

Si bien los discursos griegos exceden el campo de este estudio, una reseña de los enunciados básicos que la constituyeron permite observar las rupturas a que dan lugar las diferentes concepciones acerca de los saberes que configuran el campo de la medicina y de la educación médica.

El saber médico técnico-hipocrático de la Grecia clásica se halla ampliamente descrito por Laín, quien afirma que este se soportó en cuatro enunciados básicos:

> La "*Physis*" o naturaleza de las cosas y de los sujetos que, siendo de carácter universal, se manifestaba de manera individual [physis -con minúscula-] en las propiedades y virtudes de cada uno. La cognoscibilidad o "razón inscrita" o constitutiva de la physis, que podía ser aprehendida a partir de la observación, la experimentación y el raciocinio por la razón del hombre "logos", dando lugar a la "physiologia o saber racional acerca de la *physis*", que permitía conocer la constitución y las regularidades de la *Physis*. (1983: 40) la *tékhnê*[12] "aprendida capacidad del hombre para ayudar

12 Tékhnê para los griegos, ars para los romanos, corresponde a un característico "modo de hacer" en la que el técnico o artista, "hace lo que hace sabiendo el porqué de su acción (...), es un saber hacer sabiendo qué se hace y por qué se hace. Un saber hacer según el qué y el por qué"(pág. 53).

> a la naturaleza en la ejecución de sus movimientos, en determinados casos para perfeccionarla y suplirla. La *tékhnêiatrike* o ars médica era un saber sobre la manera de curar un enfermo o de preparar un medicamento" (1983: 53), y la *Anánkê* corresponde a la "necesidad de la naturaleza" (1983: 43), que definia dos vías de abordaje fisiológico: *tykhe*, azar, fortuna que correspondía a la enfermedad como efecto de algo que pudo no haber sucedido o pudo haberse prevenido, y la necesidad por antonomasia o enfermedad incurable, que surgía de modo obligatorio (1983: 43).

En este contexto, la ética hipocrática se basó en la educación permanente Laín: el médico debe ser siempre aprendiz de lo que la naturaleza le enseña a través del arte y de lo que el arte le enseña acerca de la naturaleza (1983: 101).

En las prácticas de educación médica se disponía de dos opciones para adquirir los conocimientos que le permitían al hombre aprender "*el arte de curar*": como "*aprendiz*", al lado de un práctico experto, o asistir a un "*coro*" o "*escuela médica*".

A modo de ilustración entre estas dos tendencias, se puede revisar el siguiente cuadro:

Cuadro Nro. 2. Comparación de la relación médico-paciente en la Grecia clásica y el Cristianismo

Elementos	Grecia Clásica	Cristianismo
Paciente	Corresponde a una naturaleza individual deficiente, por lo cual requiere de ayuda y perfección. Despierta el interés del médico, no por su enfermedad, sino por lo que puede llegar a ser físicamente. La amistad del enfermo con el médico corresponde "a la confianza en el arte del médico; (...) es decir, por una parte a la confianza del enfermo en la medicina y por tanto en el médico, por otra la confianza en el médico que efectivamente lo trata" (Laín, 1983: 56).	Corresponde a un quién, y no a un qué: una persona, cuyas afecciones, o la disposición a enfermar, era producto del pecado original, que podía ser letal o ser susceptibles de curación, y su sentido era poner a prueba la condición moral del enfermo (Laín, 1983: 168).

El médico	Técnico que, por amistad, pone su arte al servicio del otro, en el marco de las limitaciones físicas que impone la *Physis* Universal [naturaleza] a la physis individual. El médico hipocrático no era "amigo del enfermo", en el sentido que damos hoy a esa expresión, sino "amigo de la naturaleza" y "amigo de su arte", en cuanto este le permitía ser -respetuosa y venerativamente - "fisiofilo" (Laín, 1983: 100).	Es un quién, que gratuita e ilimitadamente da de sí al enfermo. En cuanto que criaturas formadas a imagen y semejanza de Dios, poseen una realidad trascendente al orden cósmico y a la muerte; es capaz de actuar con eficacia real más allá de uno y otra. Sus deberes civiles fueron establecidas con criterios políticos e incluían la confesión del paciente al inicio de la enfermedad, so pena de excomunión o multas al médico, la asistencia gratuita a los pobres, así como "ordenanzas de carácter higiénico, responsabilidad médica, honorarios, dictámenes médico legales, vigencia de la confección y precio de los medicamentos, etc." (Laín, 1983: 179).

Fuente: Elaboración propia[13].

En cuanto a las recomendaciones para relacionarse con el paciente, se destaca:

> El tratadito de instructlone medid; su autor, Arquimateo, un maestro salernitano del siglo XII amplía bajo ese título el escrito anónimo De adventu medid ad aegrotum, algo anterior a él. Por lo pronto, cuidará el médico de que su paciente se confiese o prometa confesarse desde el primer momento; y no sólo en beneficio de la salud de su alma,

13 información tomada de Laín Entralgo, *La Relación Médico-enfermo Historia y Teoría*, 1983 y Laín Entralgo, *La amistad entre el médico y el enfermo en la Edad Media*, discurso leído el 7 de junio de 1964 en su recepción pública, por el Excmo. Sr. Don Pedro Laín Entralgo y contestación del Excmo. Sr. Don Dámaso Alonso, 2014.

> sino también por evitar que tal indicación sea atribuida, si viene luego, a un giro desfavorable de la enfermedad, y, por tanto, a un error del médico: "Antes de ir a la casa del enfermo -aconseja a sus lectores-, pregunta si manifestó su conciencia al sacerdote, y si no lo hubiere hecho, que lo haga o que prometa hacerlo; porque si se habla de ello una vez visto el enfermo y luego de considerados los signos de enfermedad, pensarán que hay que comenzar a desesperar de la curación porque tú desesperas de ella". [Planteó también], que a veces conviene emplear tratamientos sólo aparentes: «Hay enfermos a quienes embriaga el veneno de la avaricia, los cuales, viendo que la naturaleza de la enfermedad triunfa sin ayuda del médico, quitan a éste todo mérito, diciendo: ¿Qué hizo el médico? Con jarabes, unciones y fomentos, parezcamos lograr [en tales casos] la salud que da la naturaleza, diciendo luego que un nuevo ataque hubiese agravado la enfermedad, de no ser por la ayuda de la medicina, y así se atribuirá al médico lo que la naturaleza por sí misma hizo. (Laín, 1964:10)

Saberes que circulan en la educación médica

La educación médica colombiana espera formar al médico general de acuerdo con lo establecido en el currículo propuesto en cada institución. En este sentido, adquieren particular importancia los saberes que se requieren para ser admitidos a cursar estudios de medicina, los saberes que el currículo prescribe como válidos y, por tanto, deben ser aprendidos y las estrategias metodológicas para que estos sean apropiados por el estudiante, en su ir siendo médico general.

El reciente régimen de veridicción y validación de los estudiantes de medicina en su devenir médicos generales, se halla planteado y descrito, para su adopción por las diferentes instituciones en las que se ofrecen programas de educación médica, en el "Documento de Recomendaciones Para la Transformación

de la Educación Médica en Colombia", (Comisión para la Transformación de la Educación Médica; Ministerio de Salud y Protección Social; Ministerio de Educación Nacional, 2017: 1), las cuales según anota el mismo, "Han sido diseñadas para ser interpretadas e implementadas como un todo, aunque podrán ser implementadas a motu proprio por las facultades de medicina en lo que les sea pertinente" (2017: 7). Los autores no consideran prudente adelantar un análisis a fondo del mismo toda vez que al cierre del libro no se ha iniciado su implementación en Colombia.

Los planes de estudio, en tanto prescripciones, contemplan un alto grado de complejidad en la educación médica. Dada la imposibilidad para abordar la totalidad de las temáticas requeridas para ser adoptadas en el campo de la salud, en parte por la frecuente renovación en la producción de avances científicos y tecnológicos, en parte por la incidencia del mercado en el tipo de profesional que se espera formar, tanto para el ámbito de la salud, como para otros sectores, se hace indispensable innovar las estrategias pedagógicas, para conducir al estudiante de medicina en su ir siendo médico.

Las formas de prescripción de estos saberes difieren en los planes de estudio de los programas de medicina estudiados; algunos se apoyan en soportes conceptuales y en indicaciones de organismos internacionales y nacionales, mientras otros se reducen a un listado de asignaturas (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

En ambos casos, se observa un desplazamiento en términos de los gradientes de epistemologización que no es tan notoria en la forma enunciativa, pero sí lo es la emergencia de funciones enunciativas que determinan el modo en que se relaciona el médico con el paciente.

En general, las prácticas de educación médica se orientan a la consecución de un determinado perfil del egresado, que hoy corresponde a las competencias profesionales deseables en un

médico general, sin embargo, la detallada revisión documental permite establecer las rupturas en los niveles de epistemologización que responden a los avances de las ciencias básicas, las ciencias médicas básicas, las clínicas y el área socio-humanística, hasta desplazarse a efectos ideológicos, políticos y de mercado.

Para efectos de una mejor descripción de los saberes que circulan en la educación médica de pregrado, se referencian a continuación tres apartados: saberes que debe demostrar para ser admitido, saberes que deben ser aprendidos durante el proceso educativo y estrategias del proceso de formación.

Saberes previos a la admisión en calidad de estudiante

El régimen de aceptabilidad de quien puede ser admitido para adelantar los estudios de medicina, está referido en el perfil de ingreso específico, además de lo solicitado por la institución educativa para el ingreso a los estudios profesionales. La tradición, los intereses políticos, económicos y sociales de la institución educativa que ofrece el programa de medicina determinan los atributos considerados como válidos para ser admitido en el proceso de formación del médico.

Es común que los requisitos para ingreso se enuncien a partir de la motivación para el aprendizaje de determinadas áreas reconocidas como fundamentales en el saber médico: "conocimientos básicos en ciencias biológicas y humanas" (Pontificia Universidad Javeriana, 2013 p.2), "aprender a comprender y manejar la salud, el dolor y la enfermedad humana con sus determinantes, causas, consecuencias e interrelaciones" (Universidad Tecnológica de Pereira, 2013 p.23), "debe caracterizarse por su interés en el bienestar físico y mental de los individuos y de la comunidad" (Universidad de los Andes, 2014 p.5).[1]

Poseer habilidades sociales, recursos emocionales y éticos:"disciplinado, organizado, inquieta intelectualmente"

(Pontificia Universidad Javeriana, 2013 p. 2), "debe tener sensibilidad social" (Universidad Nacional de Colombia, 2014), "respetuoso de la vida, de la dignidad humana y de los derechos del paciente" (Universidad Tecnológica de Pereira, 2013 p. 8), "clara proyección vocacional, responsabilidad social" (Universidad de los Andes, 2014 p. 2).

En cuanto a las aptitudes, estas son demostradas mediante resultados de evaluaciones: "altas capacidades intelectuales" (Universidad de la Sabana, 2014 p.3), demostradas en pruebas nacionales o particulares de cada institución: "habilidades de lectura, escritura y comunicación, así como conocimientos básicos en un segundo idioma e informática" (Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias de la Salud, Programa de Medicina, 2009 p.11), "debe tener desarrolladas competencias cognitivo-lingüísticas y de pensamiento lógico, las cuales se evidencian con puntajes ponderados altos en las áreas de química, matemáticas y lecto-escritura del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y en un examen de ingreso específico" (Universidad Nacional de Colombia, 2014).

Estas prescripciones, de acuerdo con el estudio sobre la historia de la medicina colombiana, adelantado por Hernández y Martínez, tienen como referente los formulados de manera explícita en el Plan de Mutis:

> Los jóvenes que desearan ingresar a los estudios médicos debían un conocimiento adecuado del latín y el dominio de una lengua viva, de preferencia el francés, aunque también podría ser el italiano o el inglés, ya que los adelantos más recientes de la medicina y de otras ciencias naturales y sus auxiliares se encontraban publicados en estos idiomas (...) también debían poseer algunos estudios de filosofía racional, que incluían la ética y la lógica, así como conocimientos previos de matemáticas y filosofía natural, necesarios para penetrar los profundos arcanos que ocultan las funciones

> de la economía animal y conocer la mejor máquina del Universo, cuál es el hombre, objeto sobre el cual versa y actúa la medicina (1966: 190).

Los requisitos de ingreso se precisaron conforme se especificó el Estatuto de Verdad, que caracterizó cada profesión. Así, el Decreto Orgánico de 1968 estableció como "normas para ingresar a estudiar medicina: (...) el grado de bachiller en la Escuela de Literatura y Filosofía y luego haber aprobado los cursos obligatorios en la Escuela de Ciencias Naturales" (Quevedo, Pérez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 40).

Dichos requerimientos fueron flexibilizados, llegando a ser recomendados por el modelo flexneriano como requisitos mínimos de ingreso (Ospina, Manrique y Martínez, 2012), en la década del setenta, y retomados parcialmente por las diferentes universidades que en la década del noventa, en el marco de la autonomía universitaria, ofrecieron programas de pregrado de medicina.

Saberes que constituyen al sujeto médico para posiciones diversas

Los saberes o temáticas son abordados en el desarrollo de los planes de estudio, organizados o distribuidos en áreas formativas o componentes, lo cual coexiste con la tradicional división por semestres "procurando coordinar horizontal y verticalmente la enseñanza de las diversas asignaturas." (Borrell, 2005: 35). Para efectos de este estudio, se describen los saberes conforme a la fundamentación que aportan a las diversas posiciones de sujetos, las cuales serán abordadas en el siguiente capítulo.

Las áreas formativas (enunciado que prevalece), son presentadas desde un referente conceptual, aunque en algunos casos la descripción corresponde a grupos de asignaturas o a número de créditos. A modo de ilustración:

> Dispone de un plan de estudios cuya estructura está concebida a partir de áreas de formación, núcleos temáticos y ejes transcurriculares (...). Cada área de formación comprende asignaturas y núcleos temáticos altamente relacionados, que se desarrollan de forma coordinada; por lo tanto, allí se convoca a los equipos de docentes responsables de los núcleos que la constituyen para diseñar estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje significativo, la formación integral y la evaluación permanente. En otras palabras, el área constituye las columnas sobre las cuales se edifica el plan de estudios (Universidad del Tolima, Programa de Medicina, 2013: 11)

Los componentes curriculares que hoy operan en la formación de médicos se dirigen a formar un médico integral a partir de diversas fundamentaciones; estas han sido analizadas y descritas, teniendo en cuenta "las condiciones o límites que imponen los demás enunciados con los que comparte formaciones discursivas, que aportan a su sostenimiento pero que también permiten fijar sus funciones específicas, su dominio de aplicación o efecto" (Martínez, 2010: 79).

Cada fundamentación ha sido desagregada e ilustrada matricialmente, retomando, de acuerdo con la pertinencia, parte de lo dicho en la actualidad. Para ilustración de lo expresado, en cada caso, se describe lo referido solo en algunos de los componentes curriculares, así como algunas de las asignaturas que conforman una de las áreas temáticas o componentes, con una breve reseña del contenido de una de las asignaturas que lo conforman. Cada fundamentación muestra referentes que permiten comprender la emergencia de los mismos en esta época.

Fundamentación del Sujeto de la Ciencia

Las formas enunciativas enfatizan la condición de soporte para la construcción de los saberes que constituyen al estudiante de medicina, a partir de los avances en las ciencias básicas y las ciencias

biomédicas, así como de las ciencias sociales. Las descripciones de la fundamentación en los diferentes planes de estudio permiten evidenciar la confluencia de formas enunciativas procedentes de las tres ciencias, con predominio de las dos primeras:

> "Componente de Fundamentación que busca la contextualización de los saberes" (...) tiene las siguientes agrupaciones: Biología del desarrollo I, Biología del desarrollo II, Salud pública y Ciencias sociales I y Enlace básico clínico I (Universidad Nacional de Colombia, 2014).

La agrupación Biología del desarrollo I corresponde a las asignaturas: "Embriología I, Genética, Anatomía I, Anatomía II, Histología I, Histología II, Introducción a la Fisiología, Fisiología I, Biología Molecular, Química Médica, Bioquímica I", distribuidas en primero, segundo y tercer semestre (Universidad Nacional de Colombia, 2014: 26).

En otros programas se encuentran formas enunciativas que procuran la interdisciplinariedad a través de: "asignaturas desarrolladas con el apoyo de docentes de la Facultades de Ciencias Básicas, de Ciencias de la Educación y de Ciencias Humanas (Universidad del Tolima, 2013: 29), a partir de la confluencia de temas procedentes de diferentes campos en una misma asignatura:

> Introducción a los Sistemas Orgánicos, Nivel I, introduce al estudiante al lenguaje de la biomedicina y los principios de morfo-fisiología. Sistemas Orgánicos I, II y III, Niveles II, III y IV desarrollan los contenidos pertinentes para los sistemas estudiados, integrando Anatomía, Fisiología, Bioquímica, Histología, Patología y Embriología, con el propósito de conocer y comprender las bases estructurales del cuerpo humano en los ámbitos micro y macroscópico, direccionado con una concepción articulada y coherente que le permita establecer correlaciones con problemas clínicos (...) (una breve descripción de uno de los sistemas,

> permite evidenciar el enfoque anatomo-clínico). En Sistemas Orgánicos I se desarrollan temas relacionados con los sistemas: nervioso, ósteo-músculo-articular y tegumentario. (Universidad del Tolima, 2013: 29)

Lo anterior muestra la articulación de saberes procedentes de las Ciencias básicas con los de las Ciencias básicas médicas.

Igualmente, se observan esfuerzos por integrar los contenidos básicos con los clínicos, a partir de agrupaciones de asignaturas:

> Componente Disciplinar o Profesional, agrupación: Enlace básico clínico II. Corresponde a las asignaturas: Introducción a Imágenes Diagnósticas, Introducción a la Medicina Interna, Patología Especial, Patología General (de carácter obligatorio), Biología Molecular Avanzada, Bioquímica Clínica, Bioquímica II, Fundamentos de Farmacología, Medicalización y Análisis Crítico de la Publicidad sobre Medicamentos, Principios de Farmacoterapia para el Uso Adecuado de Medicamentos, Reacciones Adversas a Medicamentos y Farmacovigilancia, Toxicología Médica, Virología Médica, Cáncer: Aspectos Patológicos II (de carácter optativo), localizadas en IV, V y VI semestres. (Universidad Nacional de Colombia, 2014: 50)

Predominan modalidades enunciativas particulares del campo de las Ciencias básicas, biomédicas y sociales, lo cual es referido por algunos programas de manera explícita o a través de agrupaciones de asignaturas distribuidas en diferentes semestres, que procuran la interdisciplinariedad con la participación de docentes adscritos a facultades de diferentes campos del conocimiento, y la articulación básica clínica con la confluencia de temas en una misma asignatura; estrategias que evidencian integraciones más de orden nominal que de articulación de saberes.

Aún hoy persiste la adopción, aunque parcial, de algunos de los preceptos planteados en el informe elaborado por Flexner que orientó la reforma en educación médica en América: "La educación médica, en su estructura inicial, requiere fundamentalmente de las ciencias básicas, como disciplina científica previa, (biología, física, química, anatomía, fisiología, histología, patología, bacteriología y embriología), sin las cuales se provee un instrucción insuficiente para el profesionalismo" (1910: 24).

La fundamentación en Ciencias básicas médicas tiene influencia tanto europea como norteamericana: algunos médicos formados en París, al regresar, posicionaron la medicina anatomo-clínica francesa, cuya enseñanza se consolidó en la Escuela de Medicina de Bogotá, institución de carácter privado fundada en 1864, en la cual:

> Se afinaba la distribución de los cursos en cinco años, siguiendo con rigor la orientación anatomo-clínica. Por ejemplo, en el segundo año la anatomía se dividía en descriptiva y médico-quirúrgica, para que fuera más útil a las necesidades quirúrgicas (...), la enseñanza de la patología interna y externa y de la medicina operatoria se sumaban, en el quinto año, a la clínica interna o médica y a la clínica externa o quirúrgica, para garantizar aún más, el aprendizaje de una clínica integral médico-quirúrgica. (Quevedo, Pérez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 14)

Laín Entralgo describe la orientación anatomo-clínica, como aquella caracterizada por:

> La subordinación del cuadro sintomático a la lesión anatómica, consideración de la enfermedad como alteración de la forma orgánica y pesquisa de signos físicos capaces de revelar la existencia y la índole de la lesión fundamental (Laín, 1950: 313), tan pronto como la doble experiencia

> semiológica y necróptica ha mostrado la concomitancia entre un signo y una lesión (...), la relación entre uno y otra tiene una necesidad mecánica e incondicionada: a la lesión A correspondería siempre el signo B; al signo B correspondería siempre la lesión A (1950: 357).

Cuadro Nro. 3. Relación asistencial anatomo-clínica hospitalaria

Elementos	Descripción
Paciente	Es un ciudadano que en el hospital se transforma en objeto de observación clínica, de instrucción para los estudiantes de medicina, de investigación y análisis cuyos resultados le sirven a él y a otros. Su realidad viviente corresponde a la localización espacial de una yuxtaposición de partes anatómicas diversas entre sí, con funciones particulares e independientes. Se clasifican en dos grupos: los enfermos locos e incurables, quienes se considera que no requieren atención médica, y los que sufren enfermedades agudas que pueden curarse y volver a ser útiles a la sociedad tras haber sido atendidos en el hospital.
Médico	Es un experto en la indagación semiológica, estudioso de los síntomas (reveladores de una lesión) y de los signos (constantes y propios de cada lesión), los cuales en su conjunto (hipervalorados los segundos e infravalorados los primeros) corresponden a la enfermedad. Su mirada sensible a la diferencia, a la simultaneidad, la sucesión y la frecuencia, le permite comprender el lenguaje claro y ordenado de las patologías, desde una perspectiva localizadora de lesiones estáticas.
Finalidad	Atender la demanda del enfermo, su sufrimiento, sus síntomas, su padecimiento, mismos que circunscriben la intervención terapéutica del médico, quien, a partir del análisis de los signos, establece el diagnóstico y tratamiento, para bloquear los síntomas.

Fuente: Elaboración propia[14].

La clínica así orientada afirmó la primacía del signo y la localización de lesiones estáticas, en los espacios corporal, hospitalario y del plan de estudios, lo cual se afianzó mediante convenios entre las instituciones educativas y hospitales, como

14 Información tomada de: *El nacimiento de la clínica* (Michel Foucault), *La vida de los hombres infames* (Michel Foucault) y *La historia clínica – historia y teoría del relato patográfico* (Pedro Laín Entralgo).

el firmado entre la Escuela de Medicina con el Hospital de Caridad[15], en 1865, a fin de garantizar las prácticas con pacientes y en cadáveres:

> La reunión del hospital i la escuela de medicina es una medida de vital importancia para ambos planteles, toda vez que pos su naturaleza y sus tendencias pueden mutuamente darse facilidades de que hoy carecen aislados, i prestarse un apoyo recíproco que redunde en beneficio de la juventud que estudia la medicina i de la clase indigente que viene a este establecimiento buscando la salud (...) para los trabajos de la Escuela, un anfiteatro, (...) un salón para grados i exámenes, una pieza para un laboratorio, las piezas necesarias para las clases i los cadáveres de que se pueda disponer (...); el hospital necesita (...) dos médicos, dos cirujanos, un farmaceuta, dos estudiantes y un enfermero mayor anualmente, (...) la existencia de una clase clínica i otra de obstetricia para señoras(...) Los estudiantes quedan sujetos al reglamento del establecimiento pudiendo ser, llegado el caso, expulsados por el empleado respectivo (Gaceta Médica. Hospital de Caridad, 1865: 25).

De esta manera, fue configurándose lo que Foucault llamó la medicalización del hospital:

> Así se encuentran reunidos, en un cuadro institucional único, los criterios del saber teórico, y los de una práctica que no puede estar ligada sino a la experiencia y a la costumbre (...) en poco tiempo, (a) esta reforma (...) se le reconocerá la facultad de reorganizar todo el conocimiento médico y de instaurar en el saber de la enfermedad misma, formas de experiencia desconocidas u olvidadas, pero más fundamentales y más decisivas (Foucault, 1975: 117).

15 A este tipo de acuerdos se hace referencia desde la creación de la Facultad de Medicina del Rosario, en el Plan Mutis e Isla, y de la Facultad de Medicina de la Universidad Central, que firmaron convenio con el Hospital San Juan de Dios

Congruente con la orientación anatomo-clínica, el plan de estudios propuesto incluía los cuatro cursos iniciales de la Escuela de Ciencias Naturales, cinco cursos de anatomía garantizaban: "el cadáver abierto y exteriorizado, verdad interior de la enfermedad, es la profundidad extendida de la relación médico-enfermo, (…) tres cátedras de clínica [interna, externa y obstetricia], ya que no era suficiente que el alumno escuche y lea, es preciso, además, que vea, toque, y, sobre todo, que se ejercite en el hacer y adquiera su hábito" (Foucault, 1975: 195).

El Plan Zerda, al adoptar lo ofrecido en la facultad de Medicina de París, en 1878, fundamentó la perspectiva etiopatológica, a través de la inclusión en el plan de estudios de saberes propios de la bacteriología y microbiología (Zerda, 1890).

Al respecto, Sierra refiere cómo "La histología y la micrografía se enseñan objetivamente en un gabinete adecuado, con microscopios, reactivos y una colección de útiles de las mejores marcas recientemente venidos de Europa, entre otros" (2009: 184).

Este tipo de saberes, posibilitaron la correlación clínico etiopatológica, como puede observarse en la descripción de una clase acerca de las micosis, en el Hospital de Enseñanza, en 1914, publicada en el Congreso Médico Nacional de Cartagena:

> En el mes de julio de 1914, rodeado de mis alumnos (...), buscaba entre los enfermos de la sala de patología externa del hospital, tema para la conferencia del día. (...) No ha de ser siempre el especialista el primero en diagnosticar, ya que el práctico ha de ser, por fuerza de las circunstancias, el primero en ser consultado. De ahí que me detuviese en hacer a grandes rasgos el diagnóstico diferencial entre sífilis, la tuberculosis y ciertas formas de micosis, y emitiera la idea de que mis alumnos y yo nos hallemos en presencia de un probable caso de esporotricosis. (...) En busca de

> comprobaciones me dirigí a nuestro químico e inquirí de él si le sería fácil prepararme un medio de Sabouraud en el pequeño laboratorio de bacteriología que posee (…). Me apresuré a sembrar al borde del lecho del enfermo (...). Hice pues mi siembra, conforme a la técnica de Beurmann y Gougerot, la seguí tan fielmente cuanto me fue posible. Cuarenta y ocho horas después de hecho esto pude comprobar por el examen microscópico (…), hallarme en presencia del sporotrichum beurmanni. Tenemos pues que caracteres clínicos, diagnóstico por medio de cultivo en frío sobre gelosa glicosada peptonada, artificio de la colada, pruebas humorales negativas y curación con yoduro de potasio son las bases sobre las cuales me fundo para llegar a la conclusión de que es esta la primera vez que se observa un probable caso de esporotricosis en Cartagena (1918: 184).

Los cambios epistemológicos que tenían lugar en la medicina europea posicionaron la medicina de laboratorio. El régimen de verdad correspondió al enfoque etiológico de la medicina, la cual consideró la enfermedad como "consecuencia determinada por (...) las causas que la producen" (Laín, 1950: 313). De esta manera, además de forma era una consecuencia, cuya objetivación etiológica sería posible con la participación de la bacteriología, la toxicología y la genética.

La Gaceta Médica y la Revista Médica de Bogotá difundían artículos, traducciones y resúmenes de trabajos relacionados con la teoría microbiana, elaborados por médicos colombianos que estudiaban en Europa. Saldarriaga, citado por Quevedo, plantea:

> La medicina experimental y su campo epistemológico permitieron a la intelectualidad colombiana asumir las implicaciones éticas de la ciencia moderna, (...) circunscritas al trabajo científico y reservadas a su ámbito profesional académico, (...) la mentalidad fisiopatológica

> se institucionalizaría en nuestro medio a comienzos del siglo XX, dadas las dificultades de la infraestructura de laboratorios y de formación en ciencias, y la hegemonía que continuaba el modelo anatomoclínico en las mentes de los profesores de las escuelas de medicina del país (Quevedo, Perez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 101).

Paralelo al saber que circulaba en la educación médica local, se hallaba el saber gestionado por los miembros de la Academia Nacional de Medicina, médicos en su totalidad formados en universidades europeas, con las que continuaban en contacto y cuyas verdades, por una parte, orientaban las normas que en materia de salud regían en el país desde la Nueva Granada, y por otra los constituyeron en "el cuerpo consultivo para todas aquellas medidas que haya que adoptar relacionadas con la higiene y la salubridad públicas" (Hernández de Alba y Martínez, 1966, pág. 184).

Bajo su orientación emerge la "medicalización urbana", soportada en el discurso higienizador, manejado por médicos españoles que se habían desplazado a América, o por médicos nacionales que habían adelantado estudios en el exterior, particularmente en Francia, Alemania o España, quienes eran miembros de la Academia de Medicina, creada en 1817 por orden del Virrey Sámano (Universidad Nacional, 1932) institución que se encargaría de legitimar el control de la población.

La enfermedad se articuló como forma (anatomo-clínica), como consecuencia (etiológica) y, además, como un proceso fisiológico, una alteración del flujo de materia y energía que tenía lugar en el cuerpo: "La mentalidad fisiopatológica ve la enfermedad como la alteración del proceso energético y material en que la vida parece consistir" (Laín, 1950: 313).

Cuadro Nro. 4. Relación clínico etiológica hospitalaria

Elementos	Descripción
Enfermo	Individuo afectado como consecuencia de su constitución (disposición o resistencia respecto a diferentes modos de enfermedad). Tiene vulnerabilidad o pobre capacidad de reaccionar ante una causa morbosa que puede ser inerte, como los venenos, o viviente, como los microbios y parásitos.
Médico	Tiene la tarea de precisar la naturaleza del agente patógeno, para lo cual otorga mayor relevancia a lo reportado en el informe de laboratorio de toxicología o bacteriología, que a los síntomas y signos referidos por el paciente.
Finalidad	Atender la demanda del enfermo, su sufrimiento, sus síntomas, su padecimiento, mismos que circunscriben la intervención terapéutica del médico a partir del análisis de la constitución del enfermo ante la causa morbosa.

Fuente: Elaboración propia[16].

Este enfoque orientó las reformas de la educación médica, a nivel de infraestructura física, en el sentido de la construcción y dotación de laboratorios:

> Los laboratorios de química mineral, histología, biología, bacteriología, farmacia y anatomía patológica (...) quedaron provistos para una enseñanza completa (...) En el hospital San Juan de Dios también se atendió la instalación de algunas de sus clínicas (...) en los servicios de ginecología, maternidad, clínica externa, de hombres, de vías urinarias, y se hace actualmente en el de mujeres de la Clínica de enfermedades tropicales (Archivo Central Universidad Nacional de Colombia, s.f.: 84).

Lo anterior se acompañó de cambios curriculares, dando lugar a modificaciones al plan de estudios y oferta de nuevas asignaturas: "vías urinarias, ortopedia y cirugía infantil, y de enfermedades mentales, que eran obligatorias para los alumnos, así como cursos de iniciación y perfeccionamiento para hacer especialistas" (s.f.: 85).

16 Información tomada de: *El nacimiento de la clínica* (Michel Foucault), *La vida de los hombres infames* (Michel Foucault) y *La historia clínica – historia y teoría del relato patográfico* (Pedro Laín Entralgo).

En lo que respecta al componente de ciencias sociales, tiene como antecedentes las propuestas de cambio curricular, de los programas de medicina que a lo largo de la década del cincuenta circulaban en América Latina, desde cuya racionalidad: "Si el hombre, además de un ser biológico, era un ente social y psicológico y si las dos últimas dimensiones también eran importantes en la génesis de la enfermedad y en la conservación de la salud, parecía conveniente que se enseñase sociología y psicología, al igual que fisiología y bioquímica" (Andrade, 1979: 28).

En lo que respecta a la relación médico-paciente, se orientaba a establecer la causa de la enfermedad, ya fuera a partir de aislar el agente patógeno, o de comprender las condiciones psicosociales, condición de posibilidad de avanzar en el diagnóstico y tratamiento del paciente.

Fundamentación del Sujeto Asistencial

En los programas de medicina objeto de la descripción de las prácticas discursivas de la educación médica, la fundamentación para la atención individual y comunitaria está constituida por aquellos saberes que procuran articular las particularidades de la atención al individuo y a la comunidad. Dicho componente curricular es referenciado en diferentes programas, como aquel que "contiene las asignaturas esenciales de la carrera" (Universidad Nacional de Colombia, 2014, pág. 15)

Es importante destacar cómo a la fundamentación de la que nos ocupamos, históricamente se le atribuye el régimen de legitimidad, que se definía por el resultado de las intervenciones a los enfermos: "los que sin ser médicos examinados, ni provados (sic), se introducen a curar y recetar (...), se hace preciso valerse de sus curaciones del ocurso de aquellos hombres en quienes reconocen avilidad (sic), bien porque tengan principios de esta facultad, bien porque logren de ella algunas experiencias" (Leyes de Indias, 1538).

Haciéndose necesario cursar estudios tendientes a título profesional: "…ninguno se intitule (...), sin ser examinado y graduado en universidad aprobada, (...) haziendo (sic) que exhiban los títulos, para que conste de la verdad" (Leyes de Indias, 1538) y el proceso de formación para obtener el título se centró en la preeminencia de los saberes relacionados con la atención a los enfermos:

> Los graves males que acarrean sobre los alumnos en estas vacaciones estemporáneas (sic) a fin de que si ellas continúan reconociéndose, lo sea para el resto de las clases, menos para las clínicas. Cuántas veces no se pierden observaciones de casos que quizá nunca, en el estudio del joven, vuelven a presentarse a su consideración i que repetidas en la práctica civil habrán de proporcionarle embarazos i quizá el descrédito (...). Antes se podía diagnosticar cualquier barbaridad i dejar lelos a tontos; hoy las cosas no pasan así (Corredor, 1873, pág. 23).

Hoy la legitimidad del médico general va cambiando de acento. Si bien se mantiene la fundamentación para la atención, se procura privilegiar los saberes para cuidar la salud de las comunidades, más que atender o tratar a los enfermos:

> Depende no tanto de su capacidad técnica avanzada de atender la patología compleja, como de su habilidad para relacionarse positivamente con las personas, las familias y los grupos, incluido el propio equipo de salud, para comprender sus interacciones, sus problemas y para manejar los determinantes sociales del proceso salud-enfermedad, con fuertes competencias en la esfera humanística, ética y de comunicación interpersonal (...), que le otorga gran carisma y aceptación dentro de la comunidad, y le permite orientarla hacia proyectos de desarrollo humano (Universidad de Caldas, 2013, pág. 5)

El énfasis en la formación para la atención individual corresponde a asignaturas cuyas prácticas se desarrollan en instituciones que prestan atención en salud:

> El ejercicio de la medicina clínica. (...), en áreas médico-quirúrgicas, atención primaria en salud, actividades de consulta médica ambulatoria, servicios de urgencias en instituciones prestadoras de salud, servicios de hospitalización, ayudantías en las áreas quirúrgicas, atención de pacientes obstétricas y atención en unidades de recuperación, cuidados intermedios y cuidados intensivo (Universidad Nacional de Colombia, 2014, pág. 17).

Las prácticas discursivas orientadas a la educación para la atención comunitaria se observan en asignaturas cuyas prácticas formativas se desarrollan en instituciones, realizando actividades de promoción y prevención como componentes de la atención primaria, administrando servicios de salud y desarrollando planes de los organismos de control en áreas de la salud.

La organización temática corresponde a agrupaciones de asignaturas, que evidencian una desagregación temática que tiende a fusionar las dos formas de atención, que van desde las áreas hasta los temas, con persistencia en las formas enunciativas características del lenguaje clínico que enuncia especialidades y subespecialidades, como se observa en el plan de estudios de medicina de la Universidad de Caldas:

> Componente de Formación Profesional, disgregado en siete áreas temáticas: Medicina Interna, Pediatría, Ginecología y Obstetricia, Anestesiología y Cirugía, Salud Mental, Salud Pública y Humanidades Médicas, Semiología. El área temática Medicina Interna, conformada por las asignaturas: Enfermedades de manejo ambulatorio, Enfermedades dermatológicas, Geriatría clínica, Internado en medicina

> interna, Medicina física y rehabilitación, Medicina interna I, II y III, Terapéutica en Medicina Interna y Rehabilitación (Universidad de Caldas, 2013, págs. 12-13).

Algunos programas integran las temáticas orientadas a la atención individual y comunitaria, en ejes transcurriculares, organizados generalmente desde la perspectiva de las etapas del ciclo vital, que inician desde los primeros semestres, o tras haber abordado la formación básica.

En otros programas, corresponde a prácticas que complementan el abordaje de asignaturas adscritas al eje de atención individual. A modo de ilustración:

> Componente de formación social: forma al médico en la fundamentación y práctica social y comunitaria de la medicina, se desarrolla mediante las asignaturas de Medicina familiar, Seminario de Tanatología y Geriatría. En Medicina interna se realiza una práctica social con el Programa de Tuberculosis. En Pediatría se realiza una práctica de Pediatría Social. En el internado se realiza una rotación en municipios del Departamento. (Universidad del Cauca Facultad de Ciencias de la Salud Programa de Medicina, 2009: 68)

En algunos programas, el componente comunitario comparte temáticas del quehacer profesional ético-político, administrativo o investigativo. Para posibilitar una mejor lectura, las asignaturas de dicho componente fueron desarticuladas, conservando el nombre del área a la que pertenecen y serán desarrolladas en la fundamentación en la que tienen el mayor componente.

Los saberes orientados a la atención de la comunidad se encuentran dispersos en grupos de asignaturas, predomina la revisión de temas articulados a enfermedades distribuidas según

áreas de especialización, ya sea para actividades de diagnóstico, tratamiento, promoción y prevención, a través de procesos de educación.

Los nombres de las áreas enuncian tendencias más de orden social, comunitario, hacia la salud; sin embargo, en su interior persisten enunciados en los que predomina el carácter eminentemente patológico, biológico y especializado.

La Revista de los Establecimientos de Beneficencia permite una observación más detallada de los referentes de la enseñanza en el ámbito clínico:

> Cuerdamente dispuso la junta en el reglamento del Hospital, (...) En el artículo 2 dispone que los alumnos de la Escuela de Medicina soliciten licencia escrita para asistir a las visitas médicas de los enfermos(...), en el artículo 3 le impone al médico el deber de presentar al síndico la lista de los cursantes de clínica, para que pueda tomarse nota de los que pueden entrar a las enfermerías (...), en el artículo 4 se dispone que el médico de cada enfermería reparta los enfermos entre los alumnos, con el objeto de que se siga para cada enfermo la historia de su enfermedad(...), concluida la historia de la enfermedad por salida o defunción del enfermo, el alumno pasará el registro al médico para que anote las observaciones que estime convenientes, y luego se entregara al síndico para legarlo y archivarlo (Junta General de Beneficencia, 1870: 24).

Estas verdades constituyeron el saber médico. El aprendizaje se procuraba en el marco de una estrategia metodológica caracterizada por "la enseñanza clínica a la cabecera del paciente, apoyada en una semiología que se correlacionaba con los hallazgos de la anatomía patológica y una terapéutica médica articulada a la intervención quirúrgica" (Quevedo, Perez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 41).

Los profesores y estudiantes de la facultad de medicina asistían al Hospital de San Juan de Dios y al Hospital de la Misericordia, en donde se ejercía enseñanza relacionada con la atención de los niños:

> Los médicos iniciaban la labor docente cotidiana pasando revista a los niños enfermos recluidos en el hospital, y a la cabecera del paciente explicaban a los estudiantes los diagnósticos y terapéuticas indicadas para cada caso. Al final de las rondas matutinas se reunían en (...) charlas entre amigos, durante las cuales departían sobre temas más humanísticos (Quevedo, Pérez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008, pág. 276).

Otro referente importante y del que aún se observan remanentes, especialmente en los estándares que evalúan los escenarios donde se realizan las prácticas formativas, es el enfoque flexneriano, el cual marcó decisivamente la enseñanza clínica al:

> plantear que si no existiera la enfermedad no tendría razón de ser la existencia del médico, siendo categórico en su juicio acerca de que la calidad de una escuela puede medirse por la calidad de los clínicos que produce, (…) [para lo cual recomendó]: la enseñanza dentro de un hospital, que contase con un cuerpo clínico propio y permanente, con limitada asistencia ambulatoria, apenas para casos que precisaran de internación, y que cada hospital contara con un número determinado de camas para cada alumno (Borrell, 2005: 23).

El desarrollo de los laboratorios permitió que en Colombia los médicos accedieran a las alteraciones en las composiciones químicas de las sustancias del organismo, las cuales, en tanto signos físicos de las lesiones anatómicas, y/o signos de anomalías en el proceso energético y material de la vida del enfermo, dieron lugar a nuevas formas patográficas:

> El contenido de la historia cambio, nos presenta un rasgo inédito y sobremanera importante: la aparición de un dato de laboratorio en el texto del cursus morbi y su valoración como signo físico (...) induce la existencia de una lesión anatómica renal, basado en la presencia de albumina en la orina del enfermo; la coagulación de la orina por la acción del calor, signo físico, haría patente la alteración lesional de una víscera interna e inaccesible a la exploración directa (Laín,1950: 319).

En el paradigma fisiopatológico, la enfermedad corresponde a un proceso continuo, que el paciente expresa espontáneamente; los síntomas referidos son susceptibles de medición: con la fiebre se hicieron estudios calorímetros por medio de las curvas de temperatura, los desórdenes del ritmo cardiaco fueron descritos, el pulso fue medido en intensidad y frecuencia, la presión arterial se dibujó en esfigmogramas y los trastornos metabólicos, con los análisis químicos de las sustancias corporales.

De esta manera, el signo físico, tangible, sólido y localizable fue reinterpretado y asociado con el signo funcional, dinámico y cambiante: "Hay signos físicos que no significan lesiones anatómicas locales, sino alteraciones típicas del proceso químico y energético de la vida: así el olor de la respiración a acetona o el curso temporal de una hipertermia febril. Estos son, a la postre, los signos que verdaderamente importan al médico" (Laín, 1950: 379).

Así mismo, con la invención de "pruebas funcionales o de sobrecarga" (1950: 379), el enfermo fue intervenido experimentalmente, con el propósito de hallar síntomas y signos nuevos con los cuales definir el comportamiento del organismo, frente a una exigencia no habitual y rigurosamente controlada.

Cuadro Nro. 5. Relación asistencial fisiopatológica

Elementos	Descripción
Paciente	Individuo con perturbación en el proceso normal de su vida, el enfermo un conjunto de funciones vitales unificadas en el cuerpo, cambiantes a lo largo del ciclo vital del individuo, quien es figura visible de un flujo de materia y energía variable. Sus quejas o síntomas corresponden para el médico no solo la revelación de una lesión, sino la alteración del proceso fisiológico en que consiste la enfermedad. Es objeto de observación y medición por métodos físicos y químicos.
Médico	El médico, en tanto hombre de ciencia, además de ver los signos y relacionarlos con la lesión anatómica, necesita comprender el proceso material y energético a través de la clínica y de la fisiología, para lo cual se apoya en el trazado gráfico e inmediato de los síntomas (curva de temperatura, signos vitales, curva de tensión arterial, volumen urinario, por mencionar algunos), de los hallazgos de laboratorio y de otros exámenes como el electrocardiograma. Además, interviene experimentalmente en la naturaleza del enfermo y de la enfermedad a través de "pruebas funcionales, o de sobrecarga".
Finalidad	Atender la demanda del enfermo, su sufrimiento, sus síntomas, su padecimiento, mismos que circunscriben la intervención terapéutica del médico, quien a partir del análisis y estudio de las funciones vitales del enfermo, diagnostica la enfermedad y ofrece el tratamiento.

Fuente: Elaboración propia[17].

En esta perspectiva, la educación médica se caracterizaba por la observación clínica individualizada y por el interés de conocer y de modificar el curso de cada enfermedad: "La afición del médico moderno a su arte, no solo es amor a la práctica de lo que las reglas de ese arte enseñan y permiten hacer, es también, y cada vez más, amor a la hazaña nueva, diagnóstica o terapéutica, que en cada caso se podía intentar" (Lain, 1983: 196). El saber diagnóstico se desplazó del conocimiento sintomático por el del hallazgo de los signos físicos, la conjetura diagnostica por un saber empíricamente comprobable con la necropsia y el experimento fisiopatológico, de carácter provisional sin límite, hacia un "conocimiento cada vez más acabado de la realidad corpórea del enfermo" (Laín, 1950: 192).

17 Información tomada de: *El nacimiento de la clínica* (Michel Foucault), *La vida de los hombres infames* (Michel Foucault) y *La historia clínica – historia y teoría del relato patográfico* (Pedro Laín Entralgo).

De forma similar, el diagnóstico anatomoclínico, en que "el cuerpo del enfermo es interpretado como un conjunto de formas geométricas mecánicamente relacionadas entre sí" (1950: 192), cuyas variaciones son asociadas con posibles lesiones orgánicas que subyacen a este, fue desplazado por el diagnóstico fisiopatológico apoyado en los avances en los saberes de la biología y la química, con los que se interpreta la realidad como un "radical dinamismo, expresión de una fuerza originaria anterior a la forma" (1950: 193).

De esta manera, se observa una tensión entre la formación para la atención individual a enfermos, también llamada "clínica", y la formación para el desempeño en la comunidad, direccionada a los aspectos de promoción de la salud, prevención de la enfermedad, con un fuerte enfoque técnico y análisis biomédico, en los que, si bien, son estudiados factores económicos, sociales y políticos, a los que se les considera "condicionantes", estos son abordados de manera superficial.

Referentes de la integración entre los saberes comunitarios y clínicos

En lo que corresponde al componente para la atención comunitaria, algunos antecedentes se encuentran en el Plan Zerda, el cual incluyó la enseñanza de la higiene y el control de las enfermedades infecciosas, adaptación que se hiciera de la facultad de Medicina de París, de 1878. "Se incluían la fisiología y la higiene, integradas en una sola cátedra, (...) comienza a entenderse la higiene privada como un conjunto de preceptos de salud apoyados en los mecanismos de funcionamiento de los órganos del cuerpo y desligada de la medicina legal, como se enseñaba antes" (Quevedo, Perez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 14).

De forma similar, en el Segundo Congreso Médico de Colombia, que tuvo lugar en Medellín en enero de 1913, se plantea la importancia de educar, promocionar y prevenir:

> Lo que nos importa no son los descubrimientos. Lo que es necesario, lo que es de urgencia, es organizar los medios de defensa de las fuerzas vitales del individuo y las colectividades. Bajar a los valles de trópico donde la malaria y la anquilostomiasis siegan a los labradores y a los mineros como las mieses de un campo; penetrar a la escuela a enseñar higiene y dar aire, luz y la alegría de la vida a esas generaciones nuevas (...), ir al taller y a la fábrica y enseñar más higiene (...), fomentar la campaña contra el alcoholismo (...). Vosotros proclamáis los principios en virtud de los cuales se doma la naturaleza en los climas bravíos, se evita la aparición y difusión de las enfermedades epidémicas, se previene al individuo de las enfermedades contagiosas o se preserva la existencia de los niños defendiéndolos así, en las fuentes mismas de su vida (Academia Nacional de Medicina, 1913: 7).

Es de anotar que hasta entonces la formación para el desempeño en la higiene pública no hacía parte del plan de estudios de pregrado de medicina, nivel de formación del que nos ocupamos, sino que era un tema de la formación de especialistas en higiene que se ofrecía en Europa. Para la década del cincuenta a los saberes de orden individual y curativo se integraron los de orden comunitario y preventivo, en la formación profesional.

La racionalidad que sustentó las reformas de la educación médica, según la cual:

> Sí era importante prevenir las enfermedades, y los egresados sólo se ocupaban de curarlas; a la enseñanza de la medicina curativa, entonces predominante, había que agregar la de la enseñanza de la medicina preventiva a lo largo de todos los estudios. Asimismo, si se deseaba que los egresados se interesasen por los problemas de salud de la familia y de la comunidad y solo lo hacían por los del individuo; era lógico admitir que a las prácticas hospitalarias centradas

> en el último se agregasen experiencias relacionadas con las primeras (Andrade, 1979: 28).

Contribuyó para que fueran adoptadas las recomendaciones de la Conferencia sobre la Enseñanza de Medicina Preventiva, realizada en Colorado Springs, en 1952.

> En última instancia, estas propuestas trataron de romper con la idea de que el hospital era el único centro de atención y de aprendizaje, y que este, más bien, refuerza la idea de enfermedad, curación y la visión vertical del médico, y que la medicina comunitaria estaría basada más en el trabajo en equipo, la incorporación de la comunidad y, por tanto, en una nueva forma de aprender a aprender (Borrell, 2005: 27).

El reconocimiento de la incidencia de los aspectos sociales en la problemática de la salud generó, desde la década del setenta, una corriente de medicina social la cual considera que mejorar

> las condiciones de salud de la población requiere de algo más que la simple intervención médica, y que tiene que involucrar algunos cambios sociales, [lo cual dio lugar a] la búsqueda de caminos para la articulación del proceso educativo y la práctica de salud, con la incorporación de "actividades extramurales" y trabajo comunitario, el sistema de estudio-trabajo y las actividades de "integración docencia- servicio", el desarrollo del eje de "atención primaria" y la incorporación de las ciencias sociales al estudio del proceso salud-enfermedad (Borrell, 2005: 28).

Los programas de la OPS, relacionados con la educación médica, fomentaron la medicina preventiva a través de la formación de docentes, a fin de garantizar:

a) La oportunidad al estudiante para adquirir los conceptos y métodos de atención integral del individuo y de su familia, ayudándoles a alcanzar un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades;
b) Crear en el futuro médico la conciencia de la función social de su profesión;
c) Estimular el interés del estudiante en las actividades colectivas relacionadas con salud; y
d) Fomentar las buenas relaciones de los futuros médicos con las autoridades sanitarias (Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, 1957: 2).

Desde la perspectiva de la medicina preventiva, la medicina, y en ella la relación médico-paciente, adquirió una función socio-económica:

> Los progresos de las disciplinas biológicas, de la tecnología, el desarrollo del comercio, la agricultura y la industria, han ido destacando el valor del hombre como elemento fundamental de progreso por su capacidad de producción y de cotización. Como consecuencia, se tiende a considerar las funciones de la salud como componentes de la economía general de un país. Le corresponde a la medicina, en última instancia, mantener a los individuos en producción activa, si son adultos, y en crecimiento y desarrollo óptimos, si son niños (1957: 3).

Desde esta perspectiva, que considera al hombre como una unidad biológica y un ser social, una totalidad indivisible, que vive en un medio sometido a continuas modificaciones, que se agrupa en familias y en comunidades, y que constituye la base fundamental de la sociedad y su progreso, la relación médico-paciente corresponde a:

Cuadro Nro. 6. Relación curativa preventiva comunitaria

Elementos	Descripción
Paciente	Es una unidad biológica y un ser social, una totalidad indivisible, que vive en un medio sometido a continuas modificaciones, se agrupa en familias y en comunidades, que constituye la base fundamental de la sociedad y su progreso.
Médico	Cambia la visión vertical del médico, la idea de enfermedad y curación, del hospital como único centro de atención y de aprendizaje. Además de atender, debe educar, promocionar y prevenir; con la medicina comunitaria se incorpora al trabajo en equipo, a la comunidad y, a una nueva forma de aprender a aprender.
Finalidad	La relación tiene lugar en los ámbitos hospitalario y comunitario e integra la atención individual y curativa a la comunitaria y preventiva.

Fuente: Elaboración propia[18].

De esta manera, no solo el hospital, sino las comunidades se constituyeron en "laboratorios", espacios para el aprendizaje de nuevas actividades, que hasta entonces no hacían parte de las funciones del médico, tal como lo propuso la Oficina Sanitaria Panamericana:

> Utilizando un área de la comunidad para que sirva como núcleo de estudio de problemas específicos, en donde los estudiantes participen en forma activa y bajo adecuada supervisión. A causa de la limitada experiencia y madurez del estudiante, es importante guiarlo cuidadosamente y seleccionar las familias, teniendo en cuenta las condiciones sociales del medio y la variedad de problemas que implican la relación estudiante-familia (1957: 2).

Se recomendó el acompañamiento de docentes para esta estrategia.

18 Información tomada de la publicación *Seminarios sobre la Enseñanza de la Medicina Preventiva*, de la Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, publicado en 1957.

De los individuos a los colectivos

La estrategia Atención Primaria de Salud, que fue propuesta y definida en la declaración de Alma–Ata, marcó el inicio de un nuevo régimen de enunciados, tendientes a construir nuevas subjetividades.

Afianzó las actividades antes planteadas, en un contexto intersectorial que prescribe y fomenta el agenciamiento de los sujetos que reciben atención a través de:

> La autorresponsabilidad y la participación de la comunidad y del individuo en la planificación, la organización, el funcionamiento y el control de la atención primaria de salud (...) y, con tal fin, desarrolla mediante la educación apropiada la capacidad de las comunidades para participar (...), tanto en el plano local como en el de referencia y consulta de casos en personal de salud, con inclusión, según proceda, de médicos, enfermeras, parteras, auxiliares y trabajadores de la comunidad, así como de personas que practican la medicina tradicional, con el adiestramiento debido en lo social y en lo técnico, para trabajar como un equipo de salud y atender las necesidades de salud expresas de la comunidad (Organización Panamericana de la Salud, 1978: 2).

En lo que respecta a la educación médica, la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud recomendó:

> Que los gobiernos emprendan o apoyen actividades de reorientación y capacitación para (...) que el personal de salud, especialmente los médicos y las enfermeras, reciba una formación social y técnica y esté motivado para servir a la comunidad (...); que se exhorte a los médicos y a otras categorías de profesionales de la salud a que al comenzar sus carreras trabajen en zonas desatendidas; y

que presten la debida atención a la enseñanza permanente, a la supervisión de apoyo, a la preparación de profesores de personal de salud y al adiestramiento sanitario de personal de otros sectores (1978: 3).

Cuadro Nro. 7. Relación para el cuidado de la salud

Elementos	Descripción
Paciente	Todos los miembros de la población, quienes de manera activa y responsable participan en las decisiones relacionadas con su atención y tratamiento. El paciente "tiene el deber y el derecho de participar en el proceso de mejorar y conservar su salud".
Médico	Hace parte del personal sanitario. De acuerdo con las posibilidades de cada país, podrán ser: individuos poco instruidos, con una preparación elemental en asistencia sanitaria, "médicos descalzos"; o médicos generales quienes conformaran equipo con personal de socorro, enfermeras prácticas, enfermeras con estudios profesionales, agentes de salud de la comunidad, otro personal en desarrollo, líderes comunitarios, estudiantes de las ciencias de la salud, parteras y curanderos tradicionales. Para la atención de situaciones clínicas complejas se apoyarán en el sistema de remisión y contra-remisión a lugares con recursos médicos y tecnológicos más especializados.
Finalidad	Aplicar los conocimientos a la solución de problemas de salud determinados, en función no solo de las patologías individuales, sino de las necesidades sociales; orientar, enseñar y supervisar al personal de salud que trabaja en las comunidades, y educar a las comunidades en todo lo relacionado con su salud.

Fuente: Elaboración propia[19].

La participación informada del paciente en las decisiones relacionadas con la atención y tratamiento que se le ofrece fue acentuada en la primera Carta de Derechos del Paciente, por parte de la Asociación Americana de Hospitales (1973), en la que se planteó: "Cada uno [cada paciente] ha de asumir las decisiones que le afectan, ha de regirse por su propio sistema de valores y, por tanto, la beneficencia tradicional ya no puede aplicarse sin

19 Información procedente de la Declaración de Alma-Ata, 1978.

conocer la voluntad del enfermo, porque antes de hacerle al prójimo el bien hay que preguntarle si tiene la misma idea del bien que tenemos nosotros" (Lázaro y Gracia, 2006: 10).

Esto aseguró, con el consentimiento informado, así como la autonomía y participación del paciente en la toma de decisiones, ante las intervenciones médicas.

Fundamentación del Sujeto Ético y Político

En concordancia con la formación integral propuesta, la fundamentación ética y política del médico se halla dispersa en asignaturas teóricas y teórico-prácticas, ubicadas en diferentes semestres de los programas, mediante las cuales se procuran al estudiante los elementos fundamentales para la comprensión de la realidad social en la que él se encuentra, así como su incidencia en el complejo salud-enfermedad, para la formulación de acciones concretas tendientes a la modificación del entorno. En términos generales, se observa una presencia marginal de esta temática:

> Área Social Humanística: Constituida por los conocimientos y competencias que desarrollan las dimensiones éticas, estéticas, psicoafectiva, sociales, políticas y físicas del ser humano. (Corresponden por su contenido a este tipo de fundamentación las asignaturas): Ética Médica, Marco Legal del Ejercicio Profesional. En estas asignaturas se dan las bases para la compresión de la responsabilidad que conlleva el ejercicio de la profesión médica desde el punto de vista administrativo, social, ético y legal. Se revisa y discute la influencia de la política en la salud, sobre el alcance e impacto de los temas de salud en las políticas de Estado (Universidad del Tolima, 2013: 32).

Algunos programas optan por asignaturas procedentes del campo de las ciencias sociales y su correlación con los temas médicos, otros lo abordan desde las experiencias médicas y los problemas éticos y políticos en que se expresan: "Componente de

formación profesional, Área temática Salud pública y humanidades médicas: Asignaturas: Dilemas Éticos en Medicina, Humanidades Médicas I, Humanidades Médicas II, Humanidades Médicas III" (Universidad de Caldas, 2009, págs. 12-15).

Una breve descripción de dos asignaturas ilustra lo dicho:

> Humanidades Médicas II: Estudiar, analizar e interpretar los nexos entre los filósofos y los médicos en las distintas épocas históricas, las críticas filosóficas a los fundamentos científicos de la medicina actual, las distintas teorías médicas y sus fundamentos lógico-racionales, y los paradigmas emergentes de la medicina contemporánea (Universidad de Caldas, 2009)[20]

> Ética Médica y Profesional II: Este curso pretende que el estudiante (...) esté en contacto con los dilemas éticos más frecuentes en la práctica médica moderna. Para ello, se combinará la lectura de temas con su discusión en las clases y con el análisis y presentación de casos clínicos concretos, vivencias directas con la asistencia a los Comités de Ética Hospitalaria del Hospital Universitario de la Fundación Santa Fe de Bogotá, para ver la manera como se analizan y discuten los casos, así como la asistencia a la programación de temas bioéticos en las reuniones organizadas por el comité (...). Fundamentalmente, se pretende que el estudiante entienda y viva el papel que juegan los principios básicos de la bioética en la práctica médica moderna (Universidad de los Andes, 2014).[21]

Es frecuente la articulación con abordajes de carácter histórico: "Componente de formación humanística: fomenta la formación humana del estudiante, se desarrolla en los cursos de

20 Consultado en Universidad de Caldas, Gestión académica, Plan de estudios Medicina, Pensum de la asignatura Humanidades Médicas II (Universidad de Caldas, 2009)

21 Consultado en Universidad de los Andes, Plan de Estudios Medicina, contenido de la asignatura Ética Médica y Profesional II (Universidad de los Andes, 2014).

Introducción a la Medicina, Seminario de Historia de la Medicina y Ética I y II. Adicionalmente, los estudiantes deben realizar un nivel de Actividad Física Formativa en la carrera" (Universidad del Cauca, 2009: 67).

En cuanto a la relación médico-paciente, se hace referencia en términos de la comunicación:

> Habilidades de Comunicación II: (…) profundizar en los aspectos más importantes de la relación médico-paciente, tanto a nivel individual como a nivel familiar y grupal, con el fin de reconocer y mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes alrededor de la comunicación, que le permitan explorar los diferentes aspectos de la entrevista en cada uno de los grupos de edad y sus barreras. (...) los elementos básicos que debe tener en cuenta para realizar una orientación adecuada de los pacientes y sus familias (o acompañantes) en los planes diagnósticos, terapéuticos, educativos y de seguimiento (Universidad de los Andes, 2014)[22]

Es de resaltar que, en ninguna de las asignaturas de fundamentación para el quehacer profesional de carácter estrictamente básico, se reportan elementos que contribuyan a la fundamentación que nos ocupa.

La fundamentación ética y política tiene dentro de sus referentes las indicaciones que se daban para las relaciones con colegas y pacientes:

> Evitará el médico las discusiones públicas con sus colegas, porque éstas dan lugar a que los profanos "tengan por vano el arte de curar y digan que los médicos no actúan

22 Consultado en Universidad de los Andes, Plan de Estudios Medicina, contenido de la asignatura Habilidades de Comunicación II (Universidad de los Andes, 2014).

> racionalmente contra las enfermedades, sino, casi siempre, al buen tuntún"; y no menos deberá abstenerse de las visitas muy frecuentes al enfermo, "porque con ellas -advierte- te harás sospechoso, y se extinguirá la confianza del paciente" (Laín, 1964: 52).

A este respecto, Arnaldo de Vilanova, en sus Cautélete medicorum, preceptúa:

> Debe el médico ser estudioso en el conocimiento, cauto y ordenado en la prescripción, circunspecto y prudente en la respuesta, ambiguo en el pronóstico, justo en la promesa; y no prometa (por sí mismo) la salud, porque entonces usurpará el oficio divino y hará ofensa a Dios, antes prometa fidelidad y diligencia; y sea discreto en el visitar, diligente en el conversar, honesto en sus afectos, benévolo con el paciente (1964: 53).

Cuadro Nro. 8. Relación en y con la comunidad

Elementos	Descripción
Paciente	Al margen de su condición de enfermo, es miembro de la comunidad que recibirá atención, lo que implica su papel activo en la toma de decisiones en el sector de la salud, y su participación en lo relacionado con la formación del personal que lo atenderá. Así mismo, tiene derecho a una mejor participación en su atención médica individual y a un mayor control sobre ella, lo cual lo hace más responsable de sí mismo.
Médico	Comunicador capacitado en múltiples ciencias, preparado para brindar atención primaria, con disposición a escuchar, comprender y aconsejar a los pacientes, capaz de informar, educar al público y hablar a nombre de los pacientes, las comunidades y la sociedad. Trabaja en equipos interdisciplinarios, con una mayor efectividad costo-beneficio, realiza la valoración de los grupos en poblaciones definidas, sin tener en cuenta si dichos grupos solicitan o no la atención médica. Además, tiene el deber ético y la responsabilidad profesional de velar por los intereses de sus pacientes en todo momento.
Finalidad	Posicionar los intereses relacionados con el campo de la salud, de los miembros de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia[23].

23 Información tomada de la Declaración de Edimburgo, 1993. Encuentro Continental de Educación Médica, 1994. Conferencia Mundial sobre Educación Médica, 1995.48ª Asamblea Mundial de la Salud WHA48.8, 1995.

Algunos antecedentes relacionados con esta fundamentación se hallan en la influencia religiosa de los estudios, a través de conferencias dictadas por sacerdotes, bajo el lema "Saber y poder vienen de Dios" (Zerda, 1890), que procuró coherencia entre la ciencia, la política y las doctrinas católicas.

La escisión del paciente, en tanto naturaleza y en tanto persona se conserva; el primero enfocado en la cuantificación individual de las variables biométricas, el segundo en los aspectos emocionales y morales que para el paciente implican las enfermedades, siendo desechada la influencia del pecado y la enfermedad, como prueba y ocasión de mérito (Ministerio de salud Ley 1164, 2007).

A esta fundamentación también contribuía la exigencia de poseer conocimientos de cultura general, dado que, en el ejercicio médico, entrarían en contacto con personas de diferentes clases sociales y niveles de educación, y porque, "en su condición de científico, humanista, conocedor de intimidades del cuerpo y del alma", el médico debería ser un referente social (Quevedo, Perez, Miranda, Eslava y Hernández, 2008: 105).

Quevedo y otros describen la idea de la neutralidad política del médico, que se transmitía en el Plan Zerda:

> El Rector de la Facultad de Medicina recordaba a los jóvenes la sentencia de Pasteur: (...) no os dejéis contaminar por el escepticismo desgarrador y estéril; no os dejéis descorazonar por las tristezas de ciertas horas que pasan a veces sobre una nación. Vivid en la paz de los laboratorios y bibliotecas. Preguntaos primero ¿qué hice para instruirme?, y luego ¿qué hice para mi patria? La cual era referida por los profesores a los estudiantes; sin embargo, el impacto de dicho discurso fue escaso [pues] (…) los profesores abandonaron las cátedras y los estudiantes sus bancos y pupitres, para vincularse a la guerra (2008: 190).

La década de los ochenta, del siglo pasado, se caracterizó por un fuerte llamado a defender la ética profesional en la relación con los pacientes, y a precisar la independencia de las acciones médicas con relación a los intereses de las instituciones en las que se desempeñan. La Declaración sobre la independencia y libertad profesional del médico, durante la 38ª Asamblea Médica Mundial, Rancho Mirage, California, EE.UU., en octubre 1986, reconoció el papel del médico en el control del gasto, a la vez que señaló la prioridad de la atención a los pacientes:

> Los médicos deben reconocer y apoyar los derechos de sus pacientes (...), deben gozar de una libertad profesional que les permita atender a sus pacientes sin interferencias. Dentro del marco de su ejercicio profesional y de atención de sus pacientes, no debe esperarse que el médico siga las prioridades que el gobierno o la sociedad han impuesto sobre la distribución de recursos médicos insuficientes. Hacer tal cosa, sería crear un conflicto de intereses con la obligación que el médico tiene hacia sus pacientes y destruiría su independencia profesional en la cual ellos confían.
>
> Si bien los médicos deben estar conscientes del costo de la atención médica, y deben participar activamente en el control de gastos médicos, es su obligación primordial representar los intereses de sus enfermos y heridos, contra las demandas de la sociedad en materia de control de gastos, que podrían poner en peligro no sólo la salud, sino la vida de sus pacientes. (Asociación Médica Mundial, 1986:1)

Este pronunciamiento se mantuvo vigente hasta la Asamblea General de Santiago, en 2005.

En el mismo sentido, fue el pronunciamiento de la 39ª Asamblea Médica Mundial, que se llevó a cabo en Madrid, España

en octubre 1987, la cual se mantuvo vigente hasta la Asamblea General de Nueva Delhi, India, 2009:

> La autonomía profesional como un beneficio que se debe al paciente debe ser preservado. (...). La calidad de la atención prestada a los pacientes y la competencia del médico que entrega dicha atención, deben ser siempre la preocupación primordial de cualquier sistema de autorregulación. Los médicos tienen la experiencia para hacer las evaluaciones necesarias. Tales evaluaciones deben utilizarse en beneficio de los pacientes para asegurarles la calidad continua de la atención prestada por médicos competentes. Dentro de esta preocupación está también la necesidad de supervisar los adelantos en la medicina científica y la utilización de métodos terapéuticos seguros y efectivos (Asociación Médica Mundial, 1987: 3).

La fundamentación para la atención enfatiza un espectro que, más allá del diagnóstico y el tratamiento, procura resaltar la importancia de apoyar y consolar al enfermo "curar a veces, aliviar a menudo, consolar y confortar siempre"[24]

En la fundamentación ética y política, se evidencia una divergencia: la ética para la atención individual es puesta en riesgo por lo político, toda vez que lo político se ocupa de los intereses institucionales, comunitarios y estatales, lo cual implica una toma de decisiones en las que la relación individual entre médico y paciente queda fuera del contexto de la atención en salud. En el mismo sentido, se hace visible la contradicción que tiene lugar entre la importancia social de la educación médica como criterio ético y el criterio de calidad de la atención médica,

24 De acuerdo con el estudio adelantado Eugenio Matijasevic, esta expresión, ha sido atribuida erróneamente a diferentes autores: Ambroise Paré, Hipócrates, Florence Nightingale, Louis Pasteur, William Osler, Edward Livingstone Trudeau y Oliver Wendell Homes, al parecer "se trata de una de esas frases que se han ido gestando lentamente en el crisol del lenguaje vernáculo, evolucionando y cambiando mediante adiciones, sustracciones y modificaciones aquí y allá, hasta alcanzar su forma más perfecta" (Matijasevic, 2011:1).

la cual es definida por los avances tecnológicos incorporados y los rendimientos financieros que se logran, lo cual tiende a ser asumido durante el proceso de formación.

Fundamentación del Sujeto que Administra

Las asignaturas que contribuyen a la constitución del sujeto que gestiona recursos para la protección de la salud, prevención y atención de la enfermedad, enfatizan en la importancia de que el estudiante conozca el sistema general de seguridad social y las políticas públicas, de tal forma que su ejercicio tenga lugar en concordancia con las necesidades de la comunidad en la que presta los servicios, en el marco de posibilidades que le ofrece el estado colombiano para atenderlas.

Estos saberes se hallan inscritos en el área de formación profesional, y son escasos los programas que destinan a este núcleo de conocimientos un área particular.

> Componente de formación profesional, Área temática Salud pública y Humanidades: Una breve reseña de la asignatura Legislación en Salud y Seguridad Social permite observar que su propósito es: "Contribuir a la capacitación del estudiante de medicina en los temas de legislación en salud, a través del estudio de los aspectos jurídicos con los que hoy se reglamenta la salud en Colombia, el actual Sistema General de Seguridad Social Integral, la Ley 100 de 1993, conociendo sus aspectos jurídicos e históricos y los actos legislativos que las reglamentan, con el objetivo de ubicar al estudiante, y orientarlo en dichos aspectos legislativos y de su quehacer como médicos en el sistema nacional de salud (Universidad de Caldas, 2008)[25].

25 Consultado en Universidad de Caldas, Gestión académica, Plan de estudios Medicina, Pensum de la asignatura Legislación en Salud y Seguridad Social (Universidad de Caldas, 2008)

Esta fundamentación tiene entre sus referentes, que datan de 1872, la vinculación de los médicos con los aspectos socioeconómicos y políticos del hospital:

> Art.1. El servicio científico del Hospital que está a cargo del gobierno nacional a virtud del contrato (...) celebrado entre el secretario de lo interior y relaciones exteriores y el inspector del hospital, se hará por los siguientes empleados: por dos médicos, uno para el departamento de varones, y otro para el de mujeres. Por el profesor de Obstetricia, quien se encargará del servicio en el departamento de maternidad y en el que se destine para enfermedades de los niños. Por un profesor de Farmacia que hará la clase práctica en la botica del hospital, estará encargado de ésta, despachará con sus alumnos (...) Por dos jefes de clínica, encargados de la supervigilancia del servicio científico del Hospital de Caridad, y que desempeñarán todas las funciones y tendrán todas las atribuciones que les señalen los reglamentos que de acuerdo con este decreto dicte la Escuela de Medicina (El Presidente de los Estados Unidos de Colombia, 1872: 339).

Además, en la misma época, se evidenció en el interés por la productividad económica del sujeto, aun en su condición de enfermo:

> Debo insistir en la necesidad de adoptar una medida (...) de la que os hablé en una nota particular. Se trata del establecimiento de una sala de trabajo en cada departamento, donde a los convalecientes, los enfermos de úlceras y de otras afecciones que les permiten ocuparse, y aun a algunos inválidos de ambos sexos se les haga trabajar en hacer alpargatas, obras de fique, costura y otros varios oficios que combatirán en ellos los hábitos de holgazanería y de pereza, y les darán costumbres de laboriosidad y de moral; que proporcionará no sólo ahorros, sino utilidad al instituto y a los trabajadores (Plata Azuero, 1875: 934).

Y en el control del gasto que se derivaba de las actividades docentes y de la atención clínica: "Los médicos gozan de absoluta libertad para recetar las sustancias que tienen a bien (...) la cuenta de medicina va aumentando, a pesar de existir botica en el hospital, por lo que se hace necesario adoptar el formulario de recetas de la Sociedad San Vicente de Paúl" (Junta General de Beneficencia, 1870: 14).

Es importante destacar que el Sistema de Educación Médica puede considerarse como un mecanismo que legitima los sistemas sociales, gubernamentales y el uso de la ciencia médica para el manejo de políticas de estado que están fuera del campo particular de la salud. Sin embargo, el acercamiento a lo prescrito en los planes de estudio analizados muestra cómo, a nivel de pregrado, este saber se orienta a las formas de ser administrador de los recursos humanos y tecnológicos dentro de la institución hospitalaria, así como en la comunidad, espacios de las acciones políticas tendientes a pasar la responsabilidad en materia de salud a los individuos, en la que el médico, a partir de compartir parte de su saber, contribuye posicionando nuevas formas de agenciamiento de los individuos para acceder y ejercer el derecho a la salud.

Fundamentación del Sujeto que Investiga

La fundamentación para la investigación se ha posicionado en los últimos años, a partir de las exigencias del cumplimiento de estándares de calidad para la educación superior, requeridos para la aprobación del registro calificado y de la acreditación de los programas y de la institución:

> En el marco de la normatividad vigente, y de acuerdo con las exigencias de calidad a las que se ve llamada la universidad como institución, descritas desde 1992 en la Ley 30, le compete a la institución, tanto la búsqueda como

> la generación de conocimiento y el producir investigación de alto nivel por parte de sus docentes y la vinculación de los estudiantes, el acceso a la información generada a través de la investigación y a los semilleros de investigación (Universidad del Tolima, Programa de Medicina, 2013: 51).

Esta fundamentación se proyecta "al desempeño laboral en áreas de investigación en entidades públicas o privadas." (Universidad Nacional de Colombia, 2014: 17). Por tratarse del pregrado, corresponde a una fase inicial en la formación de investigadores, considerado como un proceso permanente y continuo que se inicia en el pregrado y continúa en los diferentes niveles de postgrado (Universidad Nacional de Colombia, 2014: 21).

Este saber se halla en la dispersión de temáticas inscritas en asignaturas, agrupaciones de asignaturas y desempeños. A modo de ilustración, se desglosan las agrupaciones inscritas en los planes de estudio de las universidades del Cauca y de los Andes:

> Fundamentos de Investigación I (Demografía, Salud pública, Epistemología y Protocolo de Investigación), Fundamentos de Investigación II (Antropología), Fundamentos de Investigación III (Metodología de la investigación y desarrollo de una propuesta de investigación) y Fundamentos de Investigación IV (Aplicación e informe de un Proyecto de investigación). (Universidad del Cauca, 2009: 68)

En programas como el de la Universidad de Los Andes, esta temática es enunciada en el grupo de asignaturas electivas: "Módulo electivo I: ofrece al estudiante la oportunidad de explorar desde pregrado una de las cinco áreas de selectividad. Estas áreas son: Hospitalario y Clínico, Administración, Atención Primaria, Investigación y Salud Pública; los cursos de Módulo Selectivo

I les permitirán desarrollar las competencias del área elegida" (Universidad de los Andes, 2014)[26].

En lo que corresponde a los desempeños, la estrategia "semilleros de investigación" procura integrar a los estudiantes en progresos investigativos adscritos a grupos de investigación oficialmente inscritos, en los cuales, acompañados por profesores, desarrollan investigaciones, lo que les permite ser "protagonistas de su propio aprendizaje y, en últimas, responsables de construir su propio conocimiento y de adquirir actitudes y aptitudes propias para el ejercicio de la investigación y de la ciudadanía" (Universidad del Tolima, 2015: 58).

A modo de cierre

El análisis de las prácticas discursivas y no discursivas de la educación médica de pregrado, para el período comprendido entre 1992 y 2017, permiten una lectura posible de algunos procesos que constituyen cierto tipo de sujetos y cierto tipo de relaciones médico-paciente, aceptados o no como válidos, en consideración a regímenes de verdad que responden a intereses sociales y políticos propios de esta contingencia histórica.

Predomina una forma enunciativa que denota negativamente el saber de la educación médica relacionada con la enfermedad, el enfermo, el hospital y el tratamiento. La relación médico-paciente dejó de ser interpelada por el síntoma, por el signo, por la localización de las lesiones, por el flujo energético, por el enfoque anatomopatológico, fisiológico o etiológico, y se redireccionó ideológica y emocionalmente. En esta nueva concepción, la enfermedad como objeto ha sido desplazada por la salud, y tanto el médico como el paciente han desaparecido en su carácter de figuras individuales. Hoy se hallan subsumidos

26 Consultado en Universidad de los Andes, Plan de Estudios Medicina, contenido del Módulo electivo I (Universidad de los Andes, 2014).

en poblaciones homogenizantes; el primero de ellos en el equipo de salud, equipo al cual se han articulado sujetos de diferentes campos del conocimiento que comparten la función de mantener la salud; el segundo, en la población de sujetos responsables de su salud. De este modo, el discurso sobre la enfermedad es, de una parte, encerrado en la singularidad del enfermo y, de otra, atomizado dentro del modelo de atención (marco en el que se constituye el estudiante) que lo direcciona a diferentes instancias en las cuales se adoptan decisiones diferentes a las previstas, no solo por el médico, sino por la medicina misma. Ambos sujetos se agencian mutuamente, para irse constituyendo en otros, bajo las reglas del mercado.

Los planes de estudio muestran la remanencia de una formación médica que adopta elementos de los enfoques anatomoclínico, etiológico, fisiopatológico y flexneriano, articulados con lo propuesto en Colorado Springs, hasta llegar al enfoque vigente, fuertemente orientado por las recomendaciones de las Conferencias Mundiales sobre Educación Médica; es decir, la influencia de los saberes médicos europeos, así como las orientaciones norteamericanas, se conservan parcialmente en el marco de las reformas curriculares que se adelantan en los programas de medicina en Colombia.

Los diferentes saberes que configuran las áreas de formación del plan de estudios de los programas de pregrado de medicina, contribuyen a la constitución del estudiante de medicina en su ir siendo médico, así como a la caracterización del paciente y, por tanto, de las posibles formas que adquiere la relación entre los dos, de tal forma que los discursos de la educación médica, en tanto tecnología gubernamental orientada a la conducción de la conducta, en la que tienen lugar acciones dirigidas a administrar y producir determinados hábitos y formas de subjetivación, es el espacio propicio para la observación sobre la manera en que el saber se articula con el poder y estos con la subjetivación, no solo como efecto de instancias externas al sujeto, sino desde el sujeto mismo.

Las bitácoras de los estudiantes reflejan un sujeto sujetado a las prescripciones referidas en el plan de estudios, con lo cual se relacionan durante el proceso de formación con el paciente, en tanto objeto de aprendizaje, y postergan el reconocimiento de este como sujeto para cuando egresen.

La educación médica es foco de una serie de expectativas y señalamientos sobre la relación médico-paciente que se establece. El estudio muestra cómo para el período de tiempo analizado, la influencia que esta ejerce es compartida con las instituciones en las que los estudiantes realizan sus prácticas formativas, de acuerdo con lo reglamentado por el estado para los convenios docencia-servicio, espacios que determinan, de manera más importante que la universidad, la constitución del médico para su relación con el paciente, desde su etapa de estudiante, así como los intereses de mercado, vía rendimiento económico, que generan las actividades docencia-servicio en las instituciones prestadoras de salud.

El currículo oculto, que se logra entrever en los contenidos de algunos planes de estudios, es el espacio de luchas entre las tendencias que reconocen especificidades de la educación para el ejercicio de cada profesional de la salud, y las tendencias que tienden a homogenizar dicha educación, en procura de garantizar sujetos constituidos, ya sea para desempeñarse en equipos de salud, con escaso nivel de resistencia a los mecanismos gubernamentales internacionales, nacionales y locales, sometidos a los cambios del mercado y de las políticas de salud, educación y trabajo, o para continuar en procesos de educación de postgrado o de educación médica continuada.

Referencias bibliográficas

48a Asamblea Mundial de la Salud WHA48.8. (12 de mayo de 1995). *Reorientación de la enseñanza y del ejercicio de la medicina en pro de la salud para todos.* Obtenido de Punto18.2del orden del día de la 48" Asamblea Mundial de la Salud: http://hist.library.paho.org/spanish/GOV/CE/CE116_26.pdf

Academia Nacional de Medicina. (1913). *Segundo Congreso Médico de Colombia.* Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.

Aguilera, P. M. (2001). Universidad Nacional de Colombia: génesis y reconstitución. En U. N. Colombia, *Series Historia de la Universidad Nacional de Colombia* (págs. 20-21). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Andrade, J. (1979). *Marco Conceptual de la Educación Médica en la América Latina.* Obtenido de Organización Panamericana de la Salud Organización Mundial de la Salud, Serie Desarrollo de Recursos Humanos No 28: http://hist.library.paho.org/Spanish/DRH/13191.pdf

Amador, L. H. (2017). *Currículo regional. Departamento de Caldas, Colombia.* Bogotá, Colombia: Escuela Superior de Administración Pública.

Archivo General de la Nación. (1636). *Sección Colonia. Fondo Miscelánea. Vol. 66. Tomo 2. Folio 555.*

Archivo Central Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina Sección Correspondencia. En *Libro 88Folios 84-85.*

Arias Murillo, F. A. (2015). *Seminario arqueología – genealogía. Doctorado en Ciencias de la Educación CADE Tolima.* Ibagué: Memorias inéditas.

Asamblea Nacional Constituyente-Constitución Política de Colombia. (7 de Julio de 1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Obtenido de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125

ASCOFAME (noviembre de 2017). *Consenso de Montería Sobre Educación Médica*. Recuperado el 28 de noviembre de 2017, de Asociación Colombiana de Facultades de Medicina ASCOFAME: http://ascofame.org.co/web/consenso_monteria/#1509566110678-c74119ac-432a

Asociación Colombiana de Facultades de Medicina ASCOFAME (marzo de 2003). *Currículo nuclear para las facultades de medicina de Colombia*. Obtenido de Asociación Colombiana de Facultades de Medicina ASCOFAME: http://www.1.ascofame.org.co/images/imagenes/GUIAS_DE_PRACTICA_CLINICA/curriculonuclearfacultadesmedicina

Asociación Médica Mundial. (octubre de 1983). *Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre recursos humanos médicos - I*. Obtenido de 35ª Asamblea Médica Mundial, Venecia, Italia: http://www.unav.es/cdb/ammvenecia3.html

Asociación Médica Mundial (octubre de 1984). *Declaración sobre recursos humanos médicos*
III. Obtenido de 36ª Asamblea Médica Mundial, Singapur: http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5301&word=

Asociación Médica Mundial (octubre de 1987). *Declaración sobre la enseñanza médica*. Obtenido de 39a Asamblea General, Madrid, España: http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5308&word=

Asociación Médica Mundial (septiembre/octubre de 1981). *Declaración de Lisboa de la AMM sobre los Derechos del Paciente*.

Obtenido de 34ª Asamblea Médica Mundial Lisboa, Portugal: http://www.wma.net/es/30publications/10policies/l4/

Asociación Médica Mundial (octubre de 1987). *Declaración sobre la autonomía y autoregulación profesional.* Obtenido de 39ª Asamblea Médica Mundial, Madrid, España: http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5307&word=

Asociación Médica Mundial (octubre de 1986). *Declaración sobre la independencia y libertad profesional del médico.* Obtenido de 38ª Asamblea Médica Mundial, Rancho Mirage, California, EE.UU: http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5305&word=

Association of American Medical Colleges (noviembre de 1984). *Physicians for the twenty- first century. Report of the project panel on the general professional education of the physician and college preparation for medicina.* Obtenido de Journal of Medical Education (59) part 2, 201-208: https://books.google.com.co/books?id

Astudillo P, R. E. (julio-diciembre de 2003). *La Historia de la Medicina en el Valle del Cauca.* Obtenido de El Hombre y la Máquina Nos. 20 - 21: http://ingenieria.uao.edu.co/hombreymaquina/revistas/20-21%202003-2/La%20Historia%20de%20la%20medicina.%20R%20Astudillo.pdf

Borrell Bentz, R. M. (2005). *La educación médica de postgrado en la Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa.* Obtenido de Organización Panamericana de la Salud: http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/pub61.pdf

Castro-Gómez, S. (2013). *Historia de la gubernamentalidad.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Colombia, C. d. (23 de diciembre de 1993). *Ley 100 de 1993.* Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de www.congresodecolombia

Colombia, C. d. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30 de 1992.* Recuperado el 11 de febrero de 2014, de cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf: http://www.cna.gov.co

Comisión Europea. (2007). *Colombia documento de estrategias país.* Obtenido de Comisión Europea: http://eeas.europa.eu/colombia/csp/07_13_es.pdf

Comisión Europea. (2004). *Proyecto Tuning América Latina.* Recuperado el 2014, de Tuning América Latina: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Comisión para la Trasformación de la Educación Médica; Ministerio de Salud y Protección Social; Ministerio de Educación Nacional (marzo de 2017). *Documento de Recomendaciones para la Transformación de la Educación Médica en Colombia.* Recuperado el 10 de octubre de 2017 de la Asociación Colombiana de Sociedades Científicas: http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/2017/MARZO/Documento%20Final%20Comision.pdf

Conferencia Sanitaria Internacional (1946). *Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud.* Nueva York: Conferencia Sanitaria Internacional.

Congreso de Colombia Ley 1751 (16 de febrero de 2015). *Ley 1751, Por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones.* Recuperado el 2015, de Ministerio de Salud: www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Ley%201751%

Congreso de Colombia Ley 1438 de 2011 (19 de enero de 2011). *Ley 1438 de 2011 Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones.* Recuperado el 2014, de Alcaldía de Bogotá: www.alcaldiadebogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=41355

Congreso de los Estados Unidos de Colombia (22 de septiembre de 1867). *Ley 66 de 1867.* Obtenido de Normatividad Universidad Nacional de Colombia: http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=34584

Congreso de Colombia (26 de octubre de 1903). *Ley 39 de 1903. Sobre instrucción pública.* Obtenido de Diario Oficial Número 11, 931 viernes 30 de octubre de 1903: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf

Corredor, J. A. (1873). *Informe del profesor de anatomía patológica. Hospital de Caridad, Servicio Científico.* Bogotá: Revista de los Establecimientos de Beneficencia. Año 3, No 50.

De Francisco Zea, A. (1999). *Luis Zea Uribe, su vida y su época.* Santa Fe de Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Decreto 2376. *Por medio del cual se regula la relación docencia - servicio para los programas de formación del talento humano del área de la salud".* (1 de Julio de 2010). Recuperado el 2014, de Portal Pontificia Universidad Javeriana.: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/vice_academica/1documentos_vice/Decreto%20N%FAmero%202376%201-jul-2010.pdf

Diaz Lozano, M. B. (2014). Gerencia en salud. *Gestión Humana en Salud, tendencias y perspectivas.* Ibagué: Inédito.

Echeverry, A. S. (1989). *Santander y la instrucción pública (1819 – 1840).* Bogotá: Foro Nacional por Colombia – Universidad de Antioquia.

El Presidente de los Estados Unidos de Colombia. (1872). Decreto por el cual se arregla el servicio científico del Hospital de Caridad. *Revista de los Establecimientos de Beneficencia Año2, No. 22. Abril 8*, 339.

El Siglo, número 9 (10 de agosto de 1848). *Gremios científicos.* Obtenido de El Siglo número 9: http://admin.banrepcultural.org/sites/default/files/revista/blabr339155_n_009.pdf

El Redactor Americano: Periódico del Nuevo Reyno de Granada. (1807). *Número 15 julio 4.* Bogotá: Hemeroteca Biblioteca Luis Angel Arango.

El Senado y la Cámara de Representantes de la Nueva Granada. (15 de mayo de 1850). *Ley de mayo 15 de 1850 "Sobre instrucción pública".* Obtenido de Alcaldía de Bogotá: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12626

Federación Mundial para la Educación Médica. (1993). *Declaración de Edimburgo 1993.* Obtenido de Revista Cubana Educación Médica Superior 2000;14(3)270-83: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_3_00/ems07300.htm

Flexner, A. (1910). *Medical Education in the United States and Canada.* Obtenido de A report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching: http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/Carnegie_Flexner_Report.pdf

Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames.* La Plata Argentina: Altamira.

Foucault, M. (1975). *El nacimiento de la clínica Una arqueología de la mirada médica 2a edición.* México: Siglo XXI editores, s.a.

Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?* México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1992). *El Orden del Discurso.* Buenos Aires: Tusquets editores.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Montevideo: Siglo Veintiuno editores.

Gaceta Médica. Hospital de Caridad, Vol. 7. (1865). *Análisis crítico.* Bogotá: Órgano de la Escuela de Medicina (GMOEM).

Hernández de Alba, G., & Martínez Briceño, R. (1966). *De Hipócrates a Pasteur - Contribución para la historia de la medicina colombiana.* Bogotá: Schering corporation de cultura colombiana.

Junta General de Beneficencia. (1870). *Sesión del día 22 de octubre de 1870. Revista de los establecimientos de beneficencia Año 1, No 1, p.6-8.* Bogotá.

Laín Entralgo, P. (1950). *La Historia Clínica Historia y Teoría del Relato Patográfico.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

_____ (1961). *Teoría y realidad del otro.* Madrid: Revista de Occidente.

_____ (1983). *La relación médico enfermo. Historia y teoría.* Madrid: Alianza.

_____ (2012). *La Medicina Hipocrática.* Obtenido de Historia universal de la medicina. Tomo II. Antigüedad clásica: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc8d0h8

_____ (abril de 2014). *La amistad entre el médico y el enfermo en la Edad Media, discurso leído el 7 de junio de 1964 en su recepción pública, por el Excmo. Sr. Don Pedro Laín Entralgo y contestación del Excmo. Sr. Don Dámaso Alonso.* Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqc1w7

Lázaro, J., & Gracia, D. (2006). *La relación médico-enfermo a través de la historia.* Recuperado el 2014, de An. Sist. Sanit. Navar. 2006; 29 (Supl. 3): 7-17.: http://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v29s3/original1.pdf.

Leyes de Indias. (1538). *De los protomédicos, médicos, cirujanos y boticarios.* Tomo II. Libro V. Título seis.

Malagón Londoño, G., Galán Morera, R., & Pontón Laverde, G. (2008). *Conferencia Mundial de Educación Médica, 1995. En: Administración Hospitalaria.* Bogotá: Editorial Médica Internacional.

Martínez Posada, J. E. (2010). *Martínez Posada, J. E. (2010). La universidad productora de productores.* Bogotá: Universidad de La Salle.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0917. (2001). *Decreto 0917 de mayo 22 de 2001 Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud.* Obtenido de Ministerio de Educación Nacional - diario oficial: www.mineducacion.gov.co/1621/article-87351.html

Ministerio de Educación. Decreto 2566. (10 de septiembre de 2003). *Decreto 2566 de 2003.* Recuperado el 2014, de Presidencia de la Republica: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución Número 2772 de noviembre 13 por el cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de la Protección Social República de Colombia. (2004). *Programa de apoyo a la Reforma en salud. Los recursos humanos de la salud en Colombia-balance, competencias y prospectiva.*

Recuperado el 2014, de Ministerio de la Protección Social República de Colombia: M http://www.minsalud.gov.co/salud/Documents/LOS%20RECURSOS%20HUMANOS%20DE%20LA%20SALUD%20EN%20COLOMBIA.pdf

Ministerio de la Protección Social. (2003). *Acuerdo 003 por el cual se adoptan los criterios de evaluación y verificación de los convenios docente-asistenciales necesarios para desarrollar los programas de pregrado o postgrado en el área de salud*. Recuperado el 2013, de Medician Universidad de Antioquia: http://medicina.udea.edu.co/programas/Acuerdo%20000003.pdf

Ministerio de Salud. Ley 1164. (2007). *Ley 1164. Por la cual se dictan disposiciones en materia del Talento Humano en Salud. Artículo 2°. De los principios generales.* Recuperado el 2013, de Ministerio de salud: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201164%20DE%202007.pdf

Ministerio de Salud. (1996). *Decreto 190 de 1996 por el cual se reglamentan la relación Docente Asistencial en el Sistema General de Seguridad Social en Salud.* Recuperado el 2012, de Ministerio de Salud, Diario Oficial No. 42.700, del 26 de enero de 1996: http://salud.univalle.edu.co/multimedia_docentes/info_abril05/nacional

Ministerio de Salud. (1974). *DECRETO 056 DE 1975(enero 15). Diario Oficial No. 34260 de 19 de febrero de 1975, Por el cual se sustituye el Decreto-ley número 654 de 1974 y se dictan otras disposiciones.* Recuperado el 2013, de Ministerio de salud: https://www.minsalud.gov.co/salud/Documents/Observatorio%20Talento%20Humano%20en%20Salud/3-ReferentesNormativos%20.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social, Academia Nacional de Medicina, Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Perfil Y Competencias Profesionales Del Médico En Colombia.* Bogotá:

Ministerio de Salud y Protección Social, Academia Nacional de Medicina, Ministerio de Educación Nacional.

Museo de Historia de la Medicina. (2006). Solicitud para dictar cátedra de medicina en el Real Colegio Mayor de San Bartolomé año de 163. En A. N. Medicina, *370 años de educación médica en Colombia* (págs. 1-22). Bogotá: Academia Nacional de Medicina.

Oficina de la WFME. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Copenhague, Dinamarca. (14-16 de octubre de 1999). *Informe del Grupo de Trabajo de la Federación Mundial para la Educación Médica (World Federation Medical Education) para la Definición de Estándares Internacionales para la Educación Médica de Pregrado. Copenhague, 14-16.* Obtenido de Revista Educación Médica Volumen 3, pág. 158-169: http://files.sld.cu/sccs/files/2010/09/9-estandares-internacionales-pregrado-1999.pdf

Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. (marzo de 1957). *Seminarios Sobre la Enseñanza de la Medicina Preventiva.* Obtenido de http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/1309/40174.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud. (1962). *Requisitos Mínimos Internacionalmente Admisibles para la Enseñanza de la Medicina.* Recuperado el 2013, de la Organización Mundial de la Salud. : http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_239_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (6-12 de septiembre de 1978). *Atención primaria de salud, Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud.* Obtenido de Serie "Salud para Todos", No 1: http://apps.who.int/iris/simple-search?query=atencion+primaria+de+salud&submit=Ir+

Organización Panamericana de la Salud. (1986). *Carta de Otawa para la promoción de la salud. PAHO/WHO - OPS/OMS.*

Recuperado el 2014, de Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud: http://www.paho.org/spanish/hpp/ottawachartersp.pdf

Organización Panamericana de la Salud Organización Mundial de la Salud. (14 de septiembre de 1988). *Declaración de Edimburgo.* Obtenido de Informe Sobre la Conferencia Mundial de Educación Médica de la Federación Mundial para Educación Médica: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/1494/CD33.R12sp.pdf?sequence=2

Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud (octubre de 1988). ``*Declaración de Edimburgo'' sobre la reforma de*. Obtenido de Portal Infomed: http://files.sld.cu/sccs/files/2010/04/1-edimburgo-1988.pdf

Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. (Enero/marzo de 1995). *Declaración de Uruguay sobre educación médica.* Obtenido de Educación Médica y Salud Volumen 29, No. 1: http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/19770.pdf

Organización Panamericana de la Salud (septiembre de 1978). *Declaración de Alma - Ata.* Obtenido de Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud: http://www.paho.org/spanish/dd/pin/alma-ata_declaracion.htm

Ospina, J., Manrique, F., & Martínez, A. (2012). *La Formación de Médicos Generales según los Requerimientos del Sistema General de Seguridad Social en Salud en Colombia.* Recuperado el 2014, de Revista Colombiana de Anestesiología. Vol.40 No.02: http://www.elsevier.es/es/revistas/revista-colombiana-anestesiologia-341/la-formacion-medicos-generales-segun-los-requerimientos-90133232-r

Patiño Restrepo, J. F. (2011). *Humanismo, Medicina y Ciencia. Colección Obra Selecta.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría Académica.

Plata Azuero, M. (1875). *Informe presentado a la Junta General de Beneficencia, por el profesor de clínica en el departamento de mujeres.* Bogotá: Revista de los Establecimientos de Beneficencia. Año 3, No.73, mayo 15.

Pontificia Universidad Javeriana. (2013). *Carrera de medicina.* Recuperado el 2015, de Facultad de medicina: http://www.javeriana.edu.co/carrera-medicina

Presidencia de la república (noviembre de 1992). *Por el cual se crea, el Consejo Nacional para el Desarrollo de los Recursos Humanos en Salud.* Obtenido de www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3647

Quevedo, E. (1993). La institucionalización de la medicina en Colombia: antecedentes de un proceso. En E. Quevedo, *Historia Social de la Ciencia en Colombia Volumen 7* (págs. 149-166). Bogotá: Colciencias - Tercer Mundo.

Quevedo, E., & Duque, C. (2002). Historia de la cátedra de medicina en el Colegio Mayor del Rosario durante la Colonia y la República, 1653-1895. En U. d. Rosario, *Cuadernos de Historia del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.* Bogotá: Universidad del Rosario.

Quevedo V, E., Pérez R, G., Miranda C, N., Eslava C, J., & Hernández, M. (2008). *Historia de la medicina en Colombia Tomo II.* Bogotá: Norma.

Renjifo, P. (1874). *Informe del profesor de anatomía patológica especial.* Bogotá: Revista de los establecimientos de Beneficencia. Año 3, No. 71, Marzo 1.

Restrepo Zea, E. (1997). La Fundación de la Universidad Nacional. Su primer debate: 1870. En U. N. Colombia, *Universidad Nacional de Colombia 130 años de Historia* (págs. 13-21). Bogotá.

Silva, R. (2004). *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII.* Medellín: La Carreta.

Silva, R. (2004). *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII.* Medellín: La Carreta.

Sociedad Española de Educación Médica, Federación Panamericana de Facultades y Escuelas de Medicina (FEPAFEM), Asociación de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH) y Otros. (24 de octubre de 2001). *Declaración de Granada sobre estándares en la Educación Médica de Pregrado.* Obtenido de Revista Médica Cubana Volumen 18-1-04: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_1_04/ems08104.htm

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orisoc , 8*.

The World Federation of Medical Education (septiembre de 1998). *International standards in medical education: assessment and accreditation of medical schools- educational programmes. A WFME potition paper. The Executive Council.* Obtenido de Medical education, Volume 32, pages 549-558: http://www.readcube.com/articles/10.1046%2Fj.1365-2923.1998.00302.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout

Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de troya de la cultura escolar.* España: Morata.

Universidad de Caldas (3 de junio de 2009). *Plan Institucional de actividad académica.* Obtenido de Actividad académica: Humanidades Médicas II: http://acad.ucaldas.edu.co/piaas/Default2.aspx?cod_materia=G9E0064&tipo=1

Universidad de Caldas (2013). *Proyecto Educativo del Programa de Medicina PEP.* Obtenido de Facultad de Ciencias para la Salud: https://udecaldas.files.wordpress.com/2014/05/anexo18-proyecto-educativo-programa-medicina.pdf

Universidad de Caldas (6 de octubre de 2008). *Plan institucional de actividad académica.* Obtenido de Legislación en Salud y Seguridad Social: http://acad.ucaldas.edu.co/piaas/Default2.aspx?cod_materia=G9E0054&tipo=1

Universidad de la Sabana (2014). *Programa de medicina.* Recuperado el 2014, de la Facultad de Medicina.

Universidad de los Andes. (2014). *Facultad de Medicina.* Obtenido de Plan de estudios: http://medicina.uniandes.edu.co/index.php/es/programass/pregrado/planestudios
Universidad del Cauca Facultad de Ciencias de la Salud Programa de Medicina. (2009). *Proyecto Educativo del Programa de Medicina, Fundamentos para la renovación curricular.* Obtenido de portal.unicauca.edu.co › Facultades › Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad del Tolima. (15 de mayo de 2015). *Investigación.* Obtenido de Semilleros de investigación: http://www.ut.edu.co/administrativos/index.php/inves/semilleros

Universidad del Tolima, Programa de Medicina. (2013). *Condiciones de calidad para solicitud de renovación de Registro Calificado.* Ibagué: Documento elaborado y conservado en la Facultad de Ciencias de la Salud.

Universidad Nacional de Colombia. (2014). *Proyecto Educativo de Programa Medicina.* Obtenido de Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado: http://www.unal.edu.co/dirnalpre/programas.html

Universidad Nacional de Colombia (junio de 1932). *Resumen histórico.* Obtenido de Revista de la Facultad de Medicina: http://www.bdigital.unal.edu.co/24853/1/22072-75806-1-PB.PD

Universidad Tecnológica de Pereira. (22 de septiembre de 2011). *Facultad de Ciencias de la Salud Programa Medicina.* Obtenido de Medicina del adulto Blog para los estudiantes de medicina: http://blog.utp.edu.co/medicinadeladulto/medicina-interna-i/

Zerda, L. (1890). Informe del Rector de la Facultad de Ciencias Naturales y Medicina al Congreso Nacional de 1890. En M. d. Pública, *Colombia.* Bogotá: Imprenta de la Luz.

Ontología histórica del presente. Educación superior en enfermería, Colombia 1992-2014

Luz Mery Hernández Molina[27]
Universidad Nacional de Colombia
lmhernandezmo@unal.edu.co

Introducción

Un punto de partida en la presente investigación es la pertenencia de la investigadora al colectivo profesional y a la motivación por examinar la constitución de sujetos y la posible emergencia de subjetividades en enfermería en Colombia, desde la perspectiva de una ontológica histórica del presente, que supone asumir que los sujetos se constituyen en el entramado de fuerzas históricas y sociales, por lo que hacer la ontología es mostrar aquellos elementos del pasado que se han acumulado en el presente de la educación superior en enfermería; es aceptar que el presente corresponde a una larga construcción de la enfermería en Colombia. En este mismo sentido, Esther Díaz, precisa que la ontología histórica, "Se ocupa de los entes, de la realidad, de lo que acaece. Histórica, porque piensa a partir de acontecimientos, de datos empíricos, de documentos. Una ontología histórica es una aproximación teórica a ciertas problematizaciones epocales" (2010: 13).

La reflexión, planteada en la investigación, es realizada desde el análisis de las prácticas discursivas presentes en la educación superior, haciendo uso de la arqueología y la genealogía, entre 1992 y 2014. Por tanto, las respuestas a interrogantes formulados y los objetivos planteados, se han tratado de mostrar, no como fórmulas metodológicas, sino más bien atendiendo a problematizaciones para dotar la investigación, desde un

27 Doctora en Ciencias de la Educación – Rudecolombia, CADE Universidad del Tolima. Profesora Asociada Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Colombia.

modo diferente que posibilite otra manera de pensar. Desde la perspectiva foucaultiana, el estudio contempla las prácticas que constituyen a los sujetos como enfermeras(os), en el momento histórico determinado (1992-2014), por tanto, se puede decir que la producción de conocimiento, de saberes, de discursos no es independiente de las condiciones históricas, sociales y culturales en las que estas emergen; así mismo, hay que tener en cuenta que la producción de saber, la constitución de sujetos y la emergencia de subjetividades es relativa a las prácticas y al ejercicio de poder presente en el periodo estudiado; siendo precisamente en la década del noventa, cuando emergen una gran cantidad de cambios en educación y salud, presentes en los planes nacionales de desarrollo y en política pública, como la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992, Ley 100 de 1993, decretos reglamentarios, entre otros; que han incidido en resoluciones prescriptivas de la educación superior.

Como plantea Arias, el análisis de los discursos locales posibilita "producir un análisis sobre cómo se traducen esas discursividades en (…) programas y contenidos que fijan las metas a alcanzar en la formación" (2010: 20), en este caso, en la educación y formación de Enfermeras(os), particularmente en la Universidad Nacional de Colombia. Además, se acude a la genealogía que, como la define Foucault (2009), citado por Arias (2010): "la táctica, que a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas" (2010: 21).

Algunas problematizaciones alrededor de la educación superior en enfermería

Las problematizaciones no conciernen a dificultades que requieran ser resueltas, corresponden sí, a una respuesta a una situación concreta real, "es una respuesta dada por los individuos definidos (…) que permite entenderla como una contestación a un aspecto concreto y específico del mundo. Hay la relación

de pensamiento y realidad en el proceso de problematización" (Foucault, 1983: 16). Problematizar la educación superior en enfermería supone asumir que, tal como lo menciona Martínez "los procesos educativos han sido considerados a lo largo del tiempo como ámbitos privilegiados para la producción de subjetividad. Las sociedades recurren a distintas prácticas educativas como medios para sostener modos de vida coherentes con sus fines" (2010: 29); evidenciar las prácticas permite develar, entonces, los propósitos gubernamentales siempre cambiantes que caracterizan determinada época.

Al ser la enfermería una disciplina profesional que se sustenta desde saberes propios y otros derivados de las ciencias básicas, sociales y humanas "cuenta con un cuerpo de conocimientos que evoluciona e interpreta los fenómenos de su competencia: el cuidado y la salud" (Duran, 2001: 3). Algunos referentes históricos tienen que ver con la forma como la enfermería se ha desarrollado desde la influencia religiosa, procurando que los valores marcados por el cristianismo y la religiosidad evidenciaran una práctica de servicio al prójimo y de vocación personal, que se ejercía como caridad cristiana. Según Velandia, desde estas consideraciones, el paciente se concebía como una persona hecha a imagen y semejanza de Dios, "el ejercicio vocacional se manifestaba en la subordinación y salario de las enfermeras en los diferentes escenarios del ejercicio profesional" (1995: 267). Por otra parte, la subordinación del conocimiento de la enfermedad y la salud a la hegemonía del conocimiento médico, condicionó la formación de los profesionales del área de la salud y, por ende, el de enfermería (Gómez y Munar, 2009); de modo particular, la medicalización de la sociedad generó necesidades y demandas que hicieron que como profesionales de la medicina entrenaran mujeres servidoras, obedientes y disciplinadas, es decir, "agentes ejecutores e informadores dependientes del médico, cuyo sentido de responsabilidad implicaba el cumplir órdenes médicas, evitando los juicios, los discernimientos y la crítica" (García y Carpintero,

2007: 5). Lo que explica que durante mucho tiempo, el desarrollo científico de la medicina fuera el regulador de las prácticas en los servicios de salud y, por tanto, el de la enfermería.

La enfermería moderna surgió con Florence Nightingale, quien fundó el primer programa de educación, *The Nightingale training school for nurses*, motivada por la importancia de la formación de enfermeras poseedoras de conocimientos propios, manteniendo una importante conexión entre lo científico, lo religioso y lo vocacional (Gómez, 2012), iniciándose de esta manera la formación profesional en enfermería, de manera específica. La enfermería fue consolidando programas de educación superior en los que predominaba una fuerte hegemonía del saber médico, que fueron siendo desplazados conforme avanzaba el desarrollo disciplinar específico, hasta configurar la formación a partir de currículos organizados según el saber y el hacer de la profesión, en los que emerge el cuidado de enfermería, centrado en el paciente, como saber particular de esta disciplina. María Mercedes Durán muestra cómo a partir de los años sesenta, en algunos programas de educación superior, se inicia el desarrollo de la conceptualización del cuidado como objeto de estudio de la profesión, cabría entonces preguntar ¿cuáles son las razones que llevaron a que el cuidado humano sea el objeto de estudio de la enfermería? Vale la pena mencionar que no todos los programas lo incorporaron, ya que se encuentran currículos que continúan los énfasis biomédicos, tal vez dados por las demandas del mercado laboral, que además introducen dos nuevos roles: el administrativo y el docente, como respuesta a los requerimientos de los sistemas de salud (Ley 100 de 1993) y de educación (Ley 30 de 1992). Sin duda, un acontecimiento singular en el curso de la educación en enfermería es la reforma a la educación superior a través de la Ley 30 de 1992, en lo relacionado con el capítulo V, Artículo 53: 22. Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus

propósitos y objetivos. (Congreso de la República, 1992). Como parte de este Sistema, se crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), reglamentado por el Decreto 2904 de diciembre 31 de 1994, estableciendo como uno de los puntos a tener en cuenta en las guías de autoevaluación, que los programas de pregrado incluyan su objeto de estudio, lo que hace que los programas de enfermería replanteen los currículos alrededor del cuidado.

Este desplazamiento tiene importancia en razón al giro que se da en las prácticas de la educación superior de enfermería, ya que debía alejarse de una formación biomédica para pasar a una propia centrada en el cuidado, a partir de modelos y teorías específicas de la disciplina, que fundamentan los procesos de formación a nivel de pre y posgrado. El objeto de estudio y del ejercicio profesional es el cuidado y tal como lo propone Colliere "cuidar es ante todo un acto de vida, en el sentido de que cuidar representa una infinita variedad de actividades dirigidas a mantener y conservar la vida y permitir que esta continúe y se reproduzca" (1993: 8). Por tanto, el acto de cuidar se convierte en estrategia reguladora del biopoder, que a través de las prácticas de cuidado centrado en la situación de salud de los pacientes, define, realiza y genera acciones políticamente aceptables.

Es de tener en cuenta que los avances teóricos permiten evidenciar la consolidación de etapas importantes del desarrollo profesional, promoviendo la producción de discursos relacionados con el cuidado de la salud y la vida, especialmente respaldados por modelos y teorías de enfermería que han sido incorporados desde afuera, y que pretenden, de acuerdo con Marriner y Raile "el conocimiento enfermero es la única manera de contribuir y poder ser reconocido en la historia de la enfermería" (2007: 7). Como lo plantean Jiménez, Do Prado, Jiménez y Cárdenas, ha tenido lugar un importante desarrollo disciplinar en los últimos 20 años, "sin embargo las publicaciones a nivel internacional de alto nivel científico son débiles" (2014: 443), lo que posiblemente ha llevado a invisibilizarlo ante la comunidad científica. Desde

esta perspectiva, en la educación en general, y particularmente en la educación superior de enfermería, se producen múltiples problematizaciones, si se tiene en cuenta que el límite entre la preparación científica-técnica y la vida productiva del profesional de Enfermería.

Es de tener en cuenta que el sistema educativo ha desarrollado un modo de saber y estructuras de poder, lo que permite interrogar ¿en qué se ha convertido este saber y qué relaciones de poder se han establecido? Se podría creer que la educación, en este caso establecida desde los programas de educación superior de enfermería,

> juega entre el conocer al hombre para en su objetivación aprehenderlo y hacerlo otra realidad distinta de que él es, -disolverlo en la disciplina, normalizarlo, regularlo o re-conocerlo y hacerse consciente de él como realidad dada y dependiente para formarlo en el espíritu del compromiso y la responsabilidad que conducen al cumplimiento de un destino libremente aceptado en forma personal (Arias, 2010: 17).

En este juego, posiblemente se puede dar una parte por lo característico de cada uno de los programas de educación superior de enfermería, desarrollados por las universidades públicas y privadas del país; otra, por resultados de investigaciones o normatividad emitida por instituciones nacionales o internacionales que formulan directrices que sugieren se tengan en cuenta en los lineamientos curriculares que deben seguir los programas de educación superior de enfermería, como es el caso de la Asociación Colombiana de Facultades de Enfermería (ACOFAEN), Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación, la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) y el Consejo directivo de la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE).

La pregunta que orientó la pesquisa fue: ¿Cómo se constituyen sujetos y se posibilita la emergencia de subjetividades en enfermería a partir de las prácticas discursivas presentes en la educación superior en Colombia, entre 1992 y 2014? Así mismo, se trató de resolver otros interrogantes: ¿Qué discursos, enunciados y formaciones discursivas están presentes en la educación superior de enfermería en Colombia, entre 1992 y 2014? ¿Qué relaciones de saber-poder emergen de las prácticas discusivas presentes en la educación superior de enfermería en Colombia, que constituyen sujetos y que posibilitan la emergencia de subjetividades entre 1992 y 2014? y ¿Qué discursos circulan en torno a la constitución de la subjetividad, en el decir cotidiano de las y los enfermeros colombianos, entre 1992 y 2014?

Camino metodológico

La investigación hizo uso de la caja de herramientas propuesto por Michael Foucault; en un primer momento se usó la arqueología concebida, "como un instrumental que permite la articulación de la descripción y el análisis de diversos saberes referidos a los objetos de la pesquisa" (Arias y Sánchez, 2012: 41), en este caso de la educación de enfermería en Colombia, particularmente de cómo acontece en la Universidad Nacional de Colombia. Foucault considera los actos discursivos serios en cuanto a su análisis literal, en lugar de buscar algún significado más profundo, de las prácticas discursivas que dan cuenta del saber sobre la enfermería que lo visibiliza y de los modos en que funcionan como dispositivos de relaciones capaces de producir sujetos y configurar subjetividades.

En este sentido, se trata de un ejercicio histórico-crítico al que el autor denominó ontología histórica del presente, y lo describió como:

> Un trabajo de investigaciones diversas; tales investigaciones tienen su coherencia metodológica en el estudio a la par arqueológico y genealógico de prácticas consideradas

> simultáneamente como el tipo tecnológico de racionalidad y juegos estratégicos de libertades; tienen, además, su coherencia teórica en la definición de las formas históricamente singulares en las que han sido problematizadas las generalidades de nuestra relación con las cosas, con los otros y con nosotros mismos. (Foucault, 1999: 352)

La arqueología, corresponde al conjunto de prácticas discursivas presentes en los programas de educación superior, particularmente en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, es decir, las prácticas que constituyen su régimen de verdad; así mismo, se dio el paso a la genealogía, en busca de las posibles formas de poder develadas en las prácticas discursivas, o sea "aquellas en las que no sólo se constituye el saber, si no especialmente se configura la subjetividad" (Martínez, 2010: 75), de los profesionales de enfermería en Colombia, entre 1992 y 2014. Historiar implica buscar las prácticas a través de las cuales se presentan las superficies en que emergen, se forman y se desarrollan los discursos, las reglas y condiciones que permiten su formación; es por ello que se recurre a la caja de herramientas teórica foucaultiana, ya que permite diversos usos, que envuelve una crítica "de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica" (Foucault, 1999: 347).

La descripción arqueológica se basó en el análisis de los enunciados efectivos (hablados y escritos), que, a través de su regularidad, dispersión y de su acumulación, en este caso en las prácticas discursivas y no discursivas presentes en la educación superior de la enfermería en Colombia, principalmente en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, en el periodo comprendido entre 1992 y 2014. No se ocupó de validar o invalidar la verdad del saber de la enfermera(o), sino de buscar las reglas a las que obedece y las leyes de su funcionamiento, Sánchez indaga las formas como la verdad surge: "no se detiene en lo que pueda haber de cierto en los conocimientos, sino en el

análisis de los juegos de verdad, en que los sujetos y los saberes se reconfiguran constante y perpetuamente" (2008: 35). Se ubicó en el análisis de los saberes institucionalizados, es decir, en los discursos del saber de enfermería, los que "delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada" (Zukuaga, 1999: 28); lo que exigió trazar la historia de los discursos institucionalizados en torno de la educación superior de la enfermería en Colombia, y abordar el análisis de los procesos de epistemologización del saber; realizar una descripción con el objeto de visibilizar los tránsitos de la educación superior de la enfermería, que la justifican como disciplina profesional, y señalar los recorridos de tal práctica entre 1992 y 2014.

Se diseñaron matrices que permitieron sistematizar la masa documental, clasificándola, teniendo en cuenta el tipo de documento y la institución o instancia que las produjo, se elaboró el archivo que constituyó el dominio de análisis de la indagación y el corpus documental permitiendo establecer series enunciativas que emergieron de las agrupaciones que se registraron en las matrices y que facilitaron el análisis; se identificaron los enunciados teniendo en cuenta la regularidad, la repitencia, la recurrencia, la dispersión, la relación de las modalidades enunciativas, lo que permitió realizar el análisis arqueológico.

La arqueología permitió la reconstrucción del valor del documento, estableció el carácter discontinuo de la historia, restituyó al enunciado su carácter de acontecimiento. Así mismo, buscó "liberarse de todo un juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la continuidad" (Foucault, 1970: 33).

Para el momento genealógico, se realizó un trabajo paciente de documentación, de búsqueda, acumulación y exploración de materiales escritos o dichos, relacionados con la educación superior de la enfermería, particularmente del programa de

Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia. Se buscaron las posibles relaciones y fuerzas de poder que se dan en y desde la educación superior de la enfermería (procedencia de sus discursos, la instalación de sus prácticas).

Según Morey, permitió "establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un discurso", para indicar de este momento "la procedencia irracional y los procesos de racionalización retrospectiva que acaban por ofrecernos a la mirada nuestro presente como "natural" (1983: 238); particularmente de las prácticas discursivas presentes en el programa de Enfermería, de la Universidad Nacional de Colombia entre 1992 y 2014. La genealogía facilitó el análisis de las diversas formas y prácticas en que la educación de enfermería ha transitado entre 1992 y 2014, las condiciones en las que refiriendo diversos trayectos se ha consolidado como una disciplina; de las circunstancias en que obra como dispositivo de poder, para el agenciamiento, conducción y control de sujetos; particularmente en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia.

Los documentos escritos por egresadas(os) llamados bitácoras, corresponde a "una herramienta del trabajo científico o técnico" (Alva, 2008: 4), en el que se registraron las observaciones, ideas, reflexiones, percepciones y opiniones en torno de un proceso, que para este caso en particular corresponde a plasmar la voz de las enfermeras(os) egresadas(os) del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, acerca de su constitución como enfermera(o) y la posibilidad de la emergencia de subjetividad, a partir de las prácticas discursivas, establecidas en dicho programa, entre 1992 y 2014. Es un instrumento para "recolección de información donde se registran anotaciones, es una especie de diario personal" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 118).

Saberes acerca de la educación en enfermería: una mirada arqueológica

El contexto histórico analizado, permite decir que las nociones de enfermería como oficio propio que debía ser ejercido por la mujer, determinaron inicialmente a la educación en enfermería, producida en el hogar y en los sitios donde se atendía a los enfermos como los hospitales y asilos, para luego darse desde la educación superior.

La educación en enfermería ha hecho presencia desde diversas perspectivas y formas, lo que implicó establecer unas periodizaciones, unos caminos, unos rompimientos, determinados por unos modos específicos de este enunciado; para analizar en algunas de ellas la inquietud por esta educación, de modo resumido, se pueden indicar las siguientes: la educación en enfermería -instrucción, entrenamiento- antes de que hiciera presencia como tal en instituciones de educación o salud y/o después de que esta emerge y se instala en la educación colombiana (Historia de la Enfermería en Colombia, Ministerio de Educación 1920). La condición de la maternidad inherente a la mujer reclamaba comportamientos propios del sexo femenino que debían acercarse a lo que la Iglesia exigía para la época como la disciplina, la obediencia y la limpieza dentro del hogar y dentro de su cuerpo y de su alma. En Colombia, estos asuntos fueron utilizados por médicos para que las mujeres apoyaran las campañas higienizadoras a comienzos del siglo XX, además de las tareas asignadas al género femenino, relacionadas con favorecer la reproducción de la especie garantizando de algún modo que fuera sana y fuerte. Para Reyes, las madres eran "una especie de enfermeras domésticas cuya misión no solo era la educación cristiana, sino también de la conservación de niños, jóvenes y adultos sanos y productivos" (1994: 36), convirtiéndose en personal de apoyo que tenía que comunicar cualquier sospecha de enfermedad a instancias médicas para que definieran lo que se debía hacer. Discursos que para la época delimitaban lo propio

de cada sexo, "tal delimitación se apoya en una presunción de naturalidad, y de atemporalidad (…), que le proporciona consistencia a una serie de prácticas, discursos, mitos e ideales a través de los cuales se constituyen las subjetividades" (Uribe, 2009: 79).

El Ministro de Educación de 1920, en la Séptima Conferencia sobre la raza, dijo: "cincuenta años antes se hubiera clasificado de imposible que la mujer colombiana pudiera, en materia intelectual, hacer algo más que rezar oraciones" (Araujo, 1920: 3). En la X Conferencia Sanitaria Panamericana reunida en Bogotá del 4 al 14 de septiembre de 1938, se establecieron los aspectos que se podían enseñar a la mujer: puericultura y nociones de enfermería. Higiene y estética de la habitación. Economía, administración y ahorro, entre otros.

La práctica de la enfermería se catalogaba como oficio propio de la mujer, que a partir de la articulación de saberes que emergían de los diferentes modos como la mujer en la familia, las religiosas que maniobraban como enfermeras en el hospital, auspicios y la mujer civil que realizaba algún curso de enfermería en una escuela; de tal modo que desarrollaban actividades de ayuda a los enfermos, tanto en sus domicilios como en las instituciones donde se necesitaba, como hospitales; estas prácticas fueron transformándose, hasta constituir el corpus con que se forma luego en las universidades, pasando de oficio a profesión. Quizás de los primeros en enseñar a las mujeres fue Rafael Calvo en la ciudad de Cartagena, con el fin de preparar mujeres que colaboraran a los médicos; más tarde se les reconoció el diploma de enfermeras por parte de la Universidad de Cartagena.

La necesidad de contar con personal capacitado para brindar atención a los enfermos fue prioritario, ya que en el país no existían, para el siglo XIX, personas con esta formación y se atribuía gran parte de la mortalidad hospitalaria a la falta de personal entrenado, lo que dio lugar a que el Estado solicitara a

Francia el apoyo enviando a las Hermanas de la Presentación, como se observa en la carta que se envió al cónsul de Colombia en Francia: "Si las hermanas tuvieren algún temor de venir a mi país que ha adquirido la reputación de religioso, conviene hacer notar que la mayoría, por no decir que la totalidad de los habitantes, católicos, apostólicos y romanos; que las instituciones religiosas no están prohibidas". Tomado de: Archivos Hermanas de la Presentación en Bogotá. Revisión documental. Bogotá 1873: 16.

Los desplazamientos que se han dado en la educación en enfermería se puede decir que han transitado, desde la instrucción, entrenamiento o adiestramiento de la mujer para desempeñar el oficio (enfermería), de ayuda a los enfermos; colaboradora del médico; instrucción impartida por médicos o mediante prácticas de aprendizaje a través de "aprender haciendo", en hospitales que hacían las veces de centros educativos para la atención de los enfermos hospitalizados, en la mayoría de los casos en la modalidad de internado (propio de la sociedad disciplinaria); posibilitando la formación de enfermeras, como la Escuela de Enfermeras y Parteras del Hospital Santa Clara de Cartagena y la Escuela de Comadronas y Enfermeras de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá (Velandia, 2009).

Las prácticas de formación transcurrieron como lo describe Foucault, citado por Deleuze, en "los centros de encierro" disciplinarios; es así como el interés por la instrucción de la mujer en el cuidado del otro emerge como condición de posibilidad para implementar en la población acciones de higiene, además de motivar propuestas para realizar escuelas de enfermería en el país[28]. Con la formación universitaria, emerge la "enfermería moderna", denominación dada en Europa, con la

28 En 1911, el médico José Ignacio Barbería presentó un informe a la municipalidad de Bogotá sobre escuelas profesionales despertando críticas y oposición, pues las jóvenes no tenían otra perspectiva que no fuera el matrimonio; el taller municipal de artes y labores manuales incluía un curso de enfermería práctica en el Hospital de La Misericordia, curso que comenzó a funcionar en 1912 y después de cuatro años de estudio gradúo a seis señoritas a quienes el municipio confirió el diploma de idoneidad en medicina y enfermería (Pedraza, 1954).

apertura de la escuela Nightingale[29], la enseñanza se daba con orientación biomédica, dirigida por médicos con contenidos de anatomopatología e higiene.

A partir de la segunda década del siglo XX, mediante acuerdos internacionales con participación de la Fundación Rockefeller y otras agencias, se llegó a la creación de escuelas de enfermeras y a la promoción de formación de enfermeras de salud pública en diferentes países de América Central y del Sur. Por falta de enfermeras, la Cruz Roja Nacional, seleccionó un "grupo de distinguidas señoritas a fin de instruirlas en enfermería (…), preparar el personal necesitado por la institución" (Gómez, Munar y Velandia, 2011: 13). Documentos sobre ética en la enfermería, prescriben aspectos que regían a la mujer enfermera en el trabajo: "nunca discuta las observaciones del médico, cumpla sus órdenes y sea siempre leal (…) la enfermera que manifieste desconfianza de medicamentos o tratamientos indicados por el médico (…), falta a su deber; pues en ningún caso el papel de la enfermera es de censora de los actos médicos, su deber es cumplir sus órdenes" (Cantos, 2008: 1).

Posicionando el dominio de sí, la resistencia, la discreción, el silencio, la obediencia, disciplina, solidaridad, aseo y rapidez; están dentro de los aspectos comportamentales que harían parte del modelo de formación de las enfermeras en el país. Hay que tener en cuenta que la condición de la mujer colombiana en derechos políticos estaba muy limitada, "el Senado en 1963 aceptó a la mujer enfermera e institutriz, porque era coherente a su condición femenina" (Velásquez, 1989: 32). De este modo, emergía una nueva fuente de trabajo para la mujer, aceptado socialmente y subordinada a las órdenes médicas en la atención

29 Es a Florence Nightingale, a quien se le atribuye el interés por la instrucción a la mujer en el cuidado de los enfermos por su apoyo y desempeño en la guerra de Crimea y la creación de una escuela que recibió su nombre en Gran Bretaña a mediados del siglo XIX, Tomado de: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXVIII, Nro. 1, marzo 1998, págs. 173-189. Alex Attewell. En: http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/nightins.PDF.

de los enfermos hospitalizados. La enfermería institucionalizada "se fue trasformando y la apertura educativa dio paso a estudios universitarios para la población femenina" (Gómez, 2014: 179).

La educación en enfermería de comadrona a enfermera(o)

La Universidad Nacional de Colombia, define educación superior como formación universitaria integral; como reza en la norma:

> Formar personas capaces de formular propuestas y liderar procesos académicos que contribuyan a la construcción de una nación democrática e incluyente en la que el conocimiento sea pilar fundamental de la convivencia y la equidad social. La formación universitaria promoverá el respeto a los derechos individuales y colectivos, a las diferencias de creencia, de pensamiento, de género y cultura. La Universidad formará una comunidad académica con dominio de pensamiento sistémico que se expresa en lenguajes universales con una alta capacidad conceptual y experimental, desarrollará en ella la sensibilidad estética y creativa, la responsabilidad ética, humanística, ambiental y social, y la capacidad de plantear, analizar y resolver problemas complejos, generando autonomía, análisis crítico, capacidad propositiva y creatividad. (Consejo Superior Universitario, 2007: 4)

Este enunciado, fue planteado desde la Reforma Patiño, como:

> Integración como mecanismo para el desarrollo; mostrando que la educación superior es nombrada como una formación integral, a través de la integración de los programas en un mismo campus, de forma tal que se favoreciera el intercambio con estudiantes de otros programas, y que tuviesen la oportunidad de compartir la formación básica de cursos afines para que los estudiantes

> no sólo reciban educación del programa en el que estaba matriculado. (1966: 9)

El enunciado "formación integral" ha permanecido vigente a través de las diferentes reformas educativas, indicando que "dé cuenta no sólo de la instrucción técnica, sino también, de la construcción de una conciencia y un conocimiento amplios del contexto local, sus necesidades y transformaciones a enfrentar" (Orozco, Garcés y Garzón, 2010: 2), por tanto, es un enunciado recurrente presente en la educación superior; enunciado que se ha normalizado en las prácticas discursivas presentes desde la educación preescolar hasta la universitaria.

Enunciado que en la Universidad Nacional de Colombia se ha trasformado y actualmente la función enunciativa de formación integral, es la de constituirse como "un principio" rector, que debe marcar los procesos de formación de los estudiantes en los diferentes programas curriculares que ofrece, dentro de ellos el programa de Enfermería, develando la relación con la biopolítica, si se tiene en cuenta que "el carácter propio de la biopolítica se funda en que todo cuanto produce el hombre en la sociedad influye, en forma determinante, en la vida de los sujetos que la constituyen. En torno a la vida se generan múltiples acciones que la intervienen y su intervención cumple una función explícita de control" (Arias, 2010: 123).

La formación de enfermeras y comadronas, en la Universidad Nacional de Colombia, tiene como referente la carta enviada al ministro de Instrucción Pública por el profesor Jesús María Buendía, en nombre del Consejo Directivo de la Facultad de Medicina, el 21 de mayo de 1897:

> Tengo el honor de poner en conocimiento de S.S. que el Consejo Directivo de la Facultad, después de estudiar suficientemente el punto relativo a la enseñanza de algunos cursos de medicina a las mujeres, acordó que

> para obtener el mejor resultado en el estudio que se hiciera para conseguir buenas enfermeras y comadronas se establecieran las siguientes bases generales: Exigir de las personas que quieran entrar a cursar, la comprobación de que poseen conocimientos de las siguientes materias de literatura en extensión suficiente: castellano, francés, aritmética, geografía, nociones de geometría y física elemental. Distribuir el estudio en dos años para las que únicamente se dediquen a enfermeras y tres años para que las que, además de enfermeras, quieran ser comadronas (…); con la seguridad que el Consejo Directivo está dispuesto a coadyuvar en la realización de este proyecto que será sumamente útil a la sociedad en general y a la mujer en particular, pues le abrirá un camino en el cual podrá, prestando grandes servicios, ganar honradamente la subsistencia (Hernández y Pecha, 2003: 103).

Este proceso de formación inicial fue fuertemente criticado por el Ministerio de Instrucción Pública, señalando la alta mortalidad perinatal, así como el maltrato a que eran sometidas las mujeres al momento del parto, ante lo cual, dada la necesidad de cursos de obstetricia para mujeres, quien solicitó apoyo de la Academia Nacional de Medicina, como base de estos estudios, "la mujer que entre en ellos debe saber leer, escribir y tener una buena conducta comprobada, como indispensable para ejercer sin peligro social el arte de los partos, aún del modo más simple" (Academia Nacional de Medicina, 1987: 2). De este modo, se aprobó el desarrolló del curso teórico práctico para comadronas o parteras en el servicio de maternidad del Hospital San Juan de Dios, para la formación de las mujeres que deseaban y cumplían con los requisitos para estudiar enfermería, se estableció la enseñanza de comadronas y enfermeras, adscrita a la Facultad de Medicina (Congreso de la República de Colombia, 1920), con el objetivo de preparar personal laico que "pudiera prestar el servicio de enfermería en la capital del país, especialmente en el Hospital San Juan de Dios" (Velandia, 1995:3); además de instruir en materia de higiene, preservando el enfoque biomédico.

Con la aparición de enfermedades infectocontagiosas como la tuberculosis, ocurre un desplazamiento, dando lugar a la formación de la enfermera visitadora social, como necesidad para apoyar la campaña antituberculosa, requiriendo enfermeras con formación en salud pública, que salieran del hospital, para ser educadoras vigilantes en temas relacionados con la higiene y la prevención de esta enfermedad (Ministerio de Educación Nacional, 1930), el plan de estudios se orientaba hacia la higiene personal, salubridad pública, medicina y enfermedades infectocontagiosas, bacteriología y parasitología, correspondiendo al modelo norteamericano, y posibilitando la emergencia de las enfermeras visitadoras: "Vigilar los enfermos de tuberculosis, cuidar de que se cumplan las medidas profilácticas que dicten las autoridades sanitaria e instruir a las familias de estos enfermos respecto a las precauciones que deben tener para evitar el contagio" (Ministerio de Educación Nacional, 1930:15). Clausurada la Escuela de Comadronas y Enfermeras, en 1937, se fundó la Escuela Nacional de Enfermeras (Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia, 1969), con el objetivo de preparar enfermeras "que no solamente sea de colaboración para el médico, sino de administración y dirección para los hospitales"; así mismo, que se enfocaran en la atención de los enfermos en los hospitales y que se utilizaran de ejemplo para otras instituciones del país; esta escuela comenzó a funcionar en el Hospital San José desde el mes de mayo de 1937 (Gómez y Vargas, 2011: 129).

El plan de estudios se desarrollaba en tres años y conducía al título de enfermera hospitalaria; la educación se impartía en los hospitales, donde prevalecía la doble subordinación de las enfermeras, "la conventual y la médica" se dio un desplazamiento en la atención de enfermería, se pasa de la enfermería religiosa hospitalaria de origen francés, a la enfermería americana de "corte laico al servicio de la medicina de su modelo biologista (…), hospitalario" (Gómez, 2014:158).

Al considerar que el modelo educativo de la Escuela Nacional de Enfermeras respondía únicamente a las necesidades del Hospital San José, se da una gran transformación, teniendo en cuenta la situación sociopolítica de la década de los cuarenta, donde ocurre un acontecimiento importante en salud y es la creación del primer Estatuto de Seguros Sociales en Colombia, creándose la Caja Nacional de Previsión para los trabajadores al servicio del Estado (Abel, 1996: 18), Ley 6 de 1945. Así mismo, con la creación del Ministerio de Higiene, que luego se trasformó en Ministerio de Salud Pública en 1953; paralelamente se estableció el Ministerio de Higiene (Ley 27 de diciembre de 1946). Durante este mismo año (1945), se crea en Nueva York la Organización Mundial de la Salud (OMS), y en 1947 surge la Organización Panamericana de la Salud (OPS); estas organizaciones y ministerios son los encargados de diseñar políticas de salud, que además tienen que ver con lineamientos curriculares en la educación médica y de enfermería; posibilitando el desarrollo de prácticas desde los discursos gubernamentales que constituyen espacios de subjetivación y de constitución de subjetividades en la enfermería. Los procesos educativos en salud, contaron con el apoyo de organismos internacionales como la Fundación Rockefeller, que llevando estudiantes a preparase en el exterior, financiaban cursos de un año de duración, en diferentes áreas de la salud pública (Quevedo, 2004), lo que propició que el modelo de salud pública norteamericano se hiciera presente en la educación de los profesionales de salud, introduciendo reformas curriculares y cambios en las instituciones hospitalarias del país y, por tanto, la influencia norteamericana en la educación y formación de la enfermería en Colombia.

La Presidencia de la República crea la Escuela Nacional Superior de Enfermeras, que más adelante fue aprobada por la Universidad Nacional de Colombia (Decreto 466 de 1943), para dirigirla se contó con una enfermera canadiense y una norteamericana; así mismo, las enfermeras instructoras tenían que haber recibido previamente entrenamiento de parte de

enfermeras norteamericanas; esta escuela, además del reglamento de la Universidad Nacional de Colombia, estableció su propio estatuto disciplinario, como por ejemplo:

> conducta en la escuela y en el hospital, prohibiciones en cuanto a recibir visitas en las habitaciones (…) mucho menos si estaba con el uniforme, comportamiento de las alumnas y buen nombre de la institución" (Gómez, Munar y Velandia, 2011: 187); lo que muestra cómo en la educación en enfermería prevalece la normatización y disciplinamiento de los sujetos enfermeros(as); es desde este momento que la escuela funciona en una sede propia dentro del campus de la Universidad Nacional de Colombia, "el plan de estudios está basado en el currículo guía de 1937, establecido por la Liga Nacional de Enfermería de Estados Unidos" (Howitt, 1951: 646).

Con una duración de tres años.

Con este desplazamiento, ya no sólo se privilegia la enfermería intrahospitalaria sino que se abre paso a la orientación en salud pública, acontecimiento importante para el desarrollo de la enfermería, logrando, con la "cooperación de la OMS y el Fondo Internacional de Ayuda a la Infancia, que en 1954 se iniciara el primer curso de especialización en Salud Pública y Obstetricia para Enfermeras" (Howitt, 1951: 196); las prácticas académicas se realizaban en los hospitales públicos y clínicas privadas, con las que se celebraron convenios entre instituciones de educación e instituciones de salud que posibilitaban el aprender haciendo a las mujeres en formación, constituyéndose en espacios privilegiados para la educación de la enfermería. Por tanto, la educación a través del desarrollo de las prácticas formativas se considera importante en la constitución del sujeto enfermera(o) y tiene un alto valor porcentual en los planes de estudio, como lo menciona Garzón:

> La práctica clínica fue un factor fundamental en la metodología de la enseñanza; se debe aprender haciendo, por lo tanto, el estudiante debe demostrar su habilidad en el desempeño del rol de enfermera jefe en los tres turnos de trabajo, inclusive días festivos y dominicales. (…) En los servicios como obstetricia y pediatría, las estudiantes practican y aprenden con enfermeras jefes, pagadas por la escuela, quienes las enseñan (1977: 27).

De esta manera, en la educación para el ejercicio de la enfermería se hace evidente un doble acento, que caracterizó el modelo pedagógico en el que se ha fundamentado la educación y formación en enfermería; el "aprender haciendo" y la vigilancia moral técnica de las aprendices (Castrillón, 2008: 118); las enfermeras de Servicio, además de cumplir como trabajadoras de los hospitales, eran también estudiantes, y otras eran profesoras. La crisis por la que atravesaba la Universidad Nacional de Colombia, en 1957, con el "movimiento de liberación", liderado por los estudiantes, condujo a acciones para la construcción de un nuevo estatuto orgánico de la universidad -Decreto Nro. 136 de 1958- (Gómez, Munar y Velandia, 2011: 219); así mismo, se planteó la Reforma a la Escuela Nacional Superior de Enfermeras, considerando que se debía otorgar el título de licenciadas a las estudiantes que cursaran 4 años del curso completo; por tanto surgió la transformación de la Facultad de Enfermería (Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia, 1958); aprobándose para ese año el primer programa en el país de "Licenciatura en Enfermería" (Gómez, 1991: 60).

La educación y formación en enfermería se desarrollaba en los espacios de aprendizaje, es decir, en las escuelas de enfermería, que a través de las clases teóricas, las prácticas en los hospitales y los símbolos, se formaban y disciplinaban; además, otro momento en la constitución de la enfermera una vez graduada es el espacio laboral, el que le permite la reproducción de dichos aprendizajes; que de acuerdo con lo planteado por Manosalva se continuaba

con la "producción y reproducción de enfermeras abnegadas, subordinadas y humildes" (2014: 178), propia de las sociedades disciplinarias, aclarando que: "Disciplina no puede identificarse con una institución ni con un aparato, precisamente porque es un tipo de poder, una tecnología, que atraviesa todo tipo de aparatos y de instituciones a fin de unirlos, prolongarlos, hacer que converjan, hacer que se manifiesten de una nueva manera" (Deleuze, 1987: 53).

En este sentido, es importante señalar que, en la sociedad de control, el disciplinamiento de los sujetos no se ejerce a través de instituciones, sino a través de otras maneras de dominación de los sujetos como es el caso de la educación de la enfermera(o).

La Reforma Patiño, orientada a la modernización de la universidad, transforma la estructura orgánica, dando lugar al fortalecimiento de la investigación la cual habría de ser el pilar de los programas académicos, así como a la creación de un gran número de programas de posgrado. En lo que respecta al programa de Enfermería, la reforma dio lugar a la organización por departamentos. En 1968, se aprueba la admisión de hombres para cursar la carrera de enfermería (Pinto, 2000); luego, en 1970, la Universidad del Valle dio apertura para el ingreso de hombres (Velandia, 1997).

La apertura de doctorados en enfermería en países como Estados Unidos producen transformaciones paradigmáticas, ya que surgen modelos conceptuales y teorías alrededor del cuidado de enfermería, discursos que van incursionando en los dispositivos curriculares presentes en los programas de educación superior, se implementaron metodologías de enseñanza que condujeran a la aplicación del método científico, proceso de solución de problemas y de autoaprendizaje.

La política educativa del Plan Nacional de Desarrollo Revolución Pacífica 1991-1994, estableció, entre otros aspectos, impulsar la educación general en el pregrado, flexibilizando los

currículos y articulando a los profesores y estudiantes a procesos de investigación (Gaviria, 1991); estos lineamientos propiciaron la restructuración de los programas curriculares en la Universidad Nacional de Colombia en 1992, evidenciando un desplazamiento en las prácticas discursivas de la educación en enfermería, por lo que emergen enunciados diferentes al del enfoque biomédico y atención de enfermería, por prácticas discursivas alrededor de "el cuidado, como objeto de estudio"; de este modo, el cuidado se identifica como el campo de acción del egresado o egresada, en los diversos campos del ejercicio profesional.

Este régimen de verdad se aprobó, según Acuerdo 22 de 1992, del Consejo Académico, particularizando que "El objeto de estudio de la Carrera es el cuidado de enfermería del ser humano desde la pre-concepción hasta la muerte, dentro del proceso Salud-Enfermedad" (Acuerdo 22, 1992). En términos empíricos, la reforma curricular de 1992 señala la aparición de discursos alrededor del cuidado de enfermería y proceso de enfermería en Colombia. Sin embargo, los resultados de la investigación Modelo Pedagógico en Enfermería (1992), da cuenta de "la poca reflexión pedagógica y el fomento a la subordinación que se da a partir de la fuerza de la palabra del docente o del saber médico delegado (…) [señalando que el] docente predetermina todo lo que debe saber y que la transmisión - repetición del conocimiento es lo fundamental y no la transformación cognitiva del estudiante" (Do Prado, Jiménez y Cárdenas, 2014: 121).

El programa de Enfermería, actualmente desarrolla el plan de estudios, teniendo en cuenta los principios básicos que establece el Acuerdo 033 (2007) del Consejo Superior Universitario, como la formación integral, contextualización, internacionalización, formación investigativa, interdisciplinariedad y flexibilidad. El Proyecto Educativo del Programa (PEP) define la educación en enfermería "como Formación de los profesionales, cuyo eje central es el cuidado de la experiencia de salud humana" (Universidad Nacional de Colombia, 2010: 1); de este modo, se visualiza en la

repetitividad que el cuidado de enfermería es el eje central de la educación en este saber, en el que es posible regularlo, normalizarlo y disciplinarlo. Investigadores como Donalson y Crowley sostienen que "es necesario la investigación básica y la aplicada, no sólo disciplinar sino en otras áreas como la educación, ya que cada disciplina tiene una meta profesional diferente que delinea claramente el campo de acción y su perspectiva" (2004: 294).

Es así como para el actual plan de estudios, los contenidos de las enfermerías como asignaturas incluye resultados de investigación de las líneas de investigación relacionadas, evidenciadas en las referencias bibliográficas que los respaldan. El análisis de los discursos que circulan particularmente en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, en torno al saber de la enfermería, permiten identificar los desplazamientos que se han dado en el programa en sus más recientes reformas; es así como en la Reforma de 1969, el objeto de estudio de la profesión de enfermería fue el cuidado del ser humano, desde la concepción hasta la muerte, dentro del proceso salud–enfermedad; utilizando el lenguaje médico y prevaleciendo el enfoque biologista; conducía al título de Licenciada en Enfermería (Acuerdo 5, 1969). Con la reforma curricular de 1969, los estudios de enfermería mantienen el enfoque biologista e integran con mayor énfasis elementos de la salud pública y conducen al título de Enfermera(o) (Consejo Académico. Universidad Nacional de Colombia, 1989), el cual se corresponde con el perfil del egresado, "debe estar en capacidad de incidir sobre los problemas de salud del país y a su vez actuar como agente de cambio en su área de trabajo, en respuesta al compromiso adquirido con la sociedad de la cual forma parte, fundamentalmente en la promoción y protección de la salud, sin descuidar la atención de enfermería en los niveles de salud secundario terciario" (Consejo Superior Universitario, 1979: 3).

La actual Reforma, en el marco del Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario, posiciona un plan de estudios centrado en el cuidado de enfermería al paciente en diferentes

ámbitos de la vida de los individuos, familias y colectivos, procurando la constitución de un nuevo egresado que se describe con el siguiente perfil:

> Será una (un) ciudadana (o) y profesional con altos niveles de calidad humana, respeto por la dignidad y los derechos humanos, formación científica y tecnológica en la disciplina, excelencia académica, capacidad de liderazgo, pensamiento crítico y de transformación ante las necesidades, desarrollos y tendencias de salud en el mundo, capaz de interactuar y construir, junto con otros profesionales y sectores sociales vinculados al cuidado de la vida (Universidad Nacional de Colombia, 2013a: 12).

Lo anterior devela las transformaciones en el dispositivo de la educación en enfermería, pasando del cuidado del otro, centrado en la enfermedad con predominio de un enfoque biologista, a un enfoque disciplinar, relacionado con el cuidado de enfermería, a partir de teorías propias, la duración del programa pasó de 4 a 5 años. Por tanto, al prevalecer el cuidado de enfermería como eje central de la formación universitaria de la enfermera(o), es alrededor de la fundamentación de este saber que surgen algunos interrogantes como: ¿Qué debe saber la enfermera(o)? ¿Cómo lo debe saber? y ¿Para qué lo debe saber hacer?

Algunas prácticas discursivas en el dispositivo curricular

En la actualidad, el programa muestra cómo la educación en enfermería requiere contar con una mirada general del contexto, del conocimiento derivado de las ciencias naturales, ciencias sociales y ciencias formales o exactas, que le permita aproximarse al conocimiento del área de la Salud y de la Enfermería, por lo que se encuentran agrupaciones de asignaturas que responden a este planteamiento y que persisten en los diferentes planes de estudios, visibilizando el modo como se constituye el dispositivo discursivo

y se mantiene en la repetitividad y articulación en los diferentes documentos y en los usos del enunciado cuidado de enfermería; por lo que se puede decir que este enunciado y no otro determinó a la educación en enfermería en Colombia, en el periodo que se analiza (1992-2014), particularmente en la Universidad Nacional de Colombia, que de acuerdo con el rastreo arqueológico realizado en esta investigación, muestra las transformaciones en la educación en enfermería.

La reforma curricular de 1992 transformó el plan de estudios, posicionando el cuidado, como el objeto de estudio de enfermería, lo cual se considera un evento o acontecimiento en la educación en enfermería. El plan de estudios conservó los 8 semestres académicos; la presentación del programa determinó como elementos disciplinares los conceptos de enfermería, persona, salud y ambiente; e incorporó el cuidado en las diferentes asignaturas. La estructura contemplaba dos ejes: proceso vital humano y cuidado de enfermería, organizados alrededor del ciclo vital; además, un núcleo profesional correspondiente al 70,1% del programa, conformado por dos áreas: básica, con trece asignaturas, de Enfermería, con seis asignaturas. El componente flexible: correspondía al 29,9% del Programa. Estas prácticas discursivas, dejan ver aspectos interdisciplinarios en la formación profesional como verdades que se debían enseñar atendiendo a lo exigido por las normas gubernamentales, que a la vez develan la forma como se va constituyendo el saber de la enfermería, posibilitando la constitución de sujetos en este saber particular.

El Proyecto Educativo vigente del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, retoma lo planteado por Carper, quien sugiere que para brindar cuidado de enfermería se deben tener en cuenta cinco patrones de conocimiento: el patrón ético, de conocimiento empírico, de conocimiento personal, de conocimiento estético, y personal (Carper, 1978). Además, para la enseñanza de procedimientos invasivos en el cuerpo de los

pacientes, se han adecuado laboratorios de simulación, como espacios y estrategias para la constitución de los y las enfermeras (Acevedo, 2009).

En la década de los ochenta, la política "Salud para todos en el año 2000" y la reunión sobre Atención Primaria en Salud, en Alma-Ata, URSS, en 1978, provocó cambios en la orientación de los planes de estudio de enfermería, enfatizando en la salud comunitaria (Velandia, 2009: 265). Esta reforma adopta el proceso de enfermería como herramienta educativa en la enseñanza de las asignaturas del área profesional.

En 1989, la llamada Reforma académica Mockus-Páramo impulsada por la universidad (Universidad Nacional de Colombia, 1992), estableció como lineamientos básicos (art. 2, literal c), "estructurar el currículo de cada carrera de forma tal que el egresado haya desarrollado la capacidad de aprender a aprender, de vincularse al conocimiento y efectuar procesos de recontextualización a la luz de las realidades nacionales (…), que esté en la capacidad de competir en los ámbitos nacional e internacional" (Consejo Académico. Universidad Nacional de Colombia, 1990:3). A la par, el Consejo Académico, decretó:

> En cada plan de estudios deben considerarse, la delimitación actualizada del objeto de conocimiento y del campo de acción de la correspondiente disciplina o profesión. La definición de un núcleo profesional o disciplinario que reúna y organice lo estrictamente indispensable para la formación de un miembro de la correspondiente comunidad profesional o disciplinaria y que corresponda a la parte no flexible del plan de estudios. Los campos en los cuales la formación o la participación del profesorado en la investigación permitan ofrecer líneas de profundización (1990: 1).

Así mismo, con esta reforma se determinó la necesidad de establecer particularidades en los procesos de formación de cada disciplina, generando el movimiento que llevó a adoptar lo que más adelante sería el cuidado como eje central de la formación y del ejercicio profesional del enfermero(a), y de enunciados propios de la enfermería, en procura de distanciarse y diferenciarse del modelo biomédico.

Con la Reforma Patiño, "La enfermería se define como el servicio único orientado a proveer comodidad a la persona que por su situación de salud o que por su edad era incapaz de cuidarse a sí misma" (Patiño, 1966: 3) y se organiza la malla curricular en 8 semestres; con un área profesional (64%), área de ciencias biológicas y médicas (18%), ciencias humanas y sociales (9%) y otras (9%). Predominando el modelo biomédico; además, en este mismo año, con la asesoría de enfermeras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Facultad de Enfermería de la UN aprueba un nuevo diseño curricular (Acuerdo 5, 1969).

Otro acontecimiento, se destaca el informe Goldmark (1923), documento publicado en Estados Unidos, que da cuenta de los lineamientos establecidos para la educación de la enfermera en ese país, como la enseñanza de psiquiatría, obstetricia, pediatría, enfermería médico quirúrgica; en el informe de 1949, sugería que las asignaturas se dividieran en 6 grupos, según Rodríguez, Urbano y Parrado "ciencias físicas y biológicas, ciencias sociales, higiene personal y de la colectividad, medicina preventiva y curativa, enfermería y artes conexas con la dietética y la fisioterapia, y las actividades culturales y recreativas que incluyeron literatura, matemáticas y física" (2011: 78).

Estos lineamientos fueron incorporados a la educación de enfermería en Colombia con el apoyo de la Fundación Rockefeller, develando la influencia de los lineamientos curriculares de norteamericanos en la educación de las enfermeras en Colombia; la educación tenía una orientación de tipo hospitalario, respaldada

por el modelo médico tradicional y una práctica de subordinación a las "normas colegiadas de tipo religioso y castrense" (Gómez, 2012: 59). Para lograr el título, las estudiantes debían presentar un trabajo de tesis que tenían que sustentar el día del grado, frente a un consejo de jueces designados para tal fin (Manosalva, 2014: 135).

Con la reforma de la Escuela de Comadronas y Enfermeras, se transformó en la Escuela Nacional de Enfermeras (Consejo Académico, Universidad Nacional de Colombia, 1937), la duración pasó a 3 años, podría otorgar el título de "Enfermera Hospitalaria"; el plan de estudios contemplaba asignaturas que prevalecen en el componente de ciencias básicas, como anatomía y fisiología, química, entre otras, así como en los componentes de ciencias formales, ciencias sociales y profesional disciplinar; el objetivo era "preparar enfermeras con orientación en salud pública y atención a la familia especialmente al binomio materno-infantil" (Gómez, Munar y Velandia, 2011: 191); se incorporan conceptos de administración, se puede decir que la educación de la enfermería como una disciplina profesional, utiliza conocimientos propios y derivados de las ciencias naturales, sociales y de las humanidades, plasmados en los diferentes planes de estudios que aquí se presentan, algunas agrupaciones de enunciados prevalecen y otras se trasforman, en algunos casos cambiando la denominación pero conservando los mismos contenidos; respondiendo a reformas y políticas en educación superior y en salud. Por tanto, resulta pertinente mostrar cómo los saberes que deben ser aprendidos en el proceso de formación integral de la enfermera(o), para el caso de las ciencias humanas corresponde a cuatro asignaturas, tres de ellas ofertadas desde la facultad de enfermería (Ética y derechos, Psicología del ciclo vital y Fundamentos psicosociales y culturales del cuidado) y solo una desde la facultad de ciencias humanas, correspondiente a fundamentos de antropología. Así mismo, el dispositivo curricular muestra que asignaturas de la agrupación Fundamentación para el cuidado, del plan de estudios de 1992, y

que con la Reforma académica del Acuerdo 033 de 2007, algunas trasformaron el nombre de acuerdo con el objeto de estudio, pero los contenidos programáticos siguen siendo los mismos.

Emergencia del cuidado de enfermería

El cuidado de enfermería como enunciado que emerge en su materialidad repetitiva en las prácticas discursivas y no discursivas de la educación en enfermería, permite señalar su regularidad y transformación en los discursos que conforman la masa documental de este estudio, posibilitando visibilizar las estrategias y prácticas que se derivan de este en la educación superior de enfermería en Colombia.

Este enunciado puede rastrearse desde la conexión del mismo con otras áreas de conocimiento como la filosofía, la sociología, la antropología y la educación, que expresan el cuidado desde diversas miradas, la Comisión Económica para América Latina, citando a Fisher y Tronto (Organización de las Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe, s.f.), considera el cuidado como: una actividad específica que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro ser y nuestro ambiente, todo lo que buscamos para entretejer una compleja red de sostenimiento de la vida . Se podría considerar el cuidado de enfermería una técnica biopolítica, que indica a los otros lo que deben o no hacer para cuidar la salud y la vida.

Desde la filosofía, aspectos relacionados con el cuidado han aportado elementos para la reflexión del cuidado de enfermería en la educación superior de esta disciplina y para el desarrollo de teorías de enfermería que permitieron su emergencia como objeto de estudio y del ejercicio profesional; en este sentido se cita el libro Sobre el cuidado (*On Caring*) de Mayeroff, nombrando el cuidado como un fin en sí mismo, describe el concepto de cuidado

como relación de desarrollo y ayuda para crecer, una forma de relacionarse con alguien; requiere tiempo para lograr confianza mutua y al reconocimiento de las necesidades anteriores, que ayudará a que la relación sea lo más satisfactoria posible; la relación de ayuda, es considerada por algunas teóricas, como un atributo del cuidado de enfermería.

Por otro lado, Heidegger en el libro *Ser y tiempo*, habla de cuidado como "preocupaciones de la vida" y de la "dedicación a algo", también afirma que la "condición existenciaria de la posibilidad de cuidado de la vida y entrega debe concebirse como cura en un sentido original, es decir, ontológico" (1993: 220).

En efecto, el enfoque heideggeriano ha gravitado el cuidado de enfermería influenciando teorías como la de "los seres humanos unitarios" propuesta por Martha Roger, basada en la concepción del hombre como un todo unificado en constante relación con su entorno, al tiempo que plantea elementos ontológicos, que orientan a la enfermera(o) para cuidar de sí y de los otros. Otras teorías como las de Imogene King, Hildergarde Peplau y Neuman se produjeron bajo la influencia de la filosofía fenomenológica de Heidegger. En este sentido, Gilligan en su libro *In a Different Voice*, muestra que existen dos lenguajes morales diferentes, el lenguaje de la imparcialidad o justicia y el lenguaje relacional de "cuidar". Esta voz diferente, como Gilligan dice, es la voz del cuidar (1990: 93). Para la enfermería, los aportes de Gilligan son considerados en la discursividad local como apoyo para fundamentar algunos conceptos de cuidado de enfermería como objeto propio de las prácticas discursivas y no discursivas de la enfermera(o), facilitando hacer una mirada teórica alrededor del cuidado de enfermería.

De igual forma, las teorías de Noddings han sido utilizadas como referente por las enfermeras(os), ya que para esta filósofa, cuidar era lo que se demandaba en la ética del cuidado, ya que al suministrar cuidados no se exigían principios universales y

normas (Gasull, 2005: 16), no necesitan preocuparse por las ideas de imparcialidad y de justicia. Estas teorías fueron importantes y han servido de referente para los postulados de algunas teóricas de enfermería. Por su parte, Foucault plantea el "cuidado", como preocupación por uno mismo, en relación con uno mismo, con los otros, y con el mundo, una forma de atención y de mirada, un modo de actuar y de hacerse cargo de uno mismo; considera que el cuidado de sí es una práctica, un régimen como arte de vivir, una manera de ser que privilegia la constitución de sujetos que cuidan de manera justa y necesaria sus cuerpos y sus almas, en medio de los elementos circunstanciales que los rodean (1992: 152); este cuidado de sí propende por acciones que ejercen los sujetos sobre sí mismos para modificarse o transformarse; esta forma de abordar el cuidado, no se presenta con frecuencia en el cuidado de enfermería, sólo ahora en algunas investigaciones realizadas por enfermeras(os), han iniciado a nombrarla y utilizarla como categoría de análisis.

Dada la emergencia del Cuidado de enfermería como objeto de estudio y del ejercicio de la enfermera(o), el rastreo histórico muestra que el interés por la instrucción de la mujer en el cuidado, "emerge como condición de posibilidad para implementar las acciones ejercidas a la población en materia de higiene" (Gómez, 2014: 179); lo que propició la enseñanza de la enfermería a través de las escuelas. Para el Proyecto Educativo del programa de Enfermería de la Universidad Nacional, documento que se produce en el marco de las nuevas exigencias para la calidad de la educación que prescribe las políticas gubernamentales, establece en el modelo pedagógico que: "la expresión del cuidado de enfermería es la práctica propia para la disciplina de enfermería, por lo tanto, el modelo pedagógico para la enseñanza de la enfermería está en concordancia con el ser, hacer, pensar y tener de la enfermería" (Universidad Nacional de Colombia, 2013a: 10); lo que muestra una condición de emergencia del "cuidado" como factor conceptual o teórico que posibilita la enfermería como disciplina propia. Por tanto, el cuidado de enfermería,

enunciado que, en su repetividad, en las prácticas discursivas de la educación en enfermería, posibilita reconocer la existencia de un saber particular o específico, que como verdad constituye a la enfermera(o).

En cuanto a enunciados que definen el cuidado de enfermería, en el Proyecto Educativo del programa, predomina que "el cuidado y el cuidar constituyen una ciencia y un arte" (Universidad Nacional de Colombia, 2013a: 8), con lo cual se reconocen el desarrollo desde las prácticas empíricas que antecedieron a la producción de los discursos y las prácticas formativas, pero a su vez se destaca el respaldo científico que se viene dando, no sólo desde la apropiación de conocimientos de otros campos del saber, sino también desde el campo disciplinar. "La enfermería aborda el cuidado de la persona en su contexto familiar y grupal, en forma integral, mediante el proceso de enfermería, el método epidemiológico y el administrativo" (Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Enfermería, 2002: 97). En la Universidad Nacional de Colombia se define el "cuidado como una interacción que ve a las personas como seres integrales, que permite el crecimiento mutuo y el respeto por la mutua unicidad y aceptando en cada persona un contexto y una historia" (Grupo de Cuidado, 1998: 9). Enunciado que también se tiene en cuenta en la enseñanza de la enfermería. Para que la enfermera realice la práctica del cuidado, el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, incluye en el plan de estudios asignaturas relacionadas con el cuidado de enfermería, donde el estudiante puede conocer diferentes teorías, por tanto el estudiante y egresado(a) es libre de escoger cualquiera de ellas para el ejercicio académico o profesional; así mismo, en cada una de las diferentes asignaturas del componente disciplinar profesional se muestran diferentes teorías que se pueden utilizar para brindar cuidado de enfermería.

El Comité Asesor de carrera del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, establece que: "La enfermería aborda el cuidado de la persona en su contexto familiar

y grupal, en forma integral, mediante el proceso de enfermería, el método epidemiológico y el administrativo". (Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Colombia, 1992), de tal forma que desde este cuerpo colegiado, se recomienda tener en cuenta este enunciado a la hora de planear y desarrollar las asignaturas. La práctica de la enfermería, que es la expresión del cuidado y competencia de cada enfermera dentro del ámbito legal del ejercicio de la profesión, tiene como fin: "Dar cuidado integral de salud a la persona, a la familia, la comunidad y a su entorno; ayudar a desarrollar al máximo los potenciales individuales y colectivos, para mantener prácticas de vida saludables que permitan salvaguardar un estado óptimo de salud en todas las etapas de la vida" (Asociación Colombiana de Facultades de Enfermería e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2009: 3).

De acuerdo con lo planteado, se podría decir que el cuidado de enfermería se ha convertido en un dispositivo de agenciamiento para la constitución de las enfermeras(os), como profesionales de la salud. En el marco de la declaración de las competencias para las enfermeras, realizado en 1999, el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE), indicó que el ámbito de la práctica no se limita a determinadas acciones o responsabilidades, sino que incluye "la prestación de cuidados directos y la evaluación de sus resultados, la defensa de los pacientes y de la salud, la supervisión y la delegación en otros, la dirección, la gestión, la enseñanza, la realización de investigaciones y la elaboración de una política de salud para los sistemas de atención de salud" (Consejo Internacional de Enfermería, 2007: 5). Las acciones de cuidado de enfermería se relacionan con respuestas a situaciones de salud y enfermedad, para lo cual se precisa del desarrollo de un saber que soporta las acciones tendientes a fortalecer y transmitir el conocimiento particular del proceso de enfermería, el cual constituye una verdad que se articula con los conocimientos de otras disciplinas como las biológicas, sociales, humanísticas, entre otras, generando un cierto ejercicio del poder que se traduce

en acciones de cuidado, lo que podría, en un momento dado, considerarse como el biopoder que este profesional ejerce al cuidado del otro.

Fuerzas que posibilitan la emergencia del cuidado de enfermería

El cuidado de enfermería como enunciado que emerge en su materialidad repetitiva en las prácticas discursivas de la educación en enfermería, permite señalar su regularidad y transformación en los discursos que conforman la masa documental de la investigación, haciendo visibles las estrategias y prácticas que se derivan de estos en la educación superior de enfermería en Colombia. En tanto dispositivo disciplinario, posibilita la constitución de sujetos y la emergencia de subjetividades en enfermería, a través de estrategias y técnicas biopolíticas, ligadas con los procesos educativos que prescriben qué hacer o no hacer a los sujetos que intervienen en la práctica del cuidado de enfermería. La educación en enfermería tiene como antecedente a la medicina, que como dispositivo de saber y poder precisó reglas concretas para la vida, justificadas a partir de su conocimiento científico, demandando del concurso de disciplinas y profesiones como la enfermería.

La educación en enfermería vinculada a la universidad se da en el enfoque de la higienización, orientado a procurar ciudadanos "higiénicos, disciplinados y de raza fuerte que apoyaran el trabajo de producción de las nuevas fábricas nacionales" (Gómez, 2014: 88), además de mantener saludable a la población para las labores agrícolas, toda vez que el desarrollo económico del país se basaba principalmente en la industria agropecuaria que, con la influencia norteamericana y europea de la época, pretendían que se llegará a una "sociedad higiénica, limpia de mugre y suciedad" (2014: 83), a través de políticas sobre la vida, lo que fue visto por Foucault como biopolítica, "la biopolítica va a extraer su saber y definir el campo de intervención de su poder en la natalidad, la morbilidad,

las diversas incapacidades biológicas, los efectos del medio" (2000: 24). Estas políticas se articulan con la educación que se daba en hospitales donde vivían las estudiantes, constituyéndose en espacio en el que están presentes relaciones de poder que se justifican en sí mismas, si se tiene en cuenta que como sitio de enseñanza de la enfermería, lugar de normalización de discursos gubernamentales: "el hospital es pensado y diseñado idealmente como una máquina de vigilancia y curación, pues su objetivo es restablecer la salud al enfermo, devolviéndole las facultades corporales que necesita para servir con utilidad a la sociedad" (Gómez, 2014: 164). Tiene lugar la formación de las enfermeras, sustentada en un saber anatomoclínico y de experimentación, como se describe en la arqueología, y que explica la subordinación al conocimiento médico.

La instrucción a comadronas o parteras emerge como una necesidad de un grupo de médicos preocupados por la muerte de mujeres por causas relacionadas con la maternidad y el parto, de este modo la Facultad de Medicina y Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Colombia y el Ministerio de Instrucción Pública desarrollaron, en el servicio de maternidad del Hospital San Juan de Dios, un curso especial para comadronas y parteras, al mismo tiempo que se requería "preparar mujeres que bajo la enseñanza y tutela médica, pudieran desempeñarse como enfermeras, parteras o comadronas" (Gómez y Múnar, 2011: 216). Vale la pena recordar que a las parteras se les reconoce como personas que participan en proceso del parto y el nacimiento ayudando a la madre, también se les conoce como madrina y matrona, enunciados que "provienen del latín *matrina*; así mismo, este término procede de *mater* y *matrix*, que significan madre; del latín surge comadre y comadrona, que implica acompañar y cuidar a la mujer y al recién nacido en el periodo de la maternidad" (Lázaro, 1997: 56); así mismo, la denominación enfermera, que en inglés es *nurse*, "proviene de *nutrix* del latín o nodriza; antes de surgir el término enfermera, se nombraban como nodrizas porque nutrían y cuidaban de los enfermos" (Donhaue, 2011: 20).

La reglamentación de la práctica de enfermería propuso los prerrequisitos y requisitos para la certificación que permitiera el ejercicio profesional:

> Podrían ejercer como comadronas las enfermeras que presenten un certificado de idoneidad expedido por médicos diplomados. No será permitida ninguna operación de obstetricia a las comadronas de que habla este artículo sino en ausencia del médico y por urgencia que no permita la llegada del facultativo. No obstante, en los lugares en que no haya médico graduado o licenciado, y que habiéndolo tardare en llegar con tiempo que ponga de la criatura, será tolerada la práctica de operaciones obstetricales manuales por comadronas sin certificado, pero acreditadas en la práctica de esa profesión (Congreso de la República, 1914:2).

La aparición de la mujer en la práctica de la enfermería y la obstetricia, posibilitó su preparación a fin de obtener el certificado de idoneidad del que trata el Artículo 11 de la Ley 83 de 1914, evidenciando la necesidad de implementar escuelas de obstetricia (comadronas o parteras) y de enfermeras en las facultades de Medicina del país, toda vez que esta Ley indicó, que el certificado estuviera respaldado por médicos diplomados, surgiendo la Escuela de Comadronas y Enfermeras, adscrita a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia (Congreso de la República, 1920), descrita en el capítulo anterior. Además de las reformas educativas que establece el aparato gubernamental, desde la Universidad Nacional de Colombia se plantean propuestas a la comunidad universitaria y al país que inciden en algunas reformas nacionales y locales; una de ellas es la Reforma "Mockus-Páramo", implementada en 1994, la cual recoge aspectos contemplados en la Ley 30 de 1992, propuesta que se caracterizó por la jerarquización y ordenación clara de aquello que es realmente indispensable para la formación en una disciplina o profesión y añadiendo que se trataba de seleccionar "un grupo reducido de realizaciones

ejemplares cuya apropiación convierta al estudiante en un virtual miembro de la correspondiente comunidad profesional o disciplinar" (Mockus, 2005: 3).

Emerge al interior del dispositivo curricular el Cuidado de enfermería, visualizándose como fundamento disciplinar; de modo tal que el plan de estudios fue reformado con un componente nuclear donde el estudiante debía conocer los fundamentos de la disciplina y la profesión, complementándose con la creación de líneas de profundización y la inserción de un componente flexible de electivas y contextos, los cuales promovían la apropiación de conocimientos en un área específica, con miras a que el estudiante pudiera transferir fácilmente esa experiencia de profundización a otros campos. En el dispositivo curricular de la educación superior de enfermería, emerge el cuidado de enfermería, como formación discursiva que constituye, soporta y mantiene el régimen de verdad, de aceptación y deseabilidad en los procesos de educación y formación, procurando constituir un sujeto que en el ejercicio profesional "gestione y realice la práctica del cuidado de enfermería". La enseñanza de la enfermería era primordialmente práctica, en el sentido de "los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo. Ejercicio que, bajo la dirección de un maestro, y por cierto tiempo, tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión" (Real Academia Española, 2014:1) que para la enfermería correspondía a la realización de ciertas actividades característicamente femeninas, en el ámbito hospitalario, bajo la dirección de médicos o de religiosas.

Al incursionar la educación en enfermería en la educación superior, surgen los procesos investigativos que hacen que algunas enfermeras se preocupen por pensar que a través de esta era el camino para un nuevo conocimiento, por lo que los currículos incluyeron cursos de investigación. En el aparato educativo, empezaron a surgir programas de posgrado, especializaciones y maestrías, llevando a generar un cuerpo de conocimientos en el cual basar la práctica de la enfermería; sin desconocer que el

conocimiento disciplinar de enfermería se basó en gran parte en el conocimiento médico, que aun como carrera profesional el régimen de prescripción médica continúa estando presente en el dispositivo curricular y que algunas de las asignaturas del núcleo profesional, hoy conservan este modelo en algunos programas de enfermería en el país. Paralelo a este, surgió el enfoque administrativo y educativo por lo que el énfasis curricular y la preparación de los profesores(as) de enfermería tuvo que ver con contenidos administrativos y de la educación, que no son conocimiento de enfermería, pero que sí aportan al desempeño de esta.

El enfoque administrativo y de la educación responde a lineamientos gubernamentales, ante el anuncio de la promoción de la salud como política mundial, descrita en la carta de Ottawa, sin embargo, en Colombia ya había incursionado la atención primaria en salud, "la promoción y la prevención dentro de los cuales se enfoca la educación sobre los principales problemas de salud y sobre los métodos de prevención correspondientes"(Tobar, 2001: 2); dado que el modelo norteamericano ya había irrumpido en la educación de médicos y enfermeras. Se puede decir que la disposición gubernamental de promoción de la salud produce un giro en la educación en enfermería, ya que como práctica referida al cuidado de sí, a manera de "hábitos saludables", pasa a ser entendida esta como que cada sujeto se encargaría en gran parte de su estado de salud, influenciado por acciones educativas impartidas por la enfermera(o); se constituyen en tecnologías biopolíticas que se expandieron medicalizando la sociedad.

Este giro en la educación en enfermería posibilitó que la enfermera se encargara de educar a la población en acciones de autocuidado, mostrando una clara acción de poder que guarda relación con el bíopoder, en la perspectiva de Foucault; además, la influencia norteamericana en la práctica de la enfermería en Colombia, junto con las reformas en salud, que solicitaban una enfermera con más capacidad "técnica, administrativa

y científica", para cuidar a la población en general no sólo enferma sino saludable, fue el acontecimiento que hizo que la enfermería se preocupara más por reconocerse como disciplina científica, para salir del anonimato administrativo en el que se encontraba, cuestionándose sobre ¿cuál sería la dirección para el desarrollo del conocimiento de la enfermería en el país?, por lo que buscó aspectos que ya habían desarrollado las enfermeras norteamericanas, quienes ya poseían títulos de doctorado en enfermería y otras en otras disciplinas como antropología, filosofía, sociología, surgiendo tesis doctorales que posibilitaron la inquietud de conceptualizar alrededor del cuidado de enfermería.

Este acontecimiento se constituyó en el inicio de un saber-poder que le dio otro lugar a la enfermería en el país, que reclamaba como profesión un poco más de autonomía; lo anterior permite afirmar que la estrategia de Atención Primaria en Salud (APS), transformó las prácticas de la educación en enfermería y posibilitó la emergencia del cuidado de enfermería como el objeto de estudio y del ejercicio de la profesión; fueron las enfermeras las encargadas de establecer un ejercicio biopolítico, por medio de la educación para la salud en los diferentes lugares del país. En tal sentido, en lo referido en las bitácoras elaboradas por enfermeras(os), refieren "en los servicios de promoción y prevención, donde la enfermera tiene mayor autonomía; en la consulta de enfermería se realizan acciones de cuidado, aquí se valora mucho más a la enfermera que en el área hospitalaria, porque en el hospital predomina cumplir órdenes médicas y actividades administrativas, que hace que se delegue el cuidado a personal auxiliar" (Bitácoras 3-7-9-12, escrito egresadas/os).

Por tanto, en los espacios correspondientes a APS, pareciera que la enfermera(o) mantiene la posibilidad de gestionar y brindar cuidado de enfermería, que es el énfasis formativo que se ofrece en la universidad. Estudios de Foucault permiten establecer que la salud tiene un lugar en la gubernamentalidad y opera sobre esta para producir verdades, configurando

estrategias para dirigir la conducta de los individuos a manera de autogobierno; y no de sometimiento, si se reconoce la salud como un bien deseable, entonces las acciones de autocuidado y del cuidado de enfermería, trasmitidas por las enfermeras(os), son aceptadas conscientemente, naturalizándose entre la conducta, el comportamiento, el autocuidado y el cuidado de enfermería, bajo el razonamiento de lograr o permanecer saludables. Las reformas puestas en marcha al interior del aparato educativo obligan a las profesiones a determinar el objeto de estudio y del ejercicio profesional, esto se advierte en la Reforma académica que actualmente rige en la Universidad Nacional de Colombia, planteada en el Acuerdo 033 de 2007, "Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares" (Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia, 2007: 1).

Esta reforma exigió un cambio estructural a los planes de estudio de todos los programas de pre y posgrado, ya que de acuerdo con lo contemplado en el Artículo 6. Créditos Académicos: "la Universidad adopta un régimen de créditos académicos para promover una mayor flexibilidad en la formación universitaria, así como para facilitar la homologación y la movilidad entre programas curriculares nacionales e internacionales" (Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia, 2007:1), respondiendo a los lineamientos de la banca mundial y de la globalización. Como se dijo anteriormente, además de leyes y decretos que regulan la educación superior para el objeto Educación en enfermería, resulta inevitable rastrear las que normalizan los sistemas de salud, ya que éstas tienen implicaciones en los diseños curriculares, particularmente en los programas de enfermería en Colombia; una de ellas es la Reforma al sistema de salud Ley 100 de 1993,

> con un principio economista, que llevó a las instituciones de salud a la liquidación, fusión y reforma; (…) a la segmentación del usuario de los servicios: uno diagnostica,

> otro trata y otro rehabilita a la persona. Las instituciones que prestan los servicios de salud se mueven en función de contratos y facturas y esto a la vez ha generado en el profesional de Enfermería, y en general en el personal de salud, otra función, la sistematización de la información del servicio, la facturación y manejo del sistema de información institucional, aspecto que disminuye aún más el corto tiempo dedicado realmente al cuidado de las personas, actividad que se ha delegado al personal auxiliar de enfermería; todo esto aunado al amplio componente administrativo del personal y recursos que debe desempeñar, y poco a la administración del cuidado de enfermería (Do Prado, Jiménez y Cárdenas, 2014: 183).

Visibilizan el desplazamiento de funciones propias de la gestión del cuidado de enfermería a cumplir funciones de orden administrativo, desde un perspectiva financiera que no corresponde ni con la formación ni con el objeto del ejercicio de la profesión; se podría decir que corresponde a "procesos biopolíticos donde se trata de administrar la vida a través de aspectos económicos y políticos" (Foucault, 2001: 57), como lo muestran los discursos escritos por enfermeras(os) en las bitácoras que hacen parte de la investigación; es decir, en el estatuto del hablante[30], los ámbitos institucionales que lo circundan y la posición del sujeto[31], "dar razón de por qué esa enunciación y no otra" (Arias, 2010: 42). Dedicarse a dar cuidado es muy difícil por la cantidad de labores administrativas que le corresponde ejecutar a la enfermera, como sistematización, facturación, pedidos entre otros; delegando el cuidado al personal auxiliar de enfermería" (Bitácoras: 1-2-7 escrito egresadas/os).

30 "Para caracterizar el régimen de enunciación de un discurso en su dispersión, habría que interrogarse por: el estatuto del hablante. Tomando como ejemplo el discurso médico, la pregunta sería ¿Cuál es el estatuto de los individuos que tienen –y solo ellos- el derecho reglamentario o tradicional, jurídicamente definido o espontáneamente aceptado, de pronunciar semejante discurso?" Morey, Miguel. Lectura de Foucault. Madrid: Taurus. 1983: 200

31 Cfr. Documentos correspondientes a las bitácoras diligenciadas por enfermeras(os) egresados(as) del programa de pregrado de la Facultad de Enfermería de la UN, entre 1992-2014, vinculados(as) actualmente en clínicas, hospitales y centros de salud de la ciudad de Bogotá.

Además de la Ley 100 de 1993, la Ley 1122 de 2009 y 1438 de 2011, le son indicadas a la enfermera funciones de carácter administrativo que limitan el tiempo que podría dedicar al cuidado de enfermería, por lo que median los requerimientos productivos del modelo económico globalizado, que "para enfermería en algunas instituciones se ha visto reflejado en la disminución de personal incrementando el trabajo, además de la demanda de nuevas tecnologías, que exigen un aprendizaje específico, más encaminado hacia la administración que a la gestión del cuidado" (Velandia, 2011: 70). Dando lugar a que los contenidos curriculares relacionados con administración distan del cuidado de enfermería que se enseña en las instituciones de educación superior, toda vez que prevalecen en la formación de las enfermeras(os) desde la Escuela Nacional de Enfermeras, en los contenidos y objetivos establecidos que aparecen en diferentes planes de estudio descritos en la arqueología, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Resolución 2772 de 2003, define las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud, estableciendo para enfermería competencias de:

> Promoción de procesos educativos tendientes a mejorar las condiciones de vida y de salud; promoción del auto cuidado en diferentes contextos sociales y en beneficio del individuo, la familia y la comunidad; cuidado integral de la salud; promoción de prácticas de vida saludables; investigación para el desarrollo y mejoramiento del campo de enfermería; solución de problemas de la salud y la búsqueda de nuevos modelos de cuidado y atención; gerencia de servicios y proyectos de salud y los demás propios de Enfermería (2003: 2).

Así mismo, en el artículo 131 de la Ley 100, se le indica a las instituciones de educación superior lo siguiente, para desarrollar programas de pregrado o postgrado en el área de salud que impliquen formación en el campo asistencial, las instituciones de

educación superior deberán contar con un Centro de Salud propio o formalizar convenios docente-asistenciales con instituciones de salud que cumplan con los tres niveles de atención médica, según la complejidad del programa, para poder realizar las prácticas de formación (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Espacios propicios para la constitución de sujetos y la posibilidad de subjetividades. Los convenios docente-asistenciales les permite el ingreso a las instituciones de salud; en el caso particular del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, al no contar con instituciones prestadoras de salud propias, estos convenios se establecen principalmente con los hospitales de la red pública, lo que implica que las prácticas discursivas presentes en estas instituciones, permean el currículo donde se forman las enfermeras(os); y el hospital, como espacio destinado especialmente para brindar el cuidado de enfermería, hace que se convierta en un sitio privilegiado para el disciplinamiento de los sujetos -enfermera(o)-, dado además por lo que algunas enfermeras(os) dicen que muchas funciones -actividades o tareas- se convierten en rutinas permanentes, lo cual, se podría decir, posibilita la producción de subjetividades normalizadas.

Para el caso de la formación de los y las enfermeras en los escenarios de práctica, siempre está presente un profesor o profesora que se encarga de supervisar a los y las estudiantes, por tanto, la educación del profesional de enfermería se enmarca en la denominada sociedad disciplinaria. La sociedad disciplinaria es aquella sociedad en la cual el comando social se construye a través de una difusa red de dispositivos o aparatos que producen y regulan costumbres, hábitos y prácticas productivas. La puesta en marcha de esta sociedad, asegurando la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión y/o exclusión, es lograda por medio de instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el asilo, el hospital, la universidad, la escuela) que estructuran el terreno social y presentan lógicas adecuadas a la "razón" de la disciplina (Hardt y Negri, 2000: 33).

Las técnicas disciplinarias se centran en el cuerpo, promueve efectos individualizadores, como fuerzas que hay que hacer útiles y dóciles a la vez,

> una tecnología que no se centra en el cuerpo sino en la vida; una tecnología que agrupa los efectos de masas propios de una población, que procura controlar la serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente; una tecnología que procura controlar (y eventualmente modificar) su probabilidad o, en todo caso, compensar sus efectos (Foucault, 2000: 225).

Así mismo, como una forma de disciplinamiento de los cuerpos, el Estado aprobó el Decreto 2376 de 2010:

> Por medio del cual se regula la relación docencia-servicio para los programas de formación de talento humano del área de la salud" (Ministerio de Protección Social - Ministerio de Educación Nacional, 2010), emergiendo el concepto de talento humano, que desde el discurso económico es considerado como "una de las herramientas productivas más importantes que tienen las empresas dentro del mundo económicamente globalizado" (Mejía, Bravo y Montoya, 2013: 5).

En este sentido, Drucker, citado por Mejía, Bravo y Montoya, señala que "lo importante del conocimiento es su capacidad para producir riqueza" (2013: 5), este dispositivo permite visibilizar "el diseño de máquinas cognitivas para la producción capitalista", descrito por (Martínez, 2010: 110). El artículo 10 del Decreto 2376, define la relación docencia-servicio, como: "vínculo funcional que se establece entre instituciones educativas y otras organizaciones, con el propósito de formar talento humano en salud o entre instituciones educativas cuando por lo menos una de ellas disponga de escenarios de práctica en salud" (Ministerio de Protección Social - Ministerio de

Educación Nacional, 2010:1). En la voz de algunos egresados, "los escenarios de práctica, deberían ser los espacios que nos acerquen a la realidad del ejercicio profesional una vez egresados, pero la realidad cambia cuando se vincula laboralmente, lo que debería hacer la enfermera es cuidado y no la cantidad de funciones administrativas que tenemos que realizar, muchas veces el contacto directo con el paciente es nulo, si se quiere hacer es en el tiempo extra, creo que la universidad debería dar el debate y exigir que a las enfermeras nos contraten para lo que nos preparamos y es dar cuidado" (Bitácoras: 3, 5, 9. Escrito egresadas/os). Lo cual garantiza la efectividad de las fuerzas de poder dando lugar a la emergencia de la constitución de subjetividades en enfermería.

Se podría decir que la educación superior de enfermería es un dispositivo de control de la producción de enunciados y formaciones discursivas que actúan en varias direcciones, implicando instituciones educativas y de salud en su condición de disciplina profesional.

> ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? ¿Qué es la «escritura» (la de los «escritores») sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? ¿Acaso el sistema judicial y el sistema institucional de la medicina no constituyen también, al menos en algunos de sus aspectos, similares sistemas de sumisión del discurso? (Foucault, 1992: 202).

El Comité Asesor de Carrera, como órgano colegiado responsable de la administración del currículo del programa de pregrado de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, procura que las prácticas discursivas relacionadas

con el saber y el quehacer profesional-disciplinar de enfermería, se dirijan a cuidar a las personas teniendo en cuenta lo que ellas son y de lo que hacen parte; de esta manera, el cuidado de enfermería debería potencializar al ser humano como un ser integral, único con unas formas propias de vivir y crecer en el cuidado (Programa de Enfermería. Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Colombia, 2008), dejando ver la "producción biopolítica de subjetividades" que como lo describe (Martínez, 2014: 64), permea todas las dimensiones no sólo del sujeto sino de la vida, espacio este en que se centra el cuidado de la enfermería orientado al mantenimiento de la salud y de la vida. De este modo, la biopolítica como tecnología de poder:

> Va a introducir mecanismos que tienen una serie de funciones muy diferentes de las correspondientes a los mecanismos disciplinarios (…), [toda vez que] la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas [en términos políticos de obediencia]. En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta (Foucault, 2000: 222).

La educación universitaria se constituye en lugar privilegiado para la producción de sujetos y posibilidad de la emergencia de subjetividades en la enfermería en Colombia. Lineamientos establecidos en el documento Enfermería disciplina social y profesión liberal, presentado por la Academia Nacional de Medicina, Ministerio de Salud y Protección Social, Dirección de desarrollo de talento humano en salud, con la participación de enfermeras representantes de la academia, de la asistencia y de la administración, determinaron las competencias del profesional de enfermería en Colombia, estableciendo que:

> La esencialidad del cuidado de enfermería, objeto material del servicio de enfermería, trasciende de la esfera privada hacia lo global de los seres humanos, buscando potenciar tanto al individuo como a los colectivos, insertándose en los espacios que directa e indirectamente prestan servicios de salud. Por ende, esto hace de la profesión de Enfermería, una profesión única, disponible para todos, pero con énfasis en sujetos vulnerables con unas características propias (Sánchez, Lopera y Rincón, 2013: 15).

De igual modo, prescribe que la profesión concibe las competencias de los profesionales de enfermería, no como un concepto terminado, sino como la construcción de una categoría en proyección, lo cual implica "demostrar el poder que tiene el profesional de enfermería de interactuar en situaciones sociales, individuales y colectivas, o donde se requiera impulsar, fortalecer, promover, apoyar y preservar el cuidado de la vida y de la salud de las personas, la familia, la comunidad y el entorno" (Academia Nacional de Medicina, 2013: 23). Sin embargo, resulta contradictorio si se tiene en cuenta que, aspectos establecidos desde la política pública como los contemplados en la Ley 100 de 1993 y reformas correspondientes como la Ley 1122 de 2009 y Ley 1438 de 2011, han cambiado el desempeño profesional de enfermeras(os), ya que con la reglamentación de estas leyes, han obligado a que las instituciones prestadoras de salud hayan delegado progresivamente funciones de carácter eminentemente administrativas a las enfermeras(os), lo que necesariamente interfiere "la esencia de su rol profesional, es decir ,el cuidado de la vida y de la salud de las personas" (Sánchez, Lopera y Rincón, 2013: 23).

Así mismo, en las instituciones hospitalarias el cuidado de Enfermería no es claramente definido como parte importante de la oferta institucional; sino que es considerado como parte de los servicios médicos, lo que podría explicar el distanciamiento entre la academia y la asistencia. Fuerzas que muestran un accionar del

biopoder que funciona desde el interior de la vida del sujeto, que trasciende a lo social, redefiniendo los hábitos y conductas de los sujetos sobre los que actúa, acorde ya no sólo con lo previsto desde los discursos que circulan en la educación de enfermería, sino con los espacios cada vez más amplios en que se le imbrica desde los nuevos lineamientos que determinan el campo de acción del profesional de la enfermería.

Constitución sujeto enfermera(o)

Las prácticas discursivas presentes en la educación superior de enfermería en Colombia, establecen juegos de saber/poder, visibilizando relaciones de poder que constituyen procesos de subjetivación de las enfermeras(os), que de acuerdo con Foucault "no es un sujeto quien produce el saber, sino que el poder produce el saber, y el saber determina las formas de dominio posibles"; las relaciones de poder, "sólo habrían sido posibles gracias a los sometimientos, los adiestramientos, las vigilancias producidas y administradas previamente por las disciplinas" (Foucault, 2000: 24).

Cuando en la división del trabajo necesitó que algunas personas hicieran esto y otra aquello, cuando se temió que movimientos populares de resistencia o rebelión derribaran todo ese orden capitalista que estaba naciendo, "hubo que establecer una vigilancia precisa y concreta sobre todos los individuos, y creo que la medicalización está ligada a esto (…). No hay por lo tanto un foco único del que salgan como por emanación todas esas relaciones de poder, sino un entrelazamiento de éstas que, en suma, hace posible la dominación de una clase sobre otra, de un grupo sobre otro". (Gómez, 2014: 249). De lo que se trata es de acciones de poder que nos constituyen o constituyen al sujeto enfermera(o), que actúa sobre los otros sujetos, en este caso sobre otras enfermeras(os) o sobre los sujetos de cuidado. Se podría decir, entre otras cosas, parafraseando a Martínez, que los procesos educativos continúan "conduciendo la conducta" de

los otros en los diferentes niveles y por tanto constituyen nuevas subjetivaciones a manera de gobierno de los otros" (Martínez, 2010: 89).

En este sentido, como eje central de la educación y del ejercicio profesional de la enfermería, son temas que reclaman procesos de subjetivación, amparadas en el desarrollo teórico disciplinar (saber científico) alrededor del cuidado de enfermería, es decir, el modo como se va constituyendo en dispositivo de verdad, voluntad de verdad para fundar la educación y formación en enfermería. Por tanto, a partir de la descripción de las prácticas discursivas, así como relaciones saber-poder develadas en el dispositivo curricular del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, además con la pretensión de formar integralmente al sujeto enfermera(o) se estaría visibilizando la producción de un sujeto y la posible emergencia de nuevas subjetividades, de "la forma como específicamente nos han determinado en nuestro modo de estar y ser en el mundo, (...) pero también la posibilidad de constituirnos como sujetos de nuestras acciones" (2010: 79). Tales prácticas discursivas dejan ver la constitución de un sujeto enfermera(o) epistémico, político y ético.

Tabla Nro. 1. Aproximación a la constitución de sujetos en Enfermería Programa de Enfermería: Universidad Nacional de Colombia 1992-2014

Sujeto	Enfermera(o)
Epistémico	Vinculado al mundo (un objeto más del mundo), que provee y orienta el cuidado de enfermería a la persona, familia y los colectivos frente a las experiencias de la salud humana. Dependiente, mediador entre el mundo de los objetos y el saber de ellos (interactúa y construye colectivamente con otros profesionales y sectores sociales vinculados con el cuidado de la vida).
Político	Sujeto de derechos y deberes, analítico, crítico, divergente.
Ético	Solidario, resistente, comunicativo, global.

Fuente: Elaboración propia.

El perfil del egresado establecido en el PEP del programa de Enfermería, procura constituir un sujeto enfermero(a) con "pensamiento crítico capaz de interactuar y construir junto con otros profesionales y sectores sociales al cuidado de la vida" (Universidad Nacional de Colombia, 2013a: 11), por lo que en la actualidad se esperaría que propiciara subjetividades diferentes a las de un sujeto sujetado propio de las sociedades de encierro y disciplinarias, "producciones de subjetividad capaces de resistir a esta nueva dominación, muy diferentes de aquellas que se ejercían antes contra las disciplinas" (Deleuze, 1990: 152).

El análisis genealógico de algunas prácticas presentes en la educación superior en enfermería, donde están implicadas también las prácticas discursivas presentes en la regulación de la salud señalan a la luz de los postulados foucaultianos, lineamientos en la constitución de sujetos en enfermería: sujetos dóciles, conducidos por otro y por otros, sujetos vigilados, sometidos al saber y al poder, homogeneizados y normalizados. Sujetos certificados como enfermeras(os), a quienes a través del Título Académico, se hace reconocimiento público de haber recibido una formación universitaria para ejercer su profesión de acuerdo con la Reglamentación de la Ley 266 de 1996; sin embargo, la realidad en la institución hospitalaria continúa estando en el modo de la sociedad disciplinaria, el registro de las bitácoras muestra el disciplinamiento en la formación del enfermero(a) produciendo un sujeto adiestrado, propio de las instituciones de encierro descritas por Foucault, situación que está presente a través de normas o políticas institucionales que corresponden a fuerzas de poder que perpetúan el modelo biomédico en algunos hospitales como por ejemplo: verificar el cumplimento de las ordenes y los tratamientos establecidos por el médico, aplicación de normas, guías y protocolos para la atención de enfermería en el servicio de hospitalización, de conformidad con los criterios establecidos por el servicio (Hospital Rafael Uribe Uribe, 2012).

De igual modo, se muestra que "la universidad brinda un bagaje de conocimientos amplio en todos los campos del cuidado de enfermería; pero es teórico no es práctico", por lo que algunos(as) egresados(as) consideran que el momento de la verdad, o sea "frente al paciente", se presenta incertidumbre, ya que, "el paso por las enfermerías se cumplían órdenes médicas, lo que importaba era presentarle a la profesora un plan de cuidados, nos hacían escribir diagnósticos de enfermería que servían para que la profesora de práctica lo leyera y nos evaluaran pero que ni la jefe del servicio ni el personal auxiliar se enteraban, creo que solo era un ejercicio académico, pero sin integrarlo a lo que se hacía en el diario de la enfermera(o) en el servicio, eso tampoco era lo que hacía cuando me gradúe, llegué a trabajar a un hospital, pero la realidad era muy diferente a lo que me habían enseñado" (Bitácoras: 2,8,42,15,18, 21,32, 37, escritos egresadas/os). Lo enseñado en la universidad, en algunas ocasiones, dista de la realidad, allí la experiencia es sólo de docencia pero cumpliendo objetivos académicos que no son los mismos del ejercicio profesional, […], el lenguaje del cuidado de enfermería, es sólo entre enfermeras pero no es un lenguaje del equipo de salud, ya ahí hay un abismo, no nos entienden, por lo que la enfermera termina haciendo lo que los demás profesionales dicen (Bitácoras: 2,4,15,18, 37, escritos egresadas/os).

Discursos como éstos dejan ver que las prácticas establecidas en la universidad para la formación en enfermería no transforman las prácticas del enfermero(a) en el hospital; sigue siendo muy natural en sus formas de estar en el ejercicio profesional, para Foucault:

> Esos dos conjuntos de mecanismos, uno disciplinario y el otro regularizador, no son del mismo nivel. Lo cual les permite, precisamente, no excluirse y poder articularse uno sobre el otro. Inclusive, podemos decir que, en la mayoría de los casos, los mecanismos disciplinarios de poder y los mecanismos regularizadores de poder, los primeros sobre el cuerpo y los segundos sobre la población, están articulados unos sobre otros (2001: 221).

Se convierten en presiones que se ejercen sobre la enfermera(o), que por un lado la formación académica le exige brindar cuidado de enfermería y por otro las fuerzas reguladoras en las instituciones de salud parecieran continuar reproduciendo el modelo biomédico, además de la delegación de funciones administrativas que la o lo distancia del cuidado de enfermería. Podría pensarse que aún se está en el campo de la resistencia: "la resistencia no es reactiva ni negativa, es un proceso de creación y de transformación permanente; desempeña, en las relaciones de poder, el papel de adversario (…). Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder, es decir, donde hay poder hay resistencia" (Giraldo, 2006: 105). Es una fuerza que hace posible la emergencia de la subjetividad de la enfermera(o) a través de pensamiento crítico, por el cual, el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva.

Así mismo, se considera que, dado el desarrollo disciplinar de enfermería en las últimas décadas, se esperaría que la inclusión de los modelos y teorías en los diseños curriculares, permitieran la apropiación en las diferentes áreas de desempeño en el ejercicio profesional de la enfermera(o), pero al parecer esto no sucede. Se podría pensar que algunos aspectos, dejan ver el distanciamiento entre la universidad como institución formadora de enfermeras(os) y el desempeño profesional, por lo que los conocimientos incorporados en la malla curricular relacionados con las teorías y modelos de enfermería deberían estar incidiendo en el desempeño profesional, posibilitando políticas nacionales y locales de salud en lo que respecta a la gestión del cuidado de enfermería, como lo reclaman algunas enfermeras(os). Lo antes referido, hace evidente una posible ausencia de claridad entre la educación en enfermería y el desempeño profesional, no está en los procesos de formación sino en el lugar de la práctica del ejercicio profesional, que es donde las y los egresadas(os) encuentran que su desempeño está en función de cumplir con

actividades administrativas y el cumplimento de órdenes médicas, ante lo cual algunas enfermeras(os) continúan con la práctica del modelo biomédico y otras resisten posibilitando la constitución de una subjetividad informada.

A modo de conclusión

Desde la perspectiva foucaultiana, arqueológica y genealógica, este estudio ha visibilizado el cuidado de enfermería como un acontecimiento, marcado por giros históricos, relaciones de saber y poder que permiten entender cómo los enunciados presentes en la educación superior de enfermería en Colombia han pasado por diferentes transformaciones que le han dado sentido a lo que se ha producido de acuerdo con el discurso predominante en el periodo estudiado.

Al analizar las prácticas discursivas presentes en la educación superior de enfermería en Colombia entre 1992 y 2014, particularmente en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, puede verse la producción de un sujeto normalizado, en ocasiones subordinado al modelo biomédico, particularmente en la institución hospitalaria; pero también es posible mostrar fuerzas y prácticas de resistencia posibles de formar y transformar, posibilitando la emergencia de subjetividades en enfermería.

El análisis de las relaciones de saber-poder, produjo análisis crítico, de bordes, evidenciando algunos modos de resistencia, que permitieron descubrir fuerzas que, a modo de acontecimientos históricos, hicieron posible la constitución de la enfermería en la Universidad Nacional de Colombia; este historiar la educación y formación de enfermeras(os), conduce a la producción de una ontología critica del presente, para hacer visibles aquellos elementos que, como acontecimientos, han constituido el presente de la educación superior en enfermería, superando así el interés por ser siempre lo mismo.

El análisis genealógico también hizo uso de la información propiciada por algunas(os) enfermeras(os) egresadas(os) del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, a través del diligenciamiento de bitácoras que, como instrumentos para la recolección de información, permitieron escuchar las voces de algunos egresados(as), facilitaron visibilizar el distanciamiento existente entre la educación y/o formación de la enfermera(o) y las prácticas que se evidencian en el ejercicio profesional, particularmente localizadas en la institución hospitalaria, donde su desempeño profesional se limita a cumplir actividades administrativas y órdenes médicas, lo que pudiera explicar que algunas enfermeras(os) continúen con el disciplinamiento propio de la práctica del modelo biomédico, pero otras y otros se resisten procurando posibilitar la emergencia de nuevas subjetividades, propiciando poder ser de otro modo.

A lo largo de la investigación, se visibilizó que las relaciones saber/poder presentes en las prácticas discursivas de la educación superior en enfermería en Colombia, corresponden a lineamientos gubernamentales, que a la vez se relacionan con las políticas internacionales del modelo económico globalizado; así mismo, los desplazamientos en los lineamientos del dispositivo curricular han posibilitado que discursos alrededor del cuidado de enfermería se posicionen, especialmente en la formación de enfermeras(os). Sin embargo, al no ser apropiados por las instituciones se podría explicar por qué algunas enfermeras(os) se constituyen como sujetos subordinados propios de la sociedad disciplinaria y en otras(os) emerge una subjetividad informada a través de acciones de resistencia.

Posiblemente la tensión entre la educación de la enfermera(o) impartida desde la universidad y el ejercicio profesional se pudiera explicar porque los administradores de las instituciones de salud y el sistema de salud parecieran desconocer lo que se enseña, dejando ver quizás que no es deseable que el

profesional de enfermería ejerza como tal su profesión, sin embargo, se considera indispensable en el marco de las profesiones en salud.

Por otro lado, el análisis genealógico permitió visibilizar el desplazamiento de funciones propias de la gestión del cuidado de enfermería, al cumplimento de funciones de orden administrativo, desde una perspectiva financiera que no corresponde ni con la formación ni con el objeto del ejercicio de la profesión; se podría decir que corresponde a procesos biopolíticos donde el aparato gubernamental trata de administrar la vida a través de aspectos económicos y políticos.

La descripción arqueológica y el análisis genealógico desarrollados en este trabajo, dejan ver cómo los postulados de Michel Foucault posibilitan reconocer que la educación de la enfermería está en el tránsito de la sociedad disciplinaria hacia la sociedad de control (educación permanente); así mismo, aún con las diferentes reformas económicas, sociales, de la educación y de la salud, algunos aspectos de la sociedad disciplinaria siguen estando presentes en la constitución de las subjetividades de las enfermeras(os) en Colombia.

Es así como mecanismos disciplinarios pretendieron y aún pretenden normalizar y homogeneizar comportamientos frente a la educación y desempeño profesional de la enfermera(o), a través de relaciones de poder dadas en los dispositivos de la educación superior y en las prácticas discursivas y no discursivas establecidas en los sitios de desempeño profesional como el hospital. La universidad y los escenarios del ejercicio profesional, como lugares institucionalizados, forman parte de una red educativa, se convierten en el principal instrumento biopolítico para la constitución de la enfermera(o).

El estudio permitió mostrar cómo reglamentaciones actuales en la educación y la salud propician relaciones saber/poder que se establecen en los lineamientos curriculares, generan

procesos de sujeción y subjetivación, que han modificado o desplazado diversas formas de ser nombrada desde la actividad de enfermería centrada en la enfermedad, hasta el cuidado de enfermería, que tiene que ver ya, no sólo con la enfermedad del paciente, sino con la situación de salud o enfermedad del sujeto objeto del cuidado de enfermería.

Al parecer el sujeto enfermera(o), por el que propende el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, por la forma como circula en los discursos establecidos en el dispositivo curricular, se distingue de la enfermera(o) en la práctica del ejercicio profesional, parece irrumpir como una nueva subjetividad, por lo que se puede decir que tendrá que volver a ser pensado.

Si se tiene en cuenta que las relaciones saber/poder son reversibles, es posible proponer alternativas educativas que resistan esta producción de la enfermera(o); hacer visible el dispositivo curricular y las formas establecidas en la institución de desempaño profesional, es empezar a hacer el trabajo crítico de los discursos gubernamentales y no gubernamentales, lo que tal vez permitirá aclarar los límites de las relaciones entre el saber, el poder y el sujeto, para interrogarse ahora por la posibilidad de otras subjetividades.

En instituciones como la universidad, se conjugan procesos de individualización y de totalización homogeneizadora, por los que los sujetos se constituyen a través de procesos de subjetivación y sujeción que los hace sentirse autogobernados y a la vez pertenecientes a la comunidad académica y profesional gobernada por otros, como lo exigido por reformas educativas tales como la Reforma de la Universidad Nacional de Colombia, en 1994, visibilizando la forma como deben ser planeadas las prácticas discursivas en el dispositivo curricular.

Es importante destacar que este tipo de estudios posibilita una actitud crítica del investigador, no sólo en relación con las problematizaciones aquí presentadas, sino también a la propia transformación, es decir, la actitud crítica, como un modo de vida que vuelve a la propia vida objeto de problematización, de transformación, pero principalmente, una actitud ética para los actuales modos de subjetivación, por tanto, vale la pena preguntarnos: ¿es posible la transformación del presente y de lo que somos? ¿En qué medida la emergencia de subjetividades posibilita la transformación del presente, si fuerzas históricas nos traspasan y objetivan? preguntas que nos obligan a repensar la relación de la educación en enfermería con el presente.

Referencias bibliográficas

48a Asamblea Mundial de la Salud WHA48.8. (12 de mayo de 1995). *Reorientación de la enseñanza y del ejercicio de la medicina en pro de la salud para todos.* From Punto18.2del ordendel día de la 48" Asamblea Mundial de la Salud: http://hist.library.paho.org/spanish/GOV/CE/CE116_26.pdf

Academia Nacional de Medicina. (1913). *Segundo Congreso Médico de Colombia.* Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.

Abel, C. (1996). *http://bdigital.unal.edu.co/43072/.* Retrieved 24 de septiembre de 2015 from Universidad Nacional de Colombia: http://bdigital.unal.edu.co/43072/

Aguilera P. M. (2001). Universidad Nacional de Colombia: génesis y reconstitución. In U. N. Colombia, *Series Historia de la Universidad Nacional de Colombia* (pp. 20-21). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Alva, R. (2008). *investigación.izt.uam.mx*. Retrieved 12 de agosto de 2015 from Universidad Autónoma Metropolitana: http://investigación.izt.uam.mx/alva/bitacora.

Amador, L. H. (2017). *Currículo regional. Departamento de Caldas, Colombia.* Bogotá, Colombia: Escuela Superior de Administración Pública.

Andrade, J. (1979). *Marco Conceptual de la Educación Médica en la América Latina.* From Organización Panamericana de la Salud Organización Mundial de la Salud, Serie Desarrollo de Recursos Humanos No 28: http://hist.library.paho.org/Spanish/DRH/13191.pdf

Araujo, S. (1920). *Séptima conferencia sobre la raza.* Bogotá.

Archivo General de la Nación. (1636). *Sección Colonia. Fondo Miscelánea. Vol. 66. Tomo 2. Folio 555.*

Archivo Central Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina Sección Correspondencia. In *Libro 88 Folios 84-85.*

Arias Murillo, F. A. (2015). *Seminario arqueología – genealogía. Doctorado en Ciencias de la Educación CADE Tolima.* Ibagué: Memorias inéditas.

Arias, F. (2010). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia en la segunda mitad del siglo XX (Tesis Doctoral).* Manizales: Universidad de Manizales, CINDE. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud.

Asamblea Nacional Constituyente-Constitución Política de Colombia. (7 de Julio de 1991). *Constitución Política de Colombia 1991.* From http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125

ASCOFAME. (noviembre de 2017). *Consenso de Montería Sobre Educación Médica.* Retrieved 28 de noviembre de 2017 from Asociación Colombiana de Facultades de Medicina ASCOFAME: http://ascofame.org.co/web/consenso_monteria/#1509566110678-c74119ac-432a

Asociación Médica Mundial. (octubre de 1986). *Declaración sobre la independencia y libertad profesional del médico.* From 38ª Asamblea Médica Mundial, Rancho Mirage, California, EE.UU : http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5305&word=

Association of American Medical Colleges. (noviembre de 1984). *Physicians for the twenty- first century. Report of the project panel on the general professional education of the physician and college preparation for medicina.* From Journal of Medical Education (59) part 2, 201-208: https://books.google.com.co/books?id

Asociación Colombiana de Facultades de Medicina ASCOFAME. (marzo de 2003). *Currículo nuclear para las facultades de medicina de Colombia.* From Asociación Colombiana de Facultades de Medicina ASCOFAME: http://www.1.ascofame.org.co/images/imagenes/GUIAS_DE_PRACTICA_CLINICA/curriculonuclearfacultadesmedicina

Asociación Médica Mundial (octubre de 1983). *Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre recursos humanos médicos - I.* From 35ª Asamblea Médica Mundial, Venecia, Italia, : http://www.unav.es/cdb/ammvenecia3.html

Asociación Médica Mundial (octubre de 1984). *Declaración sobre recursos humanos médicos III.* From 36ª Asamblea Médica Mundial, Singapur: http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5301&word=

Asociación Médica Mundial (octubre de 1987). *Declaración sobre la enseñanza médica.* From 39a Asamblea General, Madrid, España: http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5308&word=

Asociación Médica Mundial (octubre de 1987). *Declaración sobre la autonomía y autoregulación profesional.* From 39ª Asamblea Médica Mundial, Madrid, España: http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=5307&word=

Asociación Médica Mundial (septiembre/octubre de 1981). *Declaración de Lisboa de la AMM sobre los Derechos del Paciente.* From 34ª Asamblea Médica Mundial Lisboa, Portugal: http://www.wma.net/es/30publications/10policies/l4/

Astudillo P, R. E. (julio-diciembre de 2003). *La Historia de la Medicina en el Valle del Cauca.* From El Hombre y la Máquina Nos. 20 - 21: http://ingenieria.uao.edu.co/hombreymaquina/revistas/20-21%202003-2/La%20Historia%20de%20la%20medicina.%20R%20Astudillo.pdf

Borrell Bentz, R. M. (2005). *La educación médica de postgrado en la Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*. From Organización Panamericana de la Salud: http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/pub61.pdf

Cantos, M. (2008). *bioetica.org.ec.* Retrieved 21 de noviembre de 2015 from www.bioetica.org.ec: http://www.bioetica.org.ec/articulos/articulo_enferm_bioetica.htm

Castro-Gómez, S. (2013). *Historia de la gubernamentalidad.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Colombia, C. d. (1920). *Ley 39 de 1920.* Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Colombia, C. d. (23 de diciembre de 1993). *Ley 100 de 1993.* Retrieved 12 de septiembre de 2013 from www.congresodecolombia

Colombia, C. d. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30 de 1992.* Retrieved 11 de febrero de 2014 from cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf: http://www.cna.gov.co

Comisión Europea. (2007). *Colombia documento de estrategias país.* From Comisión Europea: http://eeas.europa.eu/colombia/csp/07_13_es.pdf

Comisión Europea. (2004). *Proyecto Tuning América Latina.* Retrieved 2014 from Tuning América Latina: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Comisión para la Trasformación de la Educación Médica; Ministerio de Salud y Protección Social; Ministerio de Educación Nacional. (Marzo de 2017). *Documento de Recomendaciones para la Transformación de la Educación Médica en Colombia.* Retrieved 10 de octubre de 2017, from Asociación Colombiana

de Sociedades Científicas: http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/2017/MARZO/Documento%20Final%20Comision.pdf

Conferencia Sanitaria Internacional. (1946). *Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Nueva York: Conferencia Sanitaria Internacional.

Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (22 de septiembre de 1867). *Ley 66 de 1867*. From Normatividad Universidad Nacional de Colombia: http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=34584

Congreso de Colombia Ley 1751. (16 de febrero de 2015). *Ley 1751, Por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones.* Retrieved 2015 from Ministerio de Salud: www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Ley%201751%

Congreso de Colombia Ley 1438 de 2011. (19 de enero de 2011). *Ley 1438 de 2011 Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones.* Retrieved 2014 from Alcaldia de Bogota: www.alcaldiadebogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=41355

Congreso de Colombia. (26 de octubre de 1903). *Ley 39 de 1903. Sobre instrucción pública.* From Diario Oficial Número 11,931 viernes 30 de octubre de 1903: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf

Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia. (1969). Acuerdo 5 de 1969. *Acuerdo 5 de 1969 del Consejo Académico.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Corredor, J. A. (1873). *Informe del profesor de anatomía patológica. Hospital de Caridad, Servicio Científico.* Bogotá: Revista de los Establecimientos de Beneficencia. Año 3, No 50.

De Francisco Zea, A. (1999). *Luis Zea Uribe, su vida y su época.* Santa Fe de Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Decreto 2376. *Por medio del cual se regula la relación docencia - servicio para los programas de formación del talento humano del área de la salud"* (1 de julio de 2010). Retrieved 2014 from Portal Pontificia Universidad Javeriana.: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/vice_academica/1documentos_vice/Decreto%20N%FAmero%202376%201-jul-2010.pdf

Díaz, E. (2010). La Filosofía de Michel Foucault. In E. Diaz, *La Filosofía de Michel Foucault* (p. 13). Buenos Aires: Universidad de Lanús.

Díaz Lozano, M. B. (2014). Gerencia en salud. *Gestión Humana en Salud, tendencias y perspectivas.* Ibagué: Inédito.

Do Prado, M., Jimenez, M., & Cárdenas, L. (2014). *Desarrollo Investigativo en educación en enfermería en México, Brasil y Colombia 1995-2012.* Florianapoli: Florianapolis, Brasil.

Arias, F., & Sánchez, Y. (2012). *Clacso*. Retrieved 10 de noviembre de 2015 from biblioteca.clacso.edu.ar: http://biblioteca.clacso.edu.ar/colombia/alianza-cinde-umz/20130419113709/regionesinvestigativaseneducación y pedagogía

Duran, M. M. (2001). *Enfermería: desarrollo teórico e investigativo.* Bogotá: Unibiblos.

Colliere, M. (1993). *De la práctica de las mujeres cuidadoras a los cuidados de enfermería.* Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Echeverry, A. S. (1989). *Santander y la instrucción pública (1819 – 1840)* . Bogotá: Foro Nacional por Colombia – Universidad de Antioquia.

El Presidente de los Estados Unidos de Colombia. (1872). Decreto por el cual se arregla el servicio científico del Hospital de Caridad. *Revista de los Establecimientos de Beneficencia Año2, No. 22. Abril 8*, 339.

El Senado y la Cámara de Representantes de la Nueva Granada. (15 de mayo de 1850). *Ley de mayo 15 de 1850 "Sobre instrucción pública"*. From Alcaldía de Bogotá: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12626

El Siglo, número 9 (10 de agosto de 1848). *Gremios científicos.* From El Siglo número 9: http://admin.banrepcultural.org/sites/default/files/revista/blabr339155_n_009.pdf

El Redactor Americano: Periódico del Nuevo Reyno de Granada. (1807). *Número 15 julio 4*. Bogotá: Hemeroteca Biblioteca Luis Angel Arango.

Federación Mundial para la Educación Médica. (1993). *Declaración de Edimburgo 1993.* From Revista Cubana Edución Médica Superior 2000; 14 (3) 270-83: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_3_00/ems07300.htm

Flexner, A. (1910). *Medical Education in the United States and Canada.* From A report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching: http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/Carnegie_Flexner_Report.pdf

Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata, Argentina: Altamira.

Foucault, M. (1975). *El nacimiento de la clínica Una arqueología de la mirada médica 2a edición.* México: Siglo XXI editores, s.a.

Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?* México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (2008). "On problematization". The History of the Present. En E. Restrepo, *Cuestiones de Método: "eventualización" y Problematización en Foucault*. Tabula Rasa.

Foucault, M. (1999). *¿Qué es la ilustración? En estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales.* Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1978). *Nietzsche, la genealogía, la historia.* Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1675-1976).* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1992). *El Orden del Discurso.* Buenos Aires: Tusquets editores.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Montevideo: Siglo veintiuno editores.

Gaceta Médica. Hospital de Caridad Vol 7. (1865). *Análisis crítico.* Bogotá: Órgano de la Escuela de Medicina (GMOEM).

Garcia, E., & Carpintero, B. (2007). Reflexión del papel de la enfermería a lo largo de la historia. *Enfermería global*, 4-11.

Gómez, C. (2012). El trasegar de la enfermería en pro de su sede propia. *Avances en Enfermería,* 150-1678.

Gómez, C., Munar, C., & Velandia, A. L. (2011). Formación de enfermeras, 1920-1944. In C. Gómez, C. Munar, A. L. Velandia, & P. Yaneth, *Tres escuelas una historia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, C., & Elizabeth, V. (2011). Escuela Nacional de Enfermeras (1937-1944). In C. Gómez, V. Elizabeth, C. Muna r, A. L. Velandia, & Y. Parrado, *Tres Escuelas una historia* (pp. 125-135). Bogotá: Unibiblos.

Gómez, C., & Munar, C. (20 de mayo de 2009). *Albores de la enfermería profesional en Colombia*. Retrieved 18 de junio de 2016 from index-f.com: http://www.index-f.com/temperamentum

Gómez Ochoa, A. M. (2014). *La salud como una práctica pedagógica en Colombia 1920-1990 (Tesis Doctoral).* Bogotá: Universidad Pedagógica. Doctorado Interinstitucional.

Hernández de Alba, G., & Martínez Briceño, R. (1966). *De Hipócrates a Pasteur - Contribución para la historia de la medicina colombiana.* Bogotá: Schering corporation de cultura colombiana.
Hernández, E., & Pecha, P. (2003). *La universidad bogotana y la enseñanza de la medicina en el siglo XIX: entre la precariedad, la inestabilidad política y la miseria de las guerras civiles.* Bogotá: Círculo de literatura alternativa.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metofología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Howitt, H. (1951). Nursing School in Bogotá. *The American Journal of Nursing*, 644-645. (n.d.).

Junta General de Beneficencia. (1870). *Sesión del día 22 de octubre de 1870. Revista de los establecimientos de beneficencia Año 1,* No 1, p.6-8. Bogotá.

Lain Entralgo, P. (1950). *La Historia Clínica Historia y Teoría del Relato Patográfico.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

_____ (1983). *La relación médico enfermo. Historia y teoría.* Madrid: Alianza.

_____ (1961). *Teoría y realidad del otro.* Madrid: Revista de Occidente.

_____ (abril de 2014). *La amistad entre el médico y el enfermo en la Edad Media, discurso leído el 7 de junio de 1964 en su recepción pública, por el Excmo. Sr. Don Pedro Laín Entralgo y contestación del Excmo. Sr. Don Dámaso Alonso.* From Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqc1w7

_____ (2012). *La Medicina Hipocrática.* From Historia universal de la medicina. Tomo II. Antigüedad clásica: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc8d0h8

Lázaro, J., & Gracia, D. (2006). *La relación médico-enfermo a través de la historia.* Retrieved 2014 from An. Sist. Sanit. Navar. 2006; 29 (Supl. 3): 7-17.: http://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v29s3/original1.pdf.

Leyes de Indias. (1538). *De los protomédicos, médicos, cirujanos y boticarios.* Tomo II. Libro V. Título seis.

Malagón Londoño, G., Galán Morera, R., & Pontón Laverde, G. (2008). *Conferencia Mundial de Educación Médica, 1995. En: Administración Hospitalaria.* Bogotá: Editorial Médica Internacional.

Marriner, A., & Raile, M. (2007). *Modelos y teorías de enfermería.* Madrid: Elsevier.

Martínez Posada, J. E. (2010). *Martínez Posada, J. E. (2010). La universidad productora de productores.* Bogotá: Universidad de La Salle.

Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad.* Bogotá: Universidad de la Salle.

Medicina, A. N. (1987). *Acta 30 de noviembre 1987.* Bogotá: Academia Nacional de Medicina.

Medicina, A. N. (1987). *Acta noviembre 30 de 1987.* Bogotá: Academia Nacional de Medicina.

Ministerio de Educación Nacional Decreto 0917. (2001). *Decreto 0917 de mayo 22 de 2001 Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud.* From Ministerio de Educación Nacional - diario oficial: www.mineducacion.gov.co/1621/article-87351.html

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución Número 2772 de noviembre 13 por el cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Decreto 2566 (10 de septiembre de 2003). *Decreto 2566 de 2003.* Retrieved 2014 from Presidencia de la Republica: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de la Protección Social República de Colombia (2004). *Programa de apoyo a la Reforma en salud. Los recursos humanos de la salud en Colombia-balance, competencias y prospectiva*. Retrieved 2014 from Ministerio de la Protección Social República de Colombia: http://www.minsalud.gov.co/salud/Documents/LOS%20RECURSOS%20HUMANOS%20DE%20LA%20SALUD%20EN%20COLOMBIA.pdf

Ministerio de la Protección Social (2003). *Acuerdo 003. Por el cual se adoptan los criterios de evaluación y verificación de los convenios docente-asistenciales necesarios para desarrollar los programas de*

pregrado o postgrado en el área de salud. Retrieved 2013 from Medician Universidad de Antioquia: http://medicina.udea.edu.co/programas/Acuerdo%20000003.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social, Academia Nacional de Medicina, Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Perfil Y Competencias Profesionales Del Médico En Colombia.* Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social, Academia Nacional de Medicina, Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Salud. Ley 1164. (2007). *Ley 1164. Por la cual se dictan disposiciones en materia del Talento Humano en Salud. Artículo 2°. De los principios generales.* Retrieved 2013 from Ministerio de salud: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201164%20DE%202007.pdf

Ministerio de Salud. (1996). *Decreto 190 de 1996 por el cual se reglamentan la relación Docente Asistencial en el Sistema General de Seguridad Social en Salud.* Retrieved 2012 from Ministerio de Salud, Diario Oficial No. 42.700, del 26 de enero de 1996: http://salud.univalle.edu.co/multimedia_docentes/info_abril05/nacional

Ministerio de Salud. (1974). *DECRETO 056 DE 1975(enero 15). Diario Oficial No. 34260 de 19 de febrero de 1975, Por el cual se sustituye el Decreto-ley número 654 de 1974 y se dictan otras disposiciones.* Retrieved 2013 from Ministerio de salud: https://www.minsalud.gov.co/salud/Documents/Observatorio%20Talento%20Humano%20en%20Salud/3-ReferentesNormativos%20.pdf

Morey, M. (1983). *La pregunta del poder. Lectura de Foucault.* Madrid: Taurus.

Museo de Historia de la Medicina (2006). Solicitud para dictar cátedra de medicina en el Real Colegio Mayor de San Bartolomé año de 163. In A. N. Medicina, *370 años de educación médica en Colombia* (pp. 1-22). Bogotá: Academia Nacional de Medicina.

Nacional, M. d. (1930). *Decreto 905 de 1930*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Oficina de la WFME. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Copenhague, Dinamarca (14-16 de octubre de 1999). *Informe del Grupo de Trabajo de la Federación Mundial para la Educación Médica (World Federation Medical Education) para la Definición de Estándares Internacionales para la Educación Médica de Pregrado. Copenhague, 14-16.* From Revista Educación Médica Volumen 3 pág. 158-169: http://files.sld.cu/sccs/files/2010/09/9-estandares-internacionales-pregrado-1999.pdf

Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud (marzo de 1957). *Seminarios Sobre la Enseñanza de la Medicina Preventiva.* From http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/1309/40174.pdf?sequence=1

Organización Panamericana de la Salud. (septiembre de 1978). *Declaración de Alma - Ata.* From Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud: http://www.paho.org/spanish/dd/pin/alma-ata_declaracion.htm

Organización Mundial de la Salud. (1962). *Requisitos Mínimos Internacionalmente Admisibles para la Enseñanza de la Medicina.* Retrieved 2013 from Organización Mundial de la Salud. : http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_239_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (6-12 de septiembre de 1978). *Atención primaria de salud, Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud.* From Serie "Salud para Todos", No 1: http://apps.who.int/iris/simple-search?query=atencion+primaria+de+salud&submit=Ir+

Organización Panamericana de la Salud. (1986). *Carta de Otawa para la promoción de la salud. PAHO/WHO - OPS/OMS.*

Retrieved 2014 from Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud: http://www.paho.org/spanish/hpp/ottawachartersp.pdf

Organización Panamericana de la Salud Organización Mundial de la Salud (14 de septiembre de 1988). *Declaración de Edimburgo.* From Informe Sobre la Conferencia Mundial de Educación Médica de la Federación Mundial para Educación Médica: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/1494/CD33.R12sp.pdf?sequence=2

Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud (octubre de 1988). "*Declaración de Edimburgo" sobre la reforma de*. From Portal Infomed: http://files.sld.cu/sccs/files/2010/04/1-edimburgo-1988.pdf

Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud (enero/marzo de 1995). *Declaración de Uruguay sobre educación médica.* From Educación Médica y Salud Volumen 29, No. 1: http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/19770.pdf

Ospina, J., Manrique, F., & Martínez, A. (2012). *La Formación de Médicos Generales según los Requerimientos del Sistema General de Seguridad Social en Salud en Colombia.* Retrieved 2014 from Revista Colombiana de Anestesiología. Vol.40 No.02: http://www.elsevier.es/es/revistas/revista-colombiana-anestesiologia-341/la-formacion-medicos-generales-segun-los-requerimientos-90133232-r

Orozco, M., Garcés, E., & Garzón, P. (2010). *upinion.org.* Retrieved 27 de julio de 2015 from www.upinion.org/10/reflexion.html: http://www.upinion.org/10/reflexion.html

Patiño, J. F. (1966). *Pensamiento.unal.edu.co.* Retrieved 11 de mayo de 2015 from Universidad Nacional de Colombia: http://pensamiento.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/focopatino/docs/reforma-universitaria-en-colombia.pdf

_____ (2011). *Humanismo, Medicina y Ciencia. Colección Obra Selecta.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría Académica.

Reforma universitaria en Colombia. Pensamiento.unal.edu. co. (1966). Retrieved 11 de mayo de 2015 from www.pensamiento.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/focopatino/docs/reforma-universitaria:

Plata Azuero, M. (1875). *Informe presentado a la Junta General de Beneficencia, por el profesor de clínica en el departamento de mujeres.* Bogotá: Revista de los Establecimientos de Beneficencia. Año 3, No.73, mayo 15.

Pontificia Universidad Javeriana. (2013). *Carrera de medicina.* Retrieved 2015 from Facultad de medicina: http://www.javeriana.edu.co/carrera-medicina

Presidencia de la república (noviembre de 1992). *Por el cual se crea, el Consejo Nacional para el Desarrollo de los Recursos Humanos en Salud.* From www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3647

Quevedo, E. (1993). La institucionalización de la medicina en Colombia: antecedentes de un proceso. In E. Quevedo, *Historia Social de la Ciencia en Colombia Volumen 7* (pp. 149 - 166). Bogotá: Colciencias - Tercer Mundo.

Quevedo V, E., Pérez R, G., Miranda C, N., Eslava C, J., & Hernández, M. (2008). *Historia de la medicina en Colombia Tomo II.* Bogotá: Norma.

Quevedo, E., & Duque, C. (2002). Historia de la cátedra de medicina en el Colegio Mayor del Rosario durante la Colonia y la República, 1653-1895. In U. d. Rosario, *Cuadernos de Historia del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.* Bogotá: Universidad del Rosario.

Renjifo, P. (1874). *Informe del profesor de anatomía patológica especial.* Bogotá: Revista de los establecimientos de Beneficencia. Año 3, No. 71, marzo 1.

República, B. d. (1873). *Archivos Hermanas de la Presentación en Bogotá.* Bogotá: Banco de la República.
Restrepo Zea, E. (1997). La Fundación de la Universidad Nacional. Su primer debate: 1870. In U. N. Colombia, *Universidad Nacional de Colombia 130 años de Historia* (pp. 13-21). Bogotá.

Reyes, C. (1994). *Higiene y salud en Medellín 1900-1930.* Medellín: Estudios sociales.

Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evolución educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX (Tesis Doctoral).* Manizales: Universidad de Manizales y CINDE.

Silva, R. (2004). *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII.* Medellín: La Carreta.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orisoc, 8*.

Sociedad Española de Educación Médica, Federación Panamericana de Facultades y Escuelas de Medicina (FEPAFEM), Asociación de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH) y Otros (24 de octubre de 2001). *Declaración de Granada sobre estándares en la Educación Médica de Pregrado.* From Revista Médica Cubana Volumen 18-1-04: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_1_04/ems08104.htm

The World Federation of Medical Education (septiembre de 1998). *International standards in medical education: assessment and accreditation of medical schools- educational programmes. A WFME position paper. The Executive Council.* From Medical education, Volume 32, pages 549-558: http://www.readcube.

com/articles/10.1046%2Fj.1365-2923.1998.00302.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout

Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de troya de la cultura escolar.* España: Morata.

Universidad de Caldas (6 de octubre de 2008). *Plan institucional de actividad académica.* From Legislación en Salud y Seguridad Social: http://acad.ucaldas.edu.co/piaas/Default2.aspx?cod_materia=G9E0054&tipo=1

Universidad de Caldas (3 de junio de 2009). *Plan Institucional de actividad académica.* From Actividad académica: Humanidades Médicas II: http://acad.ucaldas.edu.co/piaas/Default2.aspx?cod_materia=G9E0064&tipo=1

Universidad de Caldas (2013). *Proyecto Educativo del Programa de Medicina PEP.* From Facultad de Ciencias para la Salud: https://udecaldas.files.wordpress.com/2014/05/anexo18-proyecto-educativo-programa-medicina.pdf

Universidad de la Sabana (2014). *Programa de medicina.* Retrieved 2014 from Facultad de Medicina.

Universidad de los Andes (2014). *Facultad de Medicina.* From Plan de estudios: http://medicina.uniandes.edu.co/index.php/es/programass/pregrado/planestudios

Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias de la Salud, Programa de Medicina (2009). *Proyecto Educativo del Programa de Medicina, Fundamentos para la renovación curricular.* From portal.unicauca.edu.co › ... › Facultades › Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad del Tolima (15 de mayo de 2015). *Investigación.* From Semilleros de investigación: http://www.ut.edu.co/administrativos/index.php/inves/semilleros

Universidad del Tolima, Programa de Medicina (2013). *Condiciones de calidad para solicitud de renovación de Registro Calificado.* Ibagué: Documento elaborado y conservado en la Facultad de Ciencias de la Salud.

Universidad Nacional de Colombia (2014). *Proyecto Educativo de Programa Medicina.* From Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado: http://www.unal.edu.co/dirnalpre/programas.html

Universidad Nacional de Colombia (junio de 1932). *Resumen histórico.* From Revista de la Facultad de Medicina: http://www.bdigital.unal.edu.co/24853/1/22072-75806-1-PB.PDF

Universidad Tecnológica de Pereira (22 de septiembre de 2011). *Facultad de Ciencias de la Salud, Programa Medicina.* From Medicina del adulto Blog para los estudiantes de medicina: http://blog.utp.edu.co/medicinadeladulto/medicina-interna-i/

Universitario, C. S. (1979). *legal.unal.edu.co.* Retrieved 25 de junio de 2015. from Universidad Nacional de Colombia: http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home

Uribe, M. (2009). *Subjetividades femeninas y orden de género. Miradas sobre la subjetividad.* Bogotá: Universidad de la Salle.

Velandia, A. L. (1995). *Historia de la Enfermería en Colombia.* Bogotá: Unibiblos.

Velandia, A. L. (2009). *here.abennacional.org.br*. Retrieved 2015 from here.abennacional.org.b: http://www.here.abennacional.org.br/here

Velásquez, M. (1989). La mujer: invisible para la historia. Condición jurídica y social de la mujer. *La nueva historia de Colombia*, 30-40.

Zerda, L. (1890). Informe del Rector de la Facultad de Ciencias Naturales y Medicina al Congreso Nacional de 1890. In M. d. Pública, *Colombia.* Bogotá: Imprenta de la Luz.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Medellín: Universidad de Antioquia.

5 CAPÍTULO CINCO

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO

Exploring Critical Literacy Practices with Teachers´ Educators in a Language Teacher Education Program

Deyssi Acosta Rubiano[32]
Universidad del Tolima
dacosta@ut.edu.co

Abstract

This qualitative study focuses on identifying, classifying and analyzing the social reading practices (Silveira, 2013; Gómez, 2013; D'Angelo, 2011 and Kalman, 2004) of a group of Colombian English teachers' educators to know how through their pedagogies they develop critical literacy in their students. The tools used to collect data were three questionnaires administered to the teachers´ educators; study group sessions with the active participation of the teachers´ educators; class observations, and a semi-structured interview with the teachers. Results showed that the teacher´s social reading practices: contextualizing knowledge, making relation between the theory and practice, the texts as promoters of reflection and changes, advocated for a back and forth movement towards greater changes in their personal relationships, viewpoints, misconceptions, self and other´s sense of respect as well as in their English teaching and learning process. Similarly, these practices made the students be conscious about the need to disrupt the common place for social justice and equity. Conclusions of this study showed the need to see critical literacy as a growing daily process nurtured by the emulation of the

32 Ph.D in Science of Education-Bilingualism, Quindío University. Master in English Didactics, Caldas University. Full time English teacher at the Faculty of Education-Tolima University. Researcher of the "English Didactics" group. University of Tolima.

reading difficulties, diverse texts-genre selection and deliberation practices so that all have equal conditions and opportunities in the construction of knowledge.

Key Words: *Reading as a social practice, critical literacy, teacher-educators, and English language teaching education.*

Resumen

Este estudio se enfocó en determinar, clasificar y analizar las prácticas sociales de lectura (Silveira, 2013; Gómez, 2013; D'Angelo, 2011 y Kalman, 2004) de un grupo de profesores colombianos universitarios formadores de profesores de inglés, para saber si sus prácticas estaban relacionadas con una pedagogía para desarrollar literacidad crítica en sus estudiantes. La información se recolectó a través de tres cuestionarios, un grupo de estudio con la participación de los profesores, observaciones de las clases de los profesores participantes y una entrevista semi-estructurada para los profesores. Los resultados de este estudio mostraron que las prácticas sociales de lectura utilizadas por los profesores: contextualización del conocimiento, relación entre teoría y práctica, los textos para promover reflexión abogaron por un trabajo arduo para mejorar las relaciones personales, sus puntos de vista, preconceptos y el sentido de respeto hacia sí mismo y los demás, como también para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Del mismo modo, estas prácticas hicieron que los estudiantes fueran conscientes de la necesidad de ver su propia realidad desde otra perspectiva para lograr justicia social y equidad en el aula de clase. Las conclusiones de este estudio muestran la necesidad de ver la literacidad crítica como un proceso de crecimiento constante, que necesita mejorarse mediante la emulación de las dificultades en la lectura, la selección de diversos textos y géneros y prácticas de deliberación, y de esta forma garantizar igualdad de condiciones y oportunidades en la construcción de conocimiento.

Palabras Clave: *lectura como práctica social, literacidad crítica, profesores-formadores de profesores, educación en la enseñanza del inglés.*

Introduction

Two terms are the central topics of the present qualitative research article, reading as a social practice and critical literacy on a pre-service teacher education program in Colombia. It aimed at determining, identifying and analyzing the social reading practices of four Colombian public teacher educators to study the way in which those practices related to the pedagogies the teacher educators used in class to develop critical literacy on their pre-service English teachers. Reading as a social practice in the classroom is a perspective to approach texts keeping in mind realia, students´ own experiences, their culture and background knowledge in meaning construction. This means to see reading not only as an academic practice or as a work-place literacy but also as a daily life activity, because reading is part of people´s social constructs (Ferreiro, 2003). In this same way, Barton, Hamilton and Ivanic state:

Literacy practices are the general cultural ways of using written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. This includes people's awareness of literacy, constructions of literacy and discourses of literacy, how people talk about and make sense of literacy. These are processes internal to the individual; at the same time, practices are the social processes, which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities... They straddle the distinction between individual and social worlds, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals (2000: 7).

Critical literacy stands up in this article to connect reading as a social situated practice with the pedagogy of critical analysis of texts to be aware of power relations, social justice and equity in a classroom context. In this pedagogical sense, different scholars defined critical literacy practices. According to Coffey "critical literacy is the ability to read texts in an active, reflective manner in order to better understand power, inequality, and injustice in human relationships" (2013: 1). This way of reading approaches readers to be sensible in front of situations that generate problems and controversies in groups or communities including the classroom in which people interact with each other. Moreover, reading in the school in most of the cases does not guide students to go beyond the letters but for the development of class activities such as asking and answering literal questions, preparing students to the national exams, reading aloud, and making translations to understand the literal meaning of texts (Rojas, 2013 and Ortiz, 2009).

Correspondingly, Kretovics highlighted critical literacy as a practical skill to influence the communities where students live. At this respect he states:

> Critical literacy... points to providing students not merely with functional skills, but with the conceptual tools necessary to analyze and engage society along with its inequalities and injustices. Furthermore, critical literacy can stress the need for students to develop a collective vision of what it might be like to live in the best of all societies and how such a vision might be made practical. (1985: 1)

(Kretovics, 1985) collective society vision and the student´s engagement to critically see the world is similar to the pedagogy the teacher educators used in their classrooms to empower students to cope with social justice, discrimination and power. While reading the disciplinary texts, the former teachers drove the pre-service teachers to interrogate the author´s viewpoints, to ask questions

among them, to analyze, and to connect what the theory says with the real classroom practices. This kind of pedagogy according to Giroux involves the teachers´ engagement in "teaching and emancipatory practice, creating schools as democratic public spheres, the recovery of a community of shared progressive values and promoting a common public discourse coupled with democratic imperatives or equality and justice social" (1990: 20).

Coupled with determine and identify the social reading practices of the four teacher´s educators, it took a period of four months in which I met with the teachers on a study group to read and analyze research papers on literacy as a social practice and critical literacy. While discussing in the study group, the participants dedicated time to answer the questionnaires 2 and 3 to relate their personal social reading practices, their conceptions about reading as a social practice, critical literacy and about the pedagogy used in class. The teachers answered questionnaire 1 before starting the study group to collect information concerning with its designing, the participant´s background and personal data. Almost at session 6 and 7, I dedicated three months of time to observe the participant´s classes, their reading practices and the way they conducted the class. Finally, I interviewed the teachers asking them about their reading practices, their methodology and knowledge about the development of critical literacy in the classroom.

Literature review

Studies of reading as a social practice

Through the analysis of studies about reading as a social or sociocultural practice, (Abric, 2001; Gómez, 2013; Kalman, 2004, 2007; D´Angelo, 2011 and Zavala, 2008) I found different tendencies on them. Reflections and experiences with reading and writing carried out by school students, in-service teachers and former teachers were visible by means of the production

of academic texts such as books and indexed journals. Also, by presenting research results on national and international events to generate discussions, share experiences, gain knowledge and understandings. Another important point was the regulations and demands of policies about teaching and learning reading and writing all around the world including Colombia. Besides, I realized the importance of the amount of research done about reading and writing, especially in the school context by teacher researchers to motivate students to read critically and improve reading and writing.

Up front, key point in the tendencies found especially on the national studies was the conceptions that English language teachers have about reading and the pedagogy created to teach and learn it. For instance, they understand reading from different perspectives: as a language ability, a skill mostly used to teach language linguistic patterns, a strategy to learn and acquire knowledge and as a pedagogy to prepare the students to pass the mandatory national test of Saber to 3rd, 4th, fifth and 9th grades, and Saber Pro 11th grade. (Rojas, 2013; López and Giraldo, 2011; Ortiz, 2009 and Zabala, 2004).

Most compelling evidence is in Ortiz, where the pre-service teachers defined reading as "learning something about any topic; to learn and acquire knowledge; to know how to write words" (2009: 135). In this sense, reading is as an instrument to learn, and know how to do things with the language. These students´ perceptions probably are due to the pedagogies used in the classroom to approach reading and the experiences they have had at school when reading as an academic activity. In contrast, in her study, Rojas mentioned some of the most useful methods to practice reading comprehension in the classroom: "identification of unknown vocabulary; literal transcription of information taken from texts to the student's notebooks; and the breaking out of the text in its main parts to understand it" (2003: 15). The two positions are in relation: the student's conceptions and their experiences

during the school years seem to have strong teacher's influence on their reading learning practices and conceptions. These points of views allow researchers to establish the relationship between teacher's approaches and student's growth in reading achievement. Also, to consider some issues about teaching and learning such as the crucial role of the cognitive nature of learning, the student's motivation, the purposes of learning, among some others regarding the improvement of reading and the level of education.

Additionally, (López and Giraldo, 2011) showed a study about the strategies mentioned and used by pre-service teachers when reading a text and their classification on successful and less successful readers. This study found that a successful student frequently used different cognitive and metacognitive strategies such as evoking prior knowledge, monitoring comprehension, recognition of text structure, confirm predictions, summarize texts, interpret and make connections. Meanwhile the less successful reader was not as efficient and as effective in the use of the same strategies. Similarly, Zabala in his study about reading strategies with secondary and high school students, stated, "Students in high school showed progress as a result of using strategies like prediction and scanning. This was seen in their ability to complete outlines and to correct wrong sentences by using the cloze strategy" (2004: 105). These two researchers underlined two important insights. The one is the use of reading comprehension strategies and the other is the regular and effective use of them to be a successful reader.

On the other hand, (Camargo, Uribe, Caro and Castrillón, 2008) made a state of art about reading and writing at the university level using 35 studies focused on the conceptions about reading and writing. This is a diagnosis of the current state of students in terms of reading and writing, as well as their use of electronic devices as mediators of knowledge. In addition, through this research it is evident that 77% of all the research done was focused on the students meanwhile only 23% on teachers.

This clearly shows that researching about the teachers' reading practices is not only a need but also it is fundamental to fill the gap between theory and practice and to unveil those practices to analyze and give account of them. In this state of the art, the researchers highlighted the emergence of different and new forms of communication channels, which influenced the students and their reading and writing practices. A hard critique of traditional reading inside the classroom is the historical-cultural reading study conducted by Gómez. The author argues:

> In the scholar setting, the practice of reading is taught, promotes, authorizes and it is based on a cultural and social system, that is, in a canon, which defines what to read and establishes difference between acceptable or legitimate links, and those who must be repudiated, sanctioned, or banned (qualified with a bad score). (2013: 13)

Elsewhere, the reading and writing process is experienced as illegitimate and something imposed, forced to do, neglects the possibility of reading by pleasure and reading what people want to read. Chartier and Herbrard (2002), (cited in Gómez), to say:

> The traditional academic reading has sought to impose authorized those considered correct links, establishing the true culture the stigmatizing or at least leave in the shadows, silence the other links also established by the student reader from reading, subjectivity and social and intellectual practical experience. (2013:13)

Reading from the real context lets one see the reality that allows recognizing local, personal and community knowledge as valuable and relevant insights on the student's learning because its direct impact on their social, economic, cultural and political life. In this sense, it is especially important to include these aspects in the curriculum and educational plans to make the teaching and learning process more meaningful and relevant. Furthermore,

(Chartier, 2000) (as cited by Gómez, 2013) makes emphasis on changing the reading and writing practices, keeping in mind the social and cultural changes and especially challenges posed by the different types of digital textually.

Similarly, (Fuller and Procter, 2009) in their research about reading as a social practice, tried to join the print material-book with mass reading events. One Book, One Community is a model to promote reading participation and sharing of ideas with those who are all apart from the communities. This research looked for eliminating borders and barriers such as language, gender and culture that neglect the possibility of using reading from the purposes of establishing communication and enhance social relationships.

One more researcher of reading as a social practice is (Noguerón, 2007) whose population under study were Mexican university students, and their social reading practices in English and Spanish. Results of this study showed that although reading was a social practice, the students conceptualized it as a practice in which they should develop abilities to comprehend texts and use strategies to get understanding. The students' conceptions reveal traditional reading practices carried out for a long time that were deeply rooted in their minds, which persist in spite of the implementation of more inclusive reading practices. The study highlighted the importance of the community reading approach as a workable technique to give students the opportunity to share, learn and have social reading practices to make the school reading practices more enjoyable and meaningful.

Critical literacy in the classroom

Although critical literacy is not a new trend in education, it seems no to be a frequent practice in the classroom. (Kitson, Fletcher & Kearney 2007; Parson, 2009; Shanklin, 2009). Instead of that, the reading practices focus their attention in developing

reading comprehension by using models and comprehension strategies. Those models and strategies were helpful to identify words, to read aloud, to predict and infer (Goodman, 1994). Moreover, the world changes. People have different needs, goals and expectations and new texts and information are circulating everywhere. With this view, reading was seen not only as a way to get knowledge or a skill but also as an opportunity for people to contextualize meaning by questioning all forms of social injustices, power relations, and ideologies immersed on texts and authors. Critical literacy connects the need people have to be heard, reasoning and express ideas from a personal perspective. In this route, Luke and Dooley define critical literacy as "The use of texts to analyze and transform relations of cultural, social and political power" (2009: 1).

Critical literacy is the chance to enhance pedagogies in the scaffolding of students' interest in resolving situations that affect them as individuals belonging to a community. (Medina, Ramírez and Clavijo, 2015) relate critical literacy with reading the community as a resource to the promotion of critical literacy to raise awareness and helping to solve social issues, which affect all the community. These authors enhance community literacies and pedagogies as a framework to work critical literacies with university students of a virtual EFL course methodology. The findings showed the students' critical recognition of their own community as a good example of a multimodal book to read and learned, as well as cultural, linguistic and historical assets that capitalized the power of places and traditions inside of the community ((Medina, Ramirez and Clavijo, 2015). These assets were the base to find problematic situations and the opportunity to discuss and find solutions. Getting opportunities and authentic materials into pedagogical practices allow students experience reality and have real motives to reflect and work in that direction to get meaningful learning. Critical literacy through digitally mediated environments is a great contribution to transform reality and break down traditional pedagogies inside and outside the

classroom. In this same perspective, (Monte Mór, 2008) in non-conventional chat-room interactions, book clubs and telephoning attempt to experiment and know new practices to promote critical literacies among university students. At this point Monte states: "the traditional teaching of reading and writing does not cope with the contemporary needs of the digital society" (2008: 5). This research showed a traditional-oriented interpretative practice of binarisms: good and evil, true and false, which reduces critical literacy to a general and radical conceptualization and a misconception about what is real/unreal, and what a problem represents to a community. According to this study, one of the ways to involve students in the solution of their own problems is to put them in contact with situations happening to or affecting them or their communities. This awakes their interest and provokes reflection and understandings putting hands in the practice.

In like manner, Luke makes an etymology of the word 'critical' to say that it refers to the ability to argue and judge (2012: 4) These abilities are necessary and essential to change the misconceptions and non democratic school practices in order to allow people to develop their potentialities and be free to make decisions in their lives. Within this conception, Luke (2012) advocates "for transforming and breaking barriers that imposed styles and types of structures and models which exclude personal growth" (2012: 7) Luke concludes saying that:

> Critical literacies are, by definition, historical works in progress… How educators shape and deploy the tools, attitudes, and philosophies of critical literacy is utterly contingent: it depends upon students' and teachers' everyday relations of power, their lived problems and struggles…on educators' professional ingenuity in navigating the enabling and disenabling local contexts of policy. (2012:9)

Methodology

This study follows a descriptive interpretative qualitative approach. (Glass and Hopkins, 1994; Orlikowski and Baroudi, 1991). It is descriptive because it looks to identify, classify and analyze the social reading practices that the participants used to promote critical literacy. In carried out descriptive research it is fundamental to bear in mind to describe and organize events and data collection (Glass and Hopkins, 1994). Moreover, through data analysis, this research studied the association between the teacher´s reading practices, and the development of critical literacy on pre-service English teachers. Interpretative research looks for creating associations between the participant´s subjectivity when interacting in the context people interchange each other. (Orlikowski and Baroudi, 1991 and Walsham, 1993).

Furthermore, using the different tools to collect information, and grounded theory this research looked for answering two research questions: which are the social reading practices used by the teachers´ educators in a language teacher education program? How is the way in which the social reading practices of the teachers´ educators relate with their pedagogy to promote critical literacy into the English classroom? In addition, a qualitative research looks for exploring and understanding the meaning of human experiences, as well as the natural contexts in which those experiences happen. These understandings are closely related with the sociocultural theory in the sense that reading and writing are better learnt and used in real life contexts, with specific purposes and because they are part of the people´s social development (Vygotsky, 1986).

(Patton, 1999) highlighted the importance of qualitative data as detailed description of situation, events, people, interactions and behavior to understand the phenomena studied. In the particular case of the study in course, the phenomena was described and analyzed from the formal discussions and

unstructured conversations with the teachers about their own reading social practices, as well as observing them in their classes. In that sense, I used the content analysis technique to classify data into segments and codes. This qualitative approach also included (Strauss and Corbin, 2002) Grounded Theory to allow for the emergence of findings and knowledge creation. In addition, it helped to understand the studied phenomenon when data is categorized and coded to stress the selection and organization of information. It means data reduction, which consists of a process of selection, abstraction and transformation.

Participants

The participants in this study were four English teachers´ educators at a public Colombian university. Their age average is 39; they were all women who lead disciplinary courses. The four teachers belonged to a research group; one of them had an administrating position. Apart of their work as language teachers, they were also committed to research agendas, they work doing research and designing and implementing in-service teachers development programs, as well as participating in national and international academic events. Their experience being English teachers include working with high school and university students and particularly with the formation of future English teachers. The table below illustrates the former´s data.

Table Nro. 1. Characteristics of Participants

Participants	Genre	Years of experience	Disciplinary courses observed
P1	Female	20	Psycholinguistics
P2	Female	11	Academic Reading and conversation
P3	Female	15	Practicum II.
P4	Female	27	Research Seminar II

Source: Data from the Office of the B.A in English Program

Data Collection

The process of data collection kept in mind the research questions, the objectives and the research design. At this point, it was necessary for the researcher to arrange the timetable for meeting with the teachers for the discussions in the study group (see appendix No. 4) and the use of e-mails to be in touch with the participants, to send them the readings as well as additional readings they asked for. The instruments used to collect data were three questionnaires, a study group, class observation and an interview, all focused on the teacher-participants.

A study group: The study group of this research responded to the need to establish an agenda to be together with the participants at a specific time of the week to read, discuss and make connections between their reading classroom practices and the development of critical literacies. The idea of this study group was to enhance knowledge, to confirm understanding and comprehension, to share experiences and learn from each other. In this way, it is markedly important to highlight the engagement of each participant in preparing, presenting and discussing the readings, meanwhile the others made contributions, clarifications and relations. The study group helped to construct meaning, keep personal definitions, ideas and point of views. The selection of texts to use throughout the discussions was keeping in mind the authors that supported the theoretical framework of this entire research project. Six sessions of discussion were carried out with the participants.

Another source to data collection was the three questionnaires (see Appendix 1, 2, 3). They were designed to collect the information in three different moments: one before starting the study group for personal information and about the study group structure, timetable and the location. The second one to grasp ideas, beliefs, conceptions, experiences about their reading social practices, critical literacies in the classroom, and

the third one at the end of the study group to see and compare the evolution or strengthening of participant's ideas. The researcher administered all the information collected in the questionnaires.

The third tool was the teacher´s class observation. To observe the classes, I considered giving each teacher the chance to choose which course to observe. I did that for giving them confidence and because some of them argued about the noisy place and the bad acoustic of some classroom which made difficult the video class recording. For example, participant 1 reported the course of Psycholinguistics located on the second floor of the building.

The last data source was a semi-structured interview with the teachers. Each interview lasted 45 minutes. The questions focused on aspects about their understanding and their own practice keeping in mind reading as a social practice, the methodology used in their disciplinary courses to develop critical literacies. After collecting data, I transcribed and organized it to start the process of analysis. It was necessary to design a table using Microsoft word to put the information to take out codes, tendencies, and categories.

Data Analysis and Findings

I used grounded theory (Charmaz, 2009; Bryant and Charmaz, 2007; Strauss and Corbin 1998; Glasser and Strauss, 1967) to analyze the data collected from study group discussions, questionnaires, class observations and interviews. In the process of naming segments of data or establishing themes, a color-coding used to look for the most significant or frequent initial codes to synthetize, integrate and sort data. The process of creating the categories consisted of grouping all the codes with similar or related features or characteristics. Then, identifying broad groups of similar concepts to go from descriptive to analytic categories. In answering the first research question, which are the social

reading practices used by the teachers´ educators in a language teacher education program? it was found that the most visible social reading practices used by the participants are reading to conceptualize, reading to connect the dual theory-practice, reading as problem posing, giving space to relate the student´s experiences with texts meaning, and print texts as promoters of reflections and changes. Then, the social reading practices were classified using two criteria: school practices (Conceptualize, theory-practice) and daily activities (problem posing, contextualization). The criteria responded to the kind of activities that the teachers used in class, with the student´s behaviors and by deducting from what they did with the texts. Before, and through a cross comparative analysis two categories emerged. The categories helped to answer the second research question: How is the way in which the social reading practices of the teachers´ educators relate with their methodology to promote critical literacy into the English classroom?

To explain the findings, it is necessary to say that when looking for answers to the research questions some previous procedures were followed. First, I started with reading the amount of data exploring the initial coding, (reading, literacy, comprehension, practice, reflection, etc.) naming words, lines and segments of data (Glaser, 1978). After initial coding, there was a selective and conceptual coding; it is to say focused coding. (Charmaz, 2006), (Reflecting and analyzing, asking questions, inquiry, researching, theory and practice) I proceeded to make decisions on initial codes to categorize data. Each category descriptive and analytical are analyze below.

Using problem based learning

This category emerged from the pedagogy the lecturers implemented in class. Problem based learning focused on the work in small groups of pre-service teachers around a given topic with the objective to generate problems or desirable skills to

work with their future students. For example, the lecturer of the Research Seminar asked the students to read a text about the steps to do research. After, she gave examples using research reports, guided them systematically through the processes of research, and gave alternatives to identify problems or difficult situations in the process of teaching and learning the foreign language into the classroom. This process made the pre-service teachers to think about problems and ways to find solutions. For instance, one of the lecturers (The participant 4) led the pre-service teachers to a particular reflection technique called in Spanish *´como voy yo ahí´* (CVY), (Questionnaire 2. 28/04/015 and interview. 18/09/015). The technique was to put the pre-service teachers to think about problems or difficulties they had experienced as English learners. Then the lecturer proceeded to write down all their ideas on the board. Both, the pre-service teachers and the lecturer selected the most common problems. After that, the lecturer continued eliciting for more information about the selected topics by asking questions, making comparisons, giving examples, and finally putting them to reflect along and make proposals for solutions. At this point, the lecturer 4 stated:

> In the research courses, students visit schools and reflect about different issues around it. The idea is not always that the students make proposal to solve the problem, but to reflect and look for options to improve. They set their proposal based on problems, skills, or abilities they would like to find solutions to or to improve. (Interview. 18/09/015)

Through this category it is seen a participative methodology to promote not only critical literacy by putting the pre-service teachers to reasoning and cooperatively construct meaning. When the pre-service teachers were included by playing an active part in answering questions and in the discussion of those problems, I realized that the methodology of problem-based learning had a powerful impact on them since they felt not only part of the problems but also of the solution. The lecturers´ role in using

problem based learning is to facilitate learning by giving them confidence and encourage new ways of preparing independent readers and future teachers. In fact, what the lecturer did was to model and position them on the way to know how to do things by following a systematic and organized process in which reading and analyzing should be putting together to solve problems from an informed perspective. Problem-based learning methodology can be used too to foster class participation, reflection, content knowledge, cooperative learning, decision-making, problem-solving, critical-thinking, and self-directed learning (Wilder, 2014).

Reading to ask and answer questions

One of the most practiced social reading activities in class was asking and answering questions based on print texts. This was a regular strategy to check understanding and to include everybody into the class discussion. The lecturer asked to check understandings and the pre-service teachers answered to show understandings. Sometimes the questions did not have any answer. In that case, the lecturer wrote some answers on the board to elicit student´s questions. (Participant 1) This activity was better accepted and got that almost all the students were eager to participate. The type of questions used to test comprehension started to easy yes/no questions to more complex information questions. At the beginning, the questions were about implicit or literal information, and then, with inferential knowledge, reflections, comparisons, contrasting and personal position. At this point the participant 4 argued, "They ask questions to the author and try to answer them in the light of what the author expresses" (Questionnaire 3. 16/06/015). This cite put into evidence that the lecturers promoted critical literacy when asking questions to establish a dialog with the author and using those questions as mediators to provoke reactions. In coupled with the strategy of asking questions, as participant 3 complemented, "students are expected to prepare the questions based on the readings, to

make connections between the content of the readings, their own experiences as language learners and as pre-service teachers." (Questionnaire 3. 16/06/015)

These analytic categories emerged too to answer the second research question.

Student's life experiences

This category illustrated the importance the lecturers gave to the experiences the pre-service teachers had as a base to relate and understand the texts they read. Through relating experiences with the new knowledge or information, the students reflected and made connections to get meaning and then used it on their class preparation. For instance, a pre-service teacher related an experience with her high school students being victims of bullying. Then she decided to prepare the class based on that experience. The purpose was to put those students to read, think, reflect and move to changes by telling stories about discrimination and role-playing different similar cases. It helped the students to accept their classmates as they were. Other examples were the fact that students accepted to work in groups when they rejected to do so, to respect turns when talking, and being tolerant in front of their classmate´s mistakes.

Connections between theory and practice

The participants allowed and engaged the pre-service teachers to make connections between what they read in theory with what they do in real life. Participant 1 stated, "it is important to show my students that what we read in theory has a real life representation, to make them realized that the theory could be perfectly taken into practice!' (Questionnaire 3. 16/06/015). Besides that, participant 4 said, "Students are demanded to relate the readings with their own practice, I mean, with what they do in their life," (Interview, 18/09/015). This statement was real and

evident in the classes, when discussing the readings the teachers usually tried to drive the students into reality, as for example promoting English communication with 45 young students into a classroom, working in class with misbehaving students or including all the students in the class. In addition, participant 2 argued, "The challenge is to include our students in the curriculum planning, to really include their likes and dislikes, and going beyond the theory in this course" (Study group 3rd session, 28/04/015). The four lecturers agreed that the theory is important to establish concepts, definitions, assume a position, but it did not have any relevance if there was any connection with what happen in real life, with knowing how to do things after reading a text. At this respect participant, 3 said:

> The students are asked to exemplify the way the theory they read can be transferred to practice in their teaching practicum, which is the scenario they have to identify needs, anticipate problems, deal with the unexpected and ultimately, to create conditions for students´ learning. (Questionnaire 3. 16/06/2015).

Conclusions

Developing critical literacy on a teacher education program is an issue, which provokes processes of reflections and the need to including it in the curriculum of the B.A program. The new pedagogies and the globalized world propose different kind of practices and ways to learn and teach bearing in mind to have spaces in which students and teachers have the opportunity to discuss, interact, share ideas and construct meaning to promote social justice, equity and tolerance in the school. Critical literacy is too, for giving voice to all of those who have been behind or against the wall. These practices and pedagogies provide opportunities not only for in-service but also pre-service teachers to deal with familiar and evolved topics such as policies in education, English as a globalized language, discourse power, social struggles, political traditions, among others. Reading and writing real practices to

have access and construct knowledge are essential parts in the processes of teaching and learning English as a foreign language. This research explored critical literacies as teachers' practices to make evident the need to investigate on the topics the lecturers teach and practice in the classrooms. These pedagogies are especially relevant for the B. A of English programs since they helped to prepare the future language teachers, and to implement the new educational and technological tools and reforms as well as to educate the new generations to be part of the improvement of their English level in a demanded world.

Even so, the topics of research were not totally covered. This gives the possibility to continue exploring and looking for the critical literacy practices in the different levels of education since, one of the problematic situations represented is the lack of reading practices among the students almost in all levels of educations. New teachers as well as lecturers, administrators and students are in the position to make changes in the programs, plans, methodologies and real life practices to improve and updated them according to the world demands. This study gives insights to language planners to hear and share ideas to change or improve the curriculum and to include the critical literacy in the teachers´ development programs. No any citizen at this time can live without expressing, trying the new technological tools, using texts different from the conventional ones. Messages are everywhere and opportunities are open to those who decide to try other forms of teaching and learning.

Bibliography

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Arce, L. (2013). *Critical Literacy in higher studies: An Analysis of an Experience*. Zona Próxima. (18).

Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context. Routledge*. Taylor and Francis Group. New Fetter Lane, London.

Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). 'Grounded theory in historical perspective: An epistemological account', in Bryant, A. and Charmaz, K. (eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: Sage. pp. 31–57.

Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., Caro Lopera, M. A. & Castrillón, C. A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Armenia: Editorial Universidad del Quindío, en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE Publications. London.

_____ (2009). 'Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods', in J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz and A. E. Clarke (eds.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek: Left Coast Press. pp. 127–154.

Coffey, H. (2013). *Critical Literacy. LEARN NC*. A program of the UNC School of Education, finds the most innovative and successful practices in K-12 education and makes them available

to the teachers and students of North Carolina - and the world, in http://www.learnnc.org/lp/pages/4437

D´Angelo Menéndez, E. (2011). Prácticas Sociales de Lectura y Escritura en Contextos Escolares. Clave XXI. *Reflexiones y Experiencias en Educación*. 4. CEP de Villamarín.

Ferreiro, E. & Mark Fried (2003). *Past and present of the verbs to Read and to Write. Essays on Literacy*. Group West. Berkeley, CA USA.

Fuller, D. & Procter, J. (2009). *Reading as Social Glue? Book Groups, Multiculture, and Small Island Read* 2007, in: http://eprints.bham.ac.uk/290/1/fuller_Proctor.pdf

Giroux, H. (1999). *Pedagogy and Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, West View Press. The United States of America.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Strategies for Qualitative Research.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociological Press.

Glass, G. & Hopkins, K. (1994). *Statistical methods in education and psychology* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Goodman, K. S (1994). Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. In *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fouth Edition. Robert B Rudell, Martha Rapp Rudell y Harry Singer (Eds)

Gómez Fries, M. G. (2014). La Lectura desde una perspectiva histórico-cultural. La Lectura como Práctica Social. *Revista Nexus Comunicación*, (4), en http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/

bitstream/10893/5171/1/La%20lectura%20desde%20una%20perspectiva.pdf

Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*. No. 26, en http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf

Kitson, L., Fletcher, M. & Kearney, J. (2007). *Continuity and Change in Literacy Practices: A Move towards Multiliteracies. Journal of Classroom Interactions.* Houston, USA. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/23869446

Kretovics, J. (1985). "Critical Literacy: Challenging the Assumptions of Mainam Educational Theory." *Journal of Education* 167 50-62.

López Velásquez, Á. & Giraldo, M. C. (2011). The English reading strategies of two Colombian English pre-service teachers. *Ikala*, (16) 28, 43-76.

Luke, A. (2012). *Critical Literacy: Foundational Notes*. Queensland University of Technology. Published online: 17 Jan 2012. DOI: 10.1080/00405841.2012.626224.

Luke, A. & Dooley, K. (2009). Critical Literacy and Second Language Learning. E. Kinkel, Ed., *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*. 2, New York: Routledge. In: https://eprints.qut.edu.au/28199/1/c28199.pdf

Medina Riveros, R. A., Ramirez Galindo, M. & Clavijo Olarte, A. (2015). Reading the Community Critically in the Digital Age: A Multiliteracies Approach. In P. Chamness Miller, Mantero. M. and Hendo. H (Eds). ISLS *Readings in Language Studies*: (5), 45-66. Grandville, MI: International Society for Language Studies.

Monte Mór, W. (2008). *Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives*. Matices en lenguas Extranjeras, (2), in www.revistamatices.unal.edu.co.

Noguerón Rousseau, S. C. (2007). La lectura como práctica social en dos idiomas: voces de estudiantes Universitarios. En memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE, en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178925523.pdf

Orlikowski, W. & Baroudi, J. (1991). "Studying Information Technology in Organizations: Research Approaches and Assumptions", *Information Systems Research* (2) 1991, pp. 1-28.

Ortiz Casallas, E. M. (2009). Representaciones Sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*. 21(26)127-150, en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005.

Parson, S. (2012). "*Adaptive Teaching in Literacy Instruction: Case Studies of two teachers*". Journal of Literacy Research. Download from http:// jlr.sagepub.com. At UMass Amherst.

Patton, M. Q. (1999). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage. En: http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf.
Pirbhai-Illich, Fatima (2013). *"Crossing border: At the nexus of critical service learning, literacy, and social justice"*. USA.

Rojas Oviedo, I. O. T. (2013). Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial. *Redipe virtual* 825, 1-26, en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf

Shanklin, N. (2009) Using Critical Literacy to Engage Learner: What New Teacher can do. *Voices from the Middle*. 17(2)44-46.

Silveira Caorsi, E. (2013) Reading as a socio-cultural practice and as a stool to achieve equity en education. *Investigation educative*. 4(19), 105-113.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, second edition, London, Sage Publications.

_____ (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Walsham, G. (1993). *Interpreting Information Systems in Organizations*. Wiley, Chichester.

Wilder, S. (2014). Impact of problem-based learning on academic achievement in high school: a systematic review. *Educational Review*, 67(4), in http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2014.974511

Zabala Palacio, F. O. (2004). Strategies to support high school students´ reading comprehension in the English language. *Profile*. 5(1), 98-109, in http://search.proquest.com/openview/d4d6701f86d79ceebee2c4a19d519048/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035799.

Zavala, V. (2008). La Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. N. 47. (p. 71-79)

APPENDICES

Appendix 1. Questionnaire Nro. 1. For Teachers (After the Seminar)

This questionnaire is aimed at collecting information and suggestions on the designing and implementing a "Study Group" with teachers At the English B.A, at Tolima University. The topics, timetable and methodology should be arranged according to your answers. I´ll appreciate your time spent in answering the questions.

Section 1: Personal data of respondents

1.1. Name: _____
1.2. Surname: _____
1.3. Years of teaching experience: _____
1.4. Subject (s) taught (permanent/interchanged):_____
1.5 Current position:
Full time teacher_____ Part-time teacher_____

Section 2: Academic information:

1.6. What semesters do you regularly teach?
Beginner level _____Intermediate Level _____ Advanced Level_____
1.7. How many students do you usually have in your classes? Select from the options
15? ____Less than 15? ____ 25?_____ 30?_____ More?_____
1.8. Are you interested in participating in a study group? Yes___ No____
1.9. Do you have experience working with a study group methodology?
Yes ____ No____
1.10. Was this kind of methodology good for you?
Yes _____ No_____

Section 3: Group study arrangements:

1.11. How much time weekly/each fifteen days, do you consider is good to be gathered in a group study?
-One hour a week_____
-one hour and a half a week_____
-Two hours_____
-More than two_____
1.12. How much time can you dedicate to read and be prepared to participate on a study group?
-One hour each day_____
-Two hours each day____
-More _____
1.13. Do you consider a study group can help you as a teacher?
Yes_____ No_____
1.14. Which place of the university facilitates the work on a study group?
The main library_____
The Faculty of Education_____
The Bilingual Classroom_____
Other_____ Which one?_____
1.15. What kind of staff do you consider we should keep in mind to organize a study group?
1.16. Any Suggestions?

Appendix 2. Questionnaire Nro. 2. For Teachers (During the Seminar)

These questions dealt with the ongoing process of the SG and the experience each teachers has had in approaching to the readings, analyzing and gathering learning. I appreciate your time to answer them.

Section 1: Feelings and skills of respondents
1. How do you feel guiding the seminar?
2. Do you think the seminar provides new skills and new knowledge? Mention them

3. Are the readings interesting, useful and easy to work with in your classes?
4. Do you feel there is a sense of respect, comfort, organization and well-being in the seminar?
5. How do you apply what you discuss, analyze and gather in the seminar with you students?
6. Do you think is it possible to change our professional class routines, methodologies and practices to offer better possibilities of learning to our students?

Section 2: Real examples information:

1. Do you have own examples of disruption of old practices into new ones? How did it happen?
2. Do you have examples in your classes of changes in your learners' social or academic behaviors due to the changes in your teaching practices?
3. Do you have examples of your own reading social practices that you want to share?

Section 3: New information deal with SG methodology:

1. Have you shared in the seminars new information related to literacies, multi-literacies and critical literacy?
2. Have you got new information about teaching, methodology, reading, critical literacy, multi-literacies to empower yourself as English teacher?

Appendix 3. Questionnaire Nro. 3. For Teachers (At the end of the Seminar)

Answer these questions according to your knowledge and experience as an English teacher
Thanks for your time

1. Which social reading practices do you use with students in the classroom? Mention some of them
2. How do you relate those social reading practices with literacies in the classroom?

3. Which method do you use with those social reading practices? (Content based, Project based, inquiry based…), and why?
4. What kind of material (readings, photos, newspapers, magazines, research reports, postcards, pictures…) do you frequently use in your classes, and why?
5. How do you integrate your content area (Practicum, Psycholinguistics, Research, Didactics…) with social issues such as: discrimination, gender, injustice and inequalities?

Appendix 4. Study group sessions

STUDY GROUP SESSIONS FROM 17TH FEBRUARY TO 9TH MAY 2015

DATES	Done	READINGS	ENCHARGED	TASKS
17th February	✔	What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. Kristen H. Perry http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf	Researcher	Guidelines about the SG, First questionnaire
3rd March	✔	Coaching Literacy Teachers as They Design Critical Literacy Practices. Rebecca Rogers, Pages 241-261 | Published online: 30 May 2014. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573569.2014.909260	P2	
17th March	✔	Critical literacy. Heather Coffey http://www.learnnc.org/lp/pages/4437 Defining Critical Literacy: Why Students Should Understand the Power of Language By Caitrin Blake, Contributing Writer | Literacy Resources. https://online.cune.edu/defining-critical-literacy/ Critical literacy Foundational notes. Alan Luke. https://www.researchgate.net/publication/233064806_Critical_Literacy_Foundational_Notes	P3	2nd questionnaire
28th April	✔	Designing Assessments: A Multiliteracies Approach	P1	

		Authors Gloria E. Jacobs First published: 2 May 2013Full publication history DOI: 10.1002/JAAL.189 http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/JAAL.189/abstract		
12th May	✔	Latin American Influences on Multiliteracies: From Epistemological Diversity to Cognitive Justice. Lina Trigos-Carrillo and Rebecca Rogers. http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2381336917718500	Researcher	3rd questionnaire
26th May	✔	Community-Based Pedagogies and Literacies in Language Teacher Education: Promising Beginnings, Intriguing Challenges. Judy Sharkey. http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v17n1/v17n1a1.pdf	P2	

La incidencia de la organización cognitiva en el léxico de niños en formación bilingüe (español-inglés) de dos instituciones educativas públicas en Colombia

Martha Luz Valencia-Castrillón[33]
Universidad del Quindío
marthavalencia@uniquindio.edu.co

Resumen

El bilingüismo es un fenómeno lingüístico susceptible de ser desarrollado por el sujeto (bilingüismo individual) o la sociedad (bilingüismo social), se puede generar por medio de una intervención pedagógica (bilingüismo escolar) o de manera natural. Esta investigación tiene como objetivo general describir y explicar la incidencia que pudiera tener la organización cognitiva bilingüe desde tres tipologías: bilingüismo coordinado, bilingüismo compuesto y bilingüismo subordinado en la densidad y diversidad léxica en lengua materna (L1) y en segunda lengua (L2), de sujetos en formación bilingüe (español-inglés). Se utilizó una metodología de investigación no experimental, de alcance relacional, comparativo y explicativo. La población muestra de estudio está conformada por 66 niños entre 8 y 9 años de edad de tercer grado de primaria, de dos instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia. Para la recolección de la información, se manejaron dos tipos de instrumentos: de captura de información y de medición de variables. Se realizaron análisis de tipo descriptivo e inferencial. Los resultados de la investigación permiten afirmar que la organización cognitiva bilingüe de los sujetos de la muestra tiene incidencia en la densidad y diversidad léxica escrita en español y en inglés. Estos resultados se convierten en un aporte al

33 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Quindío, Colombia. Magíster en Didáctica del Inglés y Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad de Caldas, Colombia.

sistema educativo en su responsabilidad de proveer experiencias lingüísticas que actúen como estímulos apropiados para el desarrollo del léxico de los niños en formación bilingüe.

Palabras Clave: *bilingüismo compuesto, bilingüismo coordinado, bilingüismo subordinado, densidad léxica, diversidad léxica, organización cognitiva.*

Abstract

Bilingualism is a linguistic phenomenon that is susceptible to be developed by the individual (individual bilingualism) or by the society (social bilingualism). It can be generated by means of a pedagogical intervention (school bilingualism) or in a natural way. This study has as a general objective to describe and explain the incidence that bilingualism from three types: the coordinated, the compound and the subordinate could have in the lexical density and diversity of third graders in bilingual formation (spanish-english). A research methodology that is not experimental but relational, comparative and explicative was used. The population of this study is formed by 66 children between 8 and 9 years old, they are third graders of two public schools of Quindío, Colombia. The data collection was done using two types of instruments: to capture the information and to measure the variables. Inferential and descriptive analysis were done. It was found that the cognitive bilingual organization of these subjects has an incidence in the lexical density and diversity in Spanish and English. The results are important for the educational system that should provide linguistic experiences that act as appropriate stimuli for the lexical development of children in bilingual formation.

Keywords: *Compound bilingualism, coordinated bilingualism, substractive bilingualism, lexical density, lexical diversity, cognitive organization.*

Introducción

El bilingüismo es un desafío lingüístico, académico y profesional para el ser humano del siglo XXI, inmerso en los escenarios sociales generados por la globalización. Hoy por hoy, el bilingüismo es la norma y el monolingüismo la excepción: más de la mitad de la población mundial es bilingüe y un número considerable de individuos son plurilingües (Grosjean, 2010). El bilingüismo hace referencia al contacto de lenguas en el sujeto o en el grupo social (Hamers y Blanc, 2000), al igual que a fenómenos de orden social relativos a la cotidianidad a la que se enfrenta el individuo.

En esta investigación, se asume el bilingüismo en relación con varios aspectos. Primero, como fenómeno lingüístico de gran presencia y de creciente actualidad en el planeta (Abdelilah Bauer, 2007). Segundo, se trabaja con un bilingüismo temprano, es decir, el bilingüismo que se lleva a cabo durante la niñez (McLaughlin, 1984) y consecutivo en el cual se adquiere un sistema lingüístico después del otro, la lengua materna (L1) y luego la segunda lengua (L2) (Sánchez-Casas, 1999). Tercero, se aborda desde la perspectiva individual del bilingüismo (Hamers y Blanc, 2000) teniendo en cuenta la relación de dos dimensiones, o variables: la organización cognitiva bilingüe y la densidad y diversidad léxica escrita en L1 y L2.

Este estudio cobra relevancia al vincular una variable neurolingüística para diagnosticar la organización cognitiva bilingüe del sujeto desde las tipologías coordinado, compuesto y subordinado, propuestas por Weinreich (1953); Ervin y Osgood (1954). Se pretende identificar en un texto escrito por niños en formación bilingüe de tercer grado de primaria, elementos lexicales y morfosintácticos que, a modo de marcas interlinguales lingüísticas y de marcas intralinguales pudieran servir como indicadoras de la organización cognitiva del sujeto bilingüe, y a partir de ello su incidencia en la densidad y diversidad léxica en L1 y L2.

Antecedentes

La investigación en el campo del bilingüismo ha comprobado, en gran medida, los beneficios que este tiene en el desarrollo cognitivo, lingüístico, neurolingüístico, educativo y social de los individuos (Paradis, 2009), ya que tiene un efecto profundo en el cerebro, mejorando las habilidades cognitivas no relacionadas con el lenguaje (Bhattacharje, 2012) y facilitando la realización de tareas de esta índole, debido a los cambios físicos que se dan en su estructura (Byalistok, 2001). Los bilingües tienen la posibilidad de realizar cambios entre códigos lingüísticos durante las tareas cognitivas, lo que les da mayor flexibilidad, creatividad, ventajas metalingüísticas y para reorganizar sus percepciones (Díaz y Klingler, 1991).

La organización cognitiva bilingüe

Los estudios relacionados con la organización cognitiva bilingüe se inician a partir de la propuesta de las tipologías coordinado/compuesto/subordinado (Weinreich, 1953). Potter, So, Von Eckardt y Feldman (1984) realizaron experimentos con sujetos bilingües con el propósito de validar el modelo de asociación de palabras y el de la mediación conceptual. Los resultados mostraron que la hipótesis de mediación conceptual es independiente al grado de competencia del sujeto en la L2, pero contradijeron la hipótesis de la asociación de palabras, al no encontrar evidencia de asociación directa de las palabras de ambas lenguas en los individuos estudiados. Las investigaciones de Kroll y Groot, (1997); evidenciaron una relación entre la forma de acceder a las representaciones conceptuales de las palabras de la L2 y el nivel de competencia alcanzado en la L2, a lo que denominaron hipótesis del desarrollo. En el trabajo realizado (Kroll y Stewart, 1994) se relacionó el nivel de competencia y el tipo de organización léxica mental para lo que se propuso el modelo jerárquico revisado, en el cual las etapas iniciales del aprendizaje de la L2, las conexiones de la L2 con el nivel conceptual están

poco desarrolladas. Los sujetos establecen conexiones entre el léxico de la L2 y de la L1 siguiendo una ruta léxica, a medida que perfeccionan su competencia lingüística recurren más a la ruta conceptual.

Después de los años noventa, surgen cuatro modelos de organización cognitiva bilingüe: el modelo de rasgos conceptuales de De Groot (1992), el modelo de rasgos conceptuales - versión ampliada de De Groot y Kroll (1997), el modelo bilingüe de activación verificación (BAV) y el modelo bilingüe de activación interacción (BIA) de Grainger (1993). El eje común de todos ellos es el análisis de la vía de acceso a las representaciones conceptuales y lexicales. De acuerdo con Signoret (2013), el modelo de rasgos conceptuales de De Groot (1992) y el BAV comparten la propuesta de que las representaciones de las dos lenguas del sujeto bilingüe son locales e independientes, mientras que el modelo de rasgos conceptuales ampliado (De Groot y Kroll, 1997) y el BIA sostienen que las representaciones lexicales de las dos lenguas están interconectadas.

La densidad y diversidad léxica

La diversidad léxica ha sido utilizada en numerosos estudios para estimar el tamaño del vocabulario expresivo en individuos de diferentes edades, ha sido considerada como una medida robusta y sensible al desarrollo para medir habilidades léxicas de los niños en una tarea comunicativa (Uccelli y Paez, 2007).

Gran parte de los estudios sobre diversidad léxica se han llevado a cabo en el marco de la adquisición de segundas lenguas. Saville-Troike (1984) argumenta que el conocimiento de vocabulario es la competencia más importante para suplir las necesidades académicas en los colegios que implementan la educación bilingüe, y que tienen algunas asignaturas de contenido orientadas en la L2, hay un interés cada vez mayor

en la investigación empírica que soporta esta idea ya que el conocimiento de vocabulario tiene una influencia considerable en el éxito académico (Golkar y Yamini, 2007; Saville-Troike, 1984).

Algunos estudios investigan sobre el desarrollo simultáneo de dos lenguas en el caso de niños bilingües en jardín de infancia (Vermeer, 2000). Murillo Rojas (2010) analiza la riqueza léxica de 101 niños de cuatro a seis años y once meses. La riqueza léxica es valorada a partir de la diversidad de palabras de contenido léxico que usan los niños (sustantivos, adjetivos y verbos) en producciones textuales de 50 enunciados. En el estudio *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses* (Sánchez y Murillo, 2006) se recopilan 1.776 sustantivos diferentes, organizados por universo léxico, se realiza una distribución léxica por centro de interés o unidad temática. Esta información permite conocer cuáles son los campos léxicos más productivos para los preescolares. Los datos de investigaciones sobre el léxico infantil se consideran muy valiosos al planificar la enseñanza de la lengua en los niveles iniciales del sistema educativo.

Referentes teóricos

La organización cognitiva bilingüe: primera variable en estudio

La organización cognitiva es una variable psicolingüística que explora la relación pensamiento y lenguaje, estudiando la forma como se organiza y representa en el cerebro del sujeto bilingüe la información lingüística correspondiente a las lenguas que usa. Los estudios de la mente bilingüe tratan la relación signo y significado en la organización mental de las lenguas del sujeto bilingüe con la tipología de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado propuesto por Weinreich (1953), quien distingue tres situaciones relacionadas con los contextos de adquisición en contexto natural y/o escolar de las lenguas: 1) el sujeto bilingüe que mantiene sus

dos sistemas lingüísticos separados en su representación lexical y en su representación conceptual (bilingüe coordinado); 2) el sujeto bilingüe que hace corresponder las representaciones lexicales en L1 y en L2 con una sola representación conceptual (bilingüe compuesto), cuyas hipótesis de funcionamiento de L2 se basan en gran medida en el funcionamiento de su L1; 3) el sujeto bilingüe que accede a la representación lexical de la L2 a través de la representación lexical y conceptual de la L1 mediante la traducción (bilingüe subordinado).

Los bilingües coordinados poseen estructuras neurológicas separadas subyacentes a cada uno de los idiomas, es decir, dos almacenes para procesar la información y, en consecuencia, tienen menos interferencias (Lambert, Havelka y Crosby, 1958). En el bilingüismo coordinado un individuo es capaz de desarrollar dos sistemas lingüísticos paralelos en los cuales cada palabra dispone de un significante y de un significado para cada lengua (Da Silva y Signoret, 2010) y es capaz de hablar dos lenguas como si fuera monolingüe en cada una de ellas (Paradis, 1987, 2004).

En el bilingüismo compuesto, el bilingüe tiene un solo significado para dos significantes, es decir, que el bilingüe no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en las dos lenguas, sino que necesita de las dos para pensar y comunicarse (Da Silva y Signoret, 2010). Con respecto al bilingüe compuesto, el tipo de almacenamiento neurológico es amplio y extendido y contiene componentes de los dos idiomas.

Los bilingües subordinados denotan un desequilibrio de desarrollo lingüístico en los dos idiomas, ya que la lengua materna L1 se ha consolidado mientras que la L2 está en vía de desarrollo; es decir, que el bilingüe subordina continuamente la L2 a la L1 (Weinreich, 1953; Paradis, 1981). En el bilingüismo subordinado el individuo percibe el mundo desde su L1 (Da Silva y Signoret, 2010), en términos de la estructura neurológica, el almacenamiento

neuronal se realiza en un solo lugar como en el caso de los monolingües. En la figura 1, se observa la representación de los tres tipos de bilingüismo.

Figura 1. Representación de los tres tipos de bilingüismo

Nivel	Bilingüismo coordinado	Bilingüismo compuesto	Bilingüismo subordinado
Conceptual	book libro	libro	libro → /libro/
lexical	↓ ↓ /buk/ /libro/	[ ] /buk/ /libro/	↓ /buk/
Transferencias	Inexistentes	Bidireccionales L1 ⟷ L2	Unidireccionales L1 → L2

Fuente: Loaiza, 2014

Esta investigación propone el diagnóstico de la organización cognitiva bilingüe de los sujetos de la muestra, desde las tipologías de Weinreich (1953) y Ervin y Osgood (1954), con respecto a los tipos de bilingüismo coordinado/compuesto/subordinado. La estructura psico y neurolingüística del bilingüe se establece según cada uno de ellos.

La densidad y diversidad léxica: segunda variable en estudio

La densidad léxica se refiere a la relación de palabras de contenido (PC) -sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios- y el número total de palabras producidas en un texto (PP) (Johanson, 2008), es decir, es la razón de las palabras con contenido semántico y el número total de palabras en la composición (Laufer, 1991).

La diversidad léxica se trata del número total de palabras diferentes: palabras de contenido (PC) -sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios- y de palabras funcionales (PF) -artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones- (Heilmann, Miller, Nockerts y Dunaway, 2010), en comparación con el número

total de palabras producidas en un texto (PP). Los niños van adquiriendo y utilizando mayor o menor léxico dependiendo de su competencia y de su habilidad con el idioma ya sea en la L1 o en la L2. Una muestra de lengua se considera 'densa' si contiene un número elevado de palabras con significado respecto a la totalidad de las palabras (con significado y sin él) contenidas en la muestra (Laufer, 1991: 442). Un texto con una alta densidad léxica posee muchas palabras distintas que se repiten pocas veces, mientras que un texto con una densidad léxica baja contiene pocas palabras que se repiten muchas veces.

En la presente investigación, existe un interés en el nivel semántico, específicamente en el léxico en su densidad y su diversidad miradas a través del texto escrito, se conoce que hay una fuerte relación entre el conocimiento de las palabras, la producción y comprensión escrita y la inteligencia verbal (Murillo Rojas, 2010).

Metodología

Fundamentada en las ciencias de la educación, cognitivas y del lenguaje, al igual que en las teorías del bilingüismo, esta investigación cuantitativa, no experimental, tiene un alcance descriptivo, relacional, explicativo y comparativo, ya que busca describir y explicar la incidencia de la variable independiente (la organización cognitiva bilingüe) sobre la variable dependiente (la densidad y diversidad léxica). A continuación, se presenta la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el análisis de resultados.

La muestra

La muestra estuvo conformada por 66 sujetos en formación bilingüe de tercer grado de primaria. Se trató de una muestra de tipo intencional no probabilística de 66 estudiantes en desarrollo

de un bilingüismo (español-inglés). Su formación bilingüe está ligada al contexto escolar, dando inicio a los tres años de edad, en el primer año de la escuela preescolar.

En esta investigación, los aspectos éticos fueron tenidos en cuenta. Se solicitó el consentimiento informado para recoger las producciones escritas luego de haber realizado el ejercicio en el aula de clase. La participación en el estudio fue voluntaria. Se garantizó el carácter confidencial del estudio en relación con la identidad de sus participantes y de las Instituciones Educativas involucradas.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información, se manejaron dos tipos de instrumentos: de captura de información y de medición de variables.

Instrumentos de captura de información

La captura de información se llevó a cabo mediante la aplicación de tres instrumentos:

- Ficha general de cada estudiante: se aplicó para conocer la información y antecedentes lingüísticos de cada participante con el fin de establecer las equivalencias entre los sujetos.

- Ficha general de cada grupo: se aplicó para indagar acerca de las generalidades de los grupos con respecto a la intensidad horaria del inglés como cátedra convencional y como lengua vehicular.

- Prueba de escritura de un texto descriptivo en español y otro en inglés: se solicitó a cada estudiante con el fin de obtener la información para diagnosticar la organización cognitiva bilingüe y determinar la densidad y diversidad léxica en L1 y L2.

La medición de las variables se llevó a cabo mediante la aplicación de tres instrumentos:

- Plantilla de identificación de marcas interlinguales e intralinguales: para identificar en los textos descriptivos escritos en L2 las marcas lingüísticas (lexicales o sintáctico-lexicales) indicadoras de la organización cognitiva bilingüe de los sujetos de la muestra.

- Plantilla para la densidad léxica: diseñada para plasmar los resultados del conteo del léxico luego de aplicar las fórmulas aritméticas para la densidad léxica (Auza y Chávez, 2013) en los textos descriptivos en L1 y en L2.

- Plantilla para la diversidad léxica: diseñada para plasmar los resultados del conteo del léxico luego de aplicar las fórmulas aritméticas para la diversidad léxica (Auza y Chávez, 2013) en los textos descriptivos en L1 y en L2.

Análisis de resultados

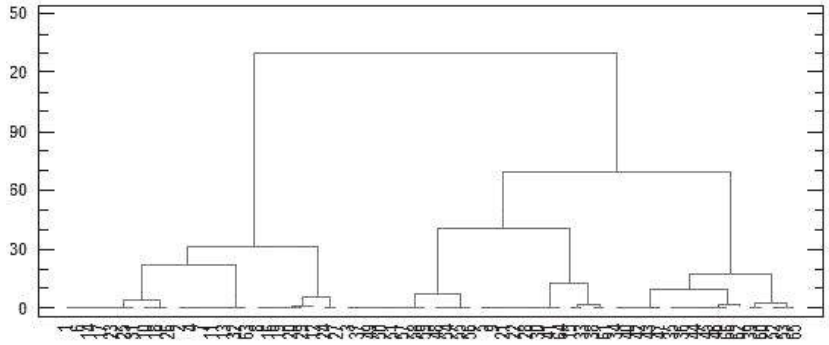
Resultados de la Organización Cognitiva Bilingüe

Para esta variable se propuso un análisis bivariado a partir de dos índices: las marcas interlinguales y las marcas intralinguales detectadas en el texto descriptivo escrito en L2 de los sujetos de la muestra. Se hace un conteo de cada una de las marcas y posteriormente se ponderan. Las marcas interlinguales se ponderan con un valor de 2 y las intralinguales con un valor de 4. Se da menor valor ponderado (VP) a las marcas interlinguales, considerando que el sujeto en formación bilingüe de la muestra estaría en una etapa inicial de aprendizaje de la L2. Por otro lado, se da mayor valor ponderado (VP) a las marcas intralinguales considerando que el sujeto en formación bilingüe de la muestra estaría en proceso de construcción de un bilingüismo coordinado, lo que requiere de un mayor esfuerzo cognitivo.

Con los valores totales (VT) de cada sujeto en las marcas interlinguales e intralinguales, se realizó un análisis Cluster que a partir del cómputo de una matriz de similitudes entre los sujetos produce un dendograma que muestra las fusiones sucesivas de los individuos y finaliza exponiendo la forma en la cual los individuos quedan agrupados. Para el análisis Cluster se tuvieron en cuenta dos variables: las marcas interlinguales y las marcas intralinguales.

La gráfica 1 muestra el dendograma con los resultados del análisis clúster para el diagnóstico de la organización cognitiva bilingüe.

Gráfica 1. Clúster de la organización cognitiva bilingüe



Fuente: Elaboración propia.

Del análisis clúster realizado con las variables: marcas interlinguales e intralinguales, se formaron tres grupos, a los cuales se les denominó G1: Coordinado, G2: compuesto y G3: subordinado. Los grupos se conformaron con base en las características similares entre los sujetos y en las categorías para la organización cognitiva propuestas por Weinreich (1953) y Ervin y Osgood (1954). La muestra quedó distribuida como se presenta en la tabla 1, en cuanto a su organización cognitiva bilingüe.

Tabla 1. Distribución de la organización cognitiva bilingüe en la muestra

Grupo	Organización cognitiva bilingüe	Sujetos	Porcentaje
G1	Coordinado	25	37.87%
G2	Compuesto	24	36.38%
G3	Subordinado	17	25.75%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se muestra los grupos conformados, los sujetos que pertenecen a cada grupo y sus principales características.

Tabla 2. Clasificación de los sujetos en grupos según su organización cognitiva bilingüe y sus principales características

Grupos según su organización cognitiva bilingüe	Código del sujeto	Características de los sujetos de cada grupo según su organización cognitiva bilingüe
G1: Coordinado	S1, S6, S14, S17, S23, S25, S2, S31, S10, S18, S26, S4, S7, S11, S13, S32, S63, S8, S16, S19, S20, S29, S12, S24, S27.	Es capaz de desarrollar dos sistemas lingüísticos paralelos en los cuales cada palabra dispone de un significante y de un significado para cada lengua (Da Silva & Signoret, 2010). Ejemplos: "El parque que yo voy es oscuro y tiene luces" (S8) " In the park I play with my friends and play with my dog" (S16)
G2: Compuesto	S3, S37, S49, S50, S51, S57, S58, S59, S48, S54, S55, S56, S5, S9, S21, S22, S28, S30, S41, S64, S15, S33, S38, S61.	No es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en las dos lenguas sino que necesita de las dos lenguas para pensar y comunicarse (Da Silva y Signoret, 2010). Ejemplos: "The parque que me gusta se llama coffee park" (S9) " I like taking in inglis en el park" (S3)
G3: Subordinado	S34, S40, S42, S43, S47, S35, S36, S44, S45, S46, S66, S62, S39, S60, S52, S53, S65.	Muestra un desequilibrio de desarrollo lingüístico en los dos idiomas pues la lengua materna se ha consolidado mientras que la L2 está en vía de desarrollo; es decir, que el bilingüe subordina continuamente la L2 a la L1 (Weinreich, 1953; Paradis, 1987). Ejemplos: **"**Me gusta ir con mi familia al park" (S35) **"**The park es muy divertido" (S60)

Fuente: Elaboración propia

Una vez conformados los grupos según su organización cognitiva bilingüe, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para conocer los promedios, la desviación estándar y el coeficiente de variación de cada grupo G1, G2 y G3, en las marcas interlinguales y en las intralinguales en el texto descriptivo escrito en L2.

Organización cognitiva bilingüe - Marcas Interlinguales

En relación con los valores totales (VT) obtenidos en las marcas interlinguales. La tabla 3 muestra estadísticas descriptivas en cada grupo.

Tabla 3. Resumen estadístico para las marcas interlinguales

Grupo	Número de sujetos	Promedio	Máximo	Mínimo	Desviación estándar	Coeficiente de variación
G1	25	3,12	2,0	6,0	1,42	45,62%
G2	24	3,83	2,0	6,0	1,76	45,94%
G3	17	7,76	6,0	10,0	1,39	17,94%
Total	66	4,57	2,0	10,0	2,44	53,54%

Fuente: Elaboración propia

El mayor promedio en las marcas interlinguales se da en el grupo G3 subordinado, siendo este grupo el que presenta la mayor homogeneidad 17,93% en el coeficiente de variación. El G1 coordinado y el G2 compuesto presentan resultados similares tanto en los promedios como en la variabilidad. La prueba de hipótesis involucrada en el análisis de varianza, arrojó un p-valor = 0,0001, con un valor de significación 0,05, a partir de lo cual se puede afirmar que existe diferencia estadísticamente significativa en el número de marcas interlinguales entre los grupos G1, G2 y G3. La prueba de comparaciones múltiples entre los grupos mostró que existe diferencia en el número de marcas interlinguales entre el grupo subordinado con relación al coordinado y al compuesto. Entre los grupos coordinado y compuesto, se advierten resultados similares en estas marcas y por tanto, no existe diferencia estadísticamente significativa.

Organización cognitiva bilingüe - Marcas Intralinguales

En relación con los valores totales (VT) obtenidos en las marcas intralinguales. En la tabla 4 muestra estadísticas descriptivas en cada grupo.

Tabla 4. Resumen estadístico para las Marcas intralinguales

Grupo	Número de sujetos	Promedio	Desviación estándar	Coeficiente de variación
G1	25	9,60	2,58	26,89%
G2	24	3,33	1,52	45,68%
G3	17	1,17	1,87	159,68%
Total	66	5,15	4,13	80,30%

Fuente: Elaboración propia

El mayor promedio de las marcas intralinguales se obtienen en el grupo G1 coordinado, siendo este grupo el que presenta la mayor homogeneidad en el coeficiente de variación. Se observa diferencia en los promedios de las marcas intralinguales entre los grupos G2 compuesto y G3 subordinado. Los resultados de la prueba de hipótesis con respecto a la comparación entre los tres grupos en el número de marcas intralinguales, mostró que existe diferencia significativa en el comportamiento del número de marcas intralinguales entre los grupos con p-valor= 0,0001. Una prueba de comparaciones múltiples mostró que existe diferencia estadísticamente significativa entre cada uno de los grupos, con relación a las marcas interlinguales.

Densidad y Diversidad Léxica

El segundo objetivo de esta investigación consistió en determinar la densidad y diversidad léxica en L1 y L2 de los sujetos de la muestra. Por medio del conteo de vocabulario en los textos descriptivos escritos en L1 y L2 y, la posterior aplicación de fórmulas aritméticas, se obtienen indicadores para la densidad y diversidad léxica de cada uno de los sujetos.

Densidad Léxica

Para el análisis de la densidad léxica se realizó el conteo del léxico de cada texto descriptivo escrito tanto en inglés como en español de los sujetos de la muestra (Johansson, 2008). Se contó el número total de palabras producidas en el texto (PP) y el número total de palabras de contenido del texto (PC) (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios). Luego de realizar el procedimiento anterior, se aplicó la fórmula aritmética propuesta por (Auza y Chávez, 2013) para obtener los valores definitivos de cada sujeto.

$$Densidad\ Léxica = \frac{Palabras\ de\ contenido\ (PC)}{Palabras\ producidas\ (PP)} * 100$$

Se utilizó una plantilla para la densidad léxica con los datos de cada estudiante en el número de palabras de contenido, el número total de palabras producidas en el texto descriptivo escrito en inglés y en español.

Organización cognitiva bilingüe y densidad léxica en inglés

Para determinar la incidencia de la organización cognitiva bilingüe en la densidad léxica en inglés, se realizó un análisis descriptivo en el cual se muestra la densidad léxica de cada uno de los grupos según su organización cognitiva. La tabla 5 muestra estadísticas descriptivas para la densidad léxica en inglés en cada grupo.

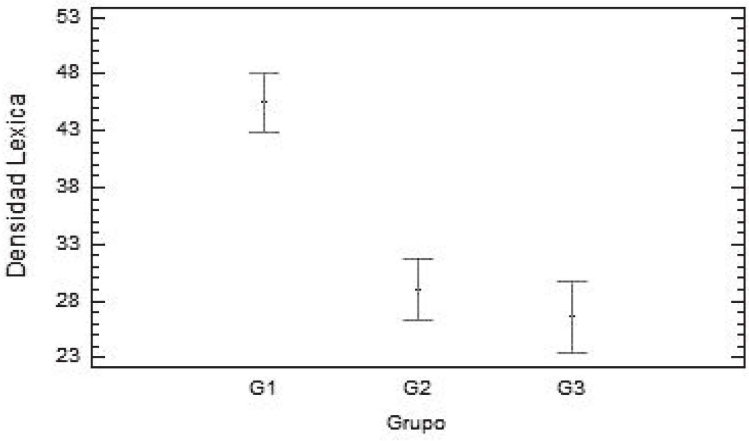
Tabla 5. Resumen estadístico para densidad léxica en inglés

Grupo	Número de sujetos	Promedio	Desviación estándar	Coeficiente de variación
G1	25	45,47	8,83	19,43%
G2	24	29,02	11,14	38,38%
G3	17	26,60	6,08	22,85%
Total	66	34,63	12,47	36,01%

Fuente: Elaboración propia

El mayor promedio de la densidad léxica en inglés se da en el G1 coordinado, siendo este grupo el que tiene la mayor homogeneidad en el coeficiente de variación en relación con los grupos compuesto y subordinado. En la gráfica 2 se presentan los promedios de densidad léxica en inglés para los tres grupos.

Gráfica 2. Densidad léxica en inglés



Fuente: Elaboración propia.

Se aplicó un análisis de varianza para verificar diferencias estadísticamente significativas del comportamiento de la densidad léxica en los grupos de la organización cognitiva. El argumento inferencial sobre la significancia estadística de las diferencias y similitudes observadas, se basa el análisis ANOVA y la prueba de comparaciones múltiples. La prueba de hipótesis involucrada en el análisis de varianza arrojó un p-valor = 0,0001, con un nivel de significancia de 0,05, lo que permite concluir que la densidad léxica en inglés difiere en forma estadística significativa según la organización cognitiva. La prueba de comparaciones múltiples intergrupos, mostró que existe diferencia en la densidad léxica en inglés entre el grupo G1 (coordinado), con relación al G2 (compuesto) y al G3 (subordinado). Entre el grupo G2 (compuesto) y G3 (subordinado) no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la densidad léxica en inglés.

Organización cognitiva bilingüe y densidad léxica en español

La relación entre la organización cognitiva y la densidad léxica en español se analiza también desde lo descriptivo y lo inferencial. En lo descriptivo se comparan promedios y coeficientes de variación de la densidad léxica en los tres grupos de la organización cognitiva. La grá muestra estadísticas descriptivas para la densidad léxica en español en cada grupo.

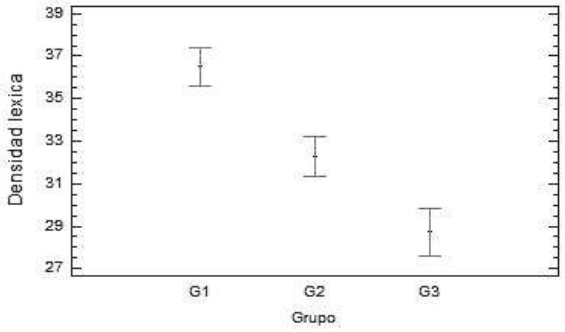
Tabla 6. Resumen estadístico para densidad léxica en español

Grupo	Número de sujetos	Promedio	Desviación estándar	Coeficiente de variación
G1	25	36,49	3,18	8,71%
G2	24	32,28	3,52	10,92%
G3	17	28,72	2,81	9,79%
Total	66	32,96	4,44	13,47%

Fuente: Elaboración propia

La densidad es diferente en los tres grupos, de acuerdo con la organización cognitiva. El mayor promedio para la densidad léxica se da en el grupo G1 (coordinado). También se puede apreciar la homogeneidad entre los coeficientes de variación. En la gráfica 3 se presenta un diagrama con los promedios de la densidad léxica en español para cada uno de los grupos.

Gráfica 3: Densidad léxica en español



Fuente: Elaboración propia.

El análisis inferencial muestra que la prueba de hipótesis arrojó un p-valor = 0,0001, con un nivel de significancia de 0,05, lo que permite concluir que en efecto existe diferencia significativa de la densidad léxica en español entre los grupos de la organización cognitiva. La prueba de comparaciones múltiples muestra que existe diferencia entre cualquier par de grupos.

Diversidad Léxica

Para el análisis de la diversidad léxica, se considera el número total de palabras producidas en el texto (PP) y el número total de palabras diferentes:

a. El número total de palabras de contenido (PC) (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios).
b. El número total de palabras funcionales (PF) (artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones). La siguiente fórmula muestra cómo se calcula la diversidad léxica.

$$Diversidad\ Léxica = \frac{Palabras\ diferentes\ (PC\ +\ PF)}{Palabras\ producidas\ (PP)}$$

Organización cognitiva bilingüe y diversidad léxica en inglés

Para determinar la posible incidencia de la organización cognitiva en la diversidad léxica en inglés, se realizó un análisis descriptivo en el que se relacionan los datos de la organización cognitiva bilingüe con los valores resultantes del conteo de vocabulario luego de la aplicación de la fórmula aritmética para la diversidad léxica en inglés, los resultados se resumen en la Tabla 7.

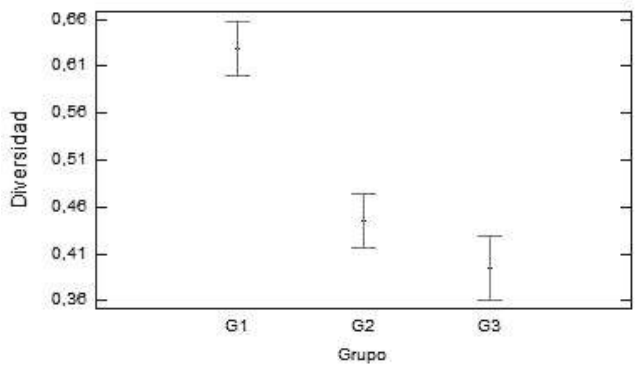
Tabla 7. Resumen estadístico para diversidad léxica en inglés

Grupo	Número de sujetos	Promedio	Desviación estándar	Coeficiente de variación
G1	25	0,62	0,10	16,17%
G2	24	0,44	0,12	27,88%
G3	17	0,39	0,04	12,35%
Total	66	0,50	0,14	28,38%

Fuente: Elaboración propia.

El promedio de la diversidad léxica tiene sus mayores valores en el grupo G1 (coordinado), podría no haber diferencia en el comportamiento de este indicador entre los grupos G2 (compuesto) y G3 (subordinado). En la gráfica 4 se presenta un diagrama con el promedio de la diversidad léxica en inglés para cada uno de los grupos.

Gráfica 4. Diversidad léxica en inglés



Fuente: Elaboración propia

El análisis inferencial mostró que existen diferencias estadísticamente para la diversidad léxica en inglés, entre los tres grupos. El análisis de los resultados de la prueba de comparaciones múltiples permite afirmar que existe diferencias entre el grupo G1 (coordinado), con los otros dos grupos G2 y G3. No existe diferencia significativa entre el grupo G2 (compuesto) y el G3 (subordinado).

Organización cognitiva bilingüe y diversidad léxica en español

Para determinar la posible incidencia de la organización cognitiva en la diversidad léxica en español, se realizó un análisis descriptivo en el que se relacionan los datos de la organización cognitiva bilingüe con los valores resultantes del conteo de vocabulario. En la tabla 8, se presenta un análisis descriptivo fundamentado en la fórmula aritmética para la diversidad léxica.

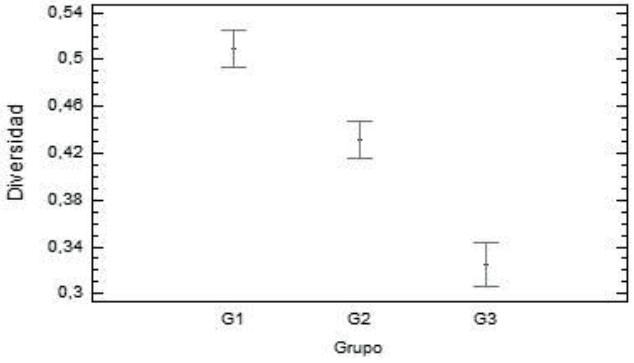
Tabla 8. Resumen estadístico para diversidad léxica en español

Grupo	Número de sujetos	Promedio	Desviación estándar	Coeficiente de variación
G1	25	0,50	0,06	12,47%
G2	24	0,43	0,05	13,63%
G3	17	0,32	0,02	8,58%
Total	66	0,43	0,09	20,91%

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la muestra que la diversidad léxica en español es diferente en los tres grupos G1, G2 y G3, siendo el mayor promedio el del grupo G1 (coordinado) 0,50904. Se evidencia una muy baja variabilidad al interior de los grupos, con coeficientes de variación inferiores al 15%. En la gráfica 5 se presenta un diagrama con el promedio de la diversidad léxica en español para cada uno de los grupos.

Gráfica 5. Diversidad léxica en español



Fuente: Elaboración propia

El análisis inferencial muestra que la prueba de hipótesis arrojo un p-valor = 0,0001, con un nivel de significancia de 0,05, lo que permite concluir que existe diferencia significativa de la diversidad léxica en español entre los grupos G1, G2 y G3 de la organización cognitiva. Los resultados de la prueba de comparaciones múltiples muestran que existe diferencia significativa en el comportamiento de la diversidad léxica en español, entre cualquier par de grupos.

Conclusiones

La educación bilingüe español-inglés, ha cobrado gran importancia para la formación de las nuevas generaciones. El bilingüismo se ha convertido en una experiencia asequible desde la niñez. La clasificación de los sujetos de la muestra en los diferentes tipos de bilingües, coordinado, compuesto y subordinado según su organización cognitiva, permitió identificar las características de los niños en formación bilingüe de las dos instituciones educativas públicas. Se comprobó que existe una incidencia de la organización cognitiva bilingüe en la densidad y diversidad léxica de los niños, a través del análisis de su desempeño en la escritura en L1 y L2. Se confirma que el progreso del bilingüismo es un continuo que va desde el bilingüismo subordinado al bilingüismo compuesto, con características relacionadas con la interlengua hasta el bilingüismo coordinado con mayores características de la intralengua (Richards, 1971). En el resultado del análisis de las marcas interlinguales, el G2 (compuesto) y G3 (subordinado), se encuentran en el proceso de adquisición del lenguaje como el desarrollo de una competencia transicional que va dirigida hacia la L2 ya que contiene características de la lengua materna L1, de la lengua extranjera L2 y de ambas mezcladas L1 y L2 (Corder, 1967). Con respecto a las marcas intralinguales, estas muestran, que el G3 (coordinado) se encuentra en proceso de fortalecimiento de la L1 y afianzamiento de la L2, por lo tanto, una mayor independencia entre las lenguas al momento de utilizarlas.

La organización cognitiva bilingüe de cada sujeto desde las tipologías propuestas por Weinreich (1953); Ervin y Osgood (1954) coordinado/ compuesto/ subordinado, se vio reflejada en el uso de la L1 y la L2 de los sujetos estudiados, específicamente en su desempeño en la densidad y diversidad léxica. En el cual el G1 (coordinado) obtiene los mayores promedios en ambos aspectos. Por lo anterior, se recomienda promover la tipología de bilingüismo coordinado en los procesos de formación bilingüe en los diferentes niveles educativos, se debe desarrollar

apropiadamente con los alumnos y proceder a la planificación de las actividades a llevar a cabo en el aula. Sánchez-Casas (1999) enfatiza en la necesidad de reconocer el tipo de bilingüe con el que estamos trabajando para poder garantizar una aproximación más efectiva al fenómeno del bilingüismo en el salón de clases.

Con base en los resultados del análisis inferencial hecho para la comparación de los grupos G1 (coordinado), G2 (compuesto) y G3 (subordinado) de estudiantes en formación bilingüe de tercer grado de primaria, se puede concluir que los sujetos cuya organización cognitiva bilingüe es G1 (coordinada), alcanzan una mejor densidad y diversidad léxica en L1 y L2 en comparación con aquellos sujetos que no presentan tales rasgos cognitivos como lo son los niños del G2 (compuesto) y G3 (subordinado). En general el G3 (subordinado) presenta el nivel más bajo de densidad y diversidad léxica en L1 y L2. El G2 (compuesto) obtiene resultados que lo mantienen entre el G1 (coordinado) y el G3 (subordinado).

La densidad léxica en inglés mostró diferencia entre el G1 (coordinado) y los otros dos grupos, G2 (compuesto) y G3 (subordinado), entre los cuales, se dan promedios similares. Con respecto a la densidad léxica en español, se encontró diferencia entre los tres grupos G1, G2 y G3, siendo el de mayor promedio el G1 (coordinado). Por otro lado, en la diversidad léxica en inglés el G1 (coordinado) presenta un promedio mucho mayor que los otros dos grupos, G2 y G3, entre estos, las diferencias son menores. En la diversidad léxica en español se da diferencia entre los tres grupos, siendo el G1 el que obtiene el mayor promedio. Los resultados permiten observar que los tres grupos G1, G2 y G3 muestran diferentes desempeños en cuanto a la densidad y diversidad léxica en L1 y L2. En este sentido, Grosjean (2010) expresa que la mayoría de los bilingües usan sus lenguas para propósitos, situaciones y personas diferentes, no necesitan ser igual de competentes en las dos lenguas, el nivel de experticia que posean en cada habilidad de las lenguas depende del uso y los objetivos de comunicación.

Los resultados que arroja este estudio proporcionan información fundamental para investigadores, padres, profesores y administradores del sector educativo en su responsabilidad de ofrecer las mejores condiciones para el desarrollo apropiado del bilingüismo en el aula de clase. Se debe promover el diseño de currículos funcionales y propuestas que permitan la introducción de modelos educativos bilingües en los que la L2 esté presente en los planes de estudio, y que sea trasversal a los contenidos y actividades del currículo. Se requiere la formación de individuos y sociedades bilingües por medio del fomento de la L2 y de su cultura en el contexto escolar. En este sentido, se proyecta el desarrollo de investigación futura que involucre otros niveles lingüísticos complementarios al léxico, al igual que tareas comunicativas diferentes al texto escrito como son las narraciones, los recuentos y las entrevistas orales. Asimismo, sería un gran aporte analizar el impacto que tiene la intensidad horaria de los diferentes contextos de formación bilingüe en la organización cognitiva y en los desempeños de los niños en las diferentes habilidades de la L1 y la L2.

Referencias bibliográficas

Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Ediciones Morata.

Auza, A. & Chávez, A. (2013). *Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión, diversidad y densidad léxicas en el recuento de una historia.* Universidad Autónoma de Querétaro. México.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development Language, Literacy, and Cognition*. New York. Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161–70.

Da Silva, H. & Signoret, A. (2010). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua.* México: Trillas.

De Groot, A. (1992). Bilingual Lexical Representation: a Closer Look at Conceptual Representations. En R. Frost & I. Kats (eds.). *Ortography, Phonology, Morphology and Meaning* (pp. 389- 412). Amsterdam: Elsevier.

De Groot, A. & Kroll, J. (eds.) (1997). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives.* Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.

Diaz, R. & Klingler, C. (1991). Towards and explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Ed.), Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press.

Ervin, S. & Osgood, C. (1954) Second language learning and bilingualism en Journal of Abnormal Social Psychology, Suppl. 49.

Grainger, J. (1993). Visual word recognition in bilinguals. En R. Schreuder and B. Weltens (Eds), *The bilingual lexicon* (pp. 11-25). Amsterdam: John Benjamins.

Giraud, P. (1960). *Problemes et methodes de la statistique linguistique.* Presses Universitaires. Paris.

Golkar, M. and Yamini, M. (2007). Vocabulary, proficiency and reading comprehension. *The Reading Matrix*, 7, 88-112.

Grimes, B. (2000). *Ethnologue: Languages of the World*, Fourteenth edition. Dallas, Texas: SIL International.

Grosjean, F. (2012). An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal of Bilingualism*, 16(1), 11-21.

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and Reality. Harvard University Press.

Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horst, M., & Collins, L. (2006). From faible to strong: How does their vocabulary grow? *Canadian Modern Language Review*/La Revue canadienne des langues vivantes, 63 (1), 83-- 106.

Johansson, V. (2008) Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers* [Lund: Lund University, Department of Linguistics and Phonetics], 53, 61-79. http://journals.lub.lu.se/index.php/LWPL/article/view/2273/1848.

Kroll, J. F. & de Groot, A. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. En A. de Groot y J. F. Kroll (eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 169-199). Mahwah: Erlbaum.

Kroll, J. F. & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, *33*, 149–174.

Lambert, W. E.; Havelka, J.; Crosby, C. (1958). The influence of language-acquisition contexts on bilingualism. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 56 (2), 239-244.

Laufer, B. (1991). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126–132). asingstoke: Macmillan.

Laufer, B. (2002). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmit, & M. McCarthy, *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (págs. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis, M. (2009). Ethnologue: languages of the world, 16th edition. Dallas, TX: SIL International.

Lewis, M. Simons, F. & Fennig, C. (2013). *Ethnologue: Languages of the World*, 17th edition. Dallas: SIL International. http://www.ethnologue.com

Linnarud, M. (1975) *Lexis in Free Production: An Analysis of the Lexical Texture of Swedish Students' Written Work*. Swedish-English Contrastive Studies, Report No. 6. Lund: Department of English, University of Lund.

Loaiza, N. (2014). *Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas.* (Tesis doctoral en desarrollo). Universidad del Quindío. Armenia.

Mclaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: School age children*. Vol 1. Earlbaun Associates. University of Michigan.

Murillo Rojas, M. (2010). Análisis morfológico y enseñanza del vocabulario en la educación primaria. En: *Revista Káñina*, XXXIV (2), p. 137-150.

Paradis, M. (1981) *Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages* en J. Copeland (Ed.) The seventh LACUS forum. Columbia: Hornbeam Press.

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Philadelphia: John Benjamin Publishing.

Potter, M. C., So, K. F., Von Eckardt, B. & Feldman, L. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(1), 23- 38.

Richards, J. (1971) Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Sciences*, 17, 12–22.

Sánchez-Casas, R. M. (1999) *El léxico del hablante bilingüe* en M. De Vega & F. Cuetos (Eds.), Psicolingüística del español. Valladolid: Editorial Trotta.

Sánchez, V. & Murillo Rojas, M. (2006). *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

Saville-Troike, M. (1984). *Introducing Second Language Acquisition*. New York. Cambridge University Press.

Signoret, A. (2013). *Bilingüismo en la infancia*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Ucelli, P. & Paez, M. (2007) Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade. Developmental changes and associations among English and Spanish. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools,* 38, 225- 236.

Vermeer, A. (2000) Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, 17, 65–83.

Weinreich, U. (1953) *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

Weinreich, U. (1968) *Languages in contact: Findings and problems* (2da edición). The Hague: Mouton.

Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas

Neira Loaiza Villalba[34]
Universidad del Quindío
nloaiza@uniquindio.edu.co

Resumen

Desde la perspectiva de enfoques teóricos sobre la bilingualidad (bilingüismo individual) en contexto educativo lingüísticamente mayoritario, esta investigación no experimental, correlacional y explicativa, buscó indagar la relación entre tres variables referidas a las diferencias individuales: los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés); en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública colombiana. Teóricamente, la investigación es respaldada por una visión del bilingüismo como expresión humana multidimensional e interdisciplinaria (Galindo, Loaiza y Botero, 2013) examinada desde el campo educativo y de las ciencias del lenguaje y cognitivas. Si bien se inscribe en un encuadre psicolingüístico, se reconoce la incidencia que factores sociolingüísticos, socioculturales y educativos, entre otros, pudieran tener en las distintas configuraciones que el bilingüismo adopta a nivel individual y social. A la luz de la lingüística del texto (Van Dijk, 1987), los resultados

34 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Quindío, Colombia. Magíster en Didactique du Français Langue Étrangère, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Colombia. Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad del Atlántico.

evidenciaron una relación significativa entre el estilo de aprendizaje divergente y el desempeño sobresaliente y aceptable en la estructura textual de una carta petitoria (género discursivo epistolar) redactada en inglés y en español. Igualmente, se detectó una relación, aunque poco significativa, entre el tipo de organización cognitiva (coordinada/compuesta/subordinada); no obstante, la tendencia es a que una organización cognitiva coordinada favorece un mejor desempeño textual argumentativo.

Palabras clave: *bilingüismo, bilingualidad, estilos de aprendizaje, organización cognitiva bilingüe, competencia argumentativa bilingüe.*

Abstract

From the perspective of theoretical approaches on the bilinguality (individual bilingualism) in educational linguistically majority context, this non-experimental, relational and explanatory research, examines the relation between three variables referred to the individual differences: the styles of learning of foreign languages, the cognitive bilingual organization and the argumentative written bilingual competence (Spanish-English) in students of modern languages of a public Colombian university. Theoretically, the research is oriented by a conception of the bilingualism as human multidimensional and interdisciplinary expression (Galindo, Loaiza and Botero, 2013) examined from the educational field and of the language and cognitive sciences. Though it focuses on a psycholinguistic vision, is recognized the influence that sociolinguistic, sociocultural and educational factors, among others, should have in the different configurations that the bilingualism adopts in an individual or social level. In the light of the text linguistics (Van Dijk, 1978), the results demonstrated a significant relation between the

divergent learning style and the good performance in the textual structure of a petitionary letter (discursive epistolary genre) written in English and in Spanish. Equally, a relation was detected, though slightly significant, between the type of cognitive organization (coordinated / compound / subordinate); nevertheless, the trend is that a cognitive coordinated organization favors a better argumentative textual performance.

Keywords: *bilingualism, bilinguality, learning styles, cognitive bilingual organization, argumentative written bilingual competence.*

Introducción

En el marco de las teorías del bilingüismo, la psicolingüística, la psicología diferencial, la lingüística cognitiva, la lingüística textual y las ciencias de la educación; bajo una metodología de la investigación no experimental, de alcance correlacional y explicativo, esta investigación[35], de carácter formativo, tuvo como objetivo general examinar la relación que pudiera existir entre tres variables asociadas a las diferencias individuales: estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de una licenciatura en lenguas modernas. Dichas variables juegan un papel importante en los contextos relacionados con el bilingüismo, la formación bilingüe, los procesos cognitivos y el lenguaje escrito. Específicamente, se buscó determinar, por un lado, si el estilo de aprendizaje, según

35 Este artículo es producto de la tesis doctoral laureada (Rudecolombia-Universidad del Quindío, 2016) "Estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe de estudiantes en formación universitaria bilingüe de 4.º semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas", la cual fue dirigida por el doctor Angelmiro Galindo (Universidad del Quindío) y la doctora Alina Signoret (Universidad Nacional Autónoma de México). Se inscribe en la línea de investigación Bilingüismo en contextos educativos lingüísticamente mayoritarios del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B), categoría A Minciencias.

Kolb (1984) -divergente, convergente, acomodador y asimilador- y, por otro lado, la organización cognitiva bilingüe del sujeto, según Weinreich (1954) -coordinada/compuesta/subordinada- se reflejaban en la calidad de la estructura textual de una carta petitoria, género discursivo epistolar argumentativo, a nivel de la superestructura, la macroestructura y microestructura, a la luz de Van Dijk (1978).

Teóricamente, la investigación se soporta en los conceptos de bilingüismo, organización cognitiva, estilos de aprendizaje y competencia argumentativa escrita, los cuales se abordarán sucintamente a continuación, dando cuenta de los antecedentes investigativos que muestran el dinamismo y evolución de las tres variables involucradas en este estudio.

Conceptos orientadores

Bilingüismo, globalización y educación

El bilingüismo, que desde la perspectiva psicolingüística de Hamers y Blanc (2000) puede ser individual (bilingualidad) o social, es un fenómeno lingüístico de gran presencia y de creciente actualidad en el planeta. Como lo afirman Abdelilah Bauer (2007) y Wei (2008), habría cerca de 6.000 lenguas en el mundo y, si bien estas cifras son aproximativas, tales investigadoras estiman que más de la mitad de la población mundial es bilingüe o plurilingüe y que la mayoría de los países del mundo son multilingües.

Con el advenimiento de la globalización, cuyos orígenes podrían situarse después de la Segunda Post-Guerra Mundial y su consolidación en los años ochenta, la importancia del bilingüismo ha seguido incrementándose, como afirma Pujolar (2007), en particular por fenómenos sociales como la inmigración hacia las ciudades globales, la movilidad laboral, el turismo, los intercambios culturales, los sistemas educativos, entre otros. En este contexto de contacto social de comunidades y lenguas, ha

tomado fuerza el concepto de multilingüismo como fenómeno global generalizado relacionado con la habilidad de hablar, en algún grado, más de una lengua (Edwards y McKinnon, 1987). De hecho, en múltiples actividades económicas, políticas, culturales, profesionales y científicas, la comunicación oral y escrita se ve mediada cada vez más por el contacto social de lenguas y culturas. Esto ha sido posible, ya que la globalización ha interconectado, mediante las tecnologías de la información y la comunicación, todos los niveles de la sociedad, ha restructurado radicalmente el sistema económico mundial y ha homogeneizado los mercados a través de grandes bloques económicos.

Se tendría, entonces, que en un mundo cada vez más multilingüe, el bilingüismo sería un reto académico, profesional, cultural, etc., que la globalización le exige al ser humano. Como expresa Edwards: "[…] la simple observación del número de lenguas existente, y del grado de su difusión y contacto, revela que por lo general se requiere al menos una competencia bilingüe" (2003: 33). En las ciencias del lenguaje y educativas -entre otras la sociología, la psicolingüística y la gestión escolar- se reconoce que el bilingüismo, es decir, el uso de una o más lenguas adicionales a la lengua materna, se puede generar desde dos contextos posibles: el natural y el escolar. En este sentido, la exigencia de la globalización de contar con sujetos bilingües ha hecho que la formación bilingüe sea uno de los desafíos actuales de la educación. Las políticas educativas a nivel mundial así lo han confirmado, por ejemplo, el Proyecto Tuning para Europa y América Latina[36] ha incluido entre las competencias profesionales del siglo XXI la capacidad de comunicar en una segunda lengua y la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

36 El Proyecto Tuning, tanto para Europa como para América Latina, establece entre las competencias genéricas para los profesionales la "capacidad de comunicación en un segundo idioma" (competencia instrumental) y la "habilidad para trabajar en contextos internacionales" (competencia interpersonal). Consultado en: http://www.tuningal.org http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Según Alarcón (2002), las fórmulas de desarrollo bilingüe en el sistema escolar, es decir, luego que el sujeto adquirió su lengua materna en su contexto natural, lo cual se denomina bilingüismo consecutivo y tardío (de infancia, de adolescencia o de adultez), se pueden dar en distintos ambientes sociales: 1) *Sumersión o adquisición de segunda lengua*, cuando el sujeto se encuentra inmerso en el contexto donde se usa cotidianamente la L2. 2) *Educación bilingüe*, cuando el contacto con la L2 se produce como opción pedagógica de escolarización, es decir, la L2 como vehículo de acceso al conocimiento en general. Es este el caso de los colegios privados bilingües nacionales e internacionales y los programas departamentales de bilingüismo en algunos colegios públicos a partir de las políticas de bilingüismo implementadas por el MEN desde hace unos quince años. 3) *Enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera*, cuando el contacto con la L2 se circunscribe al contexto de un curso de lengua inserto en el currículo, ya que ésta no funciona como lengua de comunicación cotidiana. Es esta la fórmula más empleada en el sistema educativo nacional e internacional en los diferentes niveles escolares.

Finalmente, en una combinación de dos fórmulas de desarrollo bilingüe: educación bilingüe y cursos de lenguas extranjeras, las licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras, contexto en el que se desarrolló esta investigación, tienen la misión de formar a los docentes de lenguas que ejecutarán las políticas nacionales de bilingüismo. En la actualidad, la formación profesional del maestro hace énfasis cada vez más en las diferencias individuales, de cierta manera como resistencia a las tendencias homogeneizantes de la globalización que pretenden difuminar las particularidades nacionales, regionales, y hasta individuales, bajo la uniformización promovida por unos bloques políticos y económicos hegemónicos. Por ello, la investigación educativa ha reivindicado numerosas variables relacionadas con aspectos que diferencian a los individuos: la motivación, la actitud, la aptitud, la personalidad, la inteligencia, los estilos cognitivos, los estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje, entre otras; examinadas por diferentes

disciplinas, entre ellas la psicología diferencial, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas extranjeras. Ubicado en esta corriente investigativa, este estudio privilegió tres dimensiones de las diferencias individuales relacionadas con la formación bilingüe: los estilos de aprendizaje de la L2, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe, como conceptos orientadores, tal como se presenta a continuación.

Los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación bilingüe en contexto escolar

La importancia de los factores individuales (cognitivos, afectivos, fisiológicos y socioculturales) que interactúan en la formación bilingüe, específicamente, durante el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2 ha sido ampliamente reconocida, no sólo desde la psicología diferencial, la psicolingüística y la lingüística aplicada, sino desde el quehacer de los profesores de lenguas y de las autoridades educativas[37]. En este proceso psicosocial, el sujeto que adquiere la L2 de manera consecutiva en contextos escolares, despliega unas características individuales, entre ellas los estilos de aprendizaje (Dunn y Dunn, 1979; Reid, 1987; Oxford, 2003).

Existen múltiples definiciones de estilos de aprendizaje, en las cuales se los asume como rasgos, características, comportamientos, actitudes o capacidades relacionados con la manera de absorber, retener y procesar información y de reaccionar frente a una tarea de aprendizaje. Alonso, Gallego y Honey (1997) sostienen que la mayoría de las definiciones coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo, es decir, que se hace énfasis en sus rasgos y procesos cognitivos. La

37 En Colombia, el Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de primaria y secundaria, establece en el Artículo 3, numeral 1, como propósito de la evaluación: "Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances".

definición más generalizada de estilos de aprendizaje proviene de Keefe (1988), quien los describe como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, relativamente estables, que identifican al estudiante cuando percibe, interactúa y responde a ambientes de aprendizaje. Kolb (1984), estudioso de los estilos de aprendizaje en adultos, elabora su concepto y modelo de estilos de aprendizaje en el marco de la teoría genetista piagetiana y de la experiencia de vida del individuo. Para este autor, los estilos de aprendizaje serían algunas capacidades de aprender que se privilegian por encima de otras como producto del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente en que está inmerso el individuo.

Desde una visión de la psicología diferencial y la psicolingüística, una aproximación teórica a los estilos de aprendizaje de L2 en contexto escolar permitiría definirlos como los rasgos comportamentales de tipo cognitivo, afectivo y fisiológico que el sujeto en proceso de formación bilingüe desplegaría habitualmente en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de una lengua adicional a su LM, en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar (Loaiza y Galindo, 2014). Estas preferencias estilísticas del sujeto van moldeándose bajo los efectos de la maduración, el contexto de aprendizaje y otras variables socioculturales, a medida que va moviéndose de un nivel educativo a otro.

A partir de los años setenta, buen número de investigaciones se centró en identificar los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras de acuerdo con unas dimensiones propuestas (Reid, 1987, 1995; Rossi-Le, 1989; Oxford y Anderson, 1995)[38], empezando a relacionarse con mayor frecuencia los

38 En la década de los setenta surge una profusión de dimensiones de estilos de aprendizaje que muestran, en términos de Dörnyei (2005), el dinamismo del campo, pero también cierta confusión. De estos modelos, Oxford (2003) sugiere que serían cuatro las dimensiones de estilos de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de una L2: preferencias sensoriales (kinestésico, visual, auditivo, táctil), tipos de personalidad (extrovertido o introvertido, intuitivo-disperso o sensitivo-secuencial, pensamiento o sentimiento, cerrado o abierto), el grado de generalidad (global o analítico) y las diferencias biológicas (biorritmo, ingesta y medio ambiente).

estilos de aprendizaje con diversas variables: género, edad, campo de estudio, rendimiento académico o suficiencia lingüística, estrategias de aprendizaje, primera lengua o lengua de origen, enseñanza, etc. Otras variables, menos estudiadas, relacionan los estilos de aprendizaje de lenguas con la autonomía, la inteligencia, las inteligencias múltiples, las TIC, las creencias; y, disminuyen aún más las investigaciones relacionadas, entre otras, con el vocabulario, la gramática, la lectura y la escritura, esta última habilidad lingüística con la cual se relacionan los estilos de aprendizaje de sujetos universitarios en formación bilingüe, en esta tesis doctoral.

Una mirada crítica a la literatura revisada con respecto a la relación estilos de aprendizaje de L2 en la formación bilingüe en contexto escolar de educación primaria, secundaria y superior, deja ver las siguientes tendencias:

Los resultados de las investigaciones arrojan diferencias individuales de los aprendientes de L2 en los factores cognitivos, afectivos y fisiológicos en los diferentes niveles educativos, confirmando la vigencia, dinamismo y actualidad de la teoría de EA en la formación bilingüe (Navarro, 2001; Messakimove, 2009; Mahamod, Embi, Yunus, Lubis y Chong, 2010; entre otros).

En general, las investigaciones se centran en la relación entre EA de L2, desarrollo cognitivo de los sujetos y procesos de adquisición de L2, pues a medida que maduran y avanzan escolarmente, los aprendientes desarrollan EA de L2 más analíticos, necesarios para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas (Reid, 1987; Baker, 2001; Bialystok, 2003; Signoret, 2013). Asimismo, en la dimensión sensorial, la tendencia general en la infancia sería a la evolución de EA táctiles y kinestésicos, hacia EA visuales y auditivos relevantes en actividades metalingüísticas de lecto-escritura en L2 (Carbo, 1983; Reid, 1987). El EA kinestésico en la educación superior resaltaría la importancia de ambientes de aprendizaje

interaccionales y experienciales para el desarrollo general de la competencia cognoscitiva (Vygotsky, 1979) y de la competencia comunicativa del adulto en formación bilingüe.

Dicho planteamiento indicaría que, en efecto, habría relación entre los EA de L2 y la adquisición/aprendizaje de una L2, cuyos procesos involucran, entre otros factores, habilidades cognitivas y metacognitivas (e.g. abstracción, análisis, síntesis, control, planeación), psico-fisiológicas (e.g. reproducción y discriminación de sonidos y grafías) y afectivas (e.g. motivaciones y actitudes).

En el factor cognitivo del estilo de aprendizaje, las investigaciones hacen énfasis en diferentes dimensiones: sensorial, dependencia e independencia de campo, procesamiento de la información (analítico, global), entre otras. En esta revisión limitada de la literatura (Loaiza y Galindo, 2014), no se encontraron investigaciones en donde se relacionen los estilos de aprendizaje con otras variables cognitivas, por ejemplo, la organización cognitiva de los sujetos bilingües, en particular la representación del léxico mental bilingüe.

La organización cognitiva bilingüe en el sujeto en formación bilingüe en contexto escolar

Teniendo en mente la afirmación de muchos teóricos del bilingüismo en cuanto a la complejidad de definir este fenómeno psicosocial y determinar quién es bilingüe, resulta conveniente, como sugiere Sánchez-Casas (1999), que, para lograr una caracterización, lo más completa posible, del sujeto bilingüe, es conveniente considerar los factores o variables relevantes para el aspecto del bilingüismo que se pretenda examinar. Entre dichas variables, es de interés para esta investigación, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva y de la relación pensamiento y lenguaje, la organización cognitiva del sujeto bilingüe, variable

psico-neurolingüística que estudia la forma como se organiza y representa la información acerca del léxico de las dos lenguas en la memoria del sujeto bilingüe en contexto escolar.

Una semblanza histórica de los diferentes modelos teóricos (modelo de la asociación de palabras, modelo de la mediación conceptual, modelo jerárquico revisado, modelo de rasgos conceptuales, modelo de rasgos conceptuales- versión ampliada , modelo bilingüe de activación verificación, modelo bilingüe de activación interacción) que han orientado la investigación relacionada con la variable organización cognitiva del bilingüe consecutivo en contexto escolar, en concreto la representación del léxico mental de las dos lenguas del sujeto bilingüe, muestran las siguientes líneas generales.

Por una parte, los diferentes modelos de la memoria léxica bilingüe, originados en la tipología de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado planteado por Weinreich (1953) y Ervin y Osgood (1954), distinguen tres situaciones relacionadas con los contextos de adquisición de la L2:

- *El sujeto bilingüe que mantiene sus dos sistemas lingüísticos separados en su representación lexical y en su representación conceptual*, es decir, el sujeto bilingüe coordinado, que podría corresponder a un sujeto bilingüe simultáneo (con dos lenguas maternas adquiridas mediante el sistema OPOL [*one parent one language*]) o a un sujeto bilingüe consecutivo escolarizado que ha alcanzado un dominio avanzado de la L2 y L1. En general este tipo de bilingüe no mezcla sus dos lenguas.

- *El sujeto bilingüe que hace corresponder las representaciones lexicales en L1 y en L2 con una sola representación conceptual*, es decir, un sujeto bilingüe compuesto, que identificaría a un sujeto que adquirió sus lenguas de una sola persona o a un sujeto en un estadio intermedio de formación bilingüe,

cuyas hipótesis de funcionamiento de L2 se basan en gran medida en el funcionamiento de su L1. Habitualmente, este tipo de bilingüe transfiere elementos lingüísticos y pragmáticos de L1 a L2.

- *El sujeto bilingüe que accede a la representación lexical de la L2 a través de la representación lexical y conceptual de la L1 mediante la traducción*, es decir, un sujeto bilingüe subordinado que podría corresponder a una persona cuya competencia en L2 es regida por su L1 o a un estudiante en formación bilingüe en su etapa inicial del aprendizaje.

Por otra parte, el tipo de instrumentos (tareas lexicales) que se utilizan en la investigación sobre esta variable, han sido cuestionados por algunos autores, entre ellos Durgunoglu y Roediger (1987) y Paradis (1987), quienes critican que tales instrumentos se centran en las palabras aisladas como unidades de análisis, desconociendo uno de los principios de la lingüística cognitiva que plantea que el lenguaje está basado en el uso, que el significado de las palabras depende de los contextos de uso y de las construcciones lingüísticas en las cuales aparecen, de su interacción con las otras palabras que habitualmente las acompañan, y que es a partir de la experiencia lingüística continua del individuo que se va generando una "gramática" (Ibarretxe y Valenzuela, 2012). Igualmente, es criticado el hecho de la poca claridad que los distintos modelos teóricos han aportado a la comprensión del léxico en la memoria bilingüe (Sánchez-Casas, 1999; De Groot, 2011; Signoret, 2013), proponiendo redescubrir la tipología coordinado/compuesto que ha subyacido siempre a la investigación en torno a esta variable cognitiva.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es en este sentido que se dirigió el aporte de esta investigación al vincular dicha variable psico-neurolingüística, cuyo interés fue indagar cómo la organización cognitiva bilingüe del sujeto, que podría fluctuar entre un bilingüismo subordinado, compuesto o

coordinado, se reflejaría en el uso de la L2, más específicamente en su competencia argumentativa escrita en inglés, y la posible influencia que el español LM pudiera en ella tener.

Un concepto orientador de este análisis fue el concepto de interlengua, definida por Alexopoulou (2010) como el dialecto transitorio del aprendiente, el cual es un proceso creativo, sistemático, dinámico y permanente que se complejiza a medida que el aprendiz avanza en su proceso de aprendizaje. Es en esta interlengua en donde tienen lugar las marcas interlinguales e intralinguales como fruto de los esfuerzos cognitivos y metacognitivos del estudiante en su propósito de producir en L2. Por ello, estas marcas no se asumieron en este estudio como errores.

Las marcas interlinguales se tomaron como mezclas entre la lengua materna y la lengua meta, generadas en las hipótesis de funcionamiento de la L2 que el estudiante formula, en etapas iniciales del aprendizaje, regidas por su L1, lo que se presenta como un bilingüismo subordinado. A medida que avanza a una etapa intermedia del aprendizaje, es ya capaz de formular hipótesis en las que integra ya regularidades de la L2, por ello mezcla en su producción elementos lexicales, morfosintácticos y pragmáticos de ambas lenguas, lo que se presenta como un bilingüismo compuesto. En etapas más avanzadas del aprendizaje, cuando en la interlengua se ha cedido más espacio a la lengua meta, el estudiante es ya capaz de generar hipótesis de funcionamiento de la L2 a partir de la propia L2, lo que le conduce a mezclar, con frecuencia, elementos que hacen parte de las regularidades de esa lengua meta, ocasionando las marcas intralinguales. Esto es de mayor ocurrencia cuando, en el proceso de adquisición de la L2, los dos sistemas lingüísticos van separándose, lo que se asume como proceso de construcción de un bilingüismo coordinado.

Fueron estos tres tipos de organización cognitiva bilingüe los detectados en la habilidad escrita de los sujetos en formación bilingüe, a partir de la identificación de las marcas interlinguales

e intralinguales en el texto argumentativo en inglés como parte de su competencia argumentativa escrita bilingüe. Las marcas interlinguales lingüísticas (transferencia, interferencia, cambio de código, etc.) o pragmáticas (modalización asertiva, apreciativa y deóntica) y las marcas intralinguales (paráfrasis, circunlocución, generalización, etc.), encontradas en el texto argumentativo en L2, se tomaron como indicadoras de la organización cognitiva del sujeto bilingüe. Es de aclarar que la distinción entre coordinado/compuesto/subordinado no es absoluta, sino que las diferentes formas de bilingualidad se distribuyen a lo largo de un continuum de un polo compuesto a uno coordinado. De manera que un bilingüe puede ser, al mismo tiempo, más compuesto en ciertos aspectos de su competencia lingüística y, más coordinado, en otros como sugieren Hamers y Blanc (2000).

La competencia argumentativa escrita bilingüe

Galindo (2013) precisa que la argumentación es una variedad discursiva de naturaleza psicolingüística y lógica que busca la adhesión de un auditorio a una tesis expuesta y que, como actividad lingüística, se caracteriza por el principio de la no contradicción y de la persuasión. Es decir, un texto argumentativo busca convencer al lector de la pertinencia y coherencia de unos argumentos a través de los cuales un escritor defiende una posición en torno a un tema o situación. Precisamente, en el contexto de la formación en L1 y L2 una de las metas de aprendizaje de la escritura es que el sujeto desarrolle su competencia argumentativa.

En este sentido, Galindo (2013) sostiene que la argumentación, como hecho psicolingüístico, sentaría sus bases a temprana edad, en la escuela primaria[39], y su desarrollo, en

39 En Colombia, los Estándares de Competencias Básicas en Lenguaje (MEN, 2003: 27-28) sugieren desde quinto grado de primaria "(…) ahondar en la consideración de herramientas cognitivo-lingüísticas que procuren el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo… avanzar en la producción del discurso argumentado (…)" y en secundaria "profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva [oral y escrita]… el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de las interpretaciones (…)".

particular en el lenguaje escrito, iría unido al fortalecimiento del pensamiento lógico-formal del alumno en secundaria, consolidándose en la educación superior como componente central de la academia y de los procesos evaluativos e investigativos de alto nivel que impactan la vida universitaria, tal como afirma Guanfang (2012). Por ello, atendiendo, por una parte, a la evolución natural de la cognición en el individuo escolarizado y, por otra, al orden de inclusión de las tipologías textuales en el currículo escolar, se aprecia que la investigación realizada en el contexto de la formación bilingüe escolar en primaria y secundaria se enfoca principalmente en el estudio de la tipología narrativa, mientras que, en educación superior, el énfasis investigativo es puesto en la tipología argumentativa.

Por otra parte, las investigaciones sobre la competencia escrita bilingüe adoptan diversos enfoques teóricos, que según Ransdell y Barbier (2002), pueden ser complementarios: lingüístico, psicolingüístico y pedagógico. El primero examina aspectos relacionados con el aprendizaje de la escritura en L2; el segundo, las características lingüísticas de los textos escritos en L2; y el tercero, los procesos cognitivos involucrados en la actividad de escritura en L2. Otros estudios recientes utilizan un enfoque sociolingüístico que busca comprender los procesos de lectura y escritura (literacidad) bilingüe, en tanto prácticas sociales y culturales (Martin-Jones y Jones, 2000). A nivel metodológico, estos estudios asumen diferentes diseños, los cuales, en el marco de la retórica contrastiva[40], de acuerdo con Liu y Furneaux (2013), pueden ser de dos tipos: Interindividuales (*between-subjects*), aquellos que comparan y contrastan la producción escrita de sujetos nativos y no nativos (L1 Vs. L2) presumiendo que los textos en L2 tienen rasgos discursivos de la L1, es decir, transferencias unilaterales de L1 a L2. Intraindividuales (*within-subject*), aquellos que contrastan la producción escrita de los mismos sujetos en L1 y

40 Liu y Furneaux (2013) definen la retórica contrastiva como un área de investigación en adquisición de segunda lengua (SLA) que examina las diferencias y similitudes entre la escritura del inglés L2 y la L1 en diferentes lenguas y culturas.

L2, indagando influencias interlingüísticas entre los textos escritos en L1 y L2. Otros diseños metodológicos comparan bilingües con monolingües a fin de verificar las ventajas del bilingüismo sobre la producción escrita en L1 (Galindo, 2009) y otros examinan los textos escritos en L2 de un sujeto o confrontan la escritura en L2 de distintos sujetos.

Una mirada transversal a la investigación de la competencia escrita argumentativa en sujetos en formación bilingüe en contexto escolar permitió observar que:

Por un lado, la mayoría de las investigaciones desarrollan un enfoque teórico lingüístico (Salazar y Verdaguer, 2009; Danzak, 2011; Guanfang, 2012), si bien algunos estudios se sustentan en la perspectiva psicolingüística (Nilforooshan y Afghari, 2007; He y Chang, 2011; Galindo y Moreno, 2012), y otros en el enfoque pedagógico en combinación con alguno de estos dos enfoques (Beaubien, 1998; Liao y Chen, 2009); de igual manera, aunque menos numerosos, algunos estudios trabajan desde una óptica sociolingüística (Dong, 1999).

Por otro lado, los diseños metodológicos intraindividuales, como el que se propuso en esta investigación (L1 y L2), en comparación con los interindividuales (L1 Vs. L2), ofrecen una perspectiva más dinámica de evaluación de la competencia escrita argumentativa, ya que proporcionan mayores elementos de comprensión de la influencia interlingüistica y bidireccional entre la escritura en L1 y L2 en un mismo individuo (Canagarajah, 2006).

En general, los referentes teóricos desarrollados anteriormente, posibilitaron delinear la ruta investigativa de este estudio, partiendo de la premisa de que muy pocos estudios han tenido en cuenta, desde una perspectiva psicolingüística, de la psicología diferencial y de la lingüística cognitiva, las diferencias individuales de los sujetos en formación consecutiva bilingüe,

en particular las relacionadas con su(s) estilo(s) de aprendizaje y su organización cognitiva bilingüe en relación con el uso de la lengua, y en particular con su competencia escrita bilingüe, específicamente argumentativa.

Metodología de la investigación

Teniendo en cuenta el carácter de ciencia experimental de la psicolingüística, esta investigación se ubicó en el enfoque empírico-analítico, el cual "tiende a centrarse más en aspectos cuantificables de los fenómenos educativos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales generalizables" (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997). En este caso, se logró el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, de la tipología relacionada con la organización cognitiva del bilingüe y la medición de la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos a través de cuestionarios y rejillas de evaluación. Dado que los sujetos de la muestra se encontraban en su contexto natural y que no hubo manipulación de variables, se trató de una investigación no experimental (Hernández, Fernández y Bautista, 2010).

De igual manera, este estudio, realizado con una muestra de 59 estudiantes de inglés de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas, tuvo un alcance descriptivo y explicativo, ya que buscó no sólo conocer la relación o grado de asociación existente entre tres variables (estilos de aprendizaje, organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe), sino ejemplificar y explicar dicha asociación. Para ello, se utilizó un diseño transversal y relacional, es decir que los datos se recogieron en un momento determinado estableciéndose relaciones entre los resultados obtenidos en la medición de las variables. Igualmente, esta investigación fue de tipo educativo, ya que de acuerdo con lo que plantean Latorre y otros, su intención es "generar conocimiento útil para la acción educativa" (1997: 37), ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa.

Las técnicas de captura de datos fueron cuantitativas (cuestionarios de estilos de aprendizaje de lenguas) y cualitativas (textos escritos argumentativos inglés-español). Para el análisis del corpus se utilizó una medida de la naturaleza argumentativa del texto y una rúbrica analítica del texto argumentativo, y para el diagnóstico de la organización cognitiva bilingüe se empleó una plantilla de marcas interlinguales e intralinguales. El análisis estadístico de los datos se apoyó en diferentes procedimientos descriptivos e inferenciales. Así, la identificación de los estilos de aprendizaje se sustentó en un sistema de coordenadas. Para determinar la tipología de la organización cognitiva del sujeto bilingüe se utilizó el análisis de frecuencia y el análisis bivariado. Para obtener los niveles de desempeño de la competencia argumentativa escrita en LM y LE se empleó el método de agregados individuales y para hallar los niveles de desempeño de la competencia argumentativa escrita bilingüe se recurrió también al análisis bivariado. Finalmente, para relacionar cada una de las dos variables nominales (estilos de aprendizaje y organización cognitiva bilingüe) con la variable ordinal (competencia argumentativa escrita bilingüe), se utilizó una prueba de contingencia: la chi-cuadrada, con la cual se buscó dar respuesta a la pregunta general de investigación.

Presentación y discusión de resultados

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación se centró en examinar la relación entre las variables estilos de aprendizaje y organización cognitiva bilingüe, con respecto a la variable competencia argumentativa escrita bilingüe, la prueba de hipótesis mediante una prueba de correspondencia (chi-cuadrada), evidenció que la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) se relaciona, de manera significativa, ($p=0,0093$) con los estilos de aprendizaje de los sujetos en estudio, pero no con su organización cognitiva bilingüe ($p= 0,4378$), si bien se presenta una tendencia positiva en esa relación. En este sentido, la hipótesis general se cumplió parcialmente. A continuación, se presentan y discuten tales resultados.

Relación estilos de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB)

En términos globales, según Van Waes *et al*. (2014) la relación de los estilos de aprendizaje y la escritura ha sido relativamente poco estudiada. La revisión de la literatura en este aspecto mostró mayor interés en estudiar esta relación en el contexto de la escritura en entornos informáticos (Van Waes *et al*., 2014; Leijten, 2007). En el campo de la formación y la escritura bilingües, y específicamente la escritura argumentativa, los estudios son escasos (Loaiza y Galindo, 2014).

Los estudios que relacionan los estilos de aprendizaje y la escritura en estudiantes universitarios muestran diversos resultados. Algunos no encuentran significativa tal relación. Por ejemplo, Van Waes *et al*. (2014), quienes examinaron el efecto de los estilos de aprendizaje en 20 estudiantes germanoparlantes de Ciencias de la Comunicación e Informática en la escritura de cartas informativo-argumentativas, no hallaron impacto de los estilos de aprendizaje sobre la calidad de las cartas producidas. Igualmente, Srijongjai (2011) confirmó estos resultados en su estudio sobre la influencia de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios tailandeses de un curso de escritura en inglés como lengua extranjera. Sin embargo, Ahmed (2012), en su investigación experimental sobre la relación de diferentes estilos de aprendizaje con el desarrollo de habilidades de escritura en inglés en estudiantes saudíes, encontró que el desempeño del grupo experimental superó al de control en cuanto a habilidades escriturales tales como distinguir entre frases relevantes e irrelevantes, editar, revisar y escribir de manera correcta un texto. Entre ellos destacaron los de estilo independiente de campo, analíticos, que trabajaron con metas personales y situaciones autoestructuradas que les permitieron un producto escrito de mayor calidad. En esta misma vía, Álvarez, Villardón y Yániz (2010) encontraron -en su estudio sobre la influencia de factores sociocognitivos, entre ellos los estilos de aprendizaje, en la calidad de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios

españoles- que de los cuatro estilos de aprendizaje correspondientes a las cuatro fases del ciclo de aprendizaje experiencial propuestos por Kolb (1984) sólo el teórico presentó una mayor calidad en los textos argumentativos.

Los resultados de la presente investigación corroboraron la relación significativa entre estilos de aprendizaje y calidad de los textos argumentativos escritos, en términos de su estructura textual. El valor p= 0,0093 indica entonces que existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos de la muestra. Como ya se mencionó antes, el hecho de hallar una relación entre los estilos de aprendizaje y la calidad de los textos argumentativos no quiere decir que tal relación sea de causa, ya que los estilos de aprendizaje son sólo una variable, muy importante claro está, entre las muchas (lingüísticas, psicolingüísticas, cognitivas, socioculturales, educativas, etc.) que se involucran en el acto comunicativo de argumentar por escrito y en particular en la producción bilingüe. Entre los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb (asimilador, acomodador, divergente y convergente) se pueden distinguir estilos reflexivos y estilos activos. Entre los primeros están el divergente y el asimilador y, entre los segundos, el convergente y el acomodador.

De acuerdo con la hipótesis de trabajo de esta investigación se presupuso que aquellos sujetos con estilos de aprendizaje con rasgos cognitivos reflexivos tendrían mejores resultados en su competencia argumentativa escrita en español y en inglés, es decir, los divergentes y los asimiladores. En sus investigaciones, Álvarez, Villardón y Yániz (2005) han encontrado que los sujetos de estilos teórico (asimilador) y reflexivo (divergente) presentan una mejor actitud y predisposición hacia la escritura, y, por ende, una mejor calidad en sus textos, mientras que los de estilo pragmático (convergente), al interesarse más en la utilidad reflexiva de la escritura y los de estilo activo (acomodador), en la utilidad comunicativa de la misma, dan menos importancia a sus aspectos formales, lo cual reduce su calidad textual.

Por otra parte, en el campo del bilingüismo ha habido suficiente evidencia de las ventajas cognitivas que este fenómeno psicosocial aporta al sujeto bilingüe, entre ellas el pensamiento divergente, la creatividad y la flexibilidad cognitiva (Scott, 1973; Carringer 1974), características del estilo de aprendizaje divergente. Por ello, podría esperarse una preferencia mayoritaria por el estilo de aprendizaje divergente (EAD) en los sujetos en formación bilingüe, estilo que, según Chartier (2003), Kolb ha encontrado predominante en los estudiantes de Ciencias Humanas. Podría esperarse entonces que los sujetos con EAD tuvieran un mejor desempeño en su competencia argumentativa escrita bilingüe, ya que para lograr textos con una superestructura coherente, de naturaleza argumentativa, que desarrollen un tema y una tesis (macroestructura) soportados en argumentos variados, creativos y cohesionados (microestructura), se requieren habilidades lingüísticas y metalingüísticas de alto nivel, capacidad de reflexión, análisis, síntesis, concreción, creatividad y flexibilidad. En efecto, este tipo de texto argumentativo se logró, si bien con algunas dificultades, en los sujetos con CAEB balanceada o no balanceada[41] de desempeño sobresaliente y aceptable que presentaron un EAD, estilo que resultó mayoritario en la muestra (72,3%). Tales características de la argumentación encajan en los rasgos cognitivos del sujeto con EAD, el cual combina la experiencia concreta y la observación reflexiva, genera fácilmente ideas, es creativo, emotivo, intuitivo, propone diferentes enfoques y soluciones a un problema, analogías, pensamiento estructurado (mapas conceptuales, esquemas, etc.).

Como se aprecia en la Tabla N.º 1, de las 94 cartas petitorias escritas (47 en español y 47 en inglés), el 72,2% obtuvo una calificación de su estructura textual argumentativa entre aceptable

41 Los sujetos con una competencia argumentativa escrita balanceada obtuvieron puntajes muy cercanos en la estructura textual argumentativa tanto en inglés como en español, independientemente del nivel de desempeño en que se ubicaron (sobresaliente, aceptable, deficiente), mientras que aquellos que obtuvieron puntajes muy disímiles en ambas lenguas se dice que tienen una competencia argumentativa escrita bilingüe no balanceada.

y sobresaliente. Como se predijo en la hipótesis de trabajo, resalta que los sujetos divergentes, estilo mayoritario identificado, fueron los que más contribuyeron a escribir cartas de calidad entre aceptable y sobresaliente (53,2% de las cartas), seguidos de los acomodadores (10,7% de las cartas), los asimiladores (7,5% de las cartas) y los convergentes (1,1% de las cartas).

Tabla Nro. 1. Distribución porcentual de sujetos según los estilos de aprendizaje de Kolb en relación con la calidad textual de las cartas petitorias

# de sujetos por estilo de aprendizaje	Porcentaje de sujetos por EA	% cartas con calidad textual	
		Aceptable y sobresaliente	Deficiente
34 divergentes	72.34%	53.2	19.1
7 acomodadores	14.89%	10.7	4.2
5 asimiladores	10.63%	7.5	3.1
1 convergente	2.12%	1.1	1.1
% de totales	100%	72,5%	27.5%

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, la relación planteada en la hipótesis de trabajo entre, por un lado, estilo de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe y, por otro lado, entre estilo de aprendizaje de rasgos reflexivos y mejor desempeño en la producción argumentativa escrita bilingüe, fue probada. Además de que el valor p= 0,0093 mostró una relación significativa en términos estadísticos; mayoritariamente el estilo de aprendizaje preferencial fue el divergente (72,5% de sujetos), como se esperaba. Dado que una de las dos habilidades de aprendizaje dominantes del divergente es la reflexión, se esperaba que los sujetos divergentes produjeran los mejores textos, puesto que la reflexión constituye una habilidad cognitiva básica para argumentar.

El hecho de que los sujetos divergentes hayan producido también 19,1% de textos cuya calidad argumentativa fue deficiente,

no invalida la hipótesis de trabajo, puesto que, si bien los estilos de aprendizaje pueden influir en las habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas que juegan un papel relevante en la configuración textual de los sujetos, no se puede desconocer la posible incidencia de otros factores, entre ellos la personalidad, el dominio de las lenguas y de las especificidades de las tipologías textuales, el tipo de intervención pedagógica a la que hayan estado expuestos en su formación bilingüe y la cultura.

Los cinco sujetos asimiladores (10,6% de la muestra), estilo de aprendizaje caracterizado por altos niveles de habilidades de aprendizaje reflexivas, tuvieron el desempeño argumentativo escrito bilingüe que se esperaba en la hipótesis de trabajo, si bien como subgrupo los acomodadores tuvieron un comportamiento textual ligeramente mejor que los asimiladores. Los sujetos asimiladores produjeron un 7,5% de textos calificados entre aceptables y sobresalientes y sólo un 3,1% de textos deficientes. Los sujetos acomodadores (14,8% de la muestra) escribieron un 10,7% de textos calificados como aceptables y sobresalientes y un 4,2% de textos deficientes.

La preeminencia del estilo divergente en esta investigación confirma la tendencia mayoritaria evidenciada en los estudios de Kolb (citado en Chartier, 2003) de preferencia de dicho estilo entre los estudiantes de ciencias humanas. Tal tendencia a los estilos reflexivos ha sido corroborada en investigaciones que han utilizado marcos referenciales de otros modelos de estilos de aprendizaje, como la realizada por Loaiza y Guevara (2012) quienes, aplicando el modelo de Felder y Silvermann (1988), encuentran preferencias por estilos de aprendizaje de rasgos cognitivos reflexivos en un 60% de una muestra de estudiantes colombianos en formación bilingüe. Los autores cotejan este diagnóstico con los resultados de la aplicación del cuestionario de dominancia cerebral de Herrmann (1996) a la misma muestra y confirman que un 76,4% de los estudiantes presenta una preferencia neta, es decir fuerte, por el estilo cortical izquierdo (CI), que presenta rasgos reflexivos, lógicos y analíticos.

De igual modo, Messakimove (2009) identifica, aplicando el cuestionario de creencias de Horwitz (1999), a una muestra de estudiantes gaboneses de español lengua extranjera, preferencias por el estilo de aprendizaje analítico, al igual que Tabanlioglu (2003), quien, mediante el PLSPQ de Reid (1987), diagnóstica en un grupo de estudiantes turcos de inglés la preferencia por los estilos de aprendizaje auditivo (47%) e individual (38%), ambos asociados a características de reflexividad en el aprendizaje. En esa misma vía, Hernández halla predominio del estilo independiente de campo, asociado a estilos reflexivos y analíticos, en una muestra de estudiantes mejicanos de inglés de pregrado. Dicha tendencia a desarrollar unos estilos de aprendizaje más reflexivos y analíticos se consolida en adultos jóvenes acorde con el pensamiento lógico formal necesario para el desarrollo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en ambientes de formación bilingüe, en especial para el aprendizaje de las actividades biletradas.

No obstante, otras investigaciones han encontrado la preeminencia de los estilos activos y pragmáticos en estudiantes de lenguas extranjeras, lo cual mostraría la versatilidad del ser humano y sus diferencias individuales, soporte conceptual de la psicología y la pedagogía diferenciales. Apoyan estos resultados estudios tales como los de Loaiza, Cancino y Zapata (2009), quienes, mediante la aplicación del cuestionario ISALEM a una muestra de estudiantes colombianos, encontró la preferencia mayoritaria (40%) del estilo intuitivo-pragmático frente a un 26,3% del estilo metódico-reflexivo, un 19,3% del estilo metódico-pragmático y un 14% del estilo intuitivo-reflexivo. Manzano e Hidalgo (2009), mediante el cuestionario CHAEA, también corroboran esta tendencia al hallar en una muestra de estudiantes españoles de lenguas extranjeras un alto predominio del estilo pragmático, seguido por el activo. De igual manera, lo confirman Mendoza y Pardo (2011), quienes encuentran un predominio del estilo kinestésico (43,5 %), asociado a los rasgos cognitivos activos. Asimismo, Naserieh y Anani Sarab (2013) encontraron, mediante el PLSPQ de Reid (1987), la preferencia por el estilo kinestésico

en estudiantes iraníes de inglés de posgrado. Esta tendencia en los estudiantes de lenguas extranjeras hacia estilos kinestésicos, pragmáticos o activos resaltaría la importancia de ambientes de aprendizaje interaccionales y experienciales para el desarrollo general de la competencia cognoscitiva (Vygotsky, 1979) y de la competencia comunicativa del adulto en formación bilingüe.

A continuación, se presenta el análisis de las cartas petitorias en inglés y en español escritas por un sujeto de estilo de aprendizaje divergente, cuyas habilidades de aprendizaje dominantes son la experiencia concreta (el sentir), y la observación reflexiva (el observar y reflexionar). El sujeto plasma estos rasgos cognitivos en las decisiones lingüísticas y discursivas asumidas en el texto argumentativo en español e inglés.

En primer lugar, su habilidad de aprendizaje centrada en la experiencia concreta se refleja en el hecho que, tanto en español como en inglés, el sujeto configura su argumentación a partir de su experiencia vital como miembro de la comunidad universitaria, en este caso como estudiante. Por ello, en el texto, imprime su voz autoral en la primera persona del singular, en español, apoyándose también, en el texto en inglés, en la primera persona del plural a fin de reforzar la fuerza argumentativa (yo, *I, we, us*). Guiado por su contexto experiencial inmediato, defiende su tesis de manera creativa, apoyándose en variados argumentos sustentados en hechos locales circunscritos al entorno universitario: los perros no han atacado a ningún miembro de la universidad; el amplio espacio de la institución permite la permanencia de estos animales; los estudiantes consiguen los recursos para mantenerlos y cuidarlos; los perros correrían peligro en la calle. Se observa entonces que el sujeto, enmarcado cognitivamente en su sentir y en su experiencia concreta, difícilmente recurre a marcos conceptuales generales que le ayuden a validar su tesis con argumentos de autoridad, ejemplos, analogías, etc., lo cual podría contribuir a aumentar la fuerza argumentativa del texto.

Por otra parte, la segunda característica cognitiva del divergente, su habilidad de aprendizaje basada en la reflexión, se aprecia lingüísticamente en la escogencia de términos tales como opinión/*opinion*, razones/*reasons*, motivos, argumentos, conocer/*know,* pensar/*think,* decidir y creer; los cuales se relacionan más con el pensar y reflexionar que con el sentir. Tal reflexividad se evidencia también en el uso consistente de marcadores de orden y conectores lógicos argumentativos, lo que permite, en inglés y en español, un texto más cohesionado en términos lingüísticos en comparación con las cartas escritas por sujetos acomodadores, que valoran más la utilidad práctica de la escritura que sus aspectos formales.

De igual manera, el énfasis en la reflexión se manifiesta en el texto en español y en inglés en el mayor uso de la modalización asertiva, que se prefiere frente a la modalización apreciativa, lo que indicaría una menor implicación emotiva del sujeto que contrargumenta recurriendo a la negación, a veces impersonal (no afecta, no se ha presentado, no hay razones, no representan peligro), como se muestra en el Ejemplo Nro. 1:

Ejemplo Nro. 1.
Uso de la modalización asertiva como rasgo reflexivo del sujeto divergente

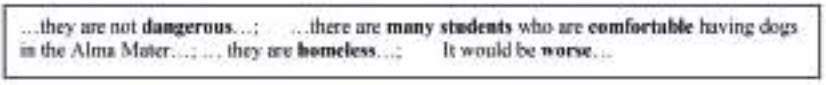
"… la estadía de los perros no afecta en ningún aspecto a la comunidad universitaria*…"/(they) are not affecting our health, learning process or any of the activities we do within the university";* "…Hasta ahora, no se ha presentado ningún caso en el que una o más personas hayan salido afectadas por culpa de estos animales…/*There is no case in which a student, teacher or any worker, had been affected, in a bad way, by a dog"*; "…no hay razones por las cuales no se deban mantener estos animales a nuestro alrededor…/ *the dogs should be stay here in the university as they do not represent any danger for the university community in terms of security of health".*

Fuente: Corpus de textos

Si bien los textos en español y en inglés comparten en general las reflexiones que se plantearon, para la relación entre el estilo de aprendizaje del sujeto escritor y sus decisiones lingüísticas y pragmáticas textuales, algunas diferencias tienen lugar.

En primer lugar, en inglés, el sujeto usa más la modalización apreciativa para expresar juicios de valor a través de adjetivos calificativos y determinativos, adverbios, etc., lo cual refleja su subjetividad frente a los contenidos expresados y una mayor implicación emotiva, rasgo cognitivo de los divergentes que, de paso, buscan impactar la sensibilidad del enunciatario, como se puede apreciar en el Ejemplo Nro. 2:

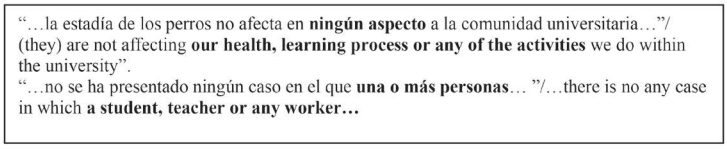
Ejemplo Nro. 2.
Mayor uso de modalización apreciativa en inglés


…they are not **dangerous**…; …there are **many students** who are **comfortable** having dogs in the Alma Mater…; … they are **homeless**…; It would be **worse**…

Fuente: Corpus de textos

En segundo lugar, en español, el sujeto esboza argumentos más generales, recurriendo a los hiperónimos, mientras que, en inglés, para aumentar la fuerza argumentativa, lexicalmente es más específico y detallado, lo cual implica un mayor nivel lingüístico y metalingüístico. Así, el hiperónimo "aspecto" es desglosado en inglés con los términos *health, learning process or any of the activities*…, y el hiperónimo "personas" se especifica con los términos *student, teacher or any worker*…, como se aprecia en el Ejemplo Nro. 3:

Ejemplo Nro. 3.
Mayor uso de hiperónimos en español


"…la estadía de los perros no afecta en **ningún aspecto** a la comunidad universitaria…"/ (they) are not affecting **our health, learning process or any of the activities** we do within the university".
"…no se ha presentado ningún caso en el que **una o más personas**… "/…there is no any case in which **a student, teacher or any worker…**

Fuente: Corpus de textos

En tercer lugar, en inglés el sujeto cuida más el formato discursivo y el nivel notacional que en español, lo cual se observa en la falta de firma en español, indicando tal vez una menor responsabilidad de sus argumentos. Asimismo, en inglés utiliza la sangría y los párrafos son un poco más cortos que en español.

Estas variaciones lingüísticas y discursivas del sujeto divergente, en su competencia argumentativa escrita bilingüe, sugerirían que las dos habilidades de aprendizaje que caracterizan un estilo, en este caso el divergente (aprender mediante el sentir y mediante la reflexión), no sólo involucran la cognición. Otros factores externos pueden incidir en una orientación más (o menos) sensorial o reflexiva, que configure de manera diferencial la producción textual biletrada del sujeto. Así, la naturaleza de la lengua escrita y los procesos de enseñanza de la argumentación podrían demandarle características cognitivas y afectivas diferentes a las que le proporciona su propio estilo de aprendizaje. En este sentido, la escritura argumentativa en inglés exige mayor concisión, concreción y un abordaje temático más directo y más racional que en español. De ahí, que la enseñanza de la escritura argumentativa en lengua extranjera implicaría al sujeto en formación bilingüe desplegar tales rasgos cognitivos para asegurar el éxito en tal tarea.

La organización cognitiva bilingüe (OCB) y la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB)

La segunda hipótesis de esta investigación predecía que los sujetos con organización cognitiva coordinada lograrían un mayor desempeño en la estructura textual argumentativa escrita que los compuestos y los subordinados. Sin embargo, la prueba de hipótesis, mediante un test de independencia (chi-cuadrada) no arrojó una relación significativa entre las dos variables: valor p= 0,4378.

El hecho de que los sujetos subordinados (10) hubiesen obtenido, en un promedio de 76%, un desempeño de la CAEB entre aceptable y sobresaliente en sus dos lenguas, fuesen o no balanceados, dejó sin piso la hipótesis. Ello sugeriría que, en tanto estrategias de comunicación, fenómenos de influencia interlingüistica e intralingüística como la interferencia, la ignorancia en la restricción de la regla, la aplicación incompleta de

la regla o el remplazo de significado, las cuatro marcas de mayor presencia en el corpus, no impedirían que el sujeto argumentador lograse su cometido de defender una tesis en la lengua extranjera mediante razones soportadas en justificaciones, garantías, leyes de paso, analogías, etc. De ahí que, no obstante, la presencia de marcas en sus textos, hubiesen obtenido una calificación sobresaliente o aceptable en la estructura textual. Al parecer, una inadecuación morfosintáctica o lexical no estaría por encima del sentido general del texto ni impediría al lector identificar las proposiciones, macroproposiciones o la macroestructura textual. Igualmente, no le impediría utilizar el esquema superestructural para actualizar su intención comunicativa en un determinado género discursivo, en este caso la carta petitoria.

No obstante, como se planteó en la presentación de resultados, algunos atisbos muestran cierta tendencia a una relación positiva entre la organización cognitiva coordinada y un nivel de desempeño aceptable y sobresaliente en la competencia argumentativa escrita bilingüe, como se aprecia en la Tabla Nro. 2.

Tabla Nro. 2. Porcentaje de sujetos según la OCB en cada nivel de desempeño en la estructura textual argumentativa escrita bilingüe (EATEB) balanceada (B) y no balanceada (NB)

OCB	ETAEB B	ETAEB NB	ETAEB B			ETAEB NB					
			S	A	D	Sobresaliente		Aceptable		Deficiente	
						L1	L2	L1	L2	L1	L2
Coordinados	77%	23%	3 0%	5 0%	2 0%		33 .5%	3 3.3%	3 3.3%	6 6%	3 3.3%
Compuestos	54%	46%	1 5%	5 4%	3 1%	18 %	18 .2%	3 6%	6 3%	3 3.4%	1 1.2%
Subordinadas	20%	80%	5 0%	5 0%		37 5%	25 %	2 5%	6 2.5%	3 7.5%	1 2.5%

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, entre los 24 sujetos con OCB compuesta, 54% tiene una CAEB balanceada y un 46% una CAEB no balanceada. El 69% de los balanceados presenta un desempeño textual argumentativo escrito que oscila entre aceptable (54%) y

sobresaliente (15%). Entre los compuestos no balanceados 81,8% revela un desempeño textual argumentativo en L2 entre aceptable (63%) y sobresaliente (18%), mientras que en L1, 54% obtuvo un desempeño entre aceptable (36%) y sobresaliente (18%).

En segundo lugar, entre los 13 sujetos con OCB coordinada, 77% presentó una CAEB balanceada y 23% una CAEB no balanceada. El 80% de los balanceados alcanzó una CAEB entre aceptable (50%) y sobresaliente (30%). Por su parte, los coordinados no balanceados mostraron en un 66,6% un desempeño textual entre aceptable (33,3%) y sobresaliente (33,3%) en L2. En L1, el mayor desempeño fue deficiente en un 66%.

En tercer lugar, entre los 10 sujetos con OCB subordinada, 20% presentó una CAEB balanceada y un 80% una CAEB no balanceada. De estos últimos, 66% mostró una CAEB entre aceptable (33%) y sobresaliente (33%). Los no balanceados revelaron en un 62,5% un desempeño textual entre aceptable (25%) y sobresaliente (37,5%) en L1, y 87,5% entre aceptable (62,5%) y sobresaliente (25%) en L2.

Estos resultados evidenciarían ciertas dinámicas en la relación OCB y CAEB. Por una parte, el hecho de que los sujetos con OCB coordinada y CAEB balanceada hayan obtenido, en un 80%, un nivel de desempeño textual entre aceptable y sobresaliente, podría sugerir que la OCB coordinada se relacionaría positivamente con la calidad del texto argumentativo. Igualmente, se podría decir que el balance entre las lenguas tiene mucho que ver con el papel que juega la lengua materna en la configuración del sujeto en formación bilingüe, como plantea Cummins (1983) en su hipótesis de la interdependencia lingüística, o como propone Baralo (2004), en el desarrollo de una competencia plurilingüística, en la cual los conocimientos lingüísticos de la L1 y la L2 se integrarían en un proceso de acomodación y asimilación de los nuevos conocimientos a los

esquemas previos experienciales. En fin, una lengua materna sólida incidiría positivamente en los niveles que se puedan alcanzar en la segunda lengua, lo que no ocurriría si el sistema lingüístico de la L1 no estuviese consolidado. Asimismo, las ventajas cognitivas que ofrece el ser poseedor de una competencia plurilingüística, solo se manifestarían si el sujeto hubiese alcanzado y sobrepasado el nivel mínimo o umbral de competencia en la segunda lengua, como asevera Cummins.

Por otra parte, una OCB coordinada consolidada, o en proceso de construcción, podría incidir en la calidad textual argumentativa escrita en cuanto que la disminución, no necesariamente desaparición, de las marcas interlinguales e intralinguales permitiría un mejor manejo de elementos lingüísticos y discursivos de la segunda lengua, en beneficio del proceso argumentativo. Flórez sostiene que, si bien las interferencias pueden aparecer en cualquier tipo de OCB, "un mismo tipo de interferencia en un nivel subordinado de la lengua puede tener unos rasgos particulares, mientras que en un bilingüismo compuesto o coordinado algunos de estos rasgos habrán cambiado o evolucionado" (2015: 75). Es decir, que en un nivel subordinado, por ejemplo, podría no haber elementos de enlace que conectaran las proposiciones de una oración compuesta, dificultad que pudiera desaparecer en un nivel coordinado, en un estadio de la interlengua en el que el sistema lingüístico de L2 lograra independizarse de la L1.

Si se analiza, en el Ejemplo Nro. 4, una carta escrita por un sujeto subordinado y calificada con un nivel de desempeño sobresaliente, se evidencia que el sujeto argumentador cumple con la intencionalidad argumentativa de la carta petitoria, independientemente de las inadecuaciones lexicales y morfosintácticas en las que haya incurrido:

Ejemplo Nro. 4.
Marcas interlinguales e intralinguales[42] y desempeño sobresaliente en un sujeto de OCB subordinada

University of Quindío
Sr. Rector **(CC)** of University of Quindío
Armenia, Quindio
October 21st, 2014

Since many years ago, "dogs in University" has become a problem **(AIR)**. Many teachers, even some students are not agree **(IFL)** with the idea of having dogs in the Alma Mater **(TFL)**. That is why I am writing to you. I would like to share with you some thought and ideas about how positive is **(IFL)** to keep the dogs in the University.
First of all, I think that the University is the perfect place to find a good home to the dogs. Every day hundreds of people stay **(RS)** at the University, so that it is a great opportunity for people know **(AIR)** the dogs and maybe adopte **(IFL)** them. All this means that the University will not have the dogs forever, it will just be a place where dogs would stay until they get a real home.
In addition, many people think about the costs of having the dogs at University **(AIR)** because of the food and others, but it is not a real problem because the University does not have to pay anything **(IFL)**.
Many students and even teachers give money in order to help the dogs, it means that this people **(IFL)** buy the food and take care of the dogs when they are sick. So if this situation is an issue of money, it is not an excuse.
Moreover, I think that you should to consider that the dogs are a part of the University right now. Almost all the people who be **(AIR) i**n the University love animals and try to take care of them. Some dogs have been here many **(IFL)** years; it means the University is their home. That is why the dogs could be useful for University security.
Finally, I would like to tell you again that you should consider all my ideas and thoughts about this problematic **(IFL)**. This situation is not just a matter if following the rules, but also of taking care of animals in general terms.

Firma estudiante
Modern Language Student

Fuente: Corpus de textos

Se observa que en la carta petitoria del Ejemplo Nro. 4 hay cerca de 15 marcas entre interlinguales e intralinguales; a pesar de las cuales, es posible apreciar que el sujeto ha sabido plasmar su intención comunicativa en el esquema superestructural argumentativo: tesis-argumentos-conclusión y en el formato discursivo epistolar. Asimismo, la tesis es defendida por diferentes argumentos y se hacen propuestas de solución de la problemática a manera de conclusión. Es claro, en el ejemplo, que las marcas no afectarían el sentido general del texto ni su proceso argumentativo.

42 Marcas interlinguales: CC: cambio de código, IFL: interferencia lingüística, TFL: transferencia lingüística.
Marcas intralinguales: AIR: aplicación incompleta de la regla, RS: reemplazo de significado.

A diferencia del Ejemplo Nro. 4, el Ejemplo Nro. 5, fragmento de una carta petitoria escrita por un sujeto subordinado con CAEB balanceada deficiente, evidencia algunas problemáticas que pueden surgir a partir de las múltiples marcas interlinguales e intralinguales que presenta el texto.

Ejemplo Nro. 5.
Marcas interlinguales e intralinguales y desempeño deficiente en un sujeto de OCB subordinada

(1) Chancellor of Universidad del Quindío, this time I'm writing you **(AIR)** in order to let
(2) you know the problem that dull **(RS)** us all **(IRR)** the students that every time we came **(IRR)** (3) to study we find out **(RS)** slum dogs **(RS)**surrounding all the places we walk to. The
(4) problem must be fix **(AIR)** because it is insane **(IFL)** for everyone who assists to **(IFL)** the
(5) University. In my personal opinion I think it is not appropriate allowing these dogs
(6) walking **(HF)** around as if it weren't a respectful **(RS)** place. Everyone has found **(RS)** at
(7) least one time with the pooh of these animals, something which is not comfortable.

Fuente: Corpus de textos

En el párrafo de la carta petitoria del Ejemplo Nro. 5 se detectan diferentes marcas interlinguales (IFL)[43] e intralinguales (AIR, RS, IRR, HF) que a ratos distorsionan el mensaje y debilitan el proceso argumentativo, en los niveles semántico-lexical, pragmático y retórico. Así, en el renglón 1, se observa una AIR por omisión de la preposición *to*; en el renglón 2 se detecta un RS de la palabra *dull* (aburrido) por el significado entristecer y dos marcas de IRR por omisión de la preposición *to* y por tiempo verbal inapropiado (*came*). En el renglón 3, se observa el RS de encontrar (*find*) por *find out* (descubrir) y el de *stray dogs* (perros callejeros) por parias (*slumdogs*). En el renglón 4 se presenta una AIR en el aspecto morfológico del adjetivo (*fix* en lugar de *fixed*) y dos IFL lexicales del español: insano traducido por *insane* (demente) y *assist to* (ayudar) en vez de *attend* (asistir). En el renglón 6, se observa una HF en el uso del gerundio *walking* por influencia del gerundio *allowing* y dos RS (*respectful* por *respectable* y *has found* por *has seen*). Finalmente, en el renglón 7, se aprecia un

43 Marcas interlinguales: IFL: interferencia lingüística.
Marcas intralingüísticas: AIR: aplicación incompleta de la regla, RS: reemplazo de significado, IRR: ignorancia de la restricción de la regla, HF: hipótesis falsa.

registro de lengua inapropiado, es decir coloquial, de la palabra *pooh* (*excrement*), en el contexto de una carta formal dirigida a una autoridad académica, como es el rector de una universidad.

En una carta petitoria, de naturaleza argumentativa, en la cual las razones deben ser claras, precisas y contundentes, la elección de estructuras y palabras que no reflejen con fidelidad las intenciones y propósitos comunicativos del enunciador, a nivel de la microestructura, incidirán en la calidad de las proposiciones y, por ende, en la identificación de las macroproposiciones del texto por parte del lector. En palabras de Calsamiglia y Tuson, el escritor en "[e]l proceso de textualización 'traduce' los contenidos mentales en elementos de lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico semántico, morfosintáctico y ortográfico" (2001: 82). Por ello, difícilmente, el enunciatario lograría adherir a la tesis que presente el enunciador si la calidad deficitaria de los argumentos, en términos de la adecuación lingüística, sociolingüística y pragmática, dificultara su labor comprensiva.

Es preciso indicar que en la comunicación biletrada cobra mayor importancia la consideración de las mencionadas autoras españolas en cuanto a que el nivel lexical es el más sensible al entorno cultural. En este sentido, las elecciones lexicales inapropiadas, o su falta de adecuación pragmática, en la segunda lengua podrían generar conflictos interculturales ocasionados por los remplazos de significado (marca intralingual) o por interferencias lexicales con la lengua materna (marca interlingual), que funcionan como intrusos semánticos en los enunciados, distorsionando el mensaje, como en el Ejemplo Nro. 5 los términos *slumdogs, insane, assist, respectful*, al igual que *pooh*, que no se corresponden con el contexto social formal en el cual se da el acto comunicativo epistolar. Como marca intralingual (66 ocurrencias), el reemplazo de significado, que se origina en el desconocimiento del significado de una palabra, estuvo presente en los tres tipos de OCB (18 ocurrencias en promedio para los subordinados, 35 para los compuestos y 13 para los coordinados),

siendo los subordinados quienes, proporcionalmente, recurrieron más a esta estrategia de comunicación para solucionar sus limitaciones de vocabulario. Cada subordinado hizo en promedio 1,8 reemplazos de significado frente a 1,4 de los compuestos y 1 de los coordinados.

Asimismo, en el texto escrito que se genera en el contexto académico, caso de la carta petitoria que se utilizó como tarea de escritura en esta investigación, el nivel morfosintáctico es de gran relevancia. En particular, tratándose del texto argumentativo, que exige claridad, orden, precisión y conexión de las ideas. En este sentido, en un estadio de interlengua subordinado, en donde la lengua materna direcciona en gran medida la producción en la segunda lengua, la tendencia es a mezclar los dos sistemas lingüísticos. De ahí, las frecuentes marcas interlinguales, específicamente las interferencias, que en este estudio fueron las más numerosas (202 ocurrencias) en los tres tipos de OCB: 26 los coordinados, 109 los compuestos y 67 los subordinados; siendo proporcionalmente los subordinados quienes más hicieron este tipo de marcas interlinguales (6,7 marcas promedio por sujeto frente a 4,5 para los compuestos y 2 para los coordinados). De igual modo, en el Ejemplo Nro. 5, la omisión de la preposición *to*, la dificultad en las formas y tiempos verbales (*came, fix, walking*) constituyeron, en el aspecto morfosintáctico, marcas intralinguales por ignorancia de la restricción de la regla.

Este tipo de marca, responsable de quiebres en la comprensión de los enunciados, fue la de mayor frecuencia entre las marcas intralinguales (115 ocurrencias) en los tres tipos de OCB (66 marcas promedio los compuestos, 26,5 los subordinados y 22,5 los coordinados), siendo más frecuentes en la OCB compuesta y de menor ocurrencia entre los coordinados. La mayor ocurrencia de esta marca intralingual entre los sujetos compuestos y no entre los subordinados, como se presentó en las marcas antes señaladas (interferencias, reemplazos de significado), tendría que ver con el hecho que, al encontrarse el

sujeto compuesto en una etapa de aprendizaje más avanzado que el subordinado, arriesgaría mayores hipótesis de funcionamiento morfosintáctico de la propia lengua extranjera apoyándose menos en la lengua materna, reflejándose ello en la mayor cantidad de estas marcas. En consonancia con los ejemplos Nro. 4 y Nro. 5, habría que decir que las marcas interlinguales e intralinguales afectarían el sentido general del texto y el esquema argumentativo si este no está bien consolidado mediante una tesis sólida y unos argumentos precisos que sustenten su defensa.

En resumen, se puede decir que, si bien la relación entre la organización cognitiva y la competencia argumentativa escrita bilingüe no resultó estadísticamente significativa, la interpretación de los resultados lleva a afirmar que hay cierta tendencia hacia una relación positiva entre las dos variables. Esto se sustenta varios hechos: 1) Proporcionalmente, el mayor porcentaje de sujetos con un desempeño textual entre aceptable y sobresaliente en la CAEB se halla entre los coordinados (80% en los balanceados y 66% en su L2 entre los no balanceados). 2) Las menores frecuencias de ocurrencia de marcas interlinguales e intralinguales la obtuvieron los sujetos coordinados, y las mayores los subordinados. Ello se relacionaría con un mejor desempeño argumentativo escrito de los coordinados, como se mostró en los resultados.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados, su interpretación y discusión, soportados en el análisis del corpus de cartas petitorias en inglés y en español, y a la luz de los referentes teóricos y la revisión de la literatura, se mencionan, entre otros, los siguientes planteamientos conclusivos:

1. Se comprobó que los estilos de aprendizaje, bajo el modelo experiencial de Kolb (1976), se relacionaron con la calidad de estructura textual de las cartas petitorias escritas en español y en inglés por los sujetos de la muestra, lo cual no

implica una relación de causalidad. En particular, el estilo divergente, mayoritario, se relacionó positivamente con los niveles de desempeño aceptable y sobresaliente.

2. Los análisis de retórica contrastiva realizados al corpus de cartas petitorias en español y en inglés mostraron que los rasgos cognitivos y afectivos característicos de los estilos de aprendizaje se reflejaron en la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos de la muestra, en términos de las elecciones lingüísticas y discursivas que éstos hicieron de acuerdo con su estilo de aprendizaje en relación con la calidad de la estructura textual de las cartas petitorias (Van Dijk, 1978).

3. La clasificación de la organización cognitiva bilingüe, según la tipología de Weinreich (1953), corroboró la relación existente entre la presencia de marcas interlinguales e intralinguales en la interlengua de los sujetos y los tres tipos de OCB (compuesta, coordinada, subordinada).

4. Según la prueba de hipótesis estadística, la organización cognitiva bilingüe no incidiría significativamente en la calidad de la estructura textual argumentativa en la L2. Sin embargo, un bilingüismo compuesto o subordinado podría afectar la producción escrita, ya que, en considerables proporciones, elecciones lingüísticas y discursivas inadecuadas a nivel lexical y morfosintáctico (microestructura) podrían distorsionar el mensaje produciendo quiebres en la eficacia, la efectividad y adecuación del texto argumentativo (Beaugrande y Dressler, 1981).

5. Bajo la óptica de la lingüística textual, el uso del texto argumentativo como instrumento para identificar las huellas indicadoras de la organización cognitiva bilingüe en enunciados contextualizados superó los instrumentos

tradicionalmente utilizados para evaluar la organización cognitiva bilingüe (listas aisladas de palabras, tareas de decisión léxica, traducción, o a lo sumo la oración). Asumidas como huellas de la OCB coordinada, compuesta y subordinada, las mezclas interlinguales e intralinguales fueron identificadas y analizadas en el impacto que tienen sobre el proceso argumentativo y la comprensión del texto.

6. El diseño intraindividual implementado para analizar, desde la perspectiva de la retórica contrastiva, la producción argumentativa escrita bilingüe, proporcionó un marco más equilibrado, que brindó mayores elementos de comprensión de la influencia interlingüística entre la escritura en L1 y L2 en un mismo individuo (Canagarajah, 2006).

Con esta investigación, ubicada en el campo de la psicolingüística, la psicología diferencial y la lingüística cognitiva, se pretendió aportar, a nivel científico, a la generación de conocimiento en torno a la comprensión del bilingüismo desde la óptica de la bilingualidad, y en particular de las diferencias individuales, centrándose en la relación entre estilos de aprendizaje de L2 (Reid, 1987), la organización cognitiva del sujeto bilingüe (Weinreich, 1953) y la competencia argumentativa escrita bilingüe, en sujetos en formación bilingüe en contexto de licenciatura en lenguas modernas. Es relevante, ya que la mayoría de investigaciones revisadas, las cuales hacen énfasis en el papel de los estilos de aprendizaje y/o de la organización cognitiva del bilingüe con relación a los procesos de adquisición de la lengua, en especial el aspecto lingüístico, y no a su uso en el contexto amplio y enriquecido culturalmente por el texto (Loaiza y Galindo, 2014). De igual manera, la utilización de un diseño intraindividual para analizar, desde la retórica contrastiva, el desempeño de los sujetos en cuanto a la producción escrita argumentativa en L1 y L2, favorece una visión más equilibrada en los estudios que examinan la producción biletrada, distanciándose de los diseños

interindividuales que, en condiciones de desventaja para el bilingüe, comparaban su producción con la de individuos nativos (Liu y Furneaux, 2014).

De igual manera, se pretendió aportar, a nivel institucional, al fortalecimiento del currículo de las licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras, uno de cuyos componentes importantes es la escritura de textos académicos argumentativos en inglés y en español. En este sentido, sus resultados podrían sustentar posibles ajustes y rediseños en ámbitos de formación relacionados con la producción escrita, impactándose así a la muestra de estudiantes participantes, y en general a la población involucrada, en el mejoramiento de su competencia escrita argumentativa bilingüe.

En el nivel de proyección de la investigación, en primera instancia se requiere seguir fortaleciendo esta línea de investigación de interacción de estas tres variables relacionadas con las diferencias individuales en el campo de la formación bilingüe escolar. Se podrían probar otros enfoques de investigación, en los cuales el autorreconocimiento de los estilos de aprendizaje, de la organización cognitiva bilingüe y de las habilidades escriturales lleven al sujeto a una toma de consciencia de las fortalezas y debilidades asociadas a los diversos estilos de aprendizaje y a las tipologías de organización cognitiva compuesta, coordinada y subordinada permitiéndole autorregular los procesos de planificación, textualización y revisión que involucra la producción escrita. Todo ello con base en los principios de mutabilidad y adaptabilidad de los estilos de aprendizaje y del planteamiento de que los procesos de adquisición de una segunda lengua se mueven en un continuo (interlengua), cuyo punto de partida es la lengua materna y el de llegada es la lengua meta. Los procesos de investigación podrían beneficiar a docentes y a aprendientes, quienes conscientes de sus rasgos de aprendizaje y de su interlengua ajustarán, el uno su aprendizaje y, el otro, su enseñanza a la heterogeneidad de estilos y de OCB, lo que podría potenciar el aprendizaje y uso de la L2 y, por ende, el rendimiento académico del estudiante (Alonso *et al*., 1997).

De igual modo, desde la perspectiva de la bilingualidad, se requiere ahondar en la variable organización cognitiva bilingüe, tal vez con una muestra de sujetos más amplia y de diferentes niveles de competencia en LE, que permita examinar en las producciones textuales de los estudiantes en formación bilingüe las dinámicas de interacción de las lenguas en su interlengua y su incidencia en la calidad de tales producciones. Con ello se podría hacer un análisis más profundo que avance en los resultados que al respecto se tuvieron en esta tesis doctoral.

Finalmente, y en estrecha relación con lo anterior, es necesario también que en los estudios de la producción bilingüe se siga profundizando en la relación de interdependencia lingüística (Cummins, 1983) que pudieran guardar los procesos escriturales en lengua materna y en segunda lengua, en el sentido de examinar qué elementos lingüísticos, discursivos, culturales y educativos de la LM (español) favorecen o dificultan el desarrollo de la competencia escrita en LE (inglés) en una determinada tipología textual. De igual modo, se requiere ahondar en una mirada bidireccional en las influencias interlingüísticas, que en este estudio no se desarrollaron a profundidad por cuestiones de delimitación del problema de investigación.

Referencias bibliográficas

Abdelilah Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.

Ahmed, O. N. (2012). The effect of different learning styles on developing writing skills of EFL Saudi learners. *British Journal of Arts and Social Sciences, 5*(2), 220-233.

Alarcón, L. (2002). *Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras*. Memorias del Simposio CONCYTEQ "La investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro 2002", 124-133.

Alexopoulou, A. (2010). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 9*.

Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Álvarez, M., Villardón, M. & Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura. *Educatio Siglo XXI, 28*(2), 181-204.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* (3a ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Beaubien, R. (1998). *The logical roots of argumentative writing: An adjunct to academic ESL/EFL writing students?* Ponencia presentada en el Encuentro Annual de la Southeastern Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Lexington, KY.

Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981 [1997]). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Bialystok, E. (2003). *Bilingualism in Development Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press (Virtual Publishing).

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Arial.

Canagarajah, A. S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages Learning from Multilingual Writers. *College English 68*(6), 589-604.

Carbo, M. (1983). Research in reading and learning style: Implications for exceptional children. *Exceptional Children 49,* 486-494.

Carringer, D. (1974). Creative thinking abilities of a Mexican youth. The relationship of bilingualism. *Journal of Cross-cultural Psychologie, 5*, 492-504.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Revista Infancia y aprendizaje, 21*, 37-61.

Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage: Entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoir, 2*(2), 7-28.

Danzak, R. (2011). The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: an exploratory approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools 42*, 491-505.

De Groot, A. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals*. Nueva York: Psychology Press.

Dong, R. (1999). The impact of native language literacy on ESL College freshmen's writing of argumentative essays. *Journal of Teaching Writing 17* (1 & 2), 89-117.

Dunn, R. S. & Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they can they be matched? *Educational Leadership 36*, 238-244.

Durgunoglu, A. Y. & Roediger, H. L. (1987). Test differences in accessing bilingual memory. *Journal of Memory and Language 26*, 377-391.

Edwards, J. (2003). *Multilingualism*. Londres: Routledge, Taylor & Francis e-Library.

Edwards, J. & McKinnon, M. (1987). The continuing appeal of disadvantage as deficit. *Canadian Journal of Education, 12*, 330–349.

Ervin, S. M. & Osgood C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal Social Psychology, Suppl.49*, 139-146.

Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, *Engineering Education, 78*(7), 674-681.

Flórez, J. E. (2015). *La planificación del bilingüismo en estudiantes de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). (Tesis inédita de maestría). UNAM, México.

Galindo, A. (2009). *Bilingüismo y habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito*. Armenia: Editorial Kinesis.

_____ (2013). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío, Colombia. *Revista Forma y Función 25* (2), 115-137.

Galindo, A., Loaiza, N. & Botero, A. (2013). *Bilingüismo, biliteracidad y competencia intercultural en contexto escolar, Enfoque de investigación cualitativo*. Armenia: Kinesis.

Galindo, A. & Moreno, L. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío, Colombia. UNAM, *Revista ELA*. *56, 83-110*.

Guanfang, C. (2012), Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: the development and validation of an analytic rubric. *Language Testing,30*, 201-230.

Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

He, T. & Chang, S. (2011). Multiple goals, writing strategies, and written outcomes for college students learning English as a second language. *Perceptual and Motor Skills 112*(2), 401-416.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner Language Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall.

Ibarretxe, I. & Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias.* Barcelona: Anthropos.

Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Lapkin, S. (1982). The English writing skills of French Immersion pupils at grade five. *La Revue Canadienne des Languas Vivantes,39*, 24-33.

Latorre, A., del Rincón, D. & Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Leijten, M. (2007). How do writers adapt to speech recognition software? The influence of learning styles on writing processes in speech technology environments. *Studies in Writing*, 20, 279-291.

Liao, M. & Chen, Ch. (2009). Rhetorical Strategies in Chinese and English: A Comparison of L1 Composition Textbooks. *Foreign Language Annals 42*(4), 695-720

Liu, X. & Furneaux, C. (2013). A Multidimensional Comparison of Discourse Organization in English and Chinese University Students' Argumentative Writing. International *Journal of Applied Linguistique.* John Wiley and sons Ltd.

Loaiza, N., Cancino, M. O. & Zapata, M. (2009). Las TIC y la clase de francés lengua extranjera. *Revista Lenguaje, 36,* 179-206.

Loaiza, N. & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Revista Lenguaje, 32*(2), 291-314.

Loaiza, N. & Guevara, A. (2012). Los estilos de aprendizaje, una propuesta didáctica para optimizar los cursos básicos de francés e inglés en el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío, 23*, 24-35.

Mahamod, Z., Embi, M. A., Yunus, M., Lubis, M., & Chong, O. (2010). Comparative learning styles of Malay language among

native and non-native students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 1042-1047.

Manzano, C. M. & Hidalgo, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI, 12*, 123-150.

Martin-Jones, M. & Jones, K. (eds.) (2000). *Multilingual Literacies. Reading And Writing Different Worlds.* John Benjamins Publishing.

Mendoza, R. E. & Pardo, N. E. (2011). Relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en una lengua extranjera de los estudiantes del programa en Educación Básica de la Facultad de Estudios a distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Memorias congreso de investigación y pedagogía ip/2011 UPTC. Visitado en noviembre de 2012: http://www.uptc.edu.co/eventos/2011/educacion/documentos/memorias.pdf

Naserieh, F. & Anani Sarab, M. R. (2013). Perceptual Learning style preferences among Iranian graduate students. *System 41,* 122-133.

Navarro, M. (2001). Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica, 24*, 565-582.

Nilforooshan, N. & Afghari, A. (2007). The effect of field dependence-independence as a source of variation in EFL learners' writing performance. *Iranian Journal of Language Studies, 1(*2), 103-118.

Oxford, R. (2003). Learning styles and strategies: concepts and relationships. *IRAL, 41*, 271-278.

Paradis, M. (1987). Bilinguisme. En: J.A. Rondal & J-P, Thibaut (Comp.), *Problèmes de psycholinguistique* (pp. 422-89), Bruselas: Pierre Mardaga.

Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the nation-state in the post-national era. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism a social approach* (71-95). New York: Palmgrave Macmillan.

Ransdell, S. & Barbier, M. L. (2002). An introduction to new directions for research in L2 writing. En G. Rijlaarsdam (Series ed.) & S. Ransdell & M.-L. Barbier (Volume eds.) *Studies in Writing*, Volume 11: New Directions for research in L2 writing, 1-10. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Reid, J. M. (1987). The learning style preference of ESL students. TESOL. *Quaterly 21*(1). 87-111.

Salazar, D. & Verdaguer, I. (2009). Polysemous verbs and modality in native and non-native argumentative writing: a corpus-based study. *International Journal of English Studies, 9*, 209-219.
Sánchez-Casas, R. M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En M. de Vega & F. Cuetos (Coord.), *Psicolingüística del español* (pp. 597–649). Madrid: Editorial Trotta.

Signoret, A. (2013). *Bilingüismo en la infancia*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Srijongjai, A. (2011). Learning styles of language learners in an EFL writing class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 1550-1560. Visitado en enero de 2013: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028643

Tabanlioglu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Tesis de maestría, Universidad de Bahcesehir, Turquía.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Waes, L., Van Weijen, D. & Leijten, M. (2014). Learning to write in an online writing center: The effect of learning styles on the writing process. *Computers & Education 73,* 60-71. Elsevier Science.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wei, L. (2008) Research Perspectives on Bilingualism and multilingualism. En L. Wei y M. Moyer (Eds.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism.* Oxford: Blackwell Publishing.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York, Linguistic Circle of New York.

Translingüismo, lengua y contenido: modelo integrado de educación bilingüe dinámica

Enrique Arias Castaño[44]
Universidad Tecnológica de Pereira
earias@utp.edu.co

Es asunto reconocido en términos teóricos cómo la enseñanza en lenguas ha transitado por enfoques y métodos que se estructuraron según las tendencias de la educación, y las perspectivas de la lengua extranjera (Celce-Murcia, 2001). Esta autora establece que una de las posibles razones es que los docentes no pueden ser conscientes de las bases históricas y de los avances en el área. Desde el Ministerio de Educación de Colombia, se buscó fundamentar dichos elementos para construir conceptos comunes y así entender los panoramas vigentes en el campo de las lenguas. La Guía 22, documento gubernamental colombiano que regula la formación en lenguas de primero de primaria a grado once de secundaria, define la lengua extranjera como la que "no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren uso permanente para la comunicación" (2006: 5). Esto enmarca un análisis lingüístico más allá de lo educativo, puesto que establece el idioma con una mirada más enfocada hacia aspectos sociales.

Similarmente, Ruiz (1995) enmarcó tres visiones de la segunda lengua, donde se le concibe más allá de una asignatura, sino que se proyecta hacia las posibilidades sociales y/o institucionales. Dicho autor distingue la lengua como problema,

44 Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Mg. En Lingüística Aplicada en Enseñanza del inglés, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Traductor Simultáneo. Docente y Decano de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira.

como derecho y como recurso. Cada una de las perspectivas plantea los lineamientos que guían la toma de decisiones frente al idioma. Si se considera como problema, la segunda lengua se orienta hacia la relación entre el rol de ésta y la materna, donde se enmarcan los problemas que se generan en la sociedad y en la educación por el hecho de estar estas dos lenguas en contacto. Es decir, que se reconocen afectaciones sociales, de enseñanza y aprendizaje, además de las lingüísticas por la relación que se establece entre los dos idiomas. Por otro lado, como derecho se dimensiona desde las oportunidades legales que tienen las comunidades minoritarias para luchar por sus derechos lingüísticos y garantizar una educación bilingüe; así que se entiende que más allá de las posibilidades, ser bilingüe es un requerimiento en este caso. Varios autores (García, 2009; Baker, 2001, 2006; De Mejía, 2002; Ada y Baker, 2001) consideran que la educación bilingüe es de las elites en los contextos latinoamericanos, incluyendo Colombia, es decir, que existen diferentes comunidades que no tienen oportunidad de acceso a la educación bilingüe.

Finalmente, Ruiz incluye la lengua como recurso, donde reconoce el valor del conocimiento y la competencia en las lenguas en las esferas sociales, educativas y económicas para el mundo moderno y multicultural. Desde esta perspectiva, se plantea el inglés como un recurso para los estudiantes de las instituciones que hacen parte de esta investigación. Se visiona la posibilidad de que el inglés no sea visto solo como una asignatura del currículo, sino que se proyecte como la oportunidad para los estudiantes de tener acceso a un contexto diferente de uso de la lengua en donde la lengua no sea solo el fin, sino el medio de aprendizaje. Asimismo, Harrison (2007) manifiesta en su estudio que la lengua como recurso les permite a los usuarios participar en aspectos sociales y en dominios económicos y políticos. Es así como se hace necesario que en Colombia las instituciones y el contexto nacional reconozcan la lengua inglesa como una herramienta fundamental para el desarrollo de la educación con elementos que les permita

a los aprendices ser parte de cualquier contexto internacional, no solo por su conocimiento de la lengua, sino porque pueden acceder a diferentes oportunidades, es lo que propone este estudio.

Las políticas educativas colombianas, desde la planeación lingüística en inglés, han carecido de elementos estructurales, primero, en la forma como se articula el español y la lengua inglesa para el establecimiento de objetivos lingüísticos en los estudiantes; segundo, el hecho de requerir mejor formación en lengua inglesa, pues el porcentaje de los docentes de inglés con B2, es solo de un 15%, según el Ministerio de Educación. Finalmente, la desarticulación con las áreas de contenido, ya que el inglés es considerado una materia del currículo, no un eje articulador del mismo (Bonilla, 2012; MEN, 2011). De este modo, el planteamiento del desarrollo de propuestas de educación bilingüe español-inglés desde un modelo translingüístico con la integración de lengua y contenidos, permite plantear la construcción de un modelo de educación bilingüe adaptado que se pueda considerar como una opción de formación para aplicar al sistema público colombiano. Por esto, la enseñanza de los idiomas se presenta desde una perspectiva que tiene que ver, más allá de lograr la competencia comunicativa o el desarrollo lingüístico, con la noción de que cada lengua asume un rol que permite usarla como recurso de aprendizaje, no como fin.

Es a partir de esto que se plantea el translingüismo como una posibilidad de desarrollo de estas perspectivas bilingües. El translingüismo, como estrategia de enseñanza, expone a los aprendices a actividades que trascienden los métodos de enseñanza de dos lenguas que tienen diferentes contextos de uso, es decir, que el translingüismo establece una relación esquemática sobre el uso de la lengua objetivo y la lengua materna de los aprendices (Wei, 2011). El translingüismo sistematiza la práctica de enseñanza con diferentes momentos donde cada lengua es usada con diferentes roles que determinan el desarrollo de las competencias en las dos lenguas. Adicionalmente, se establece otro actor dentro del

proceso, el cual es la enseñanza de contenidos en el segundo idioma. El contenido es otro recurso que los estudiantes usan para el aprendizaje de la lengua, estos dos elementos constituyen una relación interdependiente, ya que los estudiantes aprenden del contenido a través de la lengua, y aprenden de la lengua a través del contenido. Según Marsh (2002) la integración de lengua y contenido permite que los estudiantes estudien contenidos temáticos y la segunda lengua dentro de un mismo escenario de clase.

En países como Colombia, se ve la lengua extranjera como una oportunidad para que la educación tenga un desarrollo con posibilidades de interacción mundial, es decir, bajo una mirada internacional, incluyendo estándares internacionales para el desarrollo de la educación en lenguas. Es por esto que se ha avanzado en el rol de la lengua extranjera dentro del panorama nacional, plasmado esto en la Ley de bilingüismo 1651 de 2013, la cual estipula:

> Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación (Congreso de la República, 2013)[45].

Consecuentemente, Bonilla (2012) complementa diciendo que el problema de la visión de la educación en lenguas en Colombia radica en dos aspectos: primero es que se sigue considerando que la enseñanza del inglés está enfocada en la forma, se enseña la lengua como tal, es decir, que algunos contextos se enfocan en los aspectos estructurales del idioma, como lo describe el Ministerio de Educación:

45 Congreso de la República. (2013). Ley de bilingüismo. Ley 1251. Disponible en: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf

> El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo podremos llegar a cumplir los propósitos establecidos si contamos con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma (MEN, 2016)[46].

Los dos apartes refieren a las posibilidades que para el país representan el hecho de tener mejor educación en lengua inglesa, además de las oportunidades que surgen al obtener procesos alternativos de formación en la misma. En segundo lugar, no aparece evidencia de la lengua materna como factor de fundamento para el desarrollo de la lengua inglesa. Para entender de dónde viene la política en lenguas nacionales, es necesario hacer un recorrido en los antecedentes del problema donde se establezca un análisis cronológico y unos considerandos frente a lo planteado y los resultados logrados.

Educación para "algunos"

Según Ada y Baker (2001), De Mejía (2002) y Guerrero (2010), la educación bilingüe puede plantear dos formas de ser excluyente, la primera tiene que ver con el privilegio o tiene relación con las clases sociales más altas. Esta educación, en idiomas internacionales, ha sido un privilegio para los que ya tienen privilegios. La segunda tiene que ver con la estructura curricular, puesto que la educación bilingüe, entendida como la oportunidad para el aprendiz de estar expuesto a las dos lenguas (inglés-español), se relaciona con las elites sociales y económicas en Colombia, ya que los colegios que han logrado construir estos modelos de enseñanza, son de carácter privado, de costos muy altos (De Mejía, 2002). Por esto, construir un diseño de educación bilingüe, que se adapte a la educación pública, es un desafío; en

46 Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. [Citado 23 de abril de 2016]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html

el sentido que debe considerar las realidades donde la educación bilingüe asuma otro rol y donde la estructura curricular se dimensione en las dos lenguas, inglés y español.

Adicionalmente, la educación en lenguas se ha centrado en el desarrollo de la lengua objetivo como única meta, de forma aislada con relación a la formación en primera lengua de los aprendices y a la estructura curricular que fundamenta los contenidos académicos de la formación básica y secundaria de los estudiantes, e incluso, se ha enfocado en competencias comunicativas, formación en lengua inglesa, enmarcadas desde los Estándares de la Guía 22[47], documento oficial construido por el Ministerio de Educación, donde se constituyeron las competencias esperadas por agrupaciones de grados, adaptados del Marco Común Europeo de Referencia. En este documento se establecieron los niveles de competencia esperados por grado desde la educación primaria hasta la secundaria, enfocándose en la formación en inglés, sin embargo, no se incluye la posibilidad de usar el conocimiento adquirido en lengua inglesa en otras áreas de la formación.

Un modelo alternativo

En el año 2014, el Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada (GILA)[48] construyó la propuesta denominada Proyecto de Intervención en Bilingüismo Change (Cambio), ya que se consideraba que al realizarlo se busca un "CAMBIO" dentro de la educación a la cual acceden los niños y niñas, y extender una invitación a los docentes a ser parte del mismo. Este proyecto existe desde el año 2012 y se estableció desde una alianza entre SUEJE (Servicio Universitario del Eje Cafetero) y el grupo de investigación. La propuesta inicial se enmarcó con el fin de diseñar una estructura curricular que permitiera articular la asignatura de

47 Ibídem.

48 Grupo de investigación adscrito al programa de Licenciatura en Lengua Inglesa (hoy Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en inglés), de la Universidad Tecnológica de Pereira.

inglés con las áreas de matemáticas y ciencias naturales; además, se diseñó un proceso de formación docente en lengua inglesa para los docentes de áreas de contenido; finalmente, se proyectó la implementación de clases integrando la enseñanza del inglés a los contenidos curriculares de las instituciones.

El proceso inició con dos fases, la primera tuvo que ver con la formación de docentes de inglés en la enseñanza de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), además de la formación en lengua inglesa para los docentes de áreas de contenido, dentro de la cual se diseñaron estructuras iniciales curriculares para cada grado de las instituciones. La segunda se refiere al proceso de apropiación e implementación en las clases. Dentro de estas etapas se han reportado avances en sentidos específicos del desarrollo del proyecto en aspectos como el incremento en número de horas de inglés a la semana (6 horas), esto combinado con las implementaciones en las áreas de ciencias, matemáticas, artes y tecnología. El proyecto Change ha constituido el modelo desde el AICLE y el translingüismo como un desarrollo institucional en cada uno de los colegios, ya que en él han hecho parte administrativos, padres de familia y, obviamente, la comunidad docente. Esto ha establecido nuevos espacios de aprendizaje bilingüe en cada una de las instituciones públicas y ha roto barreras sociales que la educación bilingüe puede tener, ya que la metodología implementada ha expuesto y desarrollado en los estudiantes la lengua inglesa desde contenidos curriculares y los contenidos curriculares desde la lengua inglesa.

Según Ada y Baker (2001) cuando la segunda lengua no es una asignatura, sino que es el medio para acceder a contenidos del currículo, los niños y niñas tienen la posibilidad de mayores experiencias con el idioma y les permite usarlo para varios fines relacionados con el aprendizaje y diferentes situaciones en su diario vivir. Adicionalmente, García (2009) argumenta que la educación bilingüe beneficia colectivamente a la comunidad

académica, ya que según ella, esta educación tiene el potencial de ser una práctica de educación transformadora, haciendo que los educandos sean capaces de expandir y estimular sus intelectos e imaginación, y permitiendo ganar formas de expresión y acceso a diferentes formas de ser en el mundo.

Se siguen requiriendo propuestas que logren consolidar, no solo el desarrollo de competencias en la lengua inglesa por parte de los docentes y estudiantes, estableciendo espacios de uso de la segunda lengua más allá de lo comunicativo, sino estrategias que generen propuestas donde se conciban modelos que busquen contextos lingüísticos de uso de la lengua en espacios académicos, donde los aprendices se expongan a espacios bilingües de aprendizaje, más allá del inglés como meta que no es usado con otro fin, sino dentro de las áreas del currículo. Esto es que el rol que adquiere el aprendizaje de la segunda lengua dentro de los contextos educativos, generalmente se enfoca hacia ella misma y no hacia su uso con propósitos que los estudiantes puedan usar en otras áreas. García y Li establecen que existen diferentes programas que promueven el desarrollo de segunda lengua y apuntan al "no" uso de la lengua materna de los aprendices, esto dado por el soporte de "solo-inglés" (2017: 59). Por eso Cummins (2007, 2008) muestra cómo la mayoría de los programas bilingües se enfocan en el desarrollo de dos "individuos[49]". García *et al.* (2017) describen programas como el BEA (sigla en inglés de Acto de Educación Bilingüe) que buscan separar las lenguas para evitar contaminación entre las mismas y hacer más fácil el proceso de adquisición para el aprendiz. Además, Lee, Hill-Bonnet y Gillispie (2008) concuerdan diciendo que la educación bilingüe dual hace lo mismo, puesto que realiza procesos paralelos en las dos lenguas, aislando el desarrollo de los sistemas lingüísticos y las prácticas integradas entre las lenguas.

49 Traducción del autor.

A partir del marco heteroglósico, el tipo de educación bilingüe dinámico, parte de esta propuesta, prestó más valor a la primera lengua de los estudiantes, ya que permitió que ellos pudieran usar la lengua sistemáticamente para identificar cuál era el impacto en los aprendices desde lo que ellos ya tenían de bagaje en su lengua materna; además, con la relación de los contenidos, existe la posibilidad para ellos de usar lo ya adquirido en español, para el desarrollo de los contenidos en inglés. El translingüismo se convierte en el proceso en el que los estudiantes pueden acceder a dos bases de datos (inglés y español) con el fin de formular esquemas de producción de pensamiento, y trasciende al concepto de alternancia de código donde se enmarcaba el uso de la primera lengua en los procesos de enseñanza de los idiomas como una deficiencia, y se enmarca, según Canagarajah (2011), como la habilidad de hablantes multilingües para intercambiar lenguas, tratándolas como un solo sistema integrado.

En el campo de adquisición de segunda lengua, Abello-Contesse (2009) muestra resultados de la relevancia de la edad de desarrollo y describe esto como un aspecto crucial por el momento cuando el proceso inicia. El autor dice que la edad se cruza con elementos sociales, afectivos, educativos, y experienciales, estableciendo una relación entre el desarrollo de aprendizaje y el éxito del mismo. Igualmente, Ada y Baker manifiestan que cuando los niños aprenden el idioma en la primaria, este proceso ocurre de manera "informal, inconsciente, casi accidental". (2001: 168). Es así que la enseñanza no se centra en el idioma, sino en el desarrollo de los contenidos académicos a través de él, lo cual hace que la lengua se adquiera de forma natural, planteando la posibilidad de que los niños puedan llegar a ser bilingües. Y aun cuando Cummins (2005) no usa el término "translingüismo", sí habla de la necesidad de estrategias bilingües para evitar lo que él denomina "dos individuos" donde incluye la atención sistemática a los cognados para establecer relaciones cros-lingüísticas. Además, Cummins enmarca que debe haber proyectos de clases conjuntos donde los estudiantes de diferentes lenguas puedan acceder a sus bagajes lingüísticos para usar más de dos lenguas.

Consecuentemente, Bonilla (2012) dice que es necesario establecer metodologías más holísticas en las que la lengua se concibe como medio de comunicación, y que es necesario enseñarla a través de enfoques basados en contenidos, de otro modo será imposible para los estudiantes establecer procesos de comunicación reales. En cuanto a la articulación de lengua y contenidos se plantea el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) como modelo de enseñanza, ya que AICLE enfatiza el aprendizaje acerca de "algo", en vez del aprendizaje acerca de la "lengua". Este interés ha sido esparcido a contextos de inglés como lengua extranjera (ILE) en los que se ha visto cómo los programas pueden crear ambientes bilingües en contextos monolingües (Davies, 2003).

Ortega (1999) lo explica al decir que el desarrollo del bilingüismo se ha concebido desde la responsabilidad de hacer una sociedad o una institución bilingüe, depende de los docentes de inglés. Es decir, que se ha limitado el desarrollo de las políticas nacionales a los docentes de inglés (reflejado en las estrategias de ejecución del Ministerio de Educación) y no se ha dimensionado la responsabilidad y la necesidad de articulación con todos los procesos académicos dentro de la educación. Es por esto que varios autores enmarcan la necesidad de re-conceptualizar la enseñanza de las lenguas para poder propiciar el bilingüismo en los ciudadanos (Lange, 1987; Mckay y Wong, 1988; Tedick y Walter, 1995; Baker, 2001; 2006; García, 2009). Estos autores concuerdan en que se requiere de una visión diferente frente a la enseñanza de las lenguas para lograr alcanzar un proceso de bilingüismo efectivo. Para esto, se presentan las preguntas de investigación y objetivos de la propuesta como ejes que enmarcan los fines del mismo. De este modo, una teoría en la integración de lengua, contenido y translingüismo en vez de las prácticas tradicionales de bilingüismo tienen el potencial de transformar lo llevado a cabo en el aula y los desarrollos institucionales en enseñanza de la lengua inglesa dentro de los colegios de Colombia.

Entendiendo el modelo

El desarrollo del análisis teórico establece los referentes que permiten configurar procesos de educación bilingüe, los cuales se hacen necesarios para poder determinar los distintos elementos que se deben tener en cuenta para proponer un diseño.

Bilingüismo

Bilingüismo es un término que ha sido discutido varios años por sus múltiples definiciones. Lo primero que se debe caracterizar es el bilingüismo de una persona, es decir, como un individuo, o el bilingüismo que caracteriza un grupo social, región o país. Establecer una definición única de bilingüismo sería limitante y arbitrario ya que podría excluir otras distinciones que son propias del concepto. Históricamente, primero se enmarca Bloomfield quien define bilingüismo desde la perspectiva del "control casi nativo de dos lenguas"(1933: 55-56). Según Baker (2006), es maximalista y resulta ser limitada en el sentido que no se distingue qué significa "control" o cuál sería la referencia para determinar "nativo". Por otro lado, está Diebold (1964), quien habla de bilingüismo incipiente ya que cuenta con habilidades básicas en la segunda lengua, es decir, que el individuo conoce ciertas frases o saludos. Estas dos definiciones dan un margen muy amplio o restringido de lo que un "bilingüe" puede excluir o incluir, muchos posibles perfiles que se podrían considerar o no bilingües. Otra conceptualización que ha sido cuestionada es la que Thiery (1978) postula en el sentido de considerar a un "verdadero bilingüe" como alguien que es reconocido por los miembros de las dos comunidades con el mismo nivel social y cultural.

Grosjean (1982) cuestionó lo propuesto en el sentido que los "verdaderos bilingües" que Thiery estudió habían aprendido la lengua antes de los catorce años de edad, hablaban las lenguas en casa, se habían cambiado de una comunidad de lengua a otra

y habían sido enseñados en las dos lenguas. Por lo tanto, para Grosjean la visión que presenta Thiery, junto con la de Bloomfield, excluyen muchos perfiles de bilingües puesto que en las conceptualizaciones anteriores de Thiery y Bloomfield se ve a los bilingües como aquellos que son reconocidos como monolingües en cada lengua, puesto que tienen fluidez como nativos.

Avanzando en elementos conceptuales, Macnamara (1967) y Haugen (1969) coinciden en que el bilingüismo es un proceso continuo que desarrolla las cuatro habilidades a medida que va progresando en cada lengua, es decir, que las percepciones que se han planteado hasta ahora tienen que ver con el nivel de suficiencia en las dos lenguas. De acuerdo con Hamers y Blanc (2000), bilingüismo se refiere a la habilidad de algunos individuos, que son parte de una sociedad, de interactuar en dos lenguas. Ellos también argumentan que la perspectiva común dice que ser bilingüe significa ser capaz de comunicarse en dos lenguas perfectamente, sin embargo, ellos no coinciden con esta mirada, ya que para ellos no es necesario tener suficiencia como nativo en las dos lenguas para ser bilingüe. Hamers y Blanc argumentan que cuando dos o más lenguas están en contacto, ellas pueden estar en un nivel individual, interpersonal y en sociedad en un estado de balance o en una variación, esto es, que los usuarios tienen la posibilidad de tener un desarrollo particular que les permite hacer parte de contextos sociales en dos lenguas. Los autores dicen que ellos no están de acuerdo con la perspectiva común acerca de ser bilingüe fundamentados en que una persona puede ser bilingüe aun si él/ella no tiene suficiencia como nativa. Una persona puede ser bilingüe si él/ella puede comunicarse exitosamente en ambas lenguas aún sin un manejo perfecto.

Es decir, que la caracterización sobre el concepto de bilingüismo distingue las diferencias entre ser parte de una comunidad bilingüe o como un individuo bilingüe. Es diferente cuando se habla de un bilingüismo de grupo social (como los Raizales y el Creole en San Andrés) o de un país como Canadá,

donde el francés y el inglés están en contacto. Según Baker (2006) se debe distinguir el bilingüismo como una posesión individual o como una posesión social. Él argumenta que esta distinción determina las definiciones sobre bilingüismo ya que es diferente hablar de un bilingüismo individual o de un bilingüismo social.
Otra forma de caracterizar el bilingüismo individual está determinada por dos factores: la competencia de lengua y el uso de ella (Baker, 2006: 3). Valdés y Figueroa (1994), así como Baker, sugieren que la definición de bilingüismo se debe determinar por: 1. Habilidad: algunos bilingües activamente hablan y escriben en dos lenguas como habilidades productivas; otros son bilingües más pasivos y pueden tener más desarrolladas las habilidades receptivas (lectura y escucha). Es decir, que para algunos bilingües las habilidades pueden estar más desarrolladas, para otros pueden estar en el desarrollo de etapas tempranas en la segunda lengua.

Así que la habilidad, según Valdés y Figueroa (1994) es en proceso continuo y que cada persona tiene un desarrollo y un dominio diferente. 2. Uso: esto se refiere a los "dominios" donde la lengua se adquiere y se usa. Por esto, cada individuo tiene diferentes propósitos, puesto que los contextos de uso pueden variar: hogar, escuela, trabajo, TV, etc. Esto determina las formas de uso. 3. El balance de las dos lenguas: Baker, así mismo, dice que la habilidad en dos o más lenguas o su uso no es siempre igual. A menudo hay una lengua dominante. 4. La edad del desarrollo del proceso bilingüe: cuando el niño desarrolla el proceso bilingüe desde el nacimiento se conoce como bilingüismo simultáneo. Si el proceso se realiza después de los tres primeros años de edad se conoce como bilingüismo secuencial o consecutivo. 5. El Desarrollo: otro elemento caracterizado por Baker, quien describe cómo el hecho de que el individuo tenga una lengua bien desarrollada y otra lengua en etapas tempranas de desarrollo como bilingüismo incipiente. Adicionalmente, cuando la segunda lengua está en un desarrollo mayor, es bilingüismo ascendente; cuando una lengua está en detrimento es bilingüismo recesivo, terminando en una atrición permanente o temporal. 6. La Cultura: es un factor

intrínseco del proceso bilingüe. Baker dice que un individuo con una alta competencia en las dos lenguas puede ser relativamente mono cultural. En contraste de algunos monolingües que se pueden volver biculturales.

El proceso de aculturación ocurre con el desarrollo bilingüe. Esta aculturación se refleja en comportarse de formas adecuadamente correctas dentro de la cultura, conciencia de esto y confianza para expresarse biculturalmente. Los contextos donde cada lengua es adquirida y usada el hogar, la escuela, entre otros, determinan el tipo de bilingüismo presente. Es decir, cuando un grupo usa más de una lengua se conoce como comunidad endógena. Caso contrario, cuando hay ausencia de una segunda lengua, se conoce como exógena.

Adicionalmente, cuando un contexto busca reemplazar una lengua minoritaria por una mayoritaria, se denomina bilingüismo substractivo. Este fenómeno ocurre entre los inmigrantes bilingües, Valenzuela (1999) identifica que esto contribuye al rompimiento de la cultura de los estudiantes, la identidad étnica y para crear división lingüística, cultural y social. Por el contrario, el bilingüismo aditivo busca el mantenimiento y desarrollo de las dos lenguas, es decir, mantener la diglosia (García, 2009). A nivel nacional, Guerrero (2010) establece que el tipo de bilingüismo ofrecido en Colombia tiene características de ser de "élite" por darle mayor énfasis a la segunda lengua (inglés), pero que, en el fondo, por su forma de implementación, es más afín con la definición de bilingüismo "popular" en el sentido que el desarrollo bilingüe es más obligado que un proceso voluntario.

Es así que se adiciona el término diglosia, que se entiende como el fenómeno social donde están dos lenguas en contacto, el cual corresponde a los modelos propuestos por Fishman (1976) y Hornberger (1991). Diglosia busca el mantenimiento y enriquecimiento de las dos lenguas, por eso Cummins (1984) manifiesta que la competencia en las dos lenguas no se establece

en lugares separados del cerebro, y no actúan de forma separada tampoco. Por eso, desde la teoría de la Competencia Subyacente, usando la figura del *iceberg*, el autor propone que en los elementos estructurales superficiales las lenguas pueden ser diferentes, pero existe una interdependencia cognitiva que permite establecer relaciones lingüísticas prácticas dentro de ellas. Aún más, DeGroot (2011) investigando en cognición y funcionamiento multilingüe, encontró que las lenguas de los bilingües actúan de forma integrada en las habilidades de escucha o habla.

Es por esto que García y Li (2014) dicen que la mirada hacia el bilingüismo como dualidad debe cambiarse por una mirada dinámica. En este sentido, se dice que un niño "desarrolla una lengua y en la escuela adiciona la segunda, y termina hablando las dos" (2009: 116). Por eso Galindo, Loaiza y Botero (2013) establecen que las competencias en cada una de las lenguas del bilingüe no son aisladas, sino que dependen del entorno en que se utilizan. En este sentido, García y Li (2014) manifiestan que aún cuando la interdependencia que plantea Cummins busca acercar los sistemas lingüísticos (L1 – L2), siguen siendo dos esquemas delineados por las características lingüísticas de las dos lenguas. Sin embargo, los autores proponen que un bilingüismo dinámico es un solo sistema lingüístico con características integradas que son usadas según las necesidades, el contexto o los factores de interacción.

Finalmente, la definición de bilingüe emergente como Wiemelt (2015) describe, son bilingües dinámicos quienes son capaces de hacer uso de las dos lenguas como recursos. Esta clase de percepción de bilingüismo busca dejar de lado la concepción de déficit dada por otras caracterizaciones de bilingüe en donde contextos como el de Estados Unidos, donde Aprendices de Lengua Inglesa (sigla ELLs en inglés), o Estudiantes con Suficiencia Limitada en Inglés (sigla en LEPs en inglés) son reconocidas formas de manifestar el proceso de desarrollo como una deficiencia (García, 2009). La autora declara que las políticas

y los programas mal interpretan el concepto de bilingüismo y llevan a iniquidades educativas desde las otras denominaciones, y dice que al ver los aprendices como bilingües emergentes se potencializa la capacidad de desarrollo de las dos lenguas en un mundo globalizado. Esto mismo ocurre en Colombia donde no se describen a los participantes de las comunidades como bilingües, se hace como aprendices y supeditado a un nivel de competencia.

De este modo, el bilingüismo se percibe con una serie de elementos que caracterizan a un individuo o grupo social según su aproximación hacia las lenguas, y que permite que el individuo bilingüe se adapte a las necesidades propias de la situación donde las lenguas estén en contacto. Como se mencionaba anteriormente, en Colombia se ha enmarcado el proceso de bilingüismo como un elemento ligado al Sistema Educativo, por lo que cualquier apreciación hacia el mismo está supeditada hacia el aprendizaje del inglés. Esto hace que los estudiantes, profesores y comunidad en general siempre se caractericen por el nivel de lengua. Es por esto que se hace necesario re-conceptualizar el bilingüismo hacia una mirada más amplia a la dada hasta ahora. Si se establece el bilingüismo emergente como la opción de describir a los participantes de las comunidades, se perciben como bilingües potenciales y no sólo como aprendices de lengua que daría una apreciación más estructurada sobre lo que se puede lograr en el Sistema Educativo, es decir, no solo la consecución de un nivel de competencia, sino la posibilidad para los usuarios bilingües de adquirir y usar todos los repertorios lingüísticos de sus lenguas en los diferentes contextos de interacción.

Educación bilingüe

Al igual que el término bilingüismo, el concepto de educación bilingüe es difícil definirlo de una única forma. Baker (2006) dice que el término de educación bilingüe se refiere en unos casos, para los individuos que ya hablan dos lenguas, y otras veces se refiere a los individuos que están estudiando

idiomas adicionales, quienes en la mayoría de los casos ya saben una mayoritaria, el español, para dar un ejemplo en el caso colombiano. El mismo Baker expande el concepto argumentando que la educación bilingüe se refiere a más de un idioma, el autor sugiere que se debe considerar que la estructura curricular debe garantizar la formación de los aprendices en las dos lenguas en contacto.

García (2009: 6) dice que la educación tradicional se enseña como lengua extranjera, es decir, que el proceso de formación tiene como fin la lengua como tal. Adicionalmente, en esta educación, es una asignatura más del currículo, mientras que en la educación bilingüe (EB), el idioma se usa como medio de instrucción, es decir, que se enseña contenido a través de una lengua adicional diferente de la L1 de los estudiantes. La autora establece tres elementos que caracterizan la educación bilingüe: primero, esta provee educación general orientada en dos o más lenguas, es decir, formación académica; segundo, esta educación desarrolla múltiples visiones de las lenguas, esto es la materna, la objetivo y las culturas; por último, la educación bilingüe motiva la apreciación sobre la diversidad humana. Además, García manifiesta que la educación con programas en idioma extranjero (PIE) a menudo solo usa la L2 para la instrucción. Mientras que la educación bilingüe incluye instrucción adicional en espacios donde los estudiantes pueden estar expuestos a la L1 y L2 de forma sistemática. García termina con la postulación de que la diferencia más notoria entre la PIE y la educación bilingüe es el fin de cada una de estos enfoques de enseñanza, esto es que el rol y el fin de las lenguas en contacto son diferentes. En la Tabla No. 1 la autora compara aspectos generales de estos programas, donde muestra que la meta de la educación en un idioma extranjero es aprender uno adicional, en cambio, la educación bilingüe establece el uso de las lenguas para…

> … educar generalmente, significativamente, equitativamente, y para la tolerancia y la apreciación de la diversidad… la educación bilingüe concibe no sólo

> la adquisición de lenguas adicionales, sino ayudar a los estudiantes a ser globales y ciudadanos responsables de funcionar a través de culturas y mundos, esta es una visión que va más allá de los límites escolares, en donde la educación tradicional opera. (García, 2009: 6)[50]

Tabla 3. Diferencias entre educación bilingüe y educación en lenguas

	Educación bilingüe	Educación en segunda lengua o lengua extranjera
Meta dominante	Educar significativamente y algún tipo de bilingüismo	Competencia en lengua adicional
Meta académica	Educar de forma bilingüe y ser capaz de funcionar a través de las culturas	Aprende una lengua adicional y se familiariza con una cultura adicional
Uso de la lengua	Lengua usada como medio de instrucción	La lengua adicional se enseña como una asignatura
Uso de enseñanza de la lengua	Usa algo de forma de las dos o más lenguas	Usa principalmente la lengua objetivo
Énfasis pedagógico	Integración de lengua y contenido	Instrucción en lengua explícita

Fuente: García, 2009: 7

Adicionalmente, es necesario que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad con valores que trascienden las fronteras del salón de clase, local, y lo conciben como un espacio global, donde los límites no se restringen a lo físico. A pesar de la definición en que la educación bilingüe se basa en el uso de dos o más lenguas en la educación, Baker argumenta que la educación bilingüe no es simplemente "una lengua más otra lengua, igual dos lenguas" (2001: 182). El autor dice que esta visión reduce la perspectiva al uso de dos o más lenguas de forma separada, es decir, que es la simple suma de prácticas monolingües, por lo cual hace que la competencia total y separada de las lenguas por parte de los estudiantes se conciba como el ideal. Esto se basa en la teoría de Cummins (2000), en la que, en el proceso de desarrollo de una lengua, el aprendiz adquiere una serie de habilidades y de conocimiento metalingüístico que puede ser replicado en la segunda lengua, es decir, que la L1 no se aísla de la L2, sino que por el contrario los aprendices tienen la posibilidad de replicar

50 Traducción del autor.

lo aprendido en una a la otra. Esta teoría Cummins la denominó como Suficiencia Común Subyacente o Teoría del *iceberg* (SCP o CUP en inglés).

Cummins ilustra que la SCP provee las bases para el desarrollo de la primera y segunda lengua. Esto quiere decir que cualquier desarrollo que se lleve a cabo en una lengua, tendrá efecto en la otra lengua. A partir de esta teoría, se explican las razones del por qué aprender una lengua adicional se hace más fácil. Lo que describe la figura es cómo existe una zona interdependiente, denominada Suficiencia Común Subyacente, donde el aprendiz combina lo aprendido en la L1 con lo aprendido en la L2, y esto, a su vez, sirve como fundamento para que las dos lenguas se enriquezcan una de la otra.

Dentro de esta misma caracterización, Cummins (2000) enfatiza que se deben distinguir dos formas de reconocer la lengua. Como se estableció anteriormente, en las definiciones de bilingüismo, un aspecto es el conocimiento de la lengua y otro es el uso de la misma. Esto quiere decir que en términos de aplicación de la lengua a contextos utilitarios, un contexto es el comunicativo donde se utiliza la lengua con estructuras y funciones comunicativas básicas, las cuales Cummins denominó *Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas* (BICS sigla en inglés); y otro es el contexto académico donde el proceso cognitivo tiene una mayor exigencia, por lo que el uso de la lengua requiere unas mayores competencias que van más allá de las comunicativas, la cual denominó *Suficiencia Lingüística Cognitivamente Académica* (CALP sigla en inglés).

Adicionalmente, se requiere de mayores elementos lingüísticos que permiten interactuar en dichos contextos y que constituyen un proceso de desarrollo de la lengua diferente al de una clase basada en un enfoque netamente comunicativo. Esto quiere decir que, en contextos de educación bilingüe, la lengua requiere no solamente de BICS para los procesos de interacción, sino que

requiere que los estudiantes desarrollen CALP para poder usar la lengua en contextos académicos. En la Figura Nro. 1, se postula el análisis planteado por Cummins incluyendo todos los factores anteriormente mencionados desde la definición de bilingüismo, puesto que se establece una relación entre competencia, enfoque de enseñanza y habilidades cognitivas. En la figura Nro. 1 la columna que refiere a suficiencia se enfoca al conocimiento que tiene el usuario de la segunda lengua, mientras que en la columna que se refiere al uso, se enfoca en las habilidades comunicativas o cognitivas que el aprendiz va a desarrollar según la relación de enfoque de enseñanza de las lenguas, y según las competencias cognitivas, que pueden ir desde las comunicativas básicas hasta las académicas.

Según Obando (2005), las características básicas de un programa de educación bilingüe son: primera, el continuo desarrollo de la lengua materna (L1); segunda, la adquisición de la segunda lengua (L2); y por último, la enseñanza de las áreas de contenido se hace en las dos lenguas, L1 y L2.

Figura Nro. 1. **Relación de Competencia comunicativa y uso de lengua**



Fuente: Elaboración propia

Ahora se presentarán los tipos de educación bilingüe con el fin de contextualizar los parámetros para caracterizar una institución como bilingüe. Existen diferentes modelos y tipos de educación bilingüe. García (2009) manifiesta que los modelos son muy criticados ya que tienden a ser descontextualizados de las realidades escolares, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua adicional. La autora continúa diciendo que esto ocurre porque quienes toman las decisiones y quienes establecen las políticas importan modelos que no tienen que ver con el contexto, ni con las realidades de los niños, y los colegios. Mackey anticipó mucho de esta discusión y previno el hecho de importar "modelos como una fórmula mágica" para el éxito en la educación, así:

> La discusión abstracta o generalizada de si un modelo es mejor que otro puede ser sin sentido y dañina. Es sin sentido porque lo que es educación deseable para un grupo depende de un contexto particular en que sus niños van a vivir o trabajar. Es dañina porque cualquier presunción de que hay un modelo mejor y universalmente aplicable, está ligada a llevar a las personas a escoger el equivocado. Además, al tratar de hacer un modelo operacional, aunque sea el equivocado, la institución, (la universidad, el colegio o la clase), tiende a convertir el propósito del sistema en hacer que el modelo funcione. (1978: 6)

Es así que la mayoría de las tipologías en educación bilingüe involucran valores muy amplios que buscan incluir características contextuales y estructurales (Baker, 2001). Por esto, se presentan las generalidades de los programas para terminar presentando el tipo aplicado al estudio. Los tipos son basados en las propuestas dadas por Baker (2006).

Marcos Teóricos de la Educación Bilingüe

Los modelos que se han desarrollado desde el siglo XX se enfocaron en un bilingüismo social, en el que el concepto principal era la diglosia, y un monolingüismo de cada una de las

dos lenguas como norma (García, 2009). Así, la autora establece que los resultados esperados se enmarcaban en la suficiencia en dos lenguas desde normas monolingües, es decir, con procesos de lengua aislados una de la otra. Quiere decir que las políticas enmarcan desarrollos bilingües, pero con enfoques monolingües, ni procedimientos, ni articulaciones en las dos lenguas. Esto lo define García como creencias monoglósicas, las cuales asumen que la legitimización de prácticas lingüísticas es solo promulgada por monolingües. Así, al tener las dos lenguas en contacto se representan diferentes formas diglósicas de inclusión de las dos lenguas en un mismo contexto. Esto varía según los usuarios de las lenguas, según los contextos y las orientaciones de las políticas lingüísticas como tal. De este modo, se distinguen dos tipos de educación bilingüe monoglósica: substractiva y aditiva (García, 2009: 116).

En el análisis de la educación bilingüe en diferentes países y comunidades alrededor del mundo, se ha descubierto la complejidad lingüística de ciertos grupos sociales y de ciertas comunidades, al incluir variables que van más allá de la educación, es decir, como fenómenos sociales de migración o de colonización. Con todas las variaciones de bilingüismo que se expusieron en la definición de este concepto, se reconoce que los contextos y los usuarios tienen desarrollos y diferentes propósitos con las dos lenguas, esto se define como prácticas lingüísticas heteroglósicas. Esto determina la co-existencia de normas de discurso bilingüe y de translingüismo, los cuales han comenzado a ser más comunes y a competir con prácticas monoglósicas (García, 2009: 117). Blackledge y Creese (2014) amplían diciendo que como concepto sería heteroglosia y como ideología, heteroglósico, es decir, que es la diversidad de prácticas lingüísticas en las sociedades modernas tardías. Este nace desde el concepto de Bakhtin (1981), el cual surgió como el reconocimiento a la presencia de varias lenguas y códigos en contacto, y además lo planteó como recurso que establece la multidiscursividad y múltiples voces[51]. Así, Bakhtin

51 Traducción del autor.

decía que la heteroglosia describía cómo las lenguas en uso envolvían varios idiomas, y enmarca el análisis en la co-existencia de diferentes formas lingüísticas y la presencia de diferentes lenguas y dialectos en un mismo contexto, lo que definió como pluralidad lingüística[52] refiriéndose al fenómeno desde el nivel lingüístico donde dos lenguas son enriquecidas mutuamente.

Es así que en ciertos contextos, como en Europa o Canadá, el desarrollo de educación bilingüe ha trascendido del hecho de ser diglósico, es decir, dos lenguas en contacto en un mismo contexto; o inclusivo substractivo, para revitalizar una lengua que ha perdido uso; o aditivo, reconociendo la comunidad como bilingüe, pero el desarrollo no es hacia una sola lengua desde el contexto escolar, esto es un enfoque monoglósico. Por lo cual, García describe que existen dos marcos teóricos de educación bilingüe que tienen que ver con elementos más allá de la alternancia de lengua, de la adición de la lengua o del mantenimiento de ella, siendo estos tipos de educación bilingüe: recursivo y dinámico.

Lo primero que se debe estructurar teóricamente es la educación bilingüe dinámica. donde existen desarrollos lingüísticos de escenarios multimodales, es decir, que crean múltiples relaciones interdependientes entre las lenguas en contacto (García, 2009). La autora también afirma que este tipo de educación es heteroglósico porque el desarrollo del bilingüismo en el programa de esta propuesta es concebido como un continuo desarrollo de dos o más lenguas. La principal característica de la educación bilingüe dinámica es que permite la coexistencia simultánea de diferentes lenguas en la comunicación, por ejemplo, el inglés y el español dentro del contexto, acepta el translingüismo y apoya el desarrollo de múltiples identidades lingüísticas con el fin de guardar la equidad, la eficiencia y la integración, para responder a las necesidades locales y globales al mismo tiempo (García, 2009: 119). En otras palabras, que el

52 Traducción del autor.

desarrollo de la educación bilingüe dinámica permite tener diferentes orientaciones con simultáneos encuentros lingüísticos que permiten que los estudiantes puedan tener aprendizajes lingüísticos simultáneos. En este sentido, un marco teórico de educación bilingüe (español-inglés) con ideología heteroglósica, que considere las dos lenguas, es completamente más apropiado, ya que se considera que el conocimiento que los estudiantes ya tienen del español fundamenta el desarrollo de la lengua inglesa. Además, los desarrollos que se tienen en español se buscan replicar en el inglés, esto es, que no se busca la supremacía de ninguna de las dos lenguas (español y/o inglés), sino la coexistencia de ellas.

Translingüismo

Para poder comprender desde fundamentos estructurales lo que translingüismo refiere, se debe dimensionar lo que Bakhtin (1981) establece, quien usa el concepto de heteroglosia para describir las múltiples prácticas que se tienen sobre las relaciones interdependientes entre las lenguas, las cuales dimensionan otras construcciones de educación bilingüe. Así, desde la educación bilingüe dinámica en la ideología heteroglósica, se entiende que el desarrollo cognitivo de los aprendices con dos lenguas en contacto debe ser un fin del aula de clase. Por esto, el translingüismo y la heteroglosia son dos conceptos que se refieren a prácticas lingüísticas, que en el salón de clase dan voz a los aprendices en el sentido que activan todo el rango del repertorio lingüístico (Blackledge y Creese, 2014). La heteroglosia permite entender, desde elementos teóricos, la necesidad y las oportunidades de aplicar una enseñanza bilingüe basada en translingüismo. La heteroglosia y el translingüismo permiten que el aprendiz establezca diferentes formas de hacer uso de sus recursos lingüísticos, de su conocimiento, de su bagaje para el enriquecimiento de sus repertorios y para generar interdependencia entre ellos a partir de las lenguas en contacto en el aula de clase.

Primero que todo se debe describir que el translingüismo no se puede entender como la alternancia de código. Lewis *et al*., distinguen translingüismo de la alternancia de código enmarcando que la alternancia de código se asocia a la separación de las dos lenguas en contacto (ideología monoglósica); mientras el translingüismo acepta la flexibilidad del aprendizaje a través de dos o más lenguas, "particularmente en los salones bilingües, el translingüismo como un concepto que trata de cambiar la práctica reconocida de la separación de las lenguas, y busca establecer asociaciones conceptuales" (2012: 65). Así mismo, García y Leiva expanden la diferencia diciendo que la alternancia de código refiere a la mezcla o alternancia de dos lenguas o códigos estáticos, mientras translingüismo se sustenta en una nueva realidad de "lenguar", que genera interdependencia entre las lenguas, dando valor a cada una de ellas en el proceso de construcción del discurso bilingüe (2014: 204).

El concepto de translingüismo se usó en Colegios de Gales en los años ochenta, principalmente por Cen Williams (1994). Y popularizado por dos textos, de Baker: *Fundamentos de la educación bilingüe y el bilingüismo*[53], (2001, 2006, 2011) y de Ofelia García (2009): *Educación bilingüe en el siglo XXI*[54]. Williams (1994) describió la primera práctica pedagógica en salones bilingües donde la información receptiva, desde las habilidades de lectura y escucha, se hacía en una lengua y las habilidades de producción, habla y escritura, en otra lengua. El autor encontró que el uso de dos lenguas en el salón de clase es beneficioso para el desarrollo de habilidades lingüísticas de las dos lenguas. Sin embargo, García estableció que el translingüismo podía ser concebido como una "motivación para prácticas discursivas bilingües, translingüismo es un enfoque hacia el bilingüismo que no se centra en las lenguas como ha sido los casos, sino en las prácticas bilingües que son observables" (2009: 44). De la misma forma, Baker dice que

53 Foundations of Bilingual Education and Bilingualism - Traducción del autor.
54 Bilingual Education in the 21st Century – Traducción del autor.

el "translingüismo es el proceso de crear significado, formar experiencias, ganar entendimiento y conocimiento a través del uso de dos lenguas" (2011: 288).

Adicionalmente, Williams argumenta que más que el tiempo asignado a cada lengua en el currículo y las clases, lo que importa es el uso y las actividades desarrolladas para cada lengua, esto con el fin de desarrollar la Suficiencia de Lengua Cognitivamente Académica (SLCA) (traducción de CALP, Cummins, 2000). Con base en estos elementos, se considera que las lenguas, en el contexto colombiano español e inglés, tienen el mismo valor dentro del desarrollo del aprendizaje, y que el conocimiento previo en cada una de las lenguas es un factor que contribuye no solo para el desarrollo de la lengua como tal, sino que establece una mayor posibilidad de uso de contenidos académicos, ya que las clases están enfocadas más en el desarrollo de temáticas, más que en clases de lengua. Esto implica que la planeación requiere de un desarrollo más estratégico, es decir, desde la combinación del uso de las lenguas en tiempos específicos dentro de la clase y desarrollo de los contenidos con base en estos momentos.

Williams (1994) adiciona desde sus investigaciones que existen estrategias que desarrollan las dos lenguas y los contenidos con resultados exitosos. Él encontró que el "translingüismo" funciona desde la estructura de iniciar la clase con un ejercicio de escucha, de lectura (desde un libro, un párrafo, etc.) desde una lengua, y el desarrollo (la discusión, escritura, realizar un ejercicio, etc.) en la segunda lengua. Quiere decir que la recepción y la producción se llevan a cabo usando diferentes lenguas, sistemáticamente.

Para Li (2011), el translingüismo es ir entre diferentes estructuras lingüísticas y sistemas, incluyendo diferentes modalidades (hablar, escribir, cantar, escuchar, leer, recordar), en diferentes momentos de la interacción. Li describe el

translingüismo como un espacio transformador, ya que crea un espacio social para los usuarios multilingües, donde permite hacer conexiones entre: experiencias de los usuarios, sus actitudes, sus creencias e ideologías, sus capacidades cognitivas y físicas en un desempeño coordinado y significativo para el proceso de desarrollo de las dos lenguas. El autor enmarca un espacio de translingüismo desde la noción de un escenario particularmente relevante para los multilingües, no solo por su capacidad de usar múltiples recursos lingüísticos para formar y transformar sus propias vidas, sino también por el espacio que ellos crean a través de sus prácticas multilingües o translingües, el cual tiene su propio poder transformativo.

Li (2011) continúa diciendo que el translingüismo envuelve dos conceptos, *creatividad* y *criticalidad*. Para él, estos conceptos no han sido explorados completamente desde las dimensiones de las prácticas multilingües. Li, citando a Li y Wu propone que la creatividad es "la habilidad para escoger entre las siguientes y fluctuantes normas y reglas de comportamiento incluyendo el uso de lengua" (2008: 1223). Esto se refiere a ir de lo ya establecido a lo nuevo en términos de lengua, es decir, que alterna entre lo convencional y lo original, traspasa los límites de las lenguas para crear. Criticalidad, para el autor, se refiere a la habilidad "para usar evidencia apropiada, sistemática y profunda para informar miradas culturales, sociales y fenómenos lingüísticos, para cuestionar y problematizar la información recibida, y para expresar miradas adecuadas a través de respuestas a situaciones" (2008: 1223). Según Li, los dos conceptos dependen uno del otro, ya que el usuario no puede traspasar esos límites lingüísticos sin ser crítico, y la mejor característica de ser crítico es ser creativo. Esto implica que en el proceso de enseñanza se lleve un proceso sistemático de uso de las dos lenguas, no por falta de desarrollo lingüístico en la lengua objetivo (inglés), sino por la posibilidad que adquieren las lenguas al desarrollar conceptos que van a enriquecer de una lengua a la otra. Esto es, que el estudiante desarrolla mecanismos

para ser más allá de aprendiz de lengua, sino que se convierte en un usuario de ella por los procesos críticos y creativos que asume por el translingüismo.

Por otro lado, Baker (2006) enmarca potenciales ventajas del translingüismo. Primero, el translingüismo puede promover un entendimiento más completo y profundo de las áreas de contenido, ya que, si el aprendiz comprende los conceptos en las dos lenguas, realmente los ha aprendido. Segundo, en un contexto monolingüe, el aprendiz puede desarrollar producción dentro de la clase sin necesariamente comprender el concepto. En este caso, desde el translingüismo, el estudiante está estableciendo fundamentos desde las dos lenguas, esto significa que está asimilando el concepto dos veces. Dicho de otro modo, si el aprendiz recibe el concepto en una lengua y lo produce en otra, implica que debe haber procesado y asimilado el concepto desde procesos cognitivamente más demandantes. En el caso de comunidades bilingües donde la lengua minoritaria es la usada por los padres, ellos podrán proveer soporte para las asignaciones del colegio. Por último, Baker (2006) establece que, si el translingüismo se desarrolla desde hablantes de la lengua 2 y aprendices de la lengua 2, la articulación conllevará al desarrollo de las habilidades de la segunda lengua al tiempo con el aprendizaje del contenido. Esto se convierte en el salón de clase en un mecanismo que provee recursos lingüísticos al aprendiz para maximizar la comprensión y el logro de las metas de aprendizaje. De este modo, las dos lenguas son usadas de forma integrada, funcional y dinámica para mediar con el entendimiento, el habla, la alfabetización y el aprendizaje (Lewis, Jones y Baker 2012).

García (2009) amplía el concepto de translingüismo al referirse a las múltiples prácticas discursivas en las que los bilingües dan cuenta de "sus mundos bilingües". Ella amplía diciendo que un enfoque para enseñar y aprender basado en translingüismo no es alternancia de código, sino que es un ajuste que regula el bilingüismo sin una separación funcional diglósica. Esto es, que el uso de las dos lenguas se controla desde el proceso

de enseñanza, y no se separan las lenguas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que las dos lenguas en contacto no son un elemento aleatorio, sino que se diseña pensando en las dos lenguas y el papel que cada una va a cumplir en la clase.

Pedagogía Translingüe

El desarrollo del translingüismo se ha ligado a lo que llamó prácticas translingües, las cuales buscan potenciar los desarrollos cognitivos de los estudiantes desde sus repertorios lingüísticos. Para poder entender más el concepto de pedagogía translingüe, es fundamental comprender que el concepto de translingüismo se origina en inglés como verbo, el cual iría unido al verbo "lenguar", el cual Becker (1988) acuñó en inglés al enmarcar que el desarrollo de la lengua es continuo, y no estático, esto es, el crecimiento lingüístico es un proceso, por lo cual en dos lenguas será de la misma forma. Por esto, se establece que se hace necesario incluir en el español esta interpretación de constante desarrollo lingüístico, que se denominaría lenguar, y que cuando ocurra en dos o más lenguas sea translenguar. Por lo tanto, el translingüismo, como fenómeno, se definiría como el proceso sistemático de inclusión de dos lenguas en el desarrollo de clases bilingües, las cuales se enfocan más allá del desarrollo de competencias comunicativas en cada una de las lenguas, sino que se enfoca en la posibilidad de generar educación bilingüe con enfoques que permiten el desarrollo de contenidos temáticos en las dos lenguas al mismo tiempo. Adicionalmente, se consideraría que este tipo de educación bilingüe se podría aplicar en cualquier tipo de contexto donde las lenguas sean incluidas de forma balanceada. Es decir, que el translingüismo permite que el desarrollo lingüístico adquirido en la lengua materna se pueda utilizar como estrategia para desarrollar los contenidos, así mismo, el desarrollo de la segunda lengua refuerza la suficiencia cognitivamente académica de la lengua uno (L1) replicado en la lengua 2 (L2).

Del mismo modo, Hornberger y Link (2012) expanden la perspectiva educativa diciendo que los educadores deben reconocer, valorar y construir a partir de los múltiples repertorios de los estudiantes. Esto lo soporta Helot, argumentando que los docentes deben ser conscientes en las nuevas formas de entender las experiencias bilingües, ya que las políticas lingüísticas son restrictivas frente al uso bilingüe de las lenguas, porque limita la interacción con las dos lenguas en los contextos, ya que las políticas se enfocan en el desarrollo monolingüe de la segunda lengua sin tener en cuenta la primera. Así, la autora establece que el translingüismo es un medio para contrarrestar la "inseguridad lingüística" (2014: 12) en el aula de clase, en el sentido que los estudiantes pueden sentir cómo desde su lengua materna comprenderán la segunda lengua ya que los contenidos han sido ya vistos en esta. Esto debe asegurar que los educadores entiendan que el bilingüismo balanceado es un mito, y que el translingüismo es una fuente lingüística disponible para que los bilingües se puedan comunicar de forma significativa.

En el estudio de análisis de momentos de translingüismo y el espacio translingüe, como una construcción discursiva de identidades, Li (2011) describe cómo las prácticas y espacios de translingüismo se convierten en la posibilidad de generar múltiples desarrollos lingüísticos, académicos multilingües. El estudio enmarca cómo la creatividad y criticalidad son valores fundamentales dentro del translingüismo, ya que el hecho de que los participantes crecieran en comunidades multilingües, les permitió desarrollar prácticas y espacios de translingüismo que les generó identidades y de establecer posiciones que consolidaron como escenarios propicios de bilingüismo y multilingüismo. El autor analizó no solamente el desarrollo de las lenguas, sino también cómo los participantes fueron creativos al jugar con las palabras, el establecimiento de relaciones sociales bilingües y multilingües, y la utilización de un método denominado Momento de Análisis, el cual corresponde a las acciones momentáneas que fueron, desde una perspectiva semiótica, altamente significativos.

Igualmente, Canagarajah concluye que el translingüismo establece parámetros como que las lenguas son parte del repertorio al cual se accede para propósitos comunicativos; las lenguas no están aisladas o separadas, sino que forman un sistema integrado para los bilingües, además que las competencias bilingües surgen de las prácticas locales donde las lenguas adquieren roles; las competencia se basa en no separar las competencias de cada lengua, sino una competencia múltiple que funciona "simbióticamente" para las lenguas un solo repertorio, y por estas razones, la suficiencia en los bilingües está enfocada en la construcción de repertorios, ejemplo de esto es que el desarrollo de habilidades en las diferentes funciones sirven para las diferentes lenguas, en vez del dominio de cada una de las lenguas por separado (2011: 4).

De este modo, se determina que las prácticas bilingües heteroglósicas dadas por el translingüismo son más que la simple alternancia aleatoria de lenguas donde por diferentes razones se mezclan los códigos, ya que el translingüismo hace uso de las dos lenguas en el contexto de forma sistemática, estratégica y con fines precisos (Helot, 2014). Por esto, las barreras ideológicas que perciben la separación de las lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase, son redimensionadas por los autores que han trabajado en aulas translingües que perciben cómo surgen nuevas miradas de la educación bilingüe y la necesidad de re-pensar las pedagogías bilingües a partir de salones translingües. Estos espacios se refieren a escenarios donde prácticas translingües son implementadas con el fin de sacar provecho de todos los recursos lingüísticos y cognitivos de los participantes como bilingües emergentes.

Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido: enfoque metodológico de la educación bilingüe

La educación bilingüe se ha concebido desde metodologías monoglósicas que han propendido por la apropiación monolingüe de la segunda lengua y, como se vio desde el translingüismo, la

necesidad de metodologías que consideren que el desarrollo bilingüe es una prioridad en las aulas de clase actuales, esto con el fin de validar implementaciones de lecciones bilingües. Teniendo esto en cuenta, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE-CLIL en inglés) relaciona el modelo heteroglósico con el modelo dinámico, ya que como Fishman establece:

> la propagación de AICLE obedece a que los fundamentos de integrar el contenido y la lengua obedecen a la educación como su mayor objetivo, puesto que no es solamente el desarrollo bi-multilingüe, sino obtener las habilidades y el conocimiento necesario, ya que la educación bilingüe debe justificar a sí misma filosóficamente como educación. (1989: 447)

En esencia AICLE fue pensado como metodología que permite tener acceso al desarrollo en segunda lengua desde procesos educativos bilingües, Marsh (2002) establece que ha trabajado en educación bilingüe y en el AICLE, y por esto define el concepto como las condiciones donde las materias son enseñadas como medio para que una lengua objetivo tenga enfoque dual al desarrollar aprendizaje de la misma y aprendizaje de los contenidos. Esta definición apunta a que en la lección de AICLE no se desarrolle la lengua como un ítem aislado, sino que sea aprendida como un medio funcional para aprender contenido. De acuerdo con Marsh, el AICLE tiene dos fundamentos al integrar el estudio de una asignatura y el estudio de la lengua. Graddol (2006) hace referencia al AICLE cuando menciona que la educación basada en él difiere de la educación regular en lengua extranjera en el sentido que los aprendices no se supone que tengan alta competencia en la lengua objetivo para usarlo. Esto sugiere que el AICLE contribuye enormemente al mejoramiento de habilidades de lengua de los aprendices, y además implica varios desafíos para los profesores, tales como el aseguramiento del entendimiento del contenido y no solo de la lengua, maximizando el enfoque basado

en habilidades, y enseñando basado en el contexto, además de la enseñanza de la lengua contextualizada, siendo siempre funcional, es decir, que se pueda usar en situaciones y contextos reales.

Asimismo, Troncale (2002) resalta que cuando se selecciona el contenido, se deben tener en cuenta las necesidades de los estudiantes para que el proceso de aprendizaje sea significativo, y no sea frustrante para ellos. Lightbown y Spada (2004) complementan lo que Troncale dice desde el hecho de que los profesores deben crear una atmósfera positiva en el salón de clase, donde los aprendices disfruten su aprendizaje, ya que el contenido es apropiado y relevante de acuerdo con sus capacidades, es decir, las metas de aprendizaje son desafiantes, pero, al mismo tiempo, realizables y claras con el fin de contribuir a la motivación para aprender.

Finalmente, a través de la implementación del AICLE, la motivación de los aprendices puede incrementar, aparte de que la lengua es vista de forma diferente, reconociéndose como una de las características que más distinguen el AICLE. Marsh asegura que en el AICLE se trata de usar la lengua para aprender, provocando "hambre" (2001: 24) por aprender; la conclusión de Marsh se fundamenta desde el hecho de que da a los estudiantes oportunidades para pensar y desarrollar sus habilidades comunicativas generales aun desde la primera lengua. El enfoque de Marsh lleva a la conclusión de que la lengua es vista como un vehículo para transportar el contenido

Otra conclusión obtenida desde el punto de vista de Marsh, es que la lengua objetivo tiene una mirada "utilitaria" (2001: 24) desde el AICLE, ya que la lengua adquiere un rol diferente a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sentido de que la lengua se adapta a las necesidades de los aprendices dentro del contexto de aprendizaje. Ruiz-Garrido y Fortanet Gómez (2009) confirman lo que Marsh dice, explicando que el uso de la lengua en el AICLE

se adapta a las necesidades de los aprendices en relación con las situaciones que ellos enfrentan en la vida real y la lengua que ellos usan en estas situaciones.

Desde otra perspectiva, Crandall y Tucker (1989) plantean que se completa la deficiencia lingüística de los estudiantes al incluir una relación entre lengua y contenido. Ellos postulan cómo el desarrollo de lengua y contenido ha ido en aumento, en países como Estados Unidos, para la enseñanza de lengua como segunda o lengua extranjera, mostrando como resultado que la relación entre lengua y contenido permite construir prácticas bilingües que le dan soporte a los aprendices en dos lenguas. Adicionalmente, Shang (2006) manifiesta los desafíos que enfrentan los aprendices en el desarrollo de los contenidos por la falta de competencia lingüística en lengua inglesa y el uso en programas de inmersión en colegios. Así, en su estudio se enfatiza que el desarrollo integrado de lengua y contenido puede ayudar a los aprendices a usar la lengua objeto para expresar sus pensamientos en diferentes temas y a usarla como una herramienta para aprender acerca de otras asignaturas en los colegios. Uno de los resultados de este estudio evidenció que el autor se enfocó en incrementar el conocimiento en áreas de contenido y en promover las habilidades de pensamiento crítico y la fluidez en inglés. Puesto que la implementación desarrolló la relación de lengua y contenido, los aprendices tuvieron la oportunidad de explorar su aprendizaje desde los temas, en vez de los cursos como tal, y aprendieron cómo expresarse desde la segunda lengua por los tópicos específicos.

Coyle (1999) va más allá en la discusión y agregó que el AICLE no es un procedimiento fijo para la enseñanza ni de idiomas ni contenido, sino que se trata de un enfoque flexible que puede ser moldeado para adaptarse mejor a la situación donde se necesita. Por ello, el autor dice que este puede variar desde una situación donde todos los profesores en un área acuerdan integrar el lenguaje dentro de sus materias a profesores de idiomas con el objetivo de incluir alguna forma de contenido en sus clases,

o simplemente teniendo proyectos extra-curriculares donde se elige un tema base de contenido, pero el desarrollo del lenguaje también se considera. En este sentido, el AICLE es un enfoque que se desarrolla y se adapta a las circunstancias académicas.

Coyle (1999) explica con más detalle algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta con el fin de adaptarse a los diferentes contextos AICLE; éstos se conocen como "las 4 Cs de AICLE" - contenido, comunicación, cognición y cultura. La autora sostiene que estos son factores que se entrelazan entre ellos y en la enseñanza de idiomas; por lo tanto, todos deben ser considerados al momento de crear una actividad basada en AICLE. Amplia, además, diciendo que, en primer lugar, el contenido es el punto de referencia, a partir de aquí se decide lo que va a ser enseñado y cuáles consideraciones lingüísticas son necesarias; el contenido está sujeto a la temática del proyecto.

A continuación, la cognición es importante porque para que AICLE sea eficaz, debe ser desafiante para los estudiantes de alguna manera e ir un poco más allá de su nivel actual con el fin de que tengan que pensar y analizar la información que se les presenta. En este caso, debe haber consideración para la taxonomía de Bloom (1956), la cual establece diferentes niveles de procesos cognitivos que varían de habilidades de pensamiento de orden bajo a superior. La comunicación también se considera ya que se ha afirmado que el lenguaje en uso es la mejor manera de ser aprendido; esto significa que con el fin de tener una experiencia AICLE exitosa, los alumnos deben ser capaces de interactuar cuando están aprendiendo el idioma. Por último, la cultura es un factor que está integrado en todo el proceso; por lo tanto, de acuerdo con Coyle (1999), se encuentra en su lugar correcto en el centro de este enfoque. Esto se refiere a la conciencia de uno mismo y los demás, en otras palabras, nuestro sentido de la ciudadanía, lo que sin duda hace parte del lenguaje y el contenido que se enseña a nuestros estudiantes. Estos aspectos, y la forma en que se manejan, deben ser considerados con el fin de crear una lección AICLE. Coyle explica:

> ...el marco de las 4 Cs (comunicación, Contenido, Cognición, y Cultura) sugiere que es a través de la progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión de los contenidos y la participación en el procesamiento cognitivo, la interacción en el contexto comunicativo, el desarrollo de conocimientos y habilidades de lenguaje, así como la adquisición de una consciencia intercultural, que AICLE efectivo ocurre (1999: 4).

En vista de estas ideas, Coyle (1999) presenta un argumento muy claro de los diferentes aspectos a tener en cuenta al desarrollar un enfoque AICLE. Se trata sin duda de que las 4 Cs son de gran importancia, ya que cubren una amplia gama de cuestiones que pueden presentarse durante el proceso de aprendizaje de idiomas basado en contenido. Si todos ellos son tomados en cuenta, los estudiantes son más propensos a tener una experiencia de aprendizaje significativo. Sin embargo, después de haber definido y explicado los pilares del enfoque AICLE, es necesario incluir algunos de los retos de la vida real que se presentan al intentar aplicar este enfoque.

De este modo, se piensa, en un principio, que un hablante nativo de la lengua extranjera que sea calificado en un área de contenido sería el más adecuado para el trabajo; sin embargo, pronto se hizo evidente que los hablantes nativos de otros países no están familiarizados con el sistema educativo, con las prácticas de enseñanza del país de implementación, ni la cultura o la ciudadanía del lugar, las cuales son unas de las 4 Cs de AICLE, como se explicó anteriormente. Es por esto que se ha empezado a pensar que tal vez los profesores más apropiados para el trabajo son los profesores de contenidos tradicionales que han sido entrenados en la lengua extranjera, ya que no es necesario para ellos tener una competencia nativa en el idioma para llevar a cabo una lección AICLE exitosa.

> Yo también estaba preocupada por mis conocimientos del idioma al hacer AICLE, hasta que me di cuenta que no tenía necesidad de ser un modelo perfecto, como un hablante nativo. No creo que tal perfección realmente exista. (Marsh, Marsland y Sternberg [citado en García, 2009: 214])

El segundo desafío señalado por el autor es que hay una falta de material disponible para los profesores que deseen integrar la enseñanza de idiomas con las materias de contenido. Este es un gran reto ya que crear material no es solamente difícil, sino también toma mucho tiempo, algo que la mayoría de los profesores simplemente no tienen. Aunque puede haber material de parte de los profesores que ya han tratado de adaptar AICLE a su salón de clases, éstos puede que no sean apropiados para cada contexto específico. Esto es debido al hecho de que este enfoque es tan entrelazado con el contenido específico que se está enseñando.

Un tercer desafío abordado por el autor es uno difícil de afrontar ya que, en su mayoría, queda fuera de las manos de los profesores. Es la evaluación que se administra a los estudiantes, especialmente los exámenes de egreso. Debido al hecho de que la mayoría de los exámenes, sobre todo cuando se trata de una lengua extranjera, están estandarizados, no tienen en cuenta el enfoque o la metodología a la cual los estudiantes fueron expuestos. En otras palabras, una prueba estandarizada no puede probar lo que los estudiantes saben realmente, ya sea en contenido o en el lenguaje. Este ha sido el caso cuando se trata de alumnos que han pasado por la educación AICLE y se espera que presenten exámenes que se basan en las normas monolingües, ignorando por completo su desarrollo de contenidos en lengua extranjera. Por lo tanto, los resultados de estos exámenes no pueden siempre ser válidos debido al hecho de que ellos no muestran exactamente lo que el alumno realmente sabe. Esto puede llevar a que los profesores adapten sus prácticas en el aula con el fin de cumplir con los requisitos de certificación; por lo tanto, limitando la interacción de la vida real en la lengua extranjera a ciertas respuestas predeterminadas

tales como respuestas de una o dos palabras o gestos de la cabeza para mostrar que entienden (García, 2009). Mientras esto puede ser adecuado para que pasen más tarde un examen, no refleja verdaderamente el propósito de integrar la lengua extranjera en la clase de contenido.

Por último, García (2009) sostiene que, debido a la baja formación de los docentes en este enfoque, puede haber una mala aplicación en el aula. Esto ha ocurrido debido al hecho de que los profesores se les dice que se les permite usar una pequeña cantidad de cambio de código (*code-switching:* pasar de un idioma al otro) con el fin de explicar ciertos puntos o por precisión léxica. Sin embargo, se ha encontrado que los profesores han malinterpretado esta flexibilidad, y terminan enseñando el contenido generalmente en su lengua materna, parcialmente introduciendo algunos conceptos en la lengua extranjera. Como resultado, terminan enseñando una lista de vocabulario en la lengua extranjera, bajo la impresión de que se está integrando el idioma en el contenido.

De este modo, se establece que AICLE es una metodología que considera diferentes relaciones, la primera y más evidente, es entre lengua y contenido, ya que el aprendizaje de cada uno de estos elementos depende uno del otro. La lengua es enriquecida por el contenido, en el sentido en que el desarrollo cognitivo de los conceptos estimulan el aprendizaje de la lengua objetivo, y el contenido se enriquece de la lengua en el sentido que a medida que el aprendiz aumenta su bagaje lingüístico, el contenido se fortalece conceptualmente.

Otra relación es la de la lengua objetivo y la lengua materna, ya que el contenido dado en la L1 es la base para que una vez se dé en la L2 sea adquirido más fácilmente, aparte del bagaje conceptual que el aprendiz puede recurrir al ya poseer aproximación al concepto en su lengua materna, es decir, que el concepto sería desarrollado dos veces en las dos lenguas o sería fundamentado en una lengua y fortalecido en la otra. Creese

y Blackledge (2010) confirman esto al manifestar que las dos lenguas son fundamentales simultáneamente para combinar la información. Del mismo modo, García y Li (2014) muestran cómo para los aprendices es importante el uso de las dos lenguas para acceder a su repertorio lingüístico, lo cual les permite comprender los contenidos de mejor manera.

Es por esto que AICLE y translingüismo se enriquecen mutuamente puesto que es crucial alternar entre los dos idiomas durante puntos predeterminados de la clase, tocando diferentes partes del contenido en uno de los dos idiomas; no traducir lo que dicen en español al inglés o viceversa, sino que tienen una lección contenido continua que no se repite en ningún momento, pero intercambia entre los idiomas a propósito. Esto se hace teniendo en cuenta que ni los profesores, ni los estudiantes tienen un dominio muy profundo en el L2; por lo tanto, ser capaz de volver al L1 con el fin de aclarar puntos, explicar ideas complejas, etc. aumenta su motivación y disminuye su ansiedad al haber sido presentados con la tarea de enseñar y aprender contenidos en la segunda lengua. Esto establece la relación con translingüismo, ya que, desde un proceso sistemático de uso de las dos lenguas, el contenido es adquirido. Así, la relación entre translingüismo y AICLE se establece como pedagogía bilingüe que predetermina el hecho de que se requieren las dos lenguas para el desarrollo del contenido. Lewis, Jones y Baker (2012) describen que cuando se realiza un translingüismo orientado por profesor, se está asegurando que el desarrollo de los contenidos en segunda lengua se lleve a cabo de la mejor forma.

La relación entre translingüismo y la integración de lengua y contenido en Colombia no aparece desarrollado en procesos investigativos publicados, es decir después de hacer el rastreo correspondiente, en journals como *Colombian Applied Lingusitics Journal, Íkala, Latinoamerican Journal of CLIL* y *Profile* no hay resultados en este campo, existen diferentes experiencias

desde la relación de lengua y contenido, sin embargo al incluir los elementos translingües[55], hacen los estudios limitados desde la perspectiva de la aplicabilidad en términos metodológicos.

Diseño del modelo integrado de translingüismo, lengua y contenido

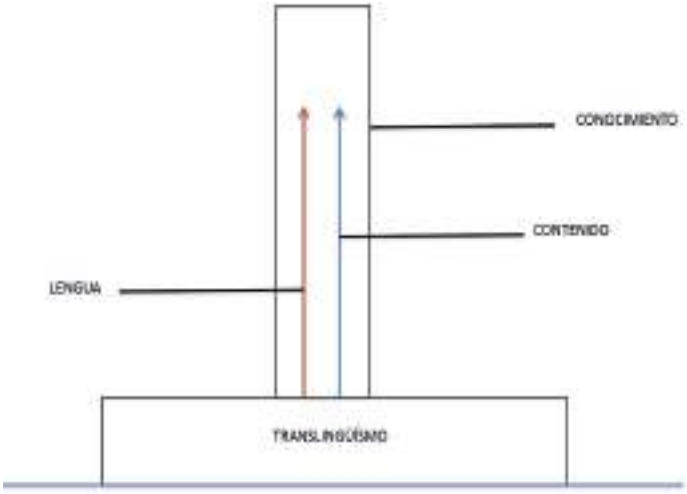
El Proyecto CHANGE se concibió como una propuesta institucional que fue planteada a partir de una estructura sistemática. Es decir, que el proyecto fue diseñado basado en un proceso de intervención donde dos colegios públicos se veían inmersos en la realización de cada uno de los componentes de la propuesta, la cual se fundamenta en la implementación del modelo de educación bilingüe dinámico teniendo como base de integración la lengua, el contenido y el translingüismo. El modelo buscaba favorecer a los docentes y empoderarlos con recursos lingüísticos en inglés para integrar dentro de sus clases los contenidos curriculares, y así establecer un rol para el español determinado por propósitos y momentos específicos.

La figura 2 ilustra el modelo donde se entiende que la estructura se representa en los tres componentes: lengua, contenido y translingüismo. El translingüismo se configura como el cimiento del proceso, puesto que se desarrolla la articulación de lengua y contenido a partir de la lengua materna de los aprendices. Esto es, no solamente entender que el sistema lingüístico del español está ya constituido en el aprendiz, sino que este tiene también un repertorio establecido desde el conocimiento que ya han adquirido los estudiantes a través de este sistema, es decir que han adquirido un conocimiento en diferentes áreas académicas que van constituyendo su repertorio.

55 Término acuñado por el autor que se refiere a la característica del translingüismo que califica contextos, prácticas, clases, etc.

El segundo componente integrado es la relación lengua-contenido. Estos dos elementos se enriquecen mutuamente a partir del hecho de que los aprendices aprenden del contenido a través de la lengua; y aprenden de la lengua al estar en contacto a través del contenido. En este sentido, el contenido se vuelve el medio de exposición a la lengua, y ella es el medio para la adquisición del contenido.

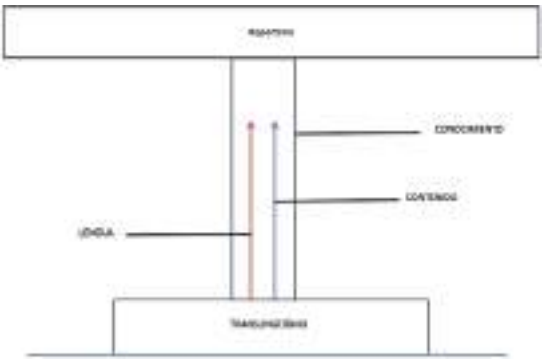
Figura 2. Modelo de educación bilingüe dinámico



Fuente: Elaboración propia

De este modo puede el estudiante crecer poco a poco en su formación académica como bilingüe emergente, y así seguir estableciendo pisos que se representan cómo el conocimiento adquirido que ya hace parte de los aprendices en las dos lenguas. Esto se evidencia en la Figura 3 al constituirse la relación entre los tres componentes, se cimienta una lista de elementos de apoyo que desarrollan habilidades y potenciales que se denominan repertorio, los cuales permiten establecer principios o bases para la formación académica de los aprendices. Este repertorio no solo aplica para la asignatura del contenido integrado, sino que ya se forma como parte del conocimiento de la persona.

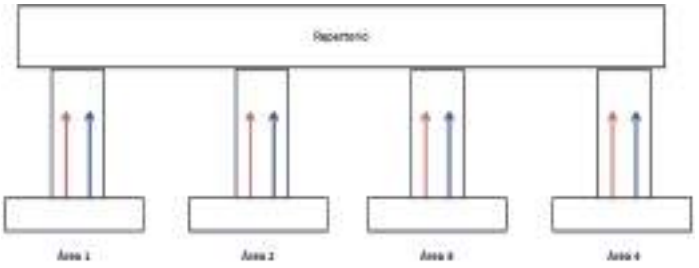
Figura 3. Conocimiento adquirido en las dos lenguas desde el Modelo Bilingüe



Fuente: Elaboración propia

Es así que el Proceso de desarrollo del Modelo en la Instituciones educativas se llevó a cabo, a través del Proyecto CHANGE, en tres etapas donde las instituciones proveían a los docentes la oportunidad de tener un acompañamiento para así llegar a las implementaciones de clase en inglés. Si se logra establecer esa relación en las diferentes áreas del conocimiento (Ciencias naturales, matemáticas, sociales, etc.), el desarrollo académico por parte de los aprendices tendrá un repertorio más amplio y unos cimientos mucho más fuertes.

Figura 4. Desarrollo académico desde el Modelo Bilingüe



Fuente: Elaboración propia

Así, en la Figura 4 se ilustra cómo el repertorio se constituye de forma integrada para el desarrollo académico de los estudiantes, y cómo este proceso se basa en lo que se realiza en cada

grado, el modelo de educación bilingüe dinámica permitirá que el aprendiz siga creciendo en su proceso de formación basado en lo anteriormente adquirido. Entonces, ya no serán procesos aislados de formación académica, sino que estratégica y sistemáticamente se usará el conocimiento previo para desarrollar nuevo conocimiento. Además, la integración de translingüismo, lengua y contenido darán el soporte para que el proceso de implementación del modelo bilingüe sea completamente intencional en la medida que mecanismo de implementación debe considerar los tres elementos para poder ejecutar la propuesta.

De este modo, los procesos que se llevaron a cabo fueron: primero, formación en el modelo bilingüe dinámico basado en AICLE y translingüismo; segundo, diseño y planeación de clases basadas en el modelo integrado de lengua inglesa, contenido y translingüismo; tercero, implementación de clases. Esta representación del modelo se plasma en la figura Nro. 5 en la que se describe cómo el Modelo está rodeado del proceso de implementación basado en los tres componentes del Proyecto CHANGE.

Figura 5. Proceso de desarrollo del Modelo en las instituciones educativas



Fuente: Elaboración propia.

Formación en lengua inglesa, AICLE y translingüismo

Para iniciar el proyecto, se estableció un análisis de necesidades donde se evidenció qué proceso de formación era importante para el proyecto. En ese diagnóstico se entendió que no era simplemente formación en lengua inglesa, sino que era un proceso integrado donde se buscaba que los docentes aprendieran lengua inglesa a la vez que la integración de contenidos y translingüismo en sus clases, pues se planteaba que los docentes debían ser capaces, no solamente dar sus clases en inglés, sino enseñarles cómo podían hacerlo y el rol de los conceptos desarrollados en lengua materna, los cuales serían usados en las clases de contenido en inglés.

El proceso de implementación del modelo atravesó por dos fases, iniciando con una capacitación explícitamente lingüística y posteriormente incorporando el modelo de enseñanza bilingüe sugerido por el mismo proyecto. La primera tenía que ver con el desarrollo de competencias en lengua inglesa, se enfocó en establecer los fundamentos comunicativos para que los docentes en formación pudieran adquirir los planteamientos de las metodologías de AICLE y translingüismo. Así que, para iniciar, se implementó la prueba *Oxford Online Placement Test* (OOPT) como prueba clasificatoria al total de los docentes de las instituciones, así no fueran a ser parte del proceso. Esta ayudó a determinar dos grupos según nivel de competencia.

De este modo, el proceso de capacitación de 6 horas a la semana, durante 10 meses, dando un total de 240 horas fue llevado a cabo. Este número de horas corresponderían a un nivel Pre-Intermedio al final del proceso para el primer grupo; y para el segundo un posible B1. El proceso de formación usó estrategias donde el profesor aprendiera, pero a su vez le sirviera como referente para aplicar en sus clases. Es decir, que los docentes formadores, los cuales fueron docentes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira, usaron estrategias que sirvieran de ejemplo para los maestros en ejercicio

de cómo podrían aplicar el modelo en sus clases; es por esto que los docentes recibieron su desarrollo docente integrando el translingüismo, lengua y contenido.

Adicionalmente, los formadores buscaban que los docentes estuvieran expuestos a la lengua inglesa no solo en el escenario de clase, sino que se completaron algunas horas de trabajo virtual a través de los siguientes blogs:

http://languageintheserviceofcontent.blogspot.com/
http://pib2012.blogspot.com.

Por medio de los blogs, los docentes estaban expuestos a distintos ejercicios para desarrollar sus cuatro habilidades, donde ellos podían encontrar ejercicios de escucha, escritura, lectura y habla. Después de desarrollarlos mediante la web, en las clases presenciales recibieron retroalimentación sobre el desarrollo de los mismos. De igual manera, el correo electrónico fue usado para potenciar el trabajo y el aprendizaje autónomo fuera del aula. Además, se usó la plataforma *Schoology* como soporte de trabajo asincrónico en la cual los docentes interactuaban con otras fuentes de información donde podían incluir compartirse más ejemplos y ejercicios para los profesores siguieran en su proceso de formación desde su autonomía. En la imagen 1 se muestra los componentes y material de acceso para los docentes.

Imagen 1. Plataforma *Schoology*

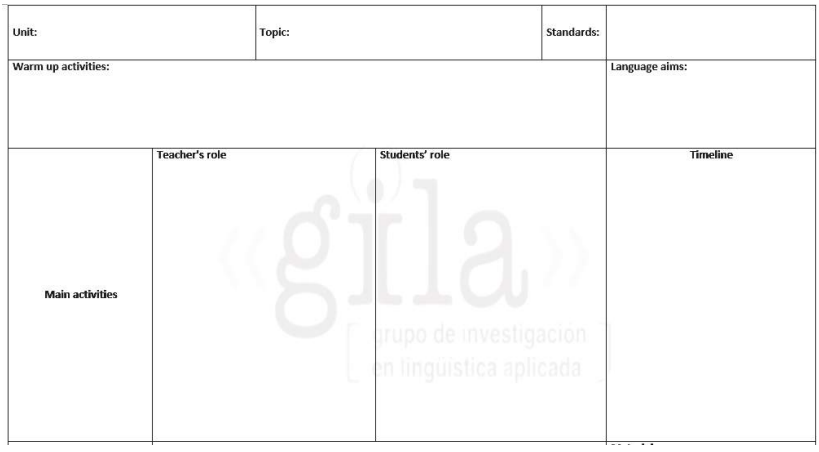


Fuente: *Schoology*.

Dentro del proceso se presentaron fundamentos teóricos y metodológicos de AICLE y translingüismo para que los docentes las usaran en clase. Cada sesión de capacitación era un modelo de clase para los docentes en formación, ya que los docentes formadores diseñaban estratégicamente las sesiones en inglés para mostrar cómo ciertos temas podrían ser enseñados. En estas sesiones, los docentes de los colegios obtenían recursos didácticos que les permitirían ir a sus aulas y replicar lo desarrollado en el proceso de formación.

Adicionalmente, las instituciones usan un planeador de clase semanal, el cual también se usó como fuente de información desde los artefactos, sin embargo, desde el proyecto se usó un formato de planeamiento de clase, el cual combina elementos planteados en la metodología, fue adaptado como parte de la estructura del proceso de implementación del modelo de educación bilingüe dinámico. El formato incluía los componentes de la integración de lengua y contenido basados en AICLE y, además, desde el translingüismo, se les pedía los momentos donde harían uso del español y con qué propósito, para anticipar su rol dentro de la clase. A continuación, se presenta el formato que guió el proceso:

Imagen 2. Formato de plan de clase del proyecto



Unit:	Topic:	Standards:	
Warm up activities:			Language aims:
	Teacher's role	Students' role	Timeline
Main activities			

Assessment procedures		Material resources

Student learning outcomes		
Content	Cognition	Culture
Communication		
Language for the topic		Language for interaction
Vocabulary	Structure	

Fuente: Elaboración propia

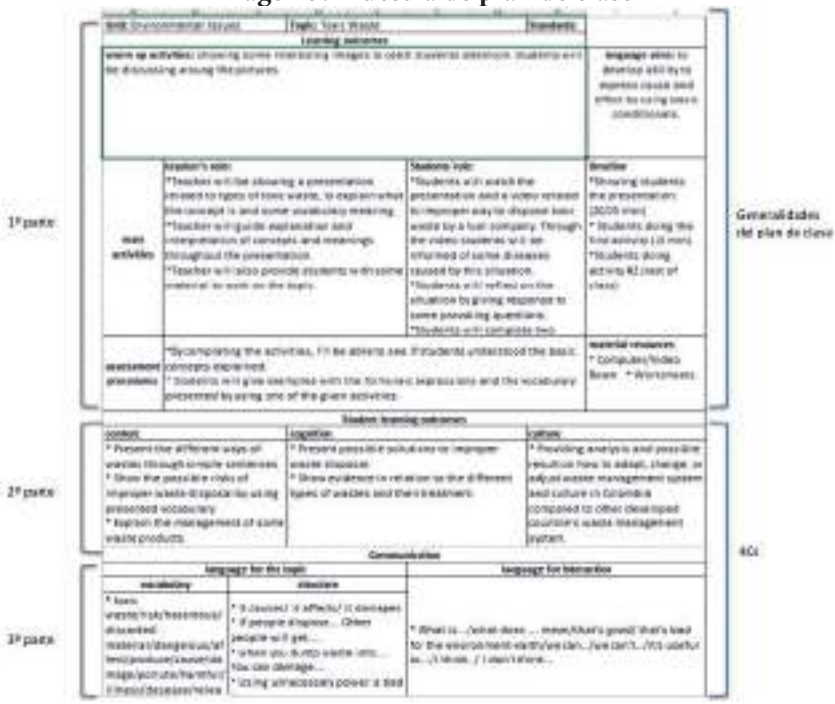
En la primera parte del formato, se establecían las generalidades que tienen que ver con un plan de clase de enseñanza de segunda lengua. Este incluye, en la primera fila: nombre de la unidad, el tema de clase y estándares de la guía 22. En la segunda fila, se presentaban las actividades de introducción de la sesión y las metas lingüísticas. La tercera presentaba las actividades generales donde se describían los roles del docente y de los estudiantes. En esta sección el profesor debía caracterizar el uso del español en términos del momento y de su rol específico en las actividades; además de la línea de tiempo. La cuarta caracterizaba los procedimientos de valoración y los materiales.

En la segunda parte del plan, se incluía todo lo relacionado a la integración de lengua y contenido, teniendo en cuenta las "4Cs" de AICLE (Comunicación, Cognición, Contenido,

Cultura). Es así que el profesor debía describir cómo cada "C" iba a ser desarrollada. La primera fila refería a contenido, cognición y cultura. En Contenido, los profesores incluían la temática relacionada con ciencias naturales o matemáticas, en algunos casos los docentes incluyeron otras áreas por los proyectos de aula que ellos estaban llevando a cabo dentro del grado. En Cognición, los profesores usaban las habilidades del pensamiento basadas en el modelo adaptado de la taxonomía de Bloom, donde ellos describían qué habilidad o habilidades iban a incluir dentro de la clase, esto relacionado a las actividades proyectadas en la sección anterior. Finalmente, en Cultura, los profesores proyectaban los componentes culturales relacionados a la temática. Entendiendo que no solo se proyectaba hacia la cultura objetivo, es decir la anglófona, sino la propia también propendiendo por un desarrollo intercultural. En esta fila, el translingüismo era usado, pues el docente también podía incluir el español con propósitos específicos ya que determinaba elementos ya vistos en clase en L1 desde el contenido, o podía usar procesos de pensamiento desde la lengua materna de los estudiantes, o incluso, usar elementos culturales desde el español para hacer énfasis en los componentes interculturales.

En la última fila se incluía la Comunicación. Esta se enfocaba en los componentes lingüísticos que la clase iba a incluir. Esto es, "Lengua para el tema", es decir, aquí el docente debía describir los elementos lexicales y estructurales desde el vocabulario y la gramática que la clase iba a incluir. Y en la última columna, se incluía "lengua para la interacción", donde se describía cómo los estudiantes iban a hacer uso del inglés por medio de determinadas actividades. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo quedaba el formato diligenciado por un docente:

Imagen 3. Muestra de plan de clase



Fuente: Elaboración propia

Diseño e implementaciones de clases basadas en el modelo integrado de lengua inglesa, contenido y translingüismo

Una vez el proceso de formación había avanzado, los docentes comenzaron a diseñar clases para implementar en sus respectivas instituciones. El diseño se basó en las temáticas que correspondían a la planeación curricular de cada uno de los grados. Adicionalmente, se usaron mecanismos virtuales, los cuales se crearon para acompañar el diseño, donde ellos podían ver ejemplos y así seguir modelos para sus clases En estos medios los profesores encontraban herramientas prácticas para aplicar en el salón de clase, videos, presentaciones, hojas de ejercicios y guías, que les ayudaban a tener referentes para el diseño de su propio material. Un ejemplo de ello fue el blog, el cual registra ejemplos de clases, muestra de materiales y aspectos a considerar,

la dirección de dicho blog fue: http://empowermentprogram2013.blogspot.com.co/.

Asimismo, los colegios dentro de sus proyectos educativos institucionales contemplan los proyectos de aula como una metodología que guía sus desarrollos curriculares interdisciplinarios. Es así que los diseños de clases implementando la metodología debían considerar los proyectos de aula que cada grado estuviera llevando a cabo. En la Tabla 5 se muestran ejemplos de los proyectos de aula por grados, allí se identifica el eje temático para la articulación de lengua inglesa y contenido.

Tabla 5. Proyectos de aula por grados

Proyectos	Grupos Involucrados
La Vaca Pepa	Transición
Farm Animals	Primer Grado
Multicolor animals	Segundo Grado
Exploring the universe	Tercer Grado
Exploring the internal body	Cuarto Grado
The magic of good treatment	Quinto Grado

Fuente: Elaboración propia

Ya para el proceso de llevar a cabo las clases, se entendía que era necesario contar con el apoyo de los docentes formadores, por eso ellos se convirtieron en asesores de los profesores en ejercicio, es así que llevaron a cabo sus sesiones basadas en las planeaciones que preparaban con el equipo asesor del proyecto CHANGE. Las implementaciones donde se llevaban a cabo se acordaban para poder llevar registro de ellas. En el Anexo Nro. 6 de la tesis doctoral, se presenta una muestra de las implementaciones realizadas por los docentes, en donde se da cuenta del trabajo de los docentes integrando lengua, contenido y translingüismo. Estas implementaciones fueron sesiones seleccionadas estratégicamente, en el sentido que eran los docentes con los asesores quienes hacían el análisis de cuáles tendrían los elementos propicios para la

implementación, en términos de manejo de los tres componentes del modelo.

Translingüismo como pedagogía bilingüe

Desde el inicio del presente estudio, el translingüismo fue considerado como herramienta pedagógica en la cual el uso del español no fue visto como una herramienta para aprovechar de forma sistemática y estratégica la lengua materna de los estudiantes. Esta es una perspectiva que trasciende a la mirada monolingüista de los cursos de contenido, ya que busca, desde el modelo de educación bilingüe dinámica con ideología heteroglósica, la inclusión de la lengua materna y la lengua objetivo de los aprendices. Esto ha permitido que los docentes identifiquen estrategias específicas que llevan a usar el español como cimiento para el desarrollo del contenido y de la segunda lengua. Así se encontraron usos pedagógicos para el translingüismo, al establecer la integración de la lengua materna de los aprendices y la objetivo, de este modo se proyectó una estrategia para el desarrollo bilingüe de los participantes.

Desde los usos que se pudieron establecer para el translingüismo, se interpretó que los docentes lo usaron como estrategia en sus clases para el desarrollo de contenidos en inglés. Es decir, que los profesores identificaron que el uso del español en momentos específicos de la lección tuvo influencia en la implementación. Es así que la inclusión del español dentro de las sesiones llevadas a cabo en los dos colegios intervenidos, fue una estrategia que permitió que los educadores identificaran su importancia y las posibilidades dentro de sus lecciones. La primera aplicación didáctica refiere a abrir una ventana para explicar cierta terminología. Para ilustrar lo mencionado anteriormente, el Artefacto 1 se presenta para soportar el hecho que el uso del translingüísmo fue planeado por los profesores con un propósito específico.

	teacher's role:	Students´role:	timeline
main activities	*Teacher will be showing a presentation related to types of toxic waste, to explain what the concept is and some vocabulary meaning (in Spanish). *Teacher will guide explanation and interpretation of concepts and meanings throughout the presentation. *Teacher will also provide students with some material to work on the topic.	*Students will watch the presentation and a video related to improper way to dispose toxic waste by a fuel company. Through the video students will be informed of some diseases caused by this situation. *Students will reflect on the situation by giving response to some provoking questions. *Students will complete two activities to work on the topic's	*Showing students the presentation: (20/25 min) * Students doing the first activity (15 min) *Students doing activity #2 (rest of class)

Fuente: Proyecto CHANGE.

Artefacto Nro. 1

Esta muestra refiere a una planeación de clase que el docente de ciencias naturales realizó sobre "Desechos materiales y tóxicos". En el componente de actividades generales, el educador describía su rol en la sesión, en el cual establece que iba a hacer una presentación acerca de los tipos de desechos y en ella explicaría vocabulario relacionado. Sin embargo, hace la aclaración en paréntesis que será en español. Esto refiere, no solamente al hecho de que estaba anticipando el uso de la L1, y que se promueve el uso, sino que el profesor asume que dicha inclusión le permitirá aproximar los elementos conceptuales. Asimismo, se interpreta que, para el participante de la investigación, hay una relación interdependiente entre español, inglés y el contenido. Li y García (2014) dicen que en vez de tener instrucción monolingüe y de separar las lenguas en los programas bilingües, los profesores usan el translingüismo para permitir que los estudiantes construyan significado y aprendan. En la forma que el educador permite que el español haga parte de la clase de ciencias hace que los estudiantes accedan a su conocimiento adquirido, no solo en el contenido, sino los recursos lingüísticos adquiridos. Esto lo avalan Gumperz y Cook-Gumperz (2005) cuando dicen que las instituciones educativas necesitan crear espacios interactivos donde los aprendices tengan acceso seguro a todas sus fuentes lingüísticas ya aprendidas, en vez de separar las lenguas. Esto mismo lo entendieron los docentes, ya que en las reflexiones lo expresaron, como lo indica la siguiente muestra:

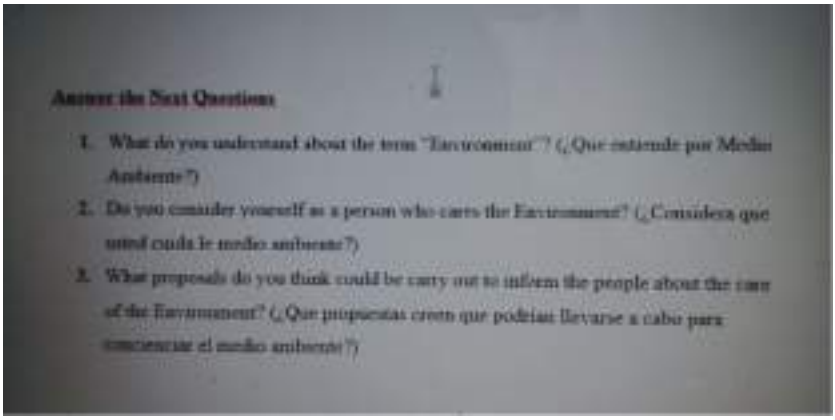
Diario de Reflexión Nro. 1
Docente 4

Es muy importante usar español, pero en el momento indicado; es recomendado después de explicaciones del tema en inglés para usted verificar que ellos [estudiantes] sí entendieron el tema principal que usted está tratando de decir.

El participante del estudio enuncia en su diario de reflexión que el uso de la L1 adquiría un rol dentro de la clase en el sentido que en el instante que él lo requería, lo aplicaba para confirmar, en este caso, que los aprendices habían entendido. Él verificaba la comprensión de lo explicado a través de la L1. De manera que el profesor reconocía cómo el español, en el aula de contenido en inglés, tenía un papel que le permitía garantizar los objetivos de la sesión. Flores y Schissel (2014) manifiestan que el translingüismo se convierte en una estrategia pedagógica que permite a los educadores construir conexiones entre las lenguas. Además, García, Ibarra y Seltzer (2017) expanden el postulado al decir que esto hace que el translingüismo se convierta en un mecanismo de promoción del bilingüismo, en vez de tener un proceso de instrucción monolingüe. Es decir, que el uso del translingüismo como una estrategia pedagógica en los salones de clase jugó un papel significativo en la implementación del modelo dinámico de educación bilingüe, en el sentido que el estudio mostró que el desarrollo bilingüe de las implementaciones ha tenido influencia de múltiples formas en los docentes y los estudiantes.

Adicionalmente, en los artefactos de clase, se identificó que el profesor anticipaba el uso del español, en la medida que el estudiante estaba expuesto a las dos lenguas en el proceso de aprendizaje de forma sistemática, determinando intencionalmente dicha inclusión. En el siguiente artefacto, el profesor usa el translingüismo dentro de uno de sus materiales construidos:

Artefacto No. 2



Fuente: Proyecto CHANGE

El profesor entregó una guía que preguntaba acerca elementos relacionados con "el Medio ambiente". En ella formulaba cuestionamientos sobre lo expuesto en la clase. Estos estaban presentados en inglés y con su traducción en paréntesis en español. Lagabaster y García (2014), muestran cómo la implementación del translingüismo a partir de la traducción, es una herramienta didáctica que ayuda a los estudiantes a entender los contenidos integrados con el inglés, y crear fundamentos metalingüísticos en las dos lenguas. Esto coincide con el modelo de este estudio en el sentido que la coexistencia del español y el inglés genera una asociación de los dos sistemas lingüísticos y no una separación de los mismos dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Li y García (2014) establecen que el translingüismo es una herramienta para aprender lengua y contenido. Ellos enuncian unas metas que se pueden configurar en la clase bilingüe y a partir de ellas se pueden llevar a cabo unas estrategias posibles. En el Artefacto 2 usa la traducción, la cual Li y García plantean como una de las herramientas para implementar translingüismo con el fin de adaptar los procesos de desarrollo de la L2, es decir, en el caso del estudio, para aquellos que son monolingües y para los bilingües emergentes.

Del mismo modo, se identificó que el translingüismo le brindaba al modelo el soporte para apalancar el desarrollo de la segunda lengua y contenido. En el siguiente recuerdo estimulado después de la clase de matemáticas en inglés, esto como parte del ejercicio dialógico sostenido con el participante de investigación, se analizan desde la reflexión del docente los soportes pedagógicos que motivaron la toma de decisiones descritas:

Recuerdo estimulado Nro. 1

Entrevistador: ¿Entonces piensa usted que el papel de la lengua materna en estas clases es ayudar a reforzar?

Docente 2: Sí, es un hilo, yo pienso que la lengua materna es un hilo conductor en el desarrollo de la clase. Lo principal de la clase si tenía que dárselos en inglés pero también necesito apoyarme (en la lengua materna) porque era mucho vocabulario nuevo entonces por eso ya había pensado en reforzar con la lengua materna.

El participante establece dos elementos que son considerablemente importantes en el entendimiento del translingüismo dentro del estudio. Primero, la L1 actuó como eje en la implementación de la clase que el profesor acababa de llevar a cabo. Segundo, enmarca que el español fue el soporte para el inglés y el contenido, puesto que fue apoyo y refuerzo. El docente dice que lo principal lo dio en inglés, pero usó la lengua materna ya que la sesión tenía mucho vocabulario para el desarrollo de la temática. García, Ibarra y Seltzer (2017) plantean que la pedagogía translingüe apalanca el desarrollo del bilingüe y maximiza el aprendizaje de contenido y segunda lengua. Como se configuró en la Figura Nro. 4, donde se describe el modelo bilingüe, el translingüismo proveyó los cimientos para el desarrollo del inglés y del contenido en la medida que permitía a los docentes y estudiantes recurrir a la lengua materna para potenciar los desarrollos en estos dos elementos. En el siguiente extracto de

una clase de matemáticas en inglés se manifiesta el hecho de que el español apoyaba la comprensión de la integración de lengua y contenido:

Extracto de clase Nro.1

En el tablero está escrito el vocabulario de la clase de álgebra, y el texto: "The polynomials are two perfect squares separated by a negative sign. For answering this exercise, the first and second terms should have square root". (*Los polinomios son dos cuadrados perfectos separados por un signo negativo. Para responder este ejercicio, el primer y segundo término deben tener raíz cuadrada).*

(Profesor empieza a leer)

1. D:The polynomials are two perfect squares separated by a negative sign. (Cambia a español) Ojo muchachos, recuerden que este debe tener siempre dos términos perfectos. Y una raíz cuadrada exacta.
#Escribe en el tablero: a2 - b2 #
2. D: the square root of a is?
3. Ess: 2 (dice oralmente)
Señala de nuevo el tablero "a"#
4. D: the square of a
5. Ess: a (dicen oralmente)

En la situación de clase, el profesor estaba explicando una fórmula en inglés y dentro del proceso de realización de la clase cambió a español para llamar la atención de los estudiantes y expandir lo dado en inglés. El profesor resalta primero diciendo "ojo muchachos", lo cual denota un énfasis que el docente quiere que los estudiantes noten, y seguidamente usa el verbo "recuerden" en el cual resalta un elemento que los estudiantes debían tener en cuenta dentro de la temática, acompañado de la explicación

respectiva con los dos componentes que lleva el polinomio. Es por ello que el profesor, estratégicamente, está llamando a colación un elemento ya explicado para que los estudiantes tengan en cuenta. Asimismo, adquieren un uso diferente del inglés, ya que está integrado con el contenido, esto como parte del modelo bilingüe, puesto que el desarrollo metalingüístico es más complejo, para lo cual refiere a la competencia en español como soporte del proceso del inglés, representado en el extracto en el momento que dice: "recuerden que esté debe tener siempre dos términos perfectos. Y una raíz cuadrada exacta".

Esto se alinea con García, Ibarra y Seltzer (2017) quienes establecen que los propósitos del translingüismo pueden verse desde, primero, apoyar a los estudiantes para comprender contenidos y textos complejos. Los hallazgos del presente estudio parecieran confirmar este principio, pues ciertamente el concepto de polinomio, manifiesta rasgos de complejidad conceptual y la L1, pareciera acomodarse didácticamente como soporte para lograr la comprensión. Segundo, proveer oportunidades a los estudiantes de desarrollar prácticas lingüísticas para contextos académicos, representados en la muestra desde la asignatura de matemáticas de noveno de bachillerato, o sea, que el translingüismo funciona como fundamento que permite el desarrollo de contenidos en inglés; y tercero, crear espacios para el bilingüismo de los estudiantes y formas de conocerlo, el cual se reconoce en el hecho de que los estudiantes que hacen parte de la clase de matemáticas son bilingües emergentes, es decir, que están en las primeras etapas del desarrollo bilingüe.

Por otro lado, el translingüismo surge en la medida que el educador comparte el mismo idioma con los alumnos, puesto que como Gunko (2015) argumenta, conocer las diferencias y similitudes de la L1 y la L2 ayuda como soporte para resolver muchos problemas en el aula. Adicionalmente, la autora afirma que incluir la L1 genera un *input* de calidad, ofrece unas soluciones rápidas y eficaces a los aspectos más problemáticos y,

en consecuencia, ayuda a reducir la ansiedad de los aprendices. En el siguiente recuerdo estimulado se dialoga en torno a la decisión de usar el español.

Recuerdo estimulado Nro. 2

Investigador: Entonces ¿el rol del español en el aula para usted cuál es?
Docente 3: Yo diría que es como un apoyo, puede ser… o como una forma de uno haber… si es una herramienta más como que se usa en la clase, normalmente uno intenta hacerlo entre lo que más se pueda no usarlo ¿cierto? Pero si se hace necesario obviamente uno lo usa para explicarles cosas o así se apoya en él.
Investigador: Y eso de no usarlo ¿Por qué?
Docente 3: El no usarlo como para tratar de que ellos no lo sientan pero que uno los esté llevando como de que se vean en la necesidad de usarse… de usar y poner en práctica el vocabulario aprendido, porque por ejemplo si yo les muestro una imagen y entonces ellos me la dicen en español, pero ellos la saben en inglés entonces hay que llevarlos a que la digan en inglés si ya lo saben ¿cierto? Así sepan que está en español pero que aprendan a diferenciar eso entonces por ejemplo ya cuando uno está en alguna clase que uno sí tiene unas imágenes pegadas y uno las señala ellos ya pueden… es más ellos mismos las mezclan a veces dicen unas en español otras en inglés o por ejemplo cuando tú les pides que hagan un listado de animales por ejemplo que empiecen con cierta letra a veces también inician con inglés entonces ya ellos lo van aplicando más.

En primera instancia, se reconoce como un soporte o herramienta, como el docente lo dice. Adicionalmente, no es usar la L1 todo el tiempo, sino que ésta se vuelve un recurso optativo en momentos específicos. El profesor concibe que debiera evitar el uso, es decir, promover en gran medida más el inglés en el aula.

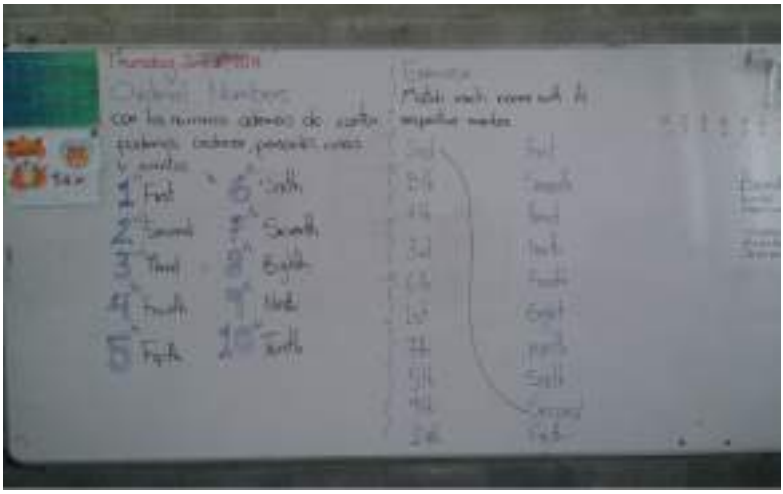
Se asume que el ideal para el docente es la segunda lengua sobre la primera. Sin embargo, propone que el español puede ser una herramienta didáctica para el desarrollo de la clase. Esto es, que el participante describe que el uso de las lenguas no es aleatorio, y aun cuando los estudiantes alternan, "es más ellos mismos las mezclan a veces dicen unas en español otras en inglés…", el profesor puede hacer conexiones a través de conocimientos previos que le permitió usar lo que los estudiantes sabían en ambas lenguas, es decir, no era solo del conocimiento del español al inglés, sino desde el inglés también, "también inician con inglés entonces ya ellos lo van aplicando más".

Se identifica cómo la lengua materna adquirió un papel en la sesión del profesor que le permitió desarrollar conceptos propios de la clase. Hornberger y Link (2012) manifiestan que los estudios enfocados en alternancia de código buscaban analizar la interferencia, la transferencia y los préstamos entre lenguas. Sin embargo, García aclara lo que el profesor establece cuando dice cómo las lenguas se mezclan, explicando que el translingüismo "cambia el lente de la influencia croslingüística" puesto que los escenarios bilingües "entremezclan características lingüísticas que han sido administrativamente asignadas a una lengua en particular" (2009: 51). Esto significa que los docentes dentro del espacio bilingüe adquieren conciencia de los recursos que los estudiantes pueden traer al aula de clase y ayudarlos a identificar estas herramientas para tener experiencias educativas exitosas. Por esto, la muestra menciona cómo el profesor era consciente de que usar español en el aula no era un fenómeno aleatorio, sino una estrategia para fomentar los procesos de aprendizaje en momentos específicos de la lección.

Esto coincide con los resultados de Mcmillan y Rivers (2011), quienes percibieron esta mirada pedagógica del translingüismo desde sus clases, adicionalmente, se resalta cómo estos autores también resaltan que el uso de la lengua nativa de los aprendices en momentos de la clase resulta útil e importante para los estudiantes.

Por otro lado, cuando los docentes participantes sentían que los estudiantes necesitaban reforzar el conocimiento, procuraban enlazar los temas estudiados con el bagaje de información y para estar seguro de que los aprendices entendieran las actividades propuestas. En el siguiente artefacto se ejemplifica lo planteado:

Artefacto No. 3



Fuente: Proyecto CHANGE

La muestra indaga sobre el momento del uso del español, sobre su rol y preparación, ya que se establece de antemano en la formulación de la explicación que se va a presentar el concepto en español. Esto se ve en el hecho que presenta el concepto de "ordinal numbers" en inglés y la explicación en L1. Seguidamente, el profesor sigue con el desarrollo de la temática en inglés, por esto se identifica que hay una transición en los momentos de uso de la lengua. Se podría entender que el docente reconoce que al recurrir al español los estudiantes iban a entender, es decir, que era el recurso al que debía invocar para garantizar su ejercicio docente. A la par, asegurar la comprensión supone que la labor pedagógica y didáctica de la L2 no es solamente de orden informativo sino de comprensión y fortaleza. Pues evidentemente cuando un hablante se percata que no hay proceso de interlocución, recurre a algunas estrategias que posibiliten el acto comunicativo.

Esto es similar a lo que Nambisan (2014) encontró en su investigación en la que el translingüismo permitió a los participantes evaluar si los estudiantes entendían los conceptos y el material cubierto en clase, incluso si ellos no tenían conocimiento lingüístico para expresarse en inglés. Desde la muestra, se puede inferir que esta profesora se enfocó, al translenguar, en aclarar, o como ella lo expresa: "centrarlos", se podría interpretar indagar sobre lo que los estudiantes habían entendido, o sobre si algunos estudiantes tuvieran problemas con los ejercicios.

Esto nos lleva también a entender que el concepto de bilingüismo estático, el regular que habíamos entendido durante varias décadas se ha ido modificando, en el sentido que, como García dice, el bilingüismo no es "como una bicicleta con dos ruedas balanceadas" es más bien como "una cuatrimoto todoterreno que tiene ruedas que se extienden y contraen, se flexionan y se estiran, haciendo posible transitar por terrenos difíciles que hacen moverse de forma dispareja e irregular pero sostenida y efectiva" (2009: 45). Así, el translingüismo sirve como mecanismo que permite adaptar a los diferentes momentos bilingües, a las distintas formas de encontrarlo y a los múltiples ambientes que se pueden generar desde estos escenarios. Otra muestra desde el diario de reflexión soporta esta idea así:

Diario de Reflexión Nro. 2
Docente 2

Al principio sí fue un desafío porque cuando uno aprende inglés realmente uno no puede mezclar el español, no se puede pensar en español y tratar de hablar en inglés porque se forma una confusión. Entonces al principio fue un desafío, era un poco escéptico de que pudieran utilizar ambas lenguas dentro de la clase, pero fue muy interesante ver que los estudiantes comprendían el concepto en las dos lenguas.

El participante de la investigación asume como un desafío el hecho de incluir las dos lenguas dentro del escenario de clase, puesto que considera que esto hubiera podido causar confusión en los aprendices. El docente afirma, desde su aprendizaje, que no se deben mezclar las lenguas, es decir, incluir la L1 no es permitido. Lo cual lo llevó a ser escéptico ante el translingüismo y su uso dentro sus sesiones. Sin embargo, reconoce cómo su parecer fue influenciado con el hecho de que los estudiantes entendieran en las dos lenguas los contenidos dados. Lewis *et al.* (2012) caracterizaron el translingüismo, estableciendo que cuando se asociaba la alternancia de código se establecía la separación de las dos lenguas en contacto (ideología monoglósica, es decir, el enfoque final es una sola lengua desarrollada); mientras que el translingüismo acepta la flexibilidad del aprendizaje a través de dos o más lenguas (ideología heteroglósica). En este sentido, García (2007, 2009) reconoce la fluidez de los recursos lingüísticos que hacen que los usuarios recurran de múltiples formas a las lenguas en contacto para poder establecer prácticas discursivas, las cuales no fueron muestreadas desde el *corpus* del proyecto, pero lo establecido por los docentes podría dar cuenta de esto.

Este participante es consciente de que incluir las dos lenguas en el aula ayuda a que los aprendices estén entendiendo los tópicos estudiados. García (2012) dice que cuando los estudiantes no entienden la lengua objetivo no hay posibilidad para que el aprendizaje tome lugar. El aprendizaje no se supedita a la segunda lengua, sino que tiene que ver con el contenido como tal. En la siguiente interacción de clase, el docente establece una pregunta para la cual los estudiantes responden correctamente en español.

Extracto de clase Nro.2

El docente (D) desarrolla una clase de matemáticas con el grado sexto (6º). Durante la implementación son evidentes los usos de translingüismo entre el inglés y el español. Los estudiantes (Es) responden a las preguntas. El estudiante 1 (Es1) responde en forma individual.

1. D: the square root of "a" is? *(¿la raíz cuadrada de a es?)*
2. Es: (responde en español) dos
   #Señala de nuevo el tablero "a"#
4. D: the square of "a" *(el cuadrado de a)*
5. Es: a
6. D: the square root of "b" is? *(¿la raiz cuadrada de b es?)*
7. Es : b
8. D: Muy bien, the reason is… *(la razón es…)*
   #Empieza a escribir en el tablero #
9. D: a
   #señala el vocabulario escrito en el tablero (+=plus)#
10. Es: más
11. D: plus *(más)*
12. Es: a plus b (pause) a minus b

En el comienzo del extracto, el docente comienza formulando una pregunta (turno 1) en la que se puede ver la intención pedagógica y el papel de la lengua 2 en los procesos de aprendizaje. Definitivamente, la L2 plantea claramente que el propósito de la pregunta está íntimamente manifiesto con ligar los aprendizajes con el contenido. En el turno 2, el estudiante "Es 1" responde interactivamente a la respuesta del profesor y aunque lo hace en Español lo importante es que además de entender la pregunta, la respuesta se suscita de inmediato, lo cual podría suponer los complejos procesos cognitivos que se promueven cuando la L2 se usa con propósitos de contenido. Se resalta que la relación entre L1 y L2 genera interactividad eficiente entre estudiante-profesor, por eso la respuesta interactiva de Es1 suple las necesidades conversacionales y mantiene el flujo pedagógico de la misma, por eso el profesor encuentra que la respuesta es acertada y por esa razón continua con la clase. Ciertamente el profesor no solo está promoviendo la interacción, sino que además tiene una intención pedagógica clara, propiciar espacios para el uso de la L1 y L2 con propósitos de conocimiento (lengua y contenido), no le encuentra inconveniente con que el estudiante responda en español, ya que no detiene la clase, sino que sigue y formula otras preguntas.

En este sentido, García, Ibarra y Seltzer manifiestan que "EL bilingüismo es la norma en el aula translingüe" (2017: 2), dado por el hecho que el translingüismo da a los docentes la posibilidad de maximizar las prácticas lingüísticas de estudiantes bilingües para cumplir con elementos de contenido y desarrollo de las lenguas. Es por esto que Flores y Schissel (2014) enmarcan que el translingüismo es una pedagogía bilingüe donde los profesores construyen enlaces entre las prácticas lingüísticas bilingües y las prácticas deseadas en escenario de clase. Adicionalmente, Baker (2006) menciona que el translingüismo como una herramienta pedagógica promueve un mejor entendimiento de las asignaturas de contenido, en otras palabras, el proceso de aprendizaje del contenido y la lengua al mismo tiempo es potencializado por el translingüismo, ya que este contribuye a hacer el proceso más accesible y comprensible para los estudiantes.

En el siguiente Artefacto, el docente programa en su planeador semanal las temáticas a tratar en ciencias naturales de segundo de primaria. El participante de la investigación diseña la sesión usando el modelo el cual incluía translingüismo y AICLE. Es pertinente resaltar cómo el participante anticipaba el uso de la lengua materna y la segunda lengua para el desarrollo de contenidos.

Artefacto No. 4



Language					
Receptive task: I will tell a story about how a seed grows up and becomes a plant. I'm also will draw on the board the life cycle of a plant by making a sequence.					
Productive task: Students will use the prepositions "After" and "Before" to show understanding of the stages' sequence in the life cycle plants. Students also have					
Cognitive task/language function					
Remembering	**Understanding**	**Applying**	**Analyzing**	**Evaluating**	**Creating**
List some of the aspects in Spanish that plants need to grow up	Interpret the main idea of a story	Apply	Analyze, deconstruct	Critique	Create a drawing to represent a plant and the aspects that help it grow
Recall/Relate	Infer the process of a plant to grow up from a story	Experiment	Identify cause & effect	Evaluate/Judge	Plan
Sequence	Predict	Calculate	Compare & contrast	Hypothesize, formulate questions	Construct
Describe	Summarize	Classify the stages of the cycle of a plant by a sequence of order	Identify main idea & supporting idea	Take & support a position	Produce

Fuente: Proyecto CHANGE

La muestra del artefacto da cuenta de la planeación del docente de ciencias, quien planteaba su sesión integrando lengua, contenido y translingüismo. Se identifica en los "Productos cognitivos" que en la habilidad de "recordar"[56] el docente había planeado que los estudiantes enlistaran en español algunos aspectos que las plantas requerían para crecer. Es decir, que el profesor anticipaba la función específica que el español tendría en la implementación, el cual permite comprender que se refiere al hecho de que los estudiantes sean capaces de mostrar su comprensión sobre la temática de las plantas. Esto lo concibe Baker (2006) como uno de los potenciales del translingüismo, ya que este permitió promover el entendimiento más completo y profundo del contenido por parte de los estudiantes al estar expuestos a los conceptos en las dos lenguas. Adicionalmente, Li y García (2014) plantean que cuando se incluye el translingüismo, los estudiantes tienen la posibilidad de construir significado de los contenidos enseñados en la L2. Esto se configura como pedagogía translingüe que establece cómo el uso del translingüismo potencia el aprendizaje de contenidos y de la segunda lengua.

Adicionalmente, desde la ideología heteroglósica del modelo bilingüe dinámico, de García (2009), se entiende que esta educación permite tener diferentes orientaciones con encuentros lingüísticos simultáneos que permite que los estudiantes puedan tener aprendizajes de lengua al mismo tiempo. Esto convirtió al translingüísmo en un mecanismo que proveía recursos a los estudiantes para maximizar la comprensión y el logro de las metas de aprendizaje. En la siguiente entrada de un diario de reflexión, el profesor manifestó el rol dado a las dos lenguas (inglés español)

Diario de Reflexión Nro. 3
Docente 3

…la clase en sí se desarrolla aplicando las dos lenguas, el español y el inglés, ehh… en algunos casos, algunas

56 Traducción del autor.

> *instrucciones y algunos comandos se trabajaron en inglés pero también se utilizaba el español para que los niños pudieran entender en algunos casos algunos conceptos, el desarrollo de la actividad…*

El profesor expresó que las dos lenguas se usaban para dar instrucciones, el inglés para dar comandos y el español para hacer entender algunos conceptos. De este modo, las dos lenguas fueron usadas de forma integrada, funcional y dinámica para mediar con el entendimiento y el aprendizaje de los contenidos (Lewis *et al.* 2012). Así que la relación entre el translingüismo y la heteroglosia hizo que las prácticas lingüísticas, que en el salón de clase dieran *voz*[57] a los estudiantes, esto se manifiesta en el hecho de que los alumnos pudieran participar mayormente a partir de la inclusión de las dos lenguas en el aula, esto representado en el sentido que los docentes buscaron estratégicamente activar todo el rango del repertorio lingüístico, todo basado en lo propuesto por Blackledge y Creese, quienes dicen que esto se puede presentar como "pedagogías bilingües flexibles donde los aprendices tienen la posibilidad de acceder a contenido académico con los recursos semióticos que traían, mientras adquieren otros" (2010: 103).

El uso de las dos lenguas, a partir del translingüísmo, permitió que el profesor estableciera diferentes formas de hacer uso de los recursos lingüísticos, del conocimiento y del bagaje de los estudiantes para el enriquecimiento de sus repertorios. Esto también se asocia a la teoría del repertorio lingüístico donde se percibe que las prácticas bilingües no son arbitrarias, ni un uso indeterminado de las lenguas, sino que es la relación que se establece entre cada una de las lenguas para el desarrollo cognitivo del aprendiz. En el siguiente extracto, la participante de la investigación confirma esta apreciación al estar explicando un contenido y al formular una pregunta a los estudiantes la comprenden, pero responden en español.

57 Cursiva del autor.

Extracto de clase Nro.3

La docente (D) está presentando en la clase de ciencias naturales el tema de los ecosistemas. La profesora tiene pegadas en el tablero imágenes de los tipos y comienza a explicarlos uno por uno. Cuando los a va enumerar de nuevo hace una pregunta

1. D: the ecosystems are… savanna, deserts, forest, grassland, deciduous
forest, tundra. Tundra is not in Colombia, why? (*Los ecosistemas son… sabana, desierto, jungla, pradera, caducifolio, tundra. Tundra no está en Colombia, ¿por qué?)*
2. Es1: el clima
3. Es2: por el clima
4. Es1: tiene que ser clima frio
5. D: excellent. También, different weathers

La docente formula la pregunta sobre por qué la tundra no está en Colombia, y el Es1 responde "el clima", el Es2 lo confirma diciendo: "por el clima", y de nuevo Es1 afirma que "tiene que ser clima frío". Es decir, que los estudiantes mostraron entendimiento sobre el contenido de los ecosistemas estableciendo relaciones sobre el hecho de que el clima no permite este en particular. Por eso, la profesora brinda la afirmación: "excellent" e incluyendo el adverbio "también" dentro de la estructura, lo cual manifiesta que, adicional a lo que ellos postulan, existen diferentes climas que determinan los ecosistemas. La profesora valida la respuesta en la medida que reconoce que el repertorio que los estudiantes poseen les permite llegar a la respuesta. Busch (2012) establece que el repertorio lingüístico no se localiza en procesos cognitivos, en una ubicación geográfica estable, ni fija, y menos en momentos del tiempo. El repertorio se ubica en un rango amplio de voces, discursos y códigos dentro del mismo individuo que le permiten recurrir a ellos cuando lo requiera. Esto se asocia al desarrollo

pretendido por los docentes, quienes incluían el español en sus prácticas integradas de lengua y contenido en inglés, para hacer uso de todos los elementos que los estudiantes ya poseían y podían aplicar a las clases que estaban recibiendo.

Dentro del mismo aspecto, se encuentra el hecho del uso del aprendizaje adquirido, en otras palabras, lo que los estudiantes ya habían aprendido en español como fundamento que soporta el proceso en segunda lengua, es decir, desarrollos que ya había sido establecido en esta lengua, el cual se retoma desde la inclusión del español dentro del modelo bilingüe. O sea, como Cummins (2002) establece, se puede construir una zona interdependiente donde el estudiante hace conexiones de los códigos que posea y del conocimiento que tenga de las mismas. En el caso del estudio, los docentes buscaban estratégicamente hacer uso del aprendizaje que los estudiantes tenían en español para potenciar el aprendizaje del inglés y del contenido en esta lengua. Así, los docentes identificaron que en momentos específicos referir a los temas tratados en español, permitía a los estudiantes conectar y entender lo desarrollado en inglés, como lo confirma el siguiente extracto de un recuerdo estimulado con un profesor participante, al cual se le pregunta sobre el objetivo en la clase cuando usó el español:

Recuerdo estimulado Nro. 4

Entrevistador: Profesora, en este momento de la clase ¿qué propósito tenía usted, cuál era el objetivo?
Docente 3: Bueno, el objetivo de esta clase era enseñarle a los niños los diferentes nombres de las frutas más comunes para ellos, las que a diario ellos pueden ver y conocemos acá. Entonces el propósito era enseñarles eso pero también algo muy importante era hacer un reciclaje de lo que habíamos hecho en clases anteriores, […] entonces trato de que siempre hagamos un reciclaje.

La docente establece que el tema tratado en la clase ya había sido desarrollado en anteriores sesiones y buscaba "reciclar" con el fin de volver a usar la información ya adquirida para el desarrollo de la segunda lengua. En este sentido, la implementación de un marco teórico de educación bilingüe (español-inglés), que considere las dos lenguas, era más apropiado, ya que se consideró que el conocimiento que los estudiantes ya tenían del español fundamentó el desarrollo de la lengua inglesa. Además, los desarrollos que se tenían en español se buscaban replicar en el inglés, desde lo que los estudiantes habían estado expuestos en asignaturas de contenido. Lo anterior buscó desafiar la concepción monolingüe de la enseñanza del inglés en las instituciones, donde se percibía el proceso de desarrollo en lengua inglesa como un elemento aislado dentro de la formación de los aprendices.

Es así que el translingüismo se convierte en una estrategia de aprendizaje y de enseñanza, que permite y hace uso de prácticas heteroglósicas para motivar la participación de los estudiantes y para proveer a los docentes y estudiantes de recursos para desarrollar mayor conciencia metalingüística (Blackledge y Creese, 2010). Los autores lo denominan pedagogía bilingüe flexible, puesto que ofrece a los profesores y aprendices acceder a contenido académico, a través de los recursos lingüísticos y repertorios comunicativos que ellos traen al aula mientras adquieren otros simultáneamente.

Adicionalmente, en los resultados del estudio de Mcmillan y Rivers (2011), se encuentra otro elemento, al entender que el translingüismo fue importante para construir conexiones con el conocimiento previo y para aclarar actividades. Esto representa que en las dos instituciones, los profesores manifestaron que como estrategia incluida en la clase de contenido en inglés, el translingüismo permitió hacer conexiones con conocimientos adquiridos en español, esto es, que al establecer momentos de uso del español, los profesores vieron cómo a los estudiantes se les facilitaba el desarrollo del contenido en inglés. Lo anterior es

confirmado por el siguiente extracto de un recuerdo estimulado, después de haber implementado en la clase la integración de lengua, contenido y translingüismo, donde el profesor muestra su análisis frente a este hecho:

> **Recuerdo estimulado No. 5**
>
> **Investigador:** ¿Qué aspectos positivos pudieron observar en los estudiantes a la hora de implementar el modelo bilingüe?
> **Docente 5:** A veces los estudiantes eh… tuvieron una buena recepción a partir de lo que se hace ¿cierto? Eh… la gran ventaja pues es que los temas que se tratan de abordar con ellos pues ya se han abordado en español entonces la idea es que ellos ya tengan unos conocimientos previos de las temáticas que se han transversalizado al inglés para que ellos no les cuesta mucha dificultad.

Se pudo determinar que no existía separación entre el translingüismo y la integración de lengua inglesa con los contenidos, el uso del español se determinaba por la relación entre lenguas. Adicionalmente, se refleja en el aporte que éste se prestaba a la integración de lengua y contenido, puesto que cuando al docente se le preguntó sobre los aspectos positivos que pudo reconocer dentro de sus procesos de implementación de los contenidos en inglés, el participante resaltó que los estudiantes fueron receptivos desde lo que él hacía, y adiciona que cómo los temas fueron tratados en español fue una ventaja, ya que esto les facilitaba el proceso de enseñanza. Hornberger y Link (2012) soportan la posición del participante, puesto que ellos establecen que los educadores deben reconocer, valorar y construir a partir de los múltiples repertorios de los estudiantes. Adicionalmente, como Helot (2014) propone, el docente debe ser consciente desde el translingüismo de entender estas experiencias bilingües, donde las dos lenguas en contacto adquieren valor. Esto ocurre porque las políticas lingüísticas frente al uso bilingüe de las lenguas son

restrictivas, porque limitan la interacción con las dos lenguas en los contextos, puesto que se propende por la ideología monoglósica, donde el fin es una sola lengua.

Es así que los docentes fueron conscientes del uso estratégico del español y ellos mismos le estipularon un rol dentro de sus clases para lograr los objetivos de las mismas. El Proyecto Change configuró metodológicamente la relación entre el contenido y el inglés, a través del español, puesto que se requería extraer los recursos adquiridos para usarlos en la adquisición del inglés. Esto establece la categoría en la medida de darle un valor didáctico al translingüismo, en el sentido que las clases adquirieron una forma diferente de realización al incluir las dos lenguas para el logro de los objetivos planteados, no solo en términos de lengua, sino en términos del desarrollo de los contenidos.

Con base en todo lo anterior, se plantea una posibilidad de enseñanza del inglés diferente, en donde se considera un proceso bilingüe, que coexiste a través de una integración tríptica, donde el inglés y el contenido dependen del español para su desarrollo. Es por esto por lo que se puede considerar el hecho de que la relación de estos tres elementos da una mirada alterna a la establecida en la educación pública colombiana, en la cual se presente la posibilidad de un modelo bilingüe, el cual integre la L1, la L2 y los contenidos de asignaturas de su currículo.

Por otro lado, se observó, a través del corpus, una concepción unificada acerca del uso de translingüismo como una estrategia desde el conocimiento previo de la lengua materna para facilitar la comprensión y la apropiación del contenido y del inglés, los cuales pudieron ser complejos para los estudiantes. Los fragmentos resaltan el enfoque que los docentes participantes le dieron al translingüismo al momento de implementarlo en sus sesiones, pues identificaron que al administrar en diferentes instantes de las sesiones las dos lenguas, los estudiantes sintieron más confianza para su participación en la clase y además les ayudó

a confirmar su comprensión como herramienta de refuerzo de las temáticas de contenidos vistas en inglés. La siguiente muestra provee una evidencia de lo antes mencionado:

> **Recuerdo estimulado Nro. 6**
>
> **Entrevistador:** ¿En qué pensaba en el momento de preguntar el contenido en español?
> **Docente 2:** ¿Qué pensaba? Que ellos no estaban comprendiendo el proceso no tanto en inglés sino como en español de los que estaban hablando, entonces era para conceptualizarse.

En el anterior ejemplo, se establece que el profesor sabía que los aprendices no estaban entendiendo porque el concepto era difícil, no solamente en inglés, sino también en español, entonces cambió al español para conceptualizar y garantizar que comprendieran el tema. Así que los profesores participantes de las dos instituciones identificaron cómo el translingüismo les permitió que las implementaciones de los contenidos en inglés no fueran afectadas por la complejidad de los conceptos en la segunda lengua, sino que la inclusión del español ayudó a que las clases tuvieran resultados favorables en términos de los resultados de las sesiones. Esto dado por el reciclaje de conocimiento, en otras palabras, que desde el símil que da la palabra, el profesor estratégicamente "reusaba"[58] lo que el estudiante había adquirido en español para el desarrollo del concepto en inglés y para el aprendizaje del inglés en sí mismo. De este modo, se determina que las prácticas bilingües heteroglósicas dadas por el translingüismo fueron más que la simple alternancia aleatoria de lenguas donde, por diferentes razones, se mezclan los códigos, ya que el translingüismo hizo uso de las dos lenguas en el contexto de forma sistemática, estratégica y con fines precisos (Helot,

58 Énfasis del autor.

2014). Es decir, que se plantea de una forma diferente el rol de la lengua materna de los aprendices, en donde adquiere un papel más protagónico en el proceso de desarrollo de la segunda en el sentido que permite crear una plataforma de aprendizaje para el estudiante que le permite hacer uso de lo que ya ha aprendido. Adicionalmente, se considera que la inclusión de la primera lengua no se hace por ausencia de competencia en la L2, sino como estrategia intencional que permite, tanto al docente como al estudiante, establecer prácticas que son comunes en comunidades bilingües para afianzar los contenidos temáticos.

En el mismo sentido, los docentes recurrieron al uso del español porque ellos ya tenían planeados momentos de uso, con estrategias precisas ya que en ciertos momentos no era solamente que no entendieran en inglés, sino que el concepto en sí mismo ya era complejo para hacerlo entender. Esto lo confirma el estudio de Nambisan, quien plantea que "es beneficioso usar la lengua materna de los estudiantes cuando se esté dando acceso al contenido a través de la exploración de su bagaje de conocimiento" (2014: 62). Esto es, que el conocimiento previo es estratégicamente reciclado para facilitar el aprendizaje del inglés, es decir, que desde el conocimiento en español se busca garantizar la comprensión y desarrollo en la lengua objetivo, inglés. Lo anterior, se basa en la teoría de Cummins (2000), en la cual plantea que, en el proceso de desarrollo de una lengua, el aprendiz adquiere una serie de habilidades y de conocimiento metalingüístico que puede ser replicado en la segunda lengua, dicho de otra forma, la L1 no se aísla de la L2, sino que por el contrario, los aprendices tienen la posibilidad de replicar lo aprendido en una a la otra.

Del mismo modo, en el siguiente extracto, el profesor recurre al translingüismo para apalancar el desarrollo del contenido en la medida que le permite hacer un énfasis para que sus estudiantes identifiquen, como se ve en el siguiente extracto:

Extracto de clase Nro. 8

El docente está explicando los términos de factorización. El tablero tiene vocabulario que usa en la sesión y está interactuando con los estudiantes acerca del término 3.

1. Es 2: Three terms. (*tres términos)*
   #El profesor escribe "2"#
2. D: (dice oralmente) the first. (*El primero)*
3. Es 3: term
4. D: the first term? (*El primer término?)*
5. Es 4: have
6. Es 1: cuadrado
   #El profesor escribe letras#
7. Ess: words *(Palabras)*
8. D: the first term word squares (*el primer término cuadrado)* #señalando el vocabulario que está escrito en el tablero#
9. D: Muchachos, entonces habíamos dicho que el segundo término debía ser, la letra del segundo término debía ser la raíz cuadrada del primer término.

En el proceso de uso del español, el docente cambia al español en el turno 8 de manera fluida, expandiendo la explicación de lo dicho en inglés, con lo cual la L1 adquirió un rol de soporte al proceso de desarrollo de las clases de contenido en inglés. El docente llama la atención de los estudiantes diciendo: "muchachos, entonces habíamos dicho…", esta expresión introduce el hecho de que el concepto ya había sido estudiado. Este énfasis tiene que ver también con que no se considera una formación en lengua extranjera simplemente, sino educación bilingüe; a diferencia del tipo anterior, no es solamente que el aula se convierte en un espacio de desarrollo de la L2, sino que se construyen aulas translingües donde el docente no se ve como la "autoridad lingüística", más bien como otro aprendiz de lengua (García y Li, 2014: 75). Además, Qian *et al.* (2009) encontraron

que uno de los beneficios establecidos por el uso de la lengua materna en momentos específicos de la clase, es que permite proveer aclaraciones e incrementar la comprensión de los temas o el material usado en clase.

Adicionalmente, se caracteriza que los estudiantes reaccionaron frente al uso del translingüismo, no porque ellos lo conocieran, simplemente porque tuvieron actitudes que los docentes pudieron reconocer como favorables. En el recuerdo estimulado dijo un participante del estudio:

Recuerdo estimulado Nro. 7

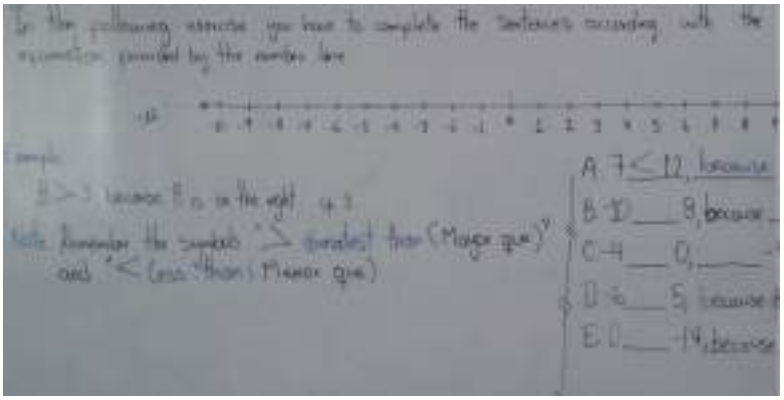
Entrevistador: Profe y ¿cuál fue la actitud de los estudiantes al momento de estar recibiendo las clases con esta metodología?
Docente 2: Yo creo que la reacción de los estudiantes fue muy normal, no sintieron ningún obstáculo, ninguna limitación, ni tuvieron resistencia a lo que es la metodología CLIL, eso sí haciendo mucho énfasis en enseñarles primero el vocabulario nuevo, en tener en cuenta temas que ya hayan enseñado otros profesores en la asignatura es decir reforzar temas por ejemplo que ya habían visto en primer periodo en biología en español se pueden retomar en biología en inglés, más o menos eso.

Este participante determina que los estudiantes reaccionaron de forma positiva frente al hecho de desarrollar los contenidos en inglés, dice que los estudiantes no tuvieron limitantes, ni afectaciones con esta relación. Además, como lo dice: "no tuvieron resistencia", se puede interpretar que en otros momentos los docentes han vivido estas reacciones por parte de los estudiantes, lo cual los lleva a reconocer cuándo no están teniendo actitudes negativas. Además, el participante dice que los profesores usaron el conocimiento que ya los estudiantes habían visto en L1 para poder retomarlo en L2, esto les permitió reforzar

lo visto en estas clases. Lo anterior, está en concordancia con lo establecido por Creese (2009), quien dice que por el uso del translingüismo los estudiantes se motivan más en las clases de contenido en segunda lengua, cuando la lengua objetivo no es la materna de ellos, ya que siente que son parte activa de la clase y no son pasivos ante ella.

En el siguiente Artefacto, la docente relaciona el uso del translingüismo con el contenido específico que está llevando a cabo en la sesión de matemáticas en inglés:

Artefacto Nro. 5



Fuente: Proyecto CHANGE

La participante hace una relación entre contenido y lengua al presentarlo en inglés, y emplea el translingüismo para aclarar unos términos que requieren enfatizar dentro de la clase: "mayor que-menor que". Dichos elementos son incluidos como referente desde la lengua materna de los estudiantes, puesto que van en una nota que el profesor hace al decir: "recuerden los símbolos (remember the symbols)". De este modo, las dos lenguas son usadas de forma integrada, funcional y dinámica para mediar con el entendimiento, el habla, la alfabetización, y el aprendizaje (Lewis *et al.* 2012). Es así que el translingüismo actúa como un moderador del bilingüismo, como García (2009) establece, al decir que un enfoque para enseñar y aprender basado en translingüismo

no es alternancia de código, sino que es un ajuste que regula el bilingüismo sin una separación funcional diglósica. Lo que se logra entender, como relación entre la teoría y el proyecto, es que controlar el uso de las lenguas es un mecanismo bilingüe que permite no separar los desarrollos cognitivos que se dan en un idioma, y que se pueden replicar al otro, lo cual contribuye al de enseñanza-aprendizaje, no solamente para plantear metodologías alternativas, sino para hacer uso de los recursos que el aprendiz ya posee. Adicionalmente, Coyle, Hood y Marsh establecen que dentro de AICLE existen posibilidades para "instrucción bilingüe integrada"[59] (2010: 15). Los autores enmarcan las prácticas integradas entre lengua, contenido y translingüismo. Aún más, ellos definen translingüismo como "un cambio sistemático de una lengua a otra por razones específicas" (2010: 16), lo cual indica que el translingüismo no solo provee potenciales para cambiar la forma en que se aprende, sino también la forma en que se enseña. En el diario de reflexión, la docente amplía diciendo:

> **Diario de Reflexión No. 3**
> Docente 6
>
> *Los estudiantes fueron receptivos, ya que el tema lo habían visto en la clase regular. Aunque sus aportes fueron 80% en español, comprendían lo que se explicó en inglés.*

La profesora establece que los estudiantes fueron activos al decir que eran receptivos dentro de la sesión. Asimismo, la participante usa una proposición concesiva desde la conjunción "aunque" al referirse al español, pues considera que a pesar de que hubo dificultad por el porcentaje de uso de la L1, los estudiantes comprendían lo que les decía en la L2. Es decir, que el translingüismo permite que el desarrollo lingüístico adquirido en la lengua materna se pueda utilizar como estrategia para desarrollar los contenidos, así mismo, el desarrollo de la segunda

59 Traducción del autor.

lengua refuerza la suficiencia cognitivamente académica de la lengua uno (L1) replicado en la lengua 2 (L2).

Por esto, las barreras ideológicas que perciben la separación de las lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase, son redimensionadas por los autores que defienden las aulas translingües quienes perciben cómo surgen nuevas miradas de la educación bilingüe y la necesidad de re-pensar las pedagogías bilingües a partir de salones translingües. De esta forma, se reconoce que el translingüismo, como estrategia pedagógica, adquirió un valor significativo en la medida que los docentes reconocieron las opciones al usarlo en clase. Es importante resaltar que los docentes no usaron el término "translingüismo" como tal, sino que ellos siempre refirieron el español como estrategia, y además como un elemento previamente considerado dentro de la planeación. De esta manera, como lo han manifestado los autores que se refieren al translingüismo como estrategia, su uso es completamente sistemático y enfocado en fines específicos de la clase, para poder soportar el proceso de aprendizaje y más aún el desarrollo de contenidos en una segunda lengua. Sin embargo, el presente estudio deja un interrogante que no puede resolver, el cual es que se ha hablado del enriquecimiento del desarrollo de la segunda y el contenido por el translingüismo, pero ¿existirá algún beneficio en el español como lengua materna de los estudiantes dentro de los procesos de integración?

Por esto, es necesario resaltar lo que Li describe sobre el translingüismo, quien lo asume como un espacio transformador, ya que crea un espacio social para los estudiantes, donde permite hacer conexiones entre: experiencias de los aprendices, sus actitudes y sus capacidades cognitivas, en un desempeño coordinado y significativo para el proceso de desarrollo de las dos lenguas. En la siguiente muestra de material, el docente incluía el español dentro del diseño, la lengua adquiría un rol sistemático dentro de la implementación. El material integra los tres componentes del modelo, al combinar la temática de ciencias naturales, los estados

de la materia y el inglés. Y como componente de evaluación del contenido, el docente formula enunciados en español donde el estudiante debía completar con el concepto en inglés. Entonces, cuando establece: "Mantiene su forma", les daba las opciones de respuesta de los conceptos en inglés.

Artefacto Nro. 6



Fuente: Proyecto CHANGE

De este modo se determina que la integración de lengua y contenido se ve fortalecida en el hecho de que el docente pudo identificar el entendimiento de la temática desde la L1; adicionalmente, se identifica que se planeaba la inclusión del translingüismo, al anticipar el ejercicio de práctica. Baker (2004) y García (2009) concuerdan en que el translingüismo es usado para fomentar el entendimiento de la asignatura de contenido y para desarrollar habilidades de lengua. Esto dio como resultado el uso sistemático del español en las clases de contenido dadas en inglés, es decir, que no fue aleatoria la implementación en la medida que los docentes sabían cuándo y cómo lo iban a usar, y fue con fines específicos, esto es, que buscó articular el proceso cognitivo de los estudiantes y la adquisición de habilidades de lengua.

Greggio y Gil (2007) resaltan que no hay mucha investigación en el uso pedagógico del translingüismo. Por lo tanto, es necesario aclarar que este tema no está explorado a profundidad, especialmente en el contexto donde este proyecto tomó lugar. Es así que confrontar los resultados con otros estudios en el contexto no es posible. Ahora bien, la situación ha venido cambiando, en el sentido que hay más estudios recientes sobre la implementación pedagógica del translingüismo como en Kano (2012), Canagaragah (2011), Li (2011), sin embargo, Nambisan (2014) adiciona que existe una falta de estudios en este tema basado en las actitudes y prácticas de los docentes. El desarrollo, además que se entiende que en el contexto colombiano aún no se ha configurado una posición teórica o metodológica del concepto.

Por último, Cannagarajah (2011) expande esta situación, al decir que la investigación actual en translingüismo se ha enfocado en elementos sociales y no académicos. Es decir, que se ha implementado translingüismo en contextos bilingües, no en comunidades monolingües, como es este contexto. En otras palabras, se puede establecer una teoría fundamentada que permita dar cuenta de las posibilidades del translingüismo en contextos como el colombiano, donde las posibilidades de tener educación bilingüe están supeditadas a factores socioeconómicos y no a factores metodológicos como sería el uso sistemático de las dos lenguas.

Conclusiones

En el tipo de representaciones didácticas que el uso del translingüismo manifiesta en un modelo de educación bilingüe para colegios públicos colombianos, se puede concluir que el uso del translingüismo como herramienta pedagógica establece un rol muy preciso para la L1 de los estudiantes dentro de su desarrollo de segunda lengua y la integración con el contenido. En primer lugar, se debe enmarcar que se reconoce que una ideología heteroglósica, en otras palabras, que las dos lenguas

están en contacto y en desarrollo, en la medida que los docentes usaron el español como fundamento a partir del repertorio que los estudiantes tenían en primera lengua para adquirir la segunda. Se manifiesta como ideología porque se establece bajo la convicción de que las dos lenguas en contacto se enriquecen y sobre todo porque el desarrollo de la segunda se cimienta sobre la primera, dándole un piso desde el repertorio ya construido, no sólo en términos lingüísticos, sino también del conocimiento en general, en coherencia con la definición de translingüismo de Blackledge y Creese, como el "uso flexible de los recursos de hablantes bilingües" (2014: 11). Esto, asumido desde el hecho que los profesores usaron de forma constante, articulada y sistemática el español para que los estudiantes lograrán establecer conexiones y hacer uso de sus conocimientos adquiridos ya en el español, y a su vez integrando el contenido con la lengua inglesa.

Por otro lado, el uso pedagógico implica que no se reconoció el uso del español como una deficiencia en el sentido de recurrir a él por falta de competencias en L2, sino que permitió a los docentes y a los estudiantes establecer el potencial de lo que ellos habían ya trabajado en L1 para desarrollar los contenidos en L2. Así que no se realizó alternancia de código de forma aleatoria o aislada, sino que se concebían desde los materiales preparados en las planeaciones, conociendo los momentos y los fines del uso del español dentro de la clase. De este modo, García (2009) lo caracteriza en el sentido que la alternancia de código se ha visto como algo disfuncional dentro de la clase, pero el translingüismo normaliza el desarrollo bilingüe a partir de evitar la separación funcional diglósica, es decir, de las dos lenguas en el mismo contexto.

Esto es que, en términos bilingües ideológicos, en conceptos de marcos teóricos bilingües, el contexto de enseñanza de la lengua inglesa en la educación pública en Colombia, se ha caracterizado por ser monoglósico, por buscar el desarrollo monolingüe en segunda lengua de los aprendices, en este caso,

del inglés y el español, no cumple ningún fin específico en dicha formación. Sin embargo, las prácticas translingües permitieron a los docentes flexibilizar el rol de las dos lenguas dentro del mismo espacio y hacer una conexión entre las dos lenguas para sacar provecho de los desarrollos de cada una de ellas para enriquecerse entre ellas mismas, y establecer momentos sistemáticos de inclusión de las lenguas para el desarrollo cognitivo del contenido en inglés a partir de lo que los estudiantes ya sabían en español. Esto se acopla con lo que Swinney y Velasco (2011) manifiestan, en el sentido que es necesario usar el conocimiento adquirido de los estudiantes como fundamento del nuevo conocimiento, puesto que esto permite construir lo nuevo bajo la estructura de lo que ya se ha aprendido. Además, dicen que si no se hace de esta forma, se descarta y desconoce el repertorio desarrollado y se menospreciaría su propio ser como aprendices. Asimismo, Moll, Amanti, Neff y González (2001) establecen que los fundamentos del conocimiento son además elementos históricos y culturales acumulados, que sirven para el funcionamiento del individuo y para su propio bienestar.

El otro aspecto que se puede concluir sobre el uso del translingüismo, tiene que ver con la forma como los estudiantes asumieron el uso del español, más allá de sentirse más confiados por el poder participar en su lengua nativa, es el hecho de que ellos pudieron crear sentidos y asumir significados a través del uso de las dos lenguas en clase. Esto les ayudó a hacer conexiones y tener una mirada constante hacia lo que sabían y lo que estaban recibiendo en las clases del modelo dinámico integrando lengua, contenido y translingüismo. No se limitaron por la lengua en que interactuaban, respondían asociando el contenido con cualquiera de las lenguas (español-inglés) del contexto para poder responder. Desde lo llevado a cabo, se pudo evidenciar cómo el uso de las dos lenguas fue una herramienta que, como Lewis *et al.* (2012) describen, permitió de una forma dinámica y funcional, integrar y organizar la comprensión de los estudiantes y así mediar entre la dificultad de aprender la segunda lengua y el contenido en un mismo escenario.

Finalmente, el translingüismo permitió a los estudiantes tener una voz más representativa en el aula de lengua inglesa, en la medida que los docentes buscaron, desde sus diseños de clases, hacer uso de todos sus recursos lingüísticos y de conocimiento en general, y de todo su bagaje ya adquirido en el proceso de formación académica. El enfoque heteroglósico de las clases de AICLE dio un soporte teórico y funcional a las clases de contenido en inglés, ya que esto facilitó que los aprendices tuvieran una participación más activa, que a veces se limita por la falta de competencias en la segunda lengua. El translingüismo y la heteroglosia fueron prácticas pedagógicas que promovieron procesos de transformación en el aula, porque los docentes usaron las dos lenguas con fines precisos para sacar provecho de los repertorios de los estudiantes, y posibilitaron la generación de contextos bilingües, dejando de lado los contextos monolingües aislados uno del otro. Siendo esto evidenciado en el proyecto, donde los docentes y estudiantes usaron el inglés y el español de forma interdependiente para el enriquecimiento uno del otro, y así evitar los desarrollos aislados en cada una de las lenguas.

Referencias bibliográficas

Abello-Contesse, C. (2009). Age and the critical hypotheses. *ELT journal*. Volume 63 (2): 170-172. doi: 10.1093/elt/ccn072

Ada, F. & Baker, C. (2001). Guía para Maestros de niños bilingües. Parents' and teachers´ guides: Number 5. Multilingual Matters: Ontario.

Arenas, E. (2008). *Estrategia Comunicativa para la Intervención en los Barrios Málaga y Tokio. [Citado marzo 28, 13]. Disponible en:* http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/968/1/Documento%20completo%20%282%29.pdf

Baetens, H. (2002). The significance of CLIL/EMILE. In D. Marsh (Ed). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, trends and foresight potential. (pp. 19-27). Finland: University of Jyäskylä

Baker, C. (2001). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Third edition. Multilingual Matters, Clevedon

_____ (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Fourth edition. Multilingual Matters, Clevedon.

_____ (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th Ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bakhtin, M.M. (1981). Michael Holquist Ed. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.

Becker, A.L. (1988). Language ub particular. In D. Tannen (ed.) Linguistics in Context. Nortwood, NJ: Ablex.

Blackledge, A., and A. Creese. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.

Blackledge, A. & Creese, A. (2014). Heteroglossia as practice and pedagogy. In A. Blackledge & A. Creese (Eds). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. (pp. 1-20). New York: Springer

Bloom, B.S. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *Journal of General Education, 7*, 160-169.

Bonilla, X. (2012). TEFL educational principles: a proposal for changing times. *Colombian Applied Linguistics Journal*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. July - December. Volume 14. Number 2: Bogotá. Pp. 181 – 192

Busch, B. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*. 33(5): 503–523.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1), 1-28.

Casals, C. (2001). Globalización. Ed. Intermón Oxfam, Barcelona. p. 22.

Castells, M. (2001). Epílogo, en Pekka Himanen: *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Ed. Destino, Barcelona, p. 169, 171-180

Cazden, C. & Snow, C.E. (issue editors). (1990). English plus: Issues in bilingual education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 508.

Collier, V. P. & Thomas, W. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 5,* 26-38.

Colombia Aprende (2012). *Programa Nacional de Bilingüismo*. [citado 10 abril,13]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html

Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. (2007). *Estrategia de internacionalización.* Importancia de la Internacionalización en la Acreditación de Alta Calidad.

Constitución Política de Colombia. Presidencia de la Republica. http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf

Congreso de la República de Colombia. *Ley 115* de febrero 8 de 1994. Tomado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Corzo, X. & Robles, H. (2011). Approaches to scaffolding in teaching mathematics in English with primary school students in Colombia. Latin American *Journal of Content & Language Integrated Learning*, *4*(2), 13-20. doi: 10.5294/laclil.2011.4.2.2

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press

Crandall, J. & Tucker, G. R. (1989). Content-Based Language Instruction in Second and Foreign Languages. In Sarinee, Anivan, Ed. *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366187.pdf

Creese, A. & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94(1): 103–115.

Creese, A. (2009) Bilingual teachers in two contexts of linguistic diversity. In Bjørg-Karin Ringen and Ole Kolbjørn Kjørven (Eds) with Antoinette Gagné (Honoary editor). *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Opplandske Bokforlag. pp. 231 – 250.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters. Co-published in the United States by College-Hill Press, San Diego.

_____(1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

_____ (2000). *Language, Power and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.

_____ (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing Heritage language competence as a leraning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89 (5), 585-592

_____ (2007). Rethinling monolingual instructional strategies in Multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240

_____ (2008). Teaching for transfer; Challenging the two solitudes assumption in Bilingual education in J. Cummins and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 5: Bilingual Education (New York: Springer), pp 65-75

Davies, S. (2003). Content Based Instruction in EFL Contexts. *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, No. 2, February 2003. http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html

De Mejía, A. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon.

Ellis, R. & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (Routledge Introductions to Applied Linguistics). Routledge.

Fishman, J. (1989). *Language and Ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon & Philadelfia, Multilingual Matters.

Fundación Empresarios por la Educación (2013). *Boletín EXE*. (Publicado febrero de 2013). [Citado 5 de junio de 2016]. Disponible en: http://fundacionexe.org.co/wpcontent/uploads/2011/09/BOLET%C3%8DN-BOGOTA-ExE-FEB2.pdf

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell

García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic& K. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (pp. 1-6). New York, NY: CUNY-NYSIEB.

García, O. & Li, W. (2014) *Translanguaging: language education and bilingualism*. Palgrave Mcmillan, New York

García, O. Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. (pp. 1-20). New York: Springer

Gierlinger, E. (2015). 'You can speak German, sir': On the complexity of teachers' L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29(4), 347-368. Glasser, B. & Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research. Aldine de Gruyter, New York.

Gort, M. & Pointer, R. W. (2012). *Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms*. Language and Education. Tomado de: http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2012.697468

Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London: The British

Council. Retrieved from http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press

Greggio, S. & Gil, G. (2007). Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-- 393.

Guerrero, C. (2010). Elite Vs. Folk Bilingualism: The Mismatch between Theories and Educational and Social Conditions. *HOW 17*, December 2010, 165-179

Gunko, T, (2015). *¿Profesor native o no nativo? He ahí la cuestión*. [Citado el 14 de enero de 2015]. Tomado de http://blog.difusion.com/profesor-nativo-o-no/

Gumperz, J. & Cook-Gumperz, J. (2005). Making space for bilingual communicative practice. *Intercultural practices*, 2(1), 1-23

Hamers J.F. & Blanc, M.H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition

Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). *La Técnica de grupos focales. Metodología de la investigación en educación médica*. Ed Med. 2 (1):55-60

Harrinson, G. (2007). Language as a Problem, a Right or a Resource? A Study of How Bilingual Practitioners See Language Policy Being Enacted in Social Work. *Journal of Social Work* April 2007 vol. 7 no. 1 71-92

Helot, C. (2014). Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. In A. Blackledge & A.

Creese (Eds). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. (pp. 1-20). New York: Springer

Hornberger, N. & Link, H. (2012). Translanguaging adn transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 15: 261-278

Hui-Fang, S. (2006). Content-based Instruction in the EFL Literature Curriculum. *The Internet TESL Journal*, Vol XII, No. 11. Disponible en: iteslj.org/Techniques/Sahng-CBI.html

Jacobs, M. (2010). *Teaching learners with learning difficulties in mainstream primary schools: the educators' sense of coherence.* [Citado en Jun 29, 2012]. Tomado de http://etd.uovs.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-10172011-0958/unrestricted/JacobsM.pdf.

Kano, N. (2012) *Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York*. Doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University

Kano, N. & García, O. (2014). *The Multilingual turn in Languages education: opportunities and challenges* (1st ed., pp. 258-277). Bristol: Gabriela Meier & Jean Conteh.

Koki, Y. (2010). *Interactions in a two. Way immersion program: impact and challeges*. Ann Arbor: Proquest. Tomado de: http://www.icrj.eu/13/article7.html

Koki, Y. (2010). *Interactions in a two-way immersion program: Impact and Challenges.* Ann Arbor: ProQuest. Retrieved from: http://www.icrj.eu/13/article7.html

Krashen, S. D. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. Prentice Hall International.

_____ (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, pp 10-32. In Quinn, T.J. and McNamara, T.F. (eds) (1988): *Issues in Second Language Learning - General and Particular*. Deakin University Press, pp 65-82.

Lasagabaster, D. & Sierra, M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL research Journal Online*. University of the Basque Country. Tomado de: http://www.icrj.eu/12/article1.html

Lange, D.L. (1987). The nature and direction of recent proposals and recommendations for foreign language education: A response. *The Modern Language Journal*, 71, 240'249

Lee, J., Hill-Bonnet, L. & Gillispie, J. (2008). Learning in two languages: Interactional spaces for becoming bilingual speakers. *International Jounal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 75-94

Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation*. Vol 18, No. 7 pp 641-654

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, Vol 18, No. 7, 641–654

Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chineses youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2004). *How Languages are Learned*. (2ndEd.). Oxford: Oxford University Press.

Lin, A. M. Y. & Martin, P. (2005). (Eds.). *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Macaro, E. (2005). Code Switching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 63-84). New York: Springer.

Mackey, W. F. (1978). The importation of bilingual education models. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics,* 1- 18.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne

Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland: University of Jyväskylä.

Marsh, D. (2001). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. *Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning.* Retrieved from: http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf

Mckay S.L. & Wong, S.L. C. (1988). Language teaching in nativist times: A need for Sociopolitical awareness. *The Modern Language Journal*, 72, 379-388

McMillan, B.A., & Rivers, D.J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward "English only". *System*, 39, 251--263.

Ministerio de Educación. (2011) *Jornada Nacional de Bilingüismo*. Reporte Diagnóstico Nacional.

Ministerio de Educación Nacional, (NF). *Educación bilingüe e internacional*. [citado el 25 de septiembre de 2013]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228185.html

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, XXXI, 2, 132-141.

Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. Routledge

Nambisan, K. (2014). *Teachers' attitudes towards and uses of translanguaging in English language classrooms in Iowa* (Doctoral dissertation, IOWA STATE UNIVERSITY).

Obando *et al.* (2005). *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*. 4th Edition: New York

Ortega, L. (1999). Rethinking foreign language education: political dimensions of the profession. In K.A. Davis (Ed), *Foreign language teaching and language minority education*. (Technical Report #19, pp. 21-39). Honolulu: University of Hawaii, Second Language. Teaching and Curriculum Center.

Patel, M. (2009). *The CLIL Debate, IATEFL*. Cardiff 2009. Retrieved from: http://www.onestopenglish.com/transcript-of-the-clil-debate-iatefl-09-cardiff/501068.article

Peterson, P. & Clark, C. (1978). Teachers' reports of their cognitive process during teaching. *American Educational Research*, 15 (4), pp. 555-565

Polkinghorne, D.E. (1991). Two conflicting calls for methodological reform. *Counseling Psychologist*, 19, 103-114

Qian, X., Tian, G. & Wang, Q. (2009). Codeswitching in the primary EFL classroom in China-¯ Two case studies. *System*, 37, p. 719-¯730.

Ruiz, R. (1988). Orientations in language planning. In S. McKay & S.L. Wong (Eds), *Language diversity: problem or resource?* (pp. 3-25). New York: Newbury House

Ruiz, R. (1995). Language planning considerations in indigenous communities. *The bilingual research journal*. Vol 19, No. 1, pp. 71-81

Ruiz-Garrido, M., & Fortanet Gómez, I. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols-Martin, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the field* (pp. 179-188). University of Jyväskylä

Rudestam, K.E. y Newton, R.R. (2001). *Surviving your dissertation: a comprehensive guide to content and process*. London: Sage Publications. 2nd edition.

Shang, F.H. (2006). Content-based Instruction in the EFL Literature Curriculum. *The Internet TESL Journal*, Vol. XII, No. 11. Disponible en: http://iteslj.org/

Schimidt, A. (1997). The Menace of Multiculturalism: Trojan horse in America. *Praeger Publishers*, pp. 119-120

Swinney, R. & Velasco, P. (2011). *Connecting content and academic language for English learners and struggling students*. Corwin (eds). Sage company, California

Tedick, D. J. & Walker, C.L. (1995) from theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals*, 28, 499-517

Troncale, N. (2002). *Content-based Instruction, cooperative learning, and CALP Instruction: Addressing the Whole Education of 7-12 ESL students*. Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics. Disponible en: journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/19/23

Universidad Libre de Pereira. (2009). *Proyecto Concretando*. [Citado en marzo 28, 13]. Disponible en: http://www.unilibrepereira.edu.co/cempresarial/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=75

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/es/worldreport

Varkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal Online*. University of Pannonia, Veszprem (Hungary). Tomado de: http://www.icrj.eu/13/article7.html

Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: SUNY Press.

Williams, C. (1994). *An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education*. (Unpublished PhD thesis). University of Wales, Bangor, UK.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3–52). Orlando, FL: Academic Press.

Wong-Fillmore, L. (1994). Second Language Learning in Children: a model of language learning in social context in E. Bialystok (ed). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: CUP, pp.40-60.

Apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés en una institución educativa oficial no focalizada[60]

Norbella Miranda[61]
Universidad del Valle
norbella.miranda@coreounivalle.edu.co

Resumen

El presente capítulo presenta la interpretación y apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés por Antonio[62], profesor de grado 11 en una institución educativa oficial de Cali. Contrario a la promesa de equidad educativa de la política, el caso analizado demuestra el rezago en el que ha sido dejada la Institución Educativa Oficial (IEO) en la planificación de acciones por parte del MEN, como consecuencia de la desmaterialización de la política en su creación y de la estrategia de focalización en su implementación. El caso también devela acciones agentivas dentro y fuera de la institución, por parte del profesor en su apropiación de la política y algunos factores que impulsan y limitan estas acciones. El estudio contribuye a la comprensión de la política educativa como un fenómeno situado, complejo y vivido en el día a día de las prácticas educativas y de las interacciones entre el profesor y sus estudiantes.

60 La investigación contó con el apoyo de *The International Research Foundation for English Language Education* (TIRF) a través de la beca para disertación doctoral 2017.

61 PhD en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío (Rudecolombia). Profesora de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

62 Con el fin de proteger su identidad, he empleado pseudónimos para la institución y los actores educativos participantes.

Palabras clave: *política educativa, política lingüística, apropiación de la política educativa, agenciamiento docente, focalización de política.*

Introducción

Similar a las reformas educativas que buscan privilegiar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los sistemas educativos de países de distintas latitudes (Cha y Ham, 2008, 2011), el MEN emitió la política educativa para el bilingüismo español-inglés con el fin de atender la baja competencia de los estudiantes en esta lengua, la cual es percibida por el Gobierno Nacional como un obstáculo para el desarrollo económico del país (MEN, 2006). Cuando la política fue presentada en 2004 como Programa Nacional de Bilingüismo, estableció como meta para el año 2019 el nivel pre-intermedio B1 según el Marco Común de Referencia Europeo (MCER) para el 100% de los estudiantes de grado 11 (Al Tablero, 2005). Esta exigencia ha venido en descenso desde entonces, debido a los bajos resultados alcanzados en la prueba de estado Saber 11. Es así que, de acuerdo con Colombia Bilingïe, la última versión de la política, se espera que para el 2018 el 4% de los estudiantes de último grado alcancen dicho nivel (MEN, 2015).

Estudios anteriores sobre la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés han identificado el trasfondo económico en el discurso oficial, así como falencias en su diseño e implementación. Se ha encontrado que los agentes investidos oficialmente para la creación de políticas oficiales asocian a ellas metas y discursos sobre la empleabilidad de los usuarios del inglés y el desarrollo económico de los países en el marco de la globalización, la cual es visto como algo positivo y deseable (Usma Wilches, 2009a, 2015; Valencia Giraldo, 2006a, 2007, 2015; Valencia, 2013). Otras naciones con políticas similares para el fortalecimiento del inglés se adhieren a este discurso; tal es el caso de Argentina (Zappa-Hollman, 2007), Brasil (Pagliarini

Cox y Assis-Peterson, 2008), China (Hu, 2005; Hu, 2007) y otros países asiáticos como Corea y Japón (Nunan, 2003). La creación de las políticas educativas para el inglés como proceso de tipo vertical que ha desdeñado los aportes de otros actores del sistema educativo también ha sido objeto de crítica (Ayala Zárate y Álvarez, 2005; Canale, 2011; Cárdenas, 2006; González Moncada, 2007). En este sentido, se lamenta el trabajo aislado de entes en el nivel macro que desdeña el conocimiento local y las realidades y preocupaciones en los contextos micro de los colegios. Así mismo, las brechas entre urbano y rural, público y privado (Ayala Zárate y Álvarez, 2005; Glas, 2008; Nunan, 2003) y la falta de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, entre ellos la carencia de profesores en el nivel de Primaria, los recursos limitados, la insuficiencia del tiempo de instrucción, la baja remuneración de los profesores y metodologías no comunicativas; han sido destacados como obstáculos para el alcance de las metas en Colombia y otras partes del mundo (Basurto Santos y Weathers, 2016; Beke, 2015; Cárdenas Ramos, Chaves y Hernández Gaviria, 2015; Cárdenas & Miranda, 2014; Glas, 2008; Miranda *et al*., 2016; Hu, 2007; Oliveira Coelho y Henze, 2014; Zappa-Hollman, 2007).

Es de destacar, que la mayoría de los estudios sobre política educativa, especialmente en Latinoamérica y Colombia, se han concentrado en el nivel macro, esto es, en el análisis de los documentos de política y los discursos asociados y, aunque la investigación en el área también ha avanzado al vincular las voces de los profesores y agentes intermedios de la política (p.e. Beke, 2015; Guerrero Nieto y Polo Quintero, 2016; Hu, 2007; Machida y Walsh, 2015; Pagliarini Cox y Assis-Peterson, 2008; Usma Wilches, 2015; Zappa-Hollman, 2007), la política en las prácticas de los docentes y la interacción con los estudiantes en el aula aun son terreno para explorar y es este campo que aborda la investigación que se reporta en este capítulo.

Teorías orientadoras

Políticas educativas: entre la restricción y la posibilidad

Desde la perspectiva crítica asumida en la investigación que aquí se reporta, las políticas reflejan percepciones, ideologías, relaciones de poder y se comprenden como procesos vivos, ligados necesariamente a la práctica. La política no está sólo en un documento que existe separadamente de su implementación, sino que es texto y acción a la vez. Dentro de esta orientación, Stephen Ball (2006) conceptualiza las políticas educativas como texto y como discurso. En la política como discurso se reconocen sus fuerzas obligantes; por lo cual su poder restringe las posibilidades de pensar en forma distinta. Los discursos moldean las formas de pensar y dirigen la actuación de los agentes educativos a lo que se considera como el ideal de la educación, lo correcto y la verdad, mediante mecanismos de control como las pruebas estandarizadas y las listas de clasificación, entre otros. Por otro lado, desde la política educativa como texto se reconocen espacios para la toma de decisiones y acción de los distintos actores educativos, a pesar de los límites en los documentos oficiales.

Apropiación y agenciamiento

La concepción de política educativa como texto y discurso se traduce en el reconocimiento de procesos de apropiación, en lugar de solo implementación. La apropiación se refiere a las formas en que los actores educativos interpretan y toman elementos de las políticas y de esta manera incorporan elementos discursivos de ellas en sus propios esquemas, motivación y acción, a la vez que influencian, en este ejercicio, la formación misma de políticas (Levinson & Sutton, 2001; Levinson, Sutton y Winstead, 2009). Entre las distintas formas de apropiación, Johnson (2013) presenta a) el rechazo explícito o implícito (o 'cubierto'), b) la adopción mediante el cambio de las prácticas institucionales y

pedagógicas para responder a las demandas de la política oficial, y c) la adopción creativa, que permite la continuación de prácticas ya existentes.

Así como la apropiación, la puesta en escena de la política (*policy enactment*) involucra procesos creativos de interpretación y recontextualización; esto es, el traslado de los textos en acción y la abstracción de ideas de la política en prácticas contextualizadas (Ball, Maguire y Braun, 2012). En este sentido estos dos conceptos son muy cercanos; ambos priorizan la interpretación y acción agentiva de los actores de política en situaciones concretas y estas acciones van desde la adopción hasta el rechazo, pasando por un continuo de diferentes grados de acercamiento a la política. Probablemente, el concepto de *policy enactment* otorga mayor relevancia a los contextos, que bajo la afirmación de "*where you stand is where you sit*" conceden a las categorías de tiempo y lugar un papel importante en la forma de llevar las políticas a la práctica (Maguire, Braun y Ball, 2015).

El agenciamiento redime la capacidad individual frente a la estructura social. Giddens ofrece una perspectiva del agenciamiento cimentada en la práctica situada en la categoría de tiempo- espacio. Para él, el agenciamiento corresponde a la capacidad de las personas para hacer algo y efectivamente llevarlo a cabo, por lo cual implica poder. Tiene que ver con los eventos en los que un individuo es el ejecutor, en el sentido de que pudo, en cualquier fase de una secuencia de una conducta, haber actuado diferente (Giddens, 1984). Las consecuencias son una demostración del agenciamiento, en el sentido en que, si los agentes no hubieran intervenido, esas consecuencias no se habrían generado. Esto quiere decir que se puede identificar agenciamiento tanto en los efectos de las acciones como en las acciones mismas.

En el área de educación, Priestley, Biesta y Robinson (2015) se refieren al agenciamiento profesoral y aseguran que es producto de la interrelación entre los esfuerzos individuales del

docente, los recursos disponibles y factores de tipo contextual y estructural que se unen en situaciones siempre particulares y únicas. Los autores proponen un modelo ecológico para la investigación de los factores que promueven o inhiben el agenciamiento de los profesores e incluyen tres dimensiones: iterativa, práctico-evaluativa y proyectiva. La dimensión iterativa incluye aspectos de experiencias pasadas de los profesores, como su historia personal y profesional, así como las capacidades personales, creencias y valores. La dimensión práctico-evaluativa se relaciona con el ambiente de trabajo diario. Algunos de los elementos que conforman esta dimensión son los recursos en los colegios, contradicciones o tensiones en las políticas oficiales o en el tipo de relaciones en los colegios. Los aspectos culturales de las instituciones -formas de pensar, hablar, los valores, creencias y aspiraciones-; los aspectos materiales, como los recursos y el medio físico; y los aspectos estructurales, entre ellos las relaciones sociales hacen parte de la dimensión práctico-evaluativa. La dimensión proyectiva del agenciamiento se refiere a la orientación de la acción ya sea a corto, mediano o largo plazo.

Diseño del estudio

El estudio de caso reportado en este capítulo hace parte de la tesis doctoral "Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: Rastreo de su trayectoria desde las aulas", la cual respondió a la pregunta de investigación: ¿Cómo interpretan y apropian en el aula de clase la política educativa para el bilingüismo español-inglés los profesores de inglés de Secundaria en instituciones educativas oficiales? La investigación siguió el enfoque cualitativo y combinó la etnografía de la política lingüística (Hornberger y Johnson, 2007; Johnson, 2009), el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2014; Fairclough y Wodak, 2010) y el análisis del discurso del aula (Martin-Jones, 2015; Valencia Giraldo, 2017). El estudio original tuvo un diseño multinivel, en el que se analizaron datos de política macro nacional, meso

local y micro-institucional. En el nivel micro, la investigación comprendió el análisis de dos instituciones educativas oficiales en Cali y el caso presentado en este capítulo corresponde a una de ellas, la institución educativa Líderes (IEL). La investigación siguió el enfoque cualitativo y combinó la etnografía de la política lingüística

Contexto institucional

Líderes es una de las instituciones más tradicionales de Cali, por su tamaño y antigüedad. A la fecha, tiene más de cincuenta años y un gran número de sedes, todas ellas atendiendo una población estudiantil de bajos recursos económicos (ver Tabla Nro. 1). La institución ofrece educación preescolar, básica y media, presentando una tasa de deserción alta en este último nivel educativo.

El inglés es la IEL se enseña como una materia más del currículo, con una hora académica semanal en Primaria y dos horas en Básica Secundaria y Media. En los últimos años, la institución ha participó en algunas estrategias del proyecto local *Go Cali Bilingual City*[63] entre ellas, el Club de conversación para profesores, las jornadas de inmersión de una mañana al mes para los estudiantes en instituciones privadas y los cursos de inglés para maestros de Primaria. De las estrategias nacionales para la implementación de Colombia Bilingüe, la IEL recibió el libro *English Please*, en la versión de prueba, para la enseñanza del inglés en grados 9º a 11º.

63 El proyecto *Go Cali Bilingual City* es una iniciativa local, desarrollada por la Mesa de Bilingüismo para apoyar la formación en inglés de los estudiantes de los colegios públicos. Dentro de sus estrategias plantearon *English Together*, consistente en jornadas de inmersión un sábado al mes preparadas por estudiantes de colegios privados bilingües para estudiantes de colegios públicos.

Tabla Nro. 1. Características generales de la IEO Líderes y programas de política local y nacional

Fundación	1963
No. de sedes	12
Comunas a las que atiende	18, 19 y 20
Estratos a lo que atiende	1 y 2
No. de estudiantes	4500
No. total de profesores	205
Programas de política nacional	Inmersión del docente Libro de texto oficial, ed. prueba
Programas de política local	Asesoría curricular SEM-Univalle *Go Cali Bilingual City:* inmersiones estudiantes, club de conversación profesores

Fuente: Elaboración propia

El trabajo de campo se llevó a cabo en la sede principal, donde se enseña el bachillerato. La edificación de esta sede refleja el paso de los años de su construcción, especialmente en los pisos, paredes y techos. El aula del grupo observado, grupo 11-1, tiene la disposición tradicional de sillas-escritorio individuales en fila mirando al tablero, con poca área de desplazamiento entre ellas. Las ventanas del salón están formadas por ladrillos calados y la puerta principal es una reja que, a pesar de permitir el paso del aire, tiene el inconveniente de dejar pasar fácilmente el ruido externo. En esta institución, no existe sala o aula de bilingüismo y los profesores de inglés se trasladan a los distintos salones asignados a los grupos con los que tienen clase. El salón de grado 11-1 no contaba con carteleras u otro tipo de ambientación en inglés ni con recursos distintos al tablero en el tiempo de la observación.

En la IEL hay pocas oportunidades de practicar la lengua fuera del aula. Existen unos pocos avisos con refranes alrededor del colegio y algunas oficinas tienen los nombres en inglés, pero esto no es una constante. La actividad de *English Day* se ha implementado en una de las sedes de Primaria, aunque no ha sido

extendida institucionalmente a todas las sedes. Recientemente, el profesor Antonio del grado 11º creó el Grupo de Bilingüismo, al que asiste un número reducido de estudiantes, para reforzar el aprendizaje y apoyar a las maestras de Primaria en la enseñanza del inglés.

Para la IE Líderes es importante alcanzar mejores resultados en la Prueba Saber 11 y para ello dedica esfuerzos, mediante la preparación de los estudiantes para las pruebas en las áreas evaluadas. Sobre las condiciones de aprendizaje del inglés en la institución, el profesor de inglés, así como sus colegas, señalan la falta de apoyo de los directivos para las iniciativas y proyectos. El profesor de inglés menciona algunas de las limitaciones:

> muchas limitaciones, necesitamos material en inglés (…), un laboratorio en inglés y lo más importante, el número de horas. Pero también (…) necesitamos una infraestructura, necesitamos grabadoras (…) [que] todos los profes estemos coordinados en trabajar (…) con ciertas metodologías. (Entrevista Antonio, 04.11.16)

La evaluación que se hace de la política educativa en la IE Líderes es que es necesaria, por las "puertas que abre el inglés", sin embargo, los profesores sienten que el área es aún la "Cenicienta" en la institución. Frente a la política oficial, se cree que ha habido inversión por el gobierno local, particularmente en los últimos años, a pesar de que las últimas estrategias y líneas de acción del gobierno nacional a través de Colombia Bilingüe no han llegado a la institución, con excepción de los libros de texto en su versión de prueba.

El Plan de área de inglés presenta la lectura como habilidad central de la formación en lengua extranjera: "la enseñanza de los idiomas extranjeros en Colombia tiene como objetivos fundamentales desarrollar en el alumno capacidades para entender un texto escrito sin descuidar las demás habilidades

de un idioma como son: escuchar, hablar, leer y escribir" (IEL, Plan de área, 2016). Aunque el objetivo general del área se plantea desde el desarrollo de habilidades comunicativas, los objetivos específicos están diseñados a partir de la competencia Gramatical. Las actividades de clase planeadas en el currículo incluyen la práctica oral, la pronunciación y el control de estructuras de la lengua, bajo la metodología por Tareas y Proyectos, que también son recomendados en la política nacional y en el PEI. No obstante, esta metodología en el currículo propuesto en el Plan de área no se corresponde con las prácticas del currículo ejecutado en el aula, como explico más adelante.

El profesor Antonio

El profesor Antonio enseñó inglés al grupo 11-1 durante la recolección de datos en el aula. Era la primera vez que se le asignaba este grado y había llegado recientemente a la sede central desde otra pequeña con la promesa de que elevaría el resultado de inglés en la prueba Saber 11. Siendo originalmente de Condoto, una población que comparte la pobreza y el abandono del Estado con el resto del departamento del Chocó donde está ubicado, el docente supo desde muy joven que estaba obligado a viajar a la ciudad para continuar con sus estudios de educación superior, como efectivamente lo hizo cuando se fue a Cali a estudiar y trabajar simultáneamente. Si hay algo de lo que el profesor Antonio esté orgulloso es su propia tenacidad por haber vencido las dificultades que ha tenido que afrontar, especialmente de tipo económico y académico.

La experiencia laboral del docente abarca los sectores privado y público, en educación básica y media. Por iniciativa propia ha desarrollado proyectos como el *English Day* en una de las sedes anexas de la IE Líderes y un Grupo de Bilingüismo con estudiantes de educación media para acompañar la enseñanza de las maestras de Primaria. También organizó la participación de estudiantes del Colegio Líderes como voluntarios en los *World*

Games que se celebraron en Cali en el año 2013 y consiguió becas parciales para que estudiantes tomaran cursos de inglés en institutos privados. Estas acciones hablan de un docente comprometido, a quien no le "gusta estar quieto", como él mismo se define.

Otros participantes en el caso IE Líderes incluyeron los estudiantes del grupo 11-1, la profesora Marta (otra docente de inglés del grado 11º), el jefe de área de inglés y la rectora encargada(e) del colegio. Por ser la interpretación y apropiación del profesor el centro del estudio, datos como las entrevistas a profesores de otras áreas y a los padres de familia no fueron incluidos en el capítulo, sin embargo, brindaron una visión más completa para el análisis del contexto institucional en el que el profesor Antonio apropia la política educativa.

Métodos para la recolección de la información

Observaciones y notas de campo

La observación es una actividad intrínseca e irremplazable en la etnografía; en esta investigación se inició a partir de lo general con el fin de obtener una imagen global del contexto antes de entrar a las clases de inglés en las aulas. En la etapa intensiva de recolección de datos, la atención se centró cada vez más en aspectos particulares relacionados con las preguntas de investigación iniciales, lo cual permitió refinarlas. Durante las observaciones me ubiqué en sitios del aula estratégicos para tratar de captar los detalles de las prácticas pedagógicas y de la interacción entre el profesor y los estudiantes, aunque en algunos momentos, como cuando el profesor se dirigía en forma individual a los alumnos, fue imposible captar el contenido de lo que se conversaba.

Las notas de campo son consideradas el corazón de los estudios etnográficos (McCarty, 2015); en esta investigación fueron hechas a mano en cuadernos y luego transcritas al computador;

siguieron un formato sencillo con anotaciones de fecha, lugar, hora y una nota breve sobre el tema de lo observado, seguido de la descripción secuencial de lo ocurrido y hablado en clase. Las fotos tomadas en varias clases apoyaron el proceso de revisión del contenido de las notas, dado que ayudaban a reconstruir las escenas o a llamar la atención sobre un aspecto significativo de la clase.

El grado de participación en la observación varió conforme se desarrolló el trabajo de campo; al inicio la observación fue menos participativa, pero a medida en que avanzó el tiempo, los estudiantes se acercaron con frecuencia para hacer preguntas relacionadas con el contenido de la clase o para conversar espontáneamente. Así mismo, los profesores en algunas ocasiones solicitaron mi participación para comentar sobre el tema que estaban tratando o para corroborar algún asunto relacionado con la lengua. Además del papel de investigadora, en el trabajo de campo los profesores y sus estudiantes contribuyeron a mi posicionamiento de profesora del área, dispuesta a contribuir en los procesos de las clases. Se observaron nueve clases del grupo 11-1 durante el semestre 2016-2, mientras que las notas de campo de las rutinas escolares y otros grupos y niveles educativos se hicieron entre 2013 y 2016.

Grabaciones de audios y videos

Las grabaciones de audio y video permitieron el acceso al discurso del aula de clase, a los detalles de las interacciones a partir de los cuales se pudo interpretar la puesta en escena y concreción de la política en momentos definidos de la práctica pedagógica. En la obtención de los datos en el aula, se trató de ser lo menos intrusivo posible en el uso de las grabadoras de audio y video, posponiendo la grabación en video a partir de la tercera clase. De las nueve clases observadas en la IE Líderes se hicieron cuatro grabaciones en audio y cinco en video. En la transcripción de los archivos que iban a ser analizados discursivamente se empleó

la transcripción fonética cuando ella representaba énfasis en la pronunciación por el profesor o los estudiantes y símbolos para marcar rasgos suprasegmentales o prosódicos como el acento, *blending* y las pausas (ver Anexo 1).

Entrevistas

Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas al profesor Antonio además de las conversaciones informales antes y después de las clases. La entrevista, en conjunto a los otros métodos de acceso a la información empleados en la investigación, contribuye en el desarrollo de la perspectiva émica. De acuerdo con Seidman (2006), los comportamientos de las personas se pueden comprender mejor cuando se sitúan en el contexto de experiencias pasadas, por lo cual la primera entrevista estuvo enfocada en su historia personal. La segunda entrevista se centró en la interpretación de la política educativa para el bilingüismo, así como en las experiencias del profesor con sus ejes y estrategias. La tercera entrevista, que realizamos una vez terminado el periodo de observación y los primeros análisis, sirvió como mecanismo de triangulación mediante la discusión y validación de mis interpretaciones de los datos (*member check*), para ahondar sobre el significado de sus prácticas y recoger su reflexión sobre la política educativa. Mientras que la mayoría de las preguntas en las guías para las entrevistas una y dos fueron de tipo descriptivo (Spradley, 2016), las preguntas de la entrevista tres solicitaron explicación y valoración de los hechos.

Documentos

Johnson (2009) explica que los procesos de política lingüística son generados, mantenidos y manipulados no sólo en la interacción oral, sino también en los documentos de política. En este proyecto, los documentos estuvieron representados en los textos de política y productos asociados emitidos por el MEN (Periódico *Al Tablero*, Ley 115, Ley 1651, Libro *English Please)*,

por la SEM (Proyecto de Acuerdo 050 de 2013, Acuerdo 0359 de 2014 y Política de Bilingüismo de Cali) y por la institución (PEI, Plan de área), así como documentos seleccionados, adaptados o elaborados por los profesores participantes (Plan de área, Plan de aula) y los estudiantes (trabajos de clase).

Preparación y análisis de los datos

Para el manejo de los datos, diseñé y llené una planilla de registro en el programa Word con seis columnas en donde consigné a) la fecha de recolección, b) el número de archivo correspondiente al documento en Atlas.ti, c) el método (entrevista, documento, nota de campo, audio, video, foto), d) la fuente (profesor, directivo, estudiantes, padres, agentes de política nacional y local), e) el nivel de política a la que correspondía (aula, institucional, local, nacional) y f) una columna de comentarios en los que describía en forma sucinta el dato. El orden de la información fue cronológico y permitió tener un control inicial de los datos que iba recolectando.

Debido al volumen de los datos y para facilitar su manejo en los análisis, me apoyé en el software Atlas.ti, el cual fue útil para la ordenación y codificación, pero probó ser menos práctico en el análisis del discurso del aula, que requería ser más detallado. Una vez creado el proyecto en Atlas.ti, establecí cuatro grupos de documentos basados en los niveles de política (IEO1, IEO2, Local, Nacional), a los que agregué los archivos correspondientes. Los audios y videos fueron subidos en su formato original a Atlas.ti y, luego de examinarlos, tomé la decisión de transcribir los que ofrecían información más relevante para el estudio.

El procedimiento de análisis incluyó la lectura detallada y repetida en orden cronológico de las notas de campo, los videos y los audios para la primera codificación (Copland & Creese, 2015; Charmaz, 2014; Saldaña, 2016). Esto permitió conocer la fundamentación (*groundedness*) de los códigos e identificar temas salientes. Seguidamente, elegí segmentos de audios y videos para

el análisis del discurso del aula, prestando atención a los signos verbales y no verbales, a la actividad de la audiencia, a los patrones en la interacción discursiva y al uso de los recursos textuales de clase para la enseñanza del inglés, en este caso, el libro de texto. En este análisis, fue importante acudir a conceptos como alternancia de código (Lin y Li, 2012), claves de contextualización (Gumperz, 1982) y posicionamiento (*footing*) (Goffman, 1981) para una mejor comprensión de las interacciones entre el profesor y los estudiantes y de los estudiantes entre sí. Con estas herramientas se pudo determinar la institucionalización de las prácticas pedagógicas a través del uso de marcadores discursivos. Para el análisis crítico de los documentos y discursos de la política oficial fueron útiles conceptos como la economía basada en el conocimiento (Sahlberg, 2011), el globalismo (Fairclough, 2006) y el inglés como lengua franca económica y académica (Tollefson, 2013; Phillipson, 2017). El análisis confirmó los vínculos del discurso nacional con la ideología neoliberal en el nivel supra nacional y el uso de estrategias para la naturalización de los discursos como las evaluaciones externas estandarizadas y las listas de clasificación.

Resultados

Dicotomía entre el trabajo de la expresión oral y el puntaje en la prueba Saber 11

El profesor Antonio enfrenta dos metas contrapuestas en su práctica docente: el logro de mejores resultados en la prueba Saber 11, como lo prometió al llegar a la sede principal de la institución educativa, y el desarrollo de la expresión oral. Aunque en apariencia estas dos metas no deberían establecer una dicotomía sino una relación ecológica en la que durante el trabajo en la consecución de una meta se alimente la otra, lo que en realidad ocurre es que la preparación de los estudiantes para Saber 11 conlleva a la concentración de la enseñanza en unas áreas del lenguaje -gramática, vocabulario, lectura- y al abandono de otras como la expresión oral y la escritura, dado que la prueba no contempla estas habilidades.

Expresión oral

Pese a su preocupación por el desarrollo de la expresión oral, en la práctica, el profesor Antonio debe enfrentar este propósito con la preparación de los estudiantes para la Prueba Saber 11 o, como se le conoce comúnmente en la comunidad escolar, ICFES. Sobre esto se refirió una vez terminada una clase, como se ilustra en la conversación siguiente, la cual se dio dos semanas después de que los estudiantes habían presentado la prueba Saber 11.

> Antes de… de… del ICFES, sí era más gramá::tica, gramá::tica.. y yo… era- clases demasiado magistrales, yo era todo en el tablero, explíquele, explíquele, explíquele y puro trabajo para la casa, para que ellos fortalecieran eso. Pero ahora ya no nos interesa tanto, hm… digamos hacer énfasis en la gramática, ya vamos a hacer énfasis más en *Speaking*. A ver si ellos ponen en práctica no solo lo que aprendieron para el ICFES, sino que, a poner en práctica, por ejemplo, cuando yo les digo a ellos "*I'm eager to*", yo ya les dije que eso es… que hay que tener un "*Be*" después de "*eager*" que es un adjetivo:: va un "*to*" entonces es poner en práctica lo que ya vimos…
>
> (Conversación Antonio, 16.08.16)

En el segmento anterior, es claro que el haber ya pasado la prueba de estado Saber 11 da libertad al profesor para concentrarse en los aspectos que él considera importantes, en este caso "*Speaking*" (líneas 3-5). El profesor Antonio sugiere así una fisura entre el contenido de la enseñanza para la preparación de la prueba Saber 11 y el énfasis en la habilidad oral que se propone trabajar para el resto del año escolar. El uso de la preposición adversativa "pero" (línea 3) marca esta disyuntiva. Mientras que antes se dedicó a la preparación para el examen, ahora es libre de ejercer su juicio sobre lo que considera conveniente para el aprendizaje.

Es irónico que, a pesar de que el docente contrapone la gramática para el ICFES a "*Speaking*", el ejemplo que ofrece para la práctica oral es también una práctica de expresiones gramaticales. El ejemplo que el profesor ofrece "*I'm eager to*" corresponde a una actividad de clase en la que los estudiantes habían estado elaborando oraciones con esta expresión y luego las leyeron en voz alta para el grupo. Esta actividad es considerada en el rango de "*Speaking*", como lo señala el profesor, sin embargo, el foco estuvo puesto en oraciones aisladas para ejercitar la forma gramatical correcta. En otras palabras, en su discernimiento de la expresión oral, el profesor da un lugar privilegiado a la gramática, aun pretendiendo alejarse de ella. Esto se refleja en su siguiente intervención (N: Norbella; A: Antonio):

N: (…) ¿Qué significa *Speaking* para ti?
A: *Speaking*? yo eh:: es toda la producción oral.
N: Que incluye…
A: Que incluye manejo de gramá::tica, manejo del contexto, manejo de expresio::nes eh… entonació::n, pronunciació::n, eh::… el saber responder adecuadamente y-- y lo que ya dije, contextualizarse, o sea no, no decir palabras aisladas, palabras sin sentido, palabras que no caben en ciertas circunstancias y que, porque es que uno varias veces lleva muchas palabras del español al inglés que no son, no se pueden contextualizar. Entonces los muchachos varias veces quieren decir cualquier expresión en cualquier palabra - - cualquier expresión en cualquier momento, y resulta que no les da el momento, o por ejemplo ellos dicen *exciting,* ellos piensan que *exciting* es excitante y resulta que no, entonces ellos lo utilizan de una manera incoherente, entonces, el *Speaking* es donde uno los va dirigiendo a ellos para que sepan utilizar las expresiones en el contexto en que debe ser.

(Entrevista Antonio, 07.04.17)

En la conversación anterior, el profesor Antonio aclara el significado que otorga a la expresión oral. Inicialmente duda un poco y decide dar una respuesta corta (línea 2), pero al pedirle que elaborara sobre su declaración (línea 3), mencionó, en primera instancia, la gramática. La elongación de la vocal en el término indica un énfasis en esta área del lenguaje, así como la continuación de la lista de elementos que constituyen *Speaking*. Nótese que esta elongación de las vocales se repite para los términos "expresio::nes", "entonació::n" y "pronunciació::n" (líneas 4-5). Se podría entonces afirmar que, en la meta de trabajar la expresión oral, el profesor plantea tres objetivos: (a) la pronunciación, que incluye entonación, (b) la práctica oral de gramática, que encierra el manejo de expresiones ya estudiadas e (c) interactuar correctamente, de acuerdo con el contexto.

El porqué de la selección de expresión oral como meta del trabajo del profesor y no otra distinta responde a la necesidad contextual de atender un aspecto que no ha sido suficientemente reconocido en el Colegio Líderes, en donde en los distintos grados prevalecen las prácticas centradas en el desarrollo del vocabulario, la gramática y la lectura. Sobre la escasez del trabajo en la expresión oral se refirió la profesora Marta, quien había estado encargada de la enseñanza del inglés en el grado 11º en el Colegio Líderes antes del profesor Antonio (N: Norbella; M: Marta):

N: ¿Ustedes han revisado los estándares? //Los de la cartilla de

M: //Es que con eso se hace.

N: Es con eso que la hacen [*la planeación*]…

M: Pero mira, cuando yo he asistido a las charlas dicen: "los estándares están arriba y los indicadores de desempeño están acá abajo y que se deben hacer a la vez". ¿Vos creés que uno los hace a la vez? Uno no hace conversación en inglés, nunca. Uno no cumple la última. Uno cumple

> alguna que otra vez *Listening*, si alguna vez hacen diálogo y tampoco. Uno se queda en *Writing,* en escritura, uno se queda en eso y se queda en *Reading*, *Reading*, las dos apenas.
>
> (Entrevista Marta, 08.08.13)

La profesora Marta afirma que para la planeación curricular del área tienen en cuenta los estándares generales, que aparecen en la parte superior de la cartilla (MEN, 2006), y los estándares específicos por habilidades comunicativas, trabajados por los profesores como indicadores de desempeño. Es interesante notar la omisión consciente de los estándares de expresión oral, en este caso monólogos y conversación (líneas 6-7), a pesar de su presencia en la cartilla de los estándares. La sentencia "Uno no hace conversación en inglés, nunca" (línea 6) está proscribiendo la expresión oral de la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua, no solo por parte de ella, sino también por otros profesores del colegio Líderes, como lo declara el uso del pronombre indefinido "Uno", mientras que, en contraposición, las habilidades que se incluyen en el currículo programático institucional son lectura y escritura. Esta situación podría estar contribuyendo a la decisión del profesor Antonio de atender en sus clases la ausencia del trabajo en expresión oral. La falencia de práctica oral es percibida por otros actores de la comunidad educativa, entre ellos profesores de otras áreas, la Rectora y los estudiantes. Estos últimos, en una entrevista expresaron que "los niños (…) de este colegio, de los colegios públicos no manejamos bien el inglés" (Entrevista Grupo de Bilingüismo, 04.10.16), extendiendo de esta manera su percepción de la educación para el bilingüismo en el colegio a otras instituciones públicas y señalando indirectamente una brecha con el sector privado.

La intención del docente de desarrollar competencias orales en los estudiantes está ligada, en consecuencia, a la percepción de que los aprendizajes en los grados anteriores son insuficientes, de lo cual responsabiliza a los profesores de inglés que han enseñado

en estos grados, como señala en la conversación siguiente que se da en el aula de clase, mientras los estudiantes trabajan en grupos.

> A: (…) because the level… because their leve::l. They haven't had the opportunity to spea::k, think, to participate… It's the first time … (…) Eleventh grade. In eleven years. Yeah. The last [*year*], they didn't.
>
> (Conversación Antonio, 06.09.16)

De acuerdo con el profesor, es la primera vez, en el grado 11º y luego de once años estudiando en la institución, que los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en la expresión oral, bajo su orientación. El profesor Antonio reitera, en otras ocasiones, que sus estudiantes no son muy buenos en la "parte oral" (IEL, Audio de clase, 16.08.16) y atribuye esta condición a la metodología empleada por los profesores de inglés del colegio Líderes, para quienes la tenencia del diccionario en la clase es suficiente para otorgar una buena calificación en el área. Al mencionar las condiciones institucionales que se necesitan para que los estudiantes alcancen el nivel B1, además de infraestructura adecuada, recursos suficientes y más intensidad horaria para inglés, el docente se refirió a la metodología como se observa en su declaración siguiente.

> (…) también necesitaríamos que los, nosotros, todos los profes estemos coordinados en trabajar, digamos, con ciertas metodologías, pero cuando algún profesor piensa que todavía el diccionario es la no-- el cinco, entonces si el estudiante trae la no-- el diccionario, cinco, si no lo trae, cero, pues ahí sí no hacemos nada, ahí sí no hacemos nada, entonces cuando los chicos llegan a décimo o a once pues ya, uno trata de rescatarlo pero ya es muy complicado porque ya han pasado cuatro años prácticamente donde han aprendido, de un cien por ciento que necesitaban aprender, un 5% (…)
>
> (Entrevista Antonio, 08.11.16)

Al profesor Antonio le inquietan las metodologías empleadas en su institución (línea 2), las cuales no llevan al desarrollo de la expresión oral y reclama el trabajo en equipo con los otros profesores del área (líneas 1-2) para decidir sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje más eficaces. Sus preocupaciones no están alejadas del resto de sus colegas en la ciudad. En la encuesta que apliqué en 2015 para indagar sobre las condiciones de implementación de la política de bilingüismo en Cali, uno de cada tres docentes (21 de 63 encuestados) mencionó el trabajo en equipo como una acción necesaria para mejorar los niveles de inglés en sus instituciones. El trabajo en equipo por áreas está incluido dentro de las cinco semanas de desarrollo institucional estipuladas en el calendario escolar de las instituciones oficiales (MEN, 2002); sin embargo, los profesores lamentan que, por decisión de los directivos, en este periodo se dedique más tiempo a otras áreas y tareas que se consideran de mayor prioridad para la institución, o al trabajo académico-administrativo de llenar formatos institucionales. Adicionalmente, casi la mitad de los profesores que contestaron la encuesta (29 de 63 profesores) también reconocieron la importancia de modificar sus prácticas para mejorar los niveles de inglés.

Por otro lado, el profesor Antonio siente que debe concentrarse en las habilidades que se evalúan en la prueba Saber 11 para mejorar los resultados de sus estudiantes.

Prueba Saber 11 y su fuerza discursiva

Desde el año 2007 cuando se hizo un trabajo para la alineación del componente de inglés en la prueba Saber 11 con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), los resultados del examen han sido usados como indicador de consecución de las metas de la política para el bilingüismo, a pesar de que la prueba no evalúa la expresión oral, ni en la forma de monólogos o conversación, como se plantea en los estándares (MEN, 2006) y lo advierten las investigaciones (López, Ropero

Pacheco y Peralta, 2011). El Colegio Líderes refleja esta situación; los puntajes en inglés de sus estudiantes en los últimos años han estado principalmente en los niveles Pre-A1 y A1. La Tabla Nro. 2 ilustra esta situación para el año 2016; en ella se presentan los puntajes del país, la entidad territorial local, las instituciones educativas oficiales urbanas, el Colegio Líderes y el grupo 11-1 de la jornada de la mañana.

Tabla Nro. 2. Resultados de niveles de competencia en inglés en la Prueba Saber 11 de 2016 para Colombia, Cali, instituciones educativas oficiales de la ciudad, el Colegio Líderes y el grupo 11-1

Nivel de competencia	Colombia (n=469,080)	Cali (n=15,767)	IEOs Urbanas (n=9,299)	IE Líderes (n=210)	Grupo 11-1 (n=29)	
Pre A-1	36%	36%	33%	41%	3.4%	(n=1)
A1	33%	35%	35%	33%	55.2%	(n=16)
A2	19%	20%	21%	18%	31%	(n=9)
B1	10%	8%	10%	8%	10.3%	(n=3)
B+	2%	1%	1%	0%	0%	(n=0)

Fuente: La información de las cuatro primeras columnas fue tomada de los datos abiertos en la página web del ICFES. La última columna fue calculada a partir de los resultados de los estudiantes del grupo observado

Como se observa en la tabla, la mayoría de los estudiantes del Colegio Líderes se encuentra principalmente en los niveles Pre-A1 y A1 (74%), por debajo del grupo de instituciones oficiales de la ciudad (68%), del total de instituciones de la entidad territorial (68%) y del país (69%). Así mismo, el nivel A2 (18%) muestra rezago a nivel local y nacional, mientras que el porcentaje de estudiantes en B1 es similar. En vista de estos resultados, mejorar el desempeño de la mayoría de los estudiantes representa una presión para el Colegio Líderes. Una estrategia que se emplea en todas las áreas para preparar a los estudiantes para la prueba Saber 11 es la inclusión en los exámenes de preguntas "tipo ICFES" desde el tercer grado de Primaria hasta el grado 11º. Esta práctica es impulsada por la Rectoría, desde donde se promueve el uso de

las preguntas liberadas en la plataforma del ICFES (Entrevista Rectora, 09.11.16) a manera de simulacros cuyos resultados deben ser presentados por los estudiantes como comprobación de su práctica (Entrevista Antonio, 08.11.16). Para los estudiantes, el resultado de la prueba Saber 11 se constituyen en una puerta que les permitirá un mejor futuro. En el contexto del Colegio Líderes, cuyas familias son de escasos recursos, el puntaje de la prueba es decisivo para el ingreso a la universidad pública o la obtención de ayudas estatales, como las becas y los préstamos del ICETEX[64].

El comentario de una estudiante del grupo 11-1 (S7) durante una clase dejó ver claramente la preocupación que la prueba Saber 11 representa para ella. La situación de abajo se da en una clase, en la que se discutía una de las lecturas del libro *English, Please!* 3; en la lectura Jairo Suárez (MEN, 2014c: 19), el personaje Jairo está haciendo planes para su futuro, una vez termine sus estudios de Secundaria. En ese momento todavía no se conocían los resultados de la prueba Saber 11 (A: profesor Antonio, S: estudiante).

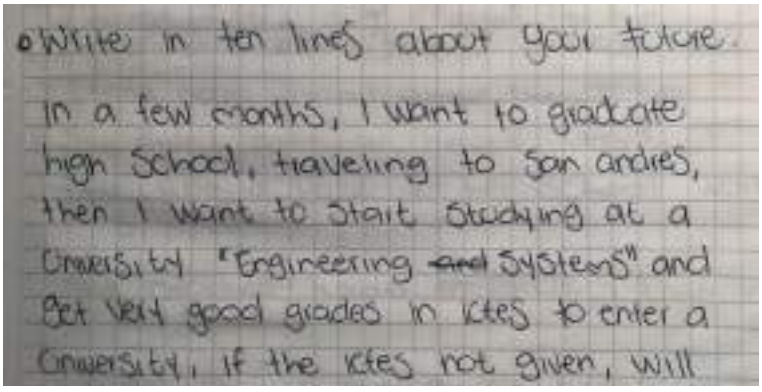
A: Ye::s Jairo feels so - - Jairo feel so excited, a, a expectation (?) Yeah and nervous, yeah and nervous, and nervous, very good, he feel - - yeah you. It's the same situation where you are. **Es la misma situación donde están ustedes, o en la que ustedes van a estar** (0:10) **O la mayoría de ustedes no está expectante qué va a ser de su vida en el año entrante? Claro**… Yeah you know, nervous. Eh:: [*apellido*] nervous? [*apellido*] how do you feel? For your future, for the future, how do you feel? You feel nervous? Or no nervous, or you are relax, life is good. And you [*apellido*] how do you feel?

S7: Mmm excited and nervous but I'm mo::re nervous about the ICFES// because

64 El ICETEX es el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, entidad del gobierno colombiano que ofrece y divulga becas y préstamos.

A: // Yeah..
S7: the ICFES decide my future [*se ríe nerviosamente*]
A: Yeah, very good, very good. Okay ah… (…)
(CL, Audio de clase, 06.09.16)

Como bien lo muestra la estudiante, más que emoción hacia el futuro ahora que están a punto de terminar sus estudios de Secundaria, el sentimiento que prima es el de ansiedad por los resultados en la prueba Saber 11, en la medida en que es a partir de esos resultados que se toman las decisiones sobre el futuro. Los exámenes estandarizados como Saber 11 no solo generan presión para los docentes y directivos docentes, sino también para los estudiantes que ven comprometido su futuro con base en los resultados. La importancia de los resultados de la prueba se refleja también en el párrafo de abajo que, como parte de una tarea, escribió un estudiante y en el que señala que quiere tener buen puntaje en el ICFES para entrar a la universidad.


Write in ten lines about your future.
In a few months, I want to graduate high School, traveling to San andres, then I want to start studying at a University "Engineering ~~and~~ Systems" and get very good grades in ICFES to enter a University, if the ICFES not given, will

Fuente: CL, Párrafo estudiante, Documento de clase, 02.08.16.

En el párrafo, el estudiante condiciona su ingreso a la universidad a un buen puntaje en la prueba Saber 11, aunque sabe que existe la posibilidad de que esto no ocurra ("*if ICFES not given*": si no se dan los buenos resultados del ICFES…). Un buen resultado en la prueba Saber 11 también es condición para la obtención de subsidios de estudios de educación superior. Una

beca apetecida por algunos estudiantes del grupo 11-1 es Ser Pilo Paga (SPP), el programa del gobierno nacional de créditos condonables para matrícula y apoyo para sostenimiento. En el 2016, para acceder a SPP se requería un puntaje mínimo de 342 en Saber 11, estar registrado en el SISBEN[65] y ser admitido en una universidad pública o privada con acreditación de alta calidad, lo cual a su vez se define en la mayoría de los casos por el resultado de Saber 11.

Con la prueba Saber hay mucho en juego para el futuro de los estudiantes. Esta situación genera en el profesor Antonio el compromiso de contribuir para que, desde su clase de inglés, se trabaje para mejorar los resultados que ha venido obteniendo el Colegio Líderes, en donde el inglés se ha constituido en un obstáculo, como lo expresó el coordinador del área en una reunión "(…) lo que estamos viendo, por ejemplo, en las pruebas ICFES, es que (…) las otras áreas han ido subiendo, pero inglés es como el coco y el que está bajando el porcentaje en esos resultados" (IEL, Jefe de área, 22.09.15). El inglés representa en este caso, un impedimento (Pennycook, 2013) para que el desempeño en la prueba Saber 11 mejore, lo cual es un factor incidente en su posicionamiento ante la sociedad. En consecuencia, el profesor Antonio tomó la decisión de dedicar el primer semestre del año escolar 2016 exclusivamente a la preparación para "el ICFES". Como se observa en el Gráfico Nro. 1, en tiempo efectivo, las semanas dedicadas a contenidos distintos a la preparación del ICFES fueron menores. El periodo dedicado a la preparación de la prueba sumó 22 semanas en total, que si son comparadas con el tiempo que se destinó a otros contenidos y actividades (12 semanas), se devela el poder que la prueba Saber 11 ejerce en la apropiación que hace el profesor de la política educativa para el bilingüismo.

65 El SISBEN es el Sistema de Identificación de Beneficiarios de Programas Sociales que clasifica a la población de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas, por medio de un puntaje. Es usado para adjudicar beneficios a las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad.

De hecho, una clase de las 12 semanas del segundo semestre estuvo dedicada al análisis de los resultados de Saber 11 (IEL, Video de clase, 25.10.16) y otra, en la que se practicó el examen final de periodo, se tomó el resultado de la sección de inglés como criterio para eximir a un grupo de estudiantes del examen final de periodo (IEL, Notas de campo, 01.11.16), lo cual es indicativo del impacto y poder de la prueba no solo externamente sino al interior de la institución misma.

Gráfico Nro. 1. Distribución de los tiempos de clase en el grupo 11-1 de la IE Líderes



Fuente: Elaboración propia

Como la prueba Saber 11 incluye solo Gramática, Lectura y Vocabulario (López, Ropero Pacheco y Peralta, 2011), el docente decidió concentrarse en estas habilidades y sub-habilidades de la lengua, en lugar de desarrollar la competencia oral como cree que debe hacer debido a las falencias de los estudiantes en esta competencia comunicativa. El profesor se ve en la necesidad de ponderar cuál de las dos metas: el desarrollo de la expresión oral o la preparación para la Prueba Saber 11 servirá mejor a sus estudiantes y decide estratégicamente trabajar en la primera durante la primera mitad del año y, una vez superada la prueba, enfocarse en su segundo gran objetivo en el segundo semestre. Los dos segmentos siguientes muestran este contraste:

> (…) nosotros comenzamos en febrero a trabajar duro ¿Cómo trabajamos? Primero fortalecí todo lo que era gramática desde, desde lo básico, el presente simple, los pronombres, los posesivos, vocabulario, todo; luego, paralelo a eso estábamos leyendo el libro de Robinson Crusoe, entonces, yo le dejaba una comprensión de lectura, le dejaba preguntas, yo los llené de información (…) Hace dos meses, de dos meses para acá ellos están conmigo están digámoslo *relax*, pero antes fue muy duro (…) yo les decía las estrategias cómo responder, yo les daba *tip* de, de muchas cosas para que a ellos les fuera bien, y yo creo que ayudó.
>
> (Entrevista Antonio, 08.11.16)

La preparación para el examen envuelve una idea de educación en la que el profesor deposita o "llena de información" a los estudiantes (línea 5) que luego ellos deben recuperar durante la prueba. Freire (2005) llama educación bancaria a esta orientación formativa que pretende inculcar a los educandos en forma acrítica la tradición, los objetivos decididos por otros y los contenidos prefijados, en este caso, los que se encuentran en la prueba Saber 11. El margen de acción de los estudiantes se limita a recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos para sacarlos en el momento en que la autoridad los solicite. La educación bancaria es compatible con la orientación técnica del currículo que controla lo que el profesor debe enseñar y sus estudiantes aprender (Grundy, 1987) y con el uso de los exámenes externos como instrumentos de autoridad para la implementación de políticas educativas (Menken, 2008; Shohamy, 2007); hay un producto preestablecido, se prepara para él y se esperan los mejores resultados. Una vez se presenta la prueba, se elimina la presión que ejerce en las clases, como lo explica el docente en este extracto:

> Yo hago, suelo hacer muchas dinámicas, pero el ICFES, la presión del ICFES no me dejaba hacer dinámicas, entonces yo les dije, el día que terminemos con ese ICFES entonces

> tenemos fiesta, y esa fiesta que, ya no tenemos más la presió::n, ya no tenemos más la cara seria::, la estructura, ya podemos hacer dinámicas, podemos saltar, podemos reír, podemos escuchar música:: en inglés, podemos eh, o sea, una cosa, un desorden ordenado.
>
> (Entrevista Antonio, 07.04.17)

El uso del adjetivo demostrativo en la expresión "ese ICFES" (línea 2) para referirse a la prueba Saber 11 trae una carga semántica de molestia por el examen que, para el profesor Antonio, era el impedimento para hacer actividades que van más con su estilo e identidad como profesor, que se revela como informal y de familiaridad con los estudiantes en el extracto. La preparación para el examen restringía el ejercicio de su juicio práctico para tomar decisiones sobre el contenido y actividades de clase y lo ponía en una posición en la que no estaba cómodo, a pesar de haberse comprometido voluntariamente con la obtención de mejores resultados y, al lado de esto, con la preparación de la prueba. El profesor puede ahora, liberado de la prueba, "hacer fiesta" (línea 3) en la que, en apariencia, la estructura, es decir, la gramática, ya no tendría más cabida, significando con esto y probablemente transmitiendo que el estudio de la gramática es tedioso.

En la dicotomía entre el desarrollo de la expresión oral y la preparación para Saber 11, el docente se debate entre el interés técnico que lo lleva a intentar cumplir con metas preestablecidas en la política educativa y manifiestas a través de los puntajes señalados para los niveles de competencia y el interés práctico en el que reflexiona acerca de lo mejor para sus estudiantes (Grundy, 1987). Las pruebas externas son capaces de influir en las decisiones y acciones de los profesores (Shohamy, 2006, 2007; Valencia Giraldo, 2004) e influyen en el profesor Antonio, en la medida en que de los resultados penden consecuencias importantes como el ingreso a la universidad, el reconocimiento de calidad de los colegios y los incentivos que vienen con dicho reconocimiento.

La prueba Saber 11 sirve al MEN no solo como indicador de medición del progreso hacia el alcance de la meta de la política para el bilingüismo, sino también como mecanismo para hacer cumplir su implementación en las instituciones educativas y para institucionalizar la cultura de los *rankings*, la comparación, la competencia, los estándares y los incentivos propia de la economía basada en el conocimiento (Avelar, 2016; Fairclough, 2006) y alimentada por organismos internacionales como la OCDE que recomiendan este tipo de prácticas a nivel internacional (Avelar, 2016; OCDE, 2012; Sahlberg, 2011). El profesor Antonio materializa en la IE Líderes la ideología de la economía basada en el conocimiento en un segmento de su enseñanza sobre el que percibe no tiene otra opción más que cumplir con el currículo técnico que se le impone. La prueba Saber representa la política como discurso (Ball, 2006) que restringe las maneras de pensar y actuar distinto a lo establecido en la política oficial. Una vez cumplido el requisito impuesto, el docente ejerce su juicio práctico para decidir sobre el contenido y metodología de su enseñanza, lo cual corresponde al siguiente apartado de este capítulo en el que la política se presenta como texto (Ball, 2006) que permite distintas lecturas, comprensiones y actuaciones.

Prácticas pedagógicas en la apropiación de la política educativa para el bilingüismo

Los libros de texto ejercen un papel central en el currículo, especialmente en el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Cuando son diseñados o distribuidos por los ministerios de educación, los libros de texto se convierten en la materialización de las políticas oficiales, dado que en ellos se traduce y define el currículo institucional y el programático (Deng, 2017), posibilitando que tanto las metas como las guías curriculares gubernamentales se concreticen y lleguen a los profesores y a los estudiantes. Las prácticas de uso de los libros de textos oficiales se convierten así, en prácticas de apropiación en el aula de la política oficial.

Una vez el profesor Antonio cumplió su compromiso de preparar a sus estudiantes para la prueba Saber 11, por iniciativa propia, decidió usar en sus clases el libro de texto *English Please!* 3, de cuya llegada a la institución había sido informado por un colega, sin más información o protocolo, dado que la IE Líderes no está en el grupo de focalizadas. El profesor tomó esta decisión sin injerencia de la Rectoría, de la Coordinación o incluso de la Jefatura del área de inglés, demostrándose que tiene espacios libres de actuación en su ejercicio pedagógico. La Tabla Nro. 3 resume los contenidos del libro de texto empleados por él en el grupo de 11-1.

Tabla Nro. 3. Contenidos del libro de texto *English, Please! 3*, material de prueba, usados en el grado 11º-1 del Colegio Líderes

Secciones del libro		Trabajo en clase
Secciones de las lecciones:	**Contenido de las secciones:**	
Language skill: Read	Trabajo en la habilidad de lectura	*No fear my future* *Two teenagers' life plans* Jairo Suárez Camila & Rafael
Get Ready *Focus on Vocabulary*)	Preparación para la unidad	*My plans, my goals, my decisions* *My skills*

Fuente: Elaboración propia

En cinco de las nueve clases observadas, el docente usó el libro y en cuatro de ellas, es decir solo un poco menos de la mitad (44,4%), trabajó la sección de Lectura del libro, por lo cual las prácticas presentadas a continuación se refieren principalmente a esta sección. Las prácticas pedagógicas habituales alrededor de los textos elegidos comprendieron lectura en voz alta, prácticas de pronunciación, personalización del contenido y ejercicios de comprensión, las cuales son explicadas en los párrafos siguientes.

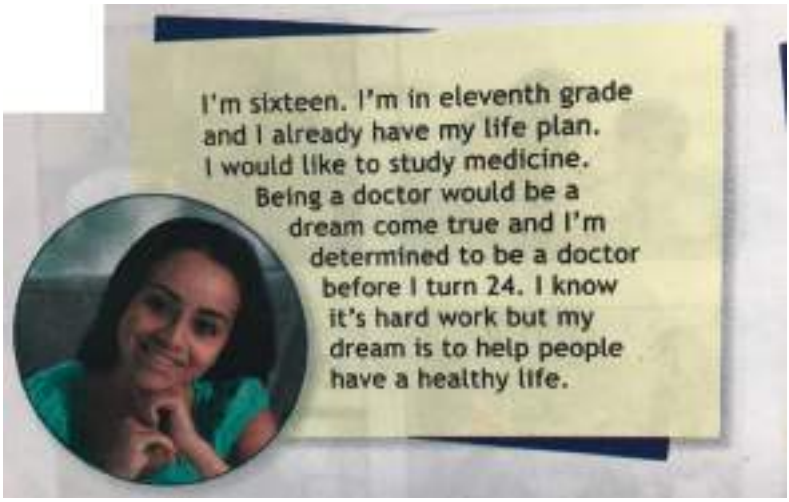
Lectura en voz alta

La lectura en voz alta fue frecuente en el abordaje de los textos, aunque esta es una actividad no señalada en la guía del profesor de *English, Please!* 3. La lectura oral había sido recomendada para el nivel de Secundaria en el Programa de Inglés

de la década de 1980 como una práctica que permitiría afianzar el sistema fonético (MEN, 1982) y esta técnica fue habitual en la práctica del docente, revelando rezagos del Método Directo (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En todas las lecturas, el profesor invirtió tiempo de las clases para la lectura oral que turnaba entre los estudiantes y él mismo. El profesor señaló en todos los casos el lector y orquestó la actividad mediante la señalización de en qué momento iniciaban, pausaban o cesaban de leer los estudiantes. En este sentido, el profesor ocupaba un papel central en la actividad, a pesar de la participación de los estudiantes.

El siguiente texto en la imagen Nro. 1 hace parte de la lectura *Two teenagers' life plans* y su uso en clase es objeto de análisis en el extracto 1. La situación se da en el segundo segmento de una clase, en la que el profesor ha estado concentrado principalmente en lectura en voz alta desde su inicio.

Imagen Nro. 1. ***Two teenagers' life plans***



Fuente: MEN, 2014c: 18

Extracto 1: Can you read, please?

A: (…) Page eighteen, what happens in page –on page eighteen. Let me see. On page 18, we have two readings Hmmm… Hmmm. [*apellido*], can you read please? The first one? I'm sixteen…
S15: (?) [*la estudiante tiene dificultades para leer*]
A: Yes, I'm sixteen.
S15: I'm in eleven grade and…
A: // Yes, <u>come on</u> [*el profesor anima a la estudiante a continuar la lectura en voz alta*]
S15: I'm… [*la estudiante tiene dificultades para leer*]

(CL, Audio clase 16.08.16)

La solicitud de lectura en voz alta, por parte del profesor, que sigue al anuncio de los textos da indicios de la normativización de la actividad, en la que la presencia de un texto de lectura supone su lectura oral, lo cual refleja una práctica recurrente en muchas aulas de lenguas (Valencia, 2006b). Uso el término **normativización** para referirme al proceso mediante el cual se fija una norma o regla de interacción o de comportamiento en la clase. Se podría decir que una norma establecida por la acción recurrente en lugar de su enunciación se convierte en una política educativa *de facto* (Shohamy, 2006) y es evidencia del papel agentivo de quien establece la norma.

Cuando el docente nota que la estudiante no inicia la lectura en voz alta luego de pedírselo ("*Can you read, please*?", línea 2), insiste mediante la aclaración del fragmento al que se refiere ("*The first one*?, líneas 2-3). El profesor decide apoyar a la estudiante leyendo él mismo la primera oración (línea 5) para modelar la pronunciación. La insistencia de la continuación de la práctica de lectura oral supone el convencimiento del profesor Antonio sobre la pertinencia de esta actividad para los propósitos de la clase. Adicionalmente, el uso de la expresión "*Come on*" (´línea 7) aparece en esta ocasión y en cinco oportunidades más

en esta clase como una clave de contextualización (Gumperz, 1982) para alentar a los estudiantes a que continúen con la lectura oral. El microanálisis reveló que, "*Come on*" es pronunciado por el profesor en 64 ocasiones y en todas ellas, lo que sigue en la interacción es la participación de un estudiante en forma oral, ya sea leyendo en voz alta, respondiendo preguntas del profesor o contestando preguntas del libro referidas a las lecturas. La reacción de los estudiantes ante el uso del profesor de la expresión "*Come on*" es signo de la comprensión de su significado y de la comunicación exitosa. En la línea 9, aun cuando la estudiante lee con dificultad, su intención de responder a la solicitud del profesor demuestra que ha interpretado el mensaje y que prosigue en la interacción, en este caso, a través de la lectura en voz alta del texto.

La lectura en voz alta permite trabajar la expresión oral al profesor Antonio, para quien esta habilidad incluye "toda la producción oral", incluyendo la reproducción hablada de los textos escritos, a la vez que le confiere control sobre lo hablado en la clase, tanto de su propio discurso, como el de sus estudiantes. Gran parte de lo que se dice en clase lo contiene el libro de texto, hecho que facilita la puesta en escena (Goffman, 1959-2012) de su imagen de profesor con conocimiento suficiente para guiar a sus estudiantes en el desarrollo de una habilidad comunicativa que es deseada por la comunidad educativa, pero que ha sido desatendida en los grados anteriores. Como parte de la expresión oral, el profesor enfoca la atención en la pronunciación.

Prácticas de pronunciación

Una de las funciones que el profesor asigna al libro de texto oficial *English, Please!* 3 es servir de instrumento para la práctica y corrección de la pronunciación y en consecuencia ocuparse de la expresión oral. En cada texto leído oralmente por los estudiantes, el profesor estuvo atento para hacer correcciones y práctica de pronunciación cuando lo consideró pertinente, lo cual ocurrió en la mayoría de los casos, con algunas excepciones en las que

el error no fue claro o en las que pareció desconocer que había un error. El extracto siguiente muestra la corrección del error en pronunciación, ejecutada por el profesor a un estudiante que lee oralmente "*No fear: my future*".

Extracto 2: You say, high school, high school ([hayskul]). No high-school ([hayrskul])

S22: I thought about all the opportunities I would… get if… I could graduate [*el estudiante está leyendo en voz alta y pronuncia* ([graduet])]

A: Graduate -- graduate from ([grædjuet])

S22: From high school ([hai ɛskul]).

A: High school. High school ([hayskul])

S22: High school ([hai ɛskul])

A: No, no, you don't need a pause, you say, high school, high school ([hayskul]). No high-school ([hai ɛskul]). It's not necessary to... to make a pause. High-high school. High school ([hayskul]). Repeat high school. Repeat high school.

Ss: High school [*todos los estudiantes repiten en coro, se escucha* hayskul]

A: Most people say high school ([hayrskul]). No, it's not necessary- high school ([hayskul]). Okay, come on.

(CL, Audio clase 16.08.16)

En esta escena, la pronunciación del término "*high school*" por el estudiante es corregida en forma repetida por el profesor Antonio quien, al escuchar el error, llama la atención sobre la articulación correcta. El estudiante agrega el fonema [ɛ] antes del fonema siguiente [s], para pronunciar "*school*", lo cual es característico de los hispanohablantes que aprenden inglés puesto que el español no tiene combinaciones consonánticas que inicien con "s" al principio de la palabra. El profesor aprovecha la oportunidad para explicar que este es un error común entre los aprendices del inglés y para solicitar repetición coral de todos los estudiantes, una práctica que no fue frecuente en las clases, confirmando así resultados de otros estudios de interacción en las clases de inglés en Colombia (Valencia Giraldo, 2004). Siguiendo la indicación, los estudiantes repiten en coro la palabra en voz alta demostrando que admiten la norma que establece la práctica de la pronunciación en la lectura; en otras palabras, se ha institucionalizado esta práctica de interacción entre profesor

y estudiantes alrededor de la lectura. De hecho, durante sus propias lecturas orales, los estudiantes interpelaron sobre la forma correcta de pronunciar palabras, frases y oraciones, esto quiere decir que ellos mismos inician interacciones que demuestran el uso de la lectura como medio de trabajo en la pronunciación, como se observa en el segmento siguiente, en el que el docente vuelve sobre la lectura de "*Two teenagers' life plans*":

Extracto 3 ¿Cómo se pronuncia el "*and*"?

A: Okay, I would like to study. Okay. Okay. Sorry. Okay. Let me see, I'm going to read. First of all, I'm going to read, of course? I'm sixteen. I'm in eleventh grade and I already have my life plan. I would like to study medicine.

S4: **Profe**, medicine? [*la estudiante pronuncia* ([mɛdɪsaɪn])]

A: I would like to study medicine ([medəsən]).

S4: /Medicine [*la estudiante repite la palabra sin que se lo soliciten* ([medəsən])].

A: /Being a doctor would be a– would be a dream come true and I'm determined to be a doctor before I turn twenty-four. I know it's hard work, but my dream is to help people have a healthy life. Ok, come on, read.

S2: **¿Cómo se pronuncia el** "and" [*un estudiante espontáneamente hace la pregunta y pronuncia* ([ɛlˈUən])] y::

A: Land?

S2: And ([an]), **esta, esta**.

A: I'm, I'm. ([aɪm])

S: **¿Y con el** and? [*el estudiante insiste*]

A: **¿Con el** I'm? [*algunos estudiantes se ríen de la situación*]

S2: **O sea, a, a, d.**

A: And, no, normal. You can say, for example, I'm, okay, and I'm, okay, you can join, and I'm determined ([ændˈUaɪm dɪˈtɜrmənd]). [*el profesor responde finalmente a la pregunta del estudiante sobre la pronunciación de "and" seguido de "I'm"*] Okay, come on.

(IEL, Audio de clase, 16.08.16)

En este extracto revela la aceptación y promoción, por los estudiantes, del uso de la lectura como medio para practicar pronunciación, esto es, los estudiantes no solo consienten el trabajo en la pronunciación como algo rutinario cuando proviene del

profesor, sino que, durante sus propias lecturas orales, interpelan sobre la forma correcta de pronunciar palabras, frases y oraciones. De esta manera, también ellos se han apropiado de la política, corporeizada en el libro, a partir del trabajo en pronunciación de sus textos de lectura. Estudios llevados a cabo en Suecia (Amir y Musk, 2014) muestran también la forma como los estudiantes "hacen política" en el aula de inglés, al hacer cumplir normas *de facto* e implícitas, como el uso de la lengua extranjera en la clase de Secundaria. En el estudio de Amir y Musk, los estudiantes se encargan se llamar la atención a sus compañeros e incluso a su profesora cuando no usan el inglés, lo cual es signo de la aceptación y apropiación de la política *de facto*, como en el caso del estudiante S2 en la clase del profesor Antonio.

Lo que se observa en la interacción anterior es el consenso entre los estudiantes y el profesor sobre la inclusión de la pronunciación en las prácticas de lectura. Tanto los Estándares (MEN, 2006) como documentos oficiales más recientes (MEN, 2016a) incluyen la sub-habilidad de la pronunciación como objeto de enseñanza y aprendizaje y como criterio evaluativo de desempeño (MEN, 2016b). Aún más, el libro de texto *English, Please*! 3 contiene una sección de pronunciación en cada lección "*Improve your English pronunciation*", sin embargo, esta no está ligada a las lecturas. El profesor Antonio decide no recurrir a esta sección, sino ejercitar la pronunciación a través de los textos, mostrando así la toma de decisión consciente de unir lectura y pronunciación. En este sentido, se reitera el vínculo entre la lectura y la lectura oral, lo cual facilita el perfeccionamiento de la pronunciación. Para el docente, es urgente que los estudiantes desarrollen *Speaking*, y la lectura es un camino posible para él en el contexto de trabajo en el que se desenvuelve y bajo la comprensión que tiene sobre *Speaking*.

El vínculo lectura oral-pronunciación es un medio que emplea el profesor Antonio para cumplir con su meta de trabajo en *Speaking*, sin necesariamente contemplar las competencias

señaladas en los estándares para monólogos y conversación (MEN, 2006), sobre los cuales el docente considera que los estudiantes no han desarrollado suficientes aprendizajes después de 11 años de escolaridad. El profesor Antonio recurre a sus propios recursos lingüísticos y pedagógicos a la vez que adapta el contenido del libro para atender la necesidad de comunicación oral de sus estudiantes. La adaptación de los libros de texto por los profesores es una práctica común; como explica Tomlinson, "todos los libros de texto necesitarán ser adaptados (…) para ajustarse lo más cercanamente posible a las necesidades y expectativas de grupos particulares de estudiantes y a la experiencia y creencias de cada profesor" (2015: 176).

En el Plan de área de la IE Líderes, la adquisición de elementos fonológicos aparece como uno de los objetivos específicos de la asignatura de inglés, a la vez que se incluyen como contenidos básicos de la asignatura la familiarización con la pronunciación, el ritmo y la entonación mediante rimas, canciones, textos grabados, programas de televisión y diálogos (IEL, Plan de área, 2016). Aunque para el grado 11º no se hace alusión explícita al trabajo en pronunciación, el profesor Antonio incorpora este objetivo y contenido en sus prácticas de la lectura de los textos de *English, Please*! 3, adicionando esta actividad a las que plantean en el libro. Esta acción señala una iniciativa y toma de decisión por parte del profesor. Otra actuación recurrente del profesor al usar el libro es la personalización del contenido.

Personalización de contenido

La personalización del contenido consiste en la creación del profesor, a partir del contenido del libro, de preguntas o actividades que permiten a los estudiantes expresar sentimientos, preferencias y opiniones sobre su propia experiencia individual. Los siguientes segmentos muestran la personalización de contenido de lecturas del libro. La situación en el extracto 4 ocurre luego de la lectura oral del texto "*No fear: my future*". En el texto, Sheila,

una estudiante de grado 11º, menciona que su familia y amigos estaban orgullosos de ella por su gran esfuerzo en convertirse en una estudiante sobresaliente. El profesor decide en esta clase hacer una pregunta sobre las emociones de los estudiantes usando la expresión "*proud of*", encontrada en el texto, en lugar de pasar inmediatamente a los ejercicios de vocabulario y comprensión de lectura propuestos en el libro.

A: O::kay. I think that all- most of the people, most people around the world, or stu::dents, I don't know, want that somebody be proud of <u>us</u>. For example, you say, no, I want to:: to do something because I want that everybody be proud of me, my dau::ghter, my stu::dents o::r my colleague, I don't know... whoever is around me. And my question is, do you feel proud of yourself? Do you feel proud of yourself? Yes?

S2: Yes.

A: [*apellido*], do you feel proud of yourself? [*el profesor hace esta pregunta a varios estudiantes mientras se desplaza al mismo tiempo por el aula*] You say, Oh, I do. Yes? [*apellido*], do you feel proud of yourself? [*no se escucha respuesta en el audio*] Eh…. [*apellido*], do you feel proud of yourself? [*no se escucha respuesta en el audio*] Yes? [*apellido*], do you feel proud of yourself? [*un estudiante dice No*]. Okay, [*apellido*], do you feel proud of yourself? [*los estudiantes comentan entre ellos sobre la pregunta, muchos se ríen*]. My question is when do you feel proud of yourself? [*los estudiantes comentan*]. When… When I have… to play [*el profesor ayuda a una estudiante a construir la oración*]. Okay, [*apellido*].

S29: All the time.

A: <u>All</u> the time. [*apellido*] say, teacher, all the time. Yeah, but you have to work very hard.

(CL, Audio de clase, 16.08.16)

La elección de una pregunta personalizada a partir de la lectura como "*Do you feel proud of yourself*" permite al profesor acercarse a los estudiantes y establecer una conexión emocional con el texto. Aunque la pregunta implica monosílabos como respuesta por los estudiantes, hay en la interacción entre profesor y estudiantes comunicación real sobre asuntos de la vida de los últimos que les hace pensar sobre sus actitudes hacia sí mismos.

La siguiente pregunta del profesor, "*When do you feel proud of yourself?*" (línea 14), añade un nivel superior de complejidad cognitivo-lingüística y emocional, en la medida en que los estudiantes deben reflexionar sobre las situaciones de su propia experiencia, construir y pronunciar la respuesta en la lengua objetivo. Cuando el profesor ayuda a un estudiante a elaborar la oración "*When I have to play…*" (línea 15) está brindando soporte para la construcción de nuevos aprendizajes para la comunicación. Adicionalmente, la respuesta de otro estudiante, "*All the time*" (línea 17), demuestra que el intercambio comunicativo ha sido exitoso en la medida en que la respuesta es pertinente, clara, suficiente y verdadera. En resumen, las preguntas personalizadas del profesor han permitido que algunos de sus estudiantes expresen sus emociones y han facilitado la comunicación real, en un nivel básico. Esto se da al mismo tiempo que otros intercambios no recibieron respuesta de los estudiantes quienes parecen no haber comprendido el mensaje.

Revisión de comprensión lectora

Para revisar la comprensión de las lecturas propuestas en el libro *English, Please!* 3, el profesor Antonio emplea tanto sus propias preguntas como los ejercicios propuestos en el libro. No obstante, cada uno de estos grupos de preguntas tiene una función distinta; las preguntas que el profesor elabora tienen el propósito de asegurar la comprensión durante y después de la lectura oral, mientras que el objetivo de las preguntas del libro es comprobar que la comprensión se haya dado. La Tabla Nro^{0} 4 recoge esta clasificación.

Tabla Nro. 4. Origen de preguntas de comprensión de lectura, momentos y funciones

Origen de las preguntas	Momento de la lectura		Función	
	Durante	Después	Asegurar comprensión	Comprobar comprensión
Preguntas del profesor	X	X	X	
Preguntas del libro		X		X

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta "*What do you understand*?", rutinaria en las prácticas de lectura del profesor Antonio en la IE Líderes se presentan durante y finalizada la lectura oral. En ambos casos, el objetivo es apoyar la comprensión de los estudiantes, quienes, al elaborar la respuesta, se ven en la necesidad de procesar la información del texto y expresar sus ideas, como se observa en el extracto 5, en el que la estudiante S7 está leyendo en voz alta el texto "*No fear, my future*". El profesor había hecho una corrección de pronunciación y ahora pide a la estudiante que continúe leyendo:

Extracto 5: What do you understand?

A: (…) Okay, continue, please.

S7: In nine grade my main- main goal was to go to a good university because no one in my family had ever gone to postsecondary schooling. [*la estudiante S7 lee parte del texto en voz alta*]

A: Okay, okay. Let me ask you, what do you understand?

S7: Mmmm. [*la estudiante parece estar elaborando mentalmente la respuesta*]

A: What do you understand?

S29: //(?) [*el estudiante intenta participar*]

A: // She says. Nobody, no one in my family had ever gone to a postsecondary school. What does it mean?

S7: Mmm. Nobody in the family has ah… the opportunity to… [*ahora la misma estudiante inicia la respuesta*]

A: had the opportunity… [*el profesor repite para animar a que continúe*]
S7: the opportunity to… [*la estudiante repite en un intento por continuar su respuesta*]
S29: No one (?) *[[el estudiante intenta participar nuevamente*]
A: // to study, to study, to go to a university [*el profesor decide terminar la respuesta*]. Okay, [*apellido*]. [*apellido*], any question? No? Okay. [*apellido*] What does it mean?
S29: That the family… [*el estudiante participa nuevamente*]
A: Yes?
S29: I don't know how to say… <**ignorante**> [*el estudiante responde en inglés y pregunta indirectamente por una palabra que no conoce*]
A: Maybe not ignorant, maybe… [*el profesor menciona el término que el estudiante necesita, pero le sugiere reelaborar su respuesta*]
S7: They don't have that the…*[la estudiante intenta contribuir*]
A: Yeah, the chance, the opportunity to study in a university. Okay? maybe they just think in high school and finish, no more, but not ignorant.

(CL, Audio de clase, 16.08.16)

La interrupción que el profesor hace en la lectura del segundo párrafo del texto, así como la pregunta "*What do you understand?*", marca un interés genuino por conocer el grado de comprensión de los estudiantes. Es así como el profesor no espera hasta finalizar la lectura para hacer la pregunta y además descompone la pregunta en otra más directa (líneas 9-10) para que los estudiantes disciernen el contenido del texto a partir del significado de esta afirmación y respondan en inglés, como efectivamente ocurre en la línea 11. En la elaboración que el estudiante S7 hace (línea 11), recibe apoyo del profesor (líneas 13 y 16) lo cual comprueba la intención del profesor de afianzar la comprensión de lectura y dar anclaje para la expresión oral. En las líneas 17-18, el profesor insiste en su propósito de asegurarse de la

comprensión ("*What does it mean*?") y nuevamente brinda apoyo (líneas 23 y 26-27) al estudiante para que dilucide y exprese sus ideas.

La intención de asegurarse de la comprensión de los estudiantes, más que verificarla al final de la lectura, lleva al profesor a adaptar el contenido del libro de texto mediante la expansión del material original, como llaman McDonough, Shaw y Masuhara (2013) a la estrategia de agregar un nuevo componente al contenido original, en este caso, la lectura propuesta. El cambio que resulta de este tipo de adición es cuantitativo y a la vez cualitativo; es decir, no es "más de lo mismo", sino que se agrega una práctica de interacción entre el profesor y los estudiantes a la lectura silenciosa propuesta en el contenido. Este ejercicio de transformación del contenido del libro podría ser considerado una muestra de la **adaptación o adopción creativa** de la política para el bilingüismo (Johnson, 2013) posibilitada por los espacios de implementación (Hornberger, 2002) abiertos por el mismo recurso y aprovechados por el agenciamiento del profesor. Al adaptar la política, el profesor se asegura de la comprensión durante la lectura, a la vez que desarrolla la expresión oral, en los términos que él considera relevantes.

Además de la adaptación del material propuesto en el libro mediante la inclusión de preguntas para asegurar comprensión, el profesor también adopta los ejercicios que presenta el libro de texto. En esta ocasión, el docente implementa la actividad tal como es presentada por los autores del libro de texto oficial, sin hacer modificaciones sustanciales en su contenido. Este es el caso de la secuencia comunicativa que sigue, en la que el profesor retoma los ejercicios propuestos en el libro para la lectura "Jairo Suárez" con el objetivo principal de comprobar o verificar la compresión del texto.

Las preguntas de tipo *scanning* presentes en el ejercicio y retomadas por el profesor permiten verificar que los estudiantes han comprendido información importante del mismo. Las

respuestas permiten deducir que al menos para los tres estudiantes que participan en la respuesta, el objetivo se ha cumplido y que, en consecuencia, el profesor se concentra en la corrección gramatical y no en el contenido. El profesor ha anunciado antes que la expresión oral incluye la gramática, de manera que su intención, más allá de la corrección exclusiva de la forma, podría estar dirigida también al desarrollo de la oralidad correcta.

En la secuencia siguiente se puede afirmar que hay un proceso de **aplicación** en la apropiación de la política educativa en el cual las prácticas empleadas por el profesor reflejan las intenciones y planes de la política oficial. Para ello, el profesor decide usar el contenido del libro tal como está propuesto, sin hacer modificaciones, con el fin de comprobar la comprensión de detalles en el texto leído, lo cual no le impide fijar la atención es aspectos de forma, en este caso gramatical, como lo ha hecho en otras oportunidades. En esta corrección gramatical, el profesor Antonio cambia de código de L2 a L1, práctica común en las clases de lengua extranjera en donde predomina el enfoque gramatical, como lo señalan Mahboob y Lin (2016).

Extracto 6:
Who's Camila

A: Okay. Come on. [*apellido*], who's Camila?
S12: She is friend of Jairo.
A: She is - - Okay
S29: Jairo's (?)
A: Okay.
S4: (?) Camila is friend Jairo.
A: Camila's?
S4: Camila's friend Jairo.
A: Camila's?
S4: Camila's friend Jairo.
A: Camila's, he is Camila's. He is Camila's friend yeah. She is… Jairo's friend.
S7: Jairo's and Migue [*inaudible*]

> **A:** Yeah, she is Jairo´s friend. Is that correct? Yeah? **Con el posesivo sajón resolvemos ese problema**, **por decir,** she is of Camila, of friend, of Jairo, no. She is Jairo's friend, stop.
>
> **(CL, Audio de clase, 06.09.16)**

Discusión

Como se advierte en los segmentos anteriores, el profesor integra sus propias preguntas a la lectura para asegurar la comprensión, infundir confianza en los estudiantes y afianzar el proceso de lectura durante y al final de la lectura oral. Además, incorpora en su clase las preguntas del ejercicio propuesto por el libro, principalmente para verificar o confirmar que los estudiantes hayan obtenido correctamente información relevante. Estos dos procesos de adaptación y adopción del contenido del libro demuestran la forma en el que el profesor apropia la política en relación con el recurso didáctico que ella propone para el bilingüismo y, específicamente, para la lectura de textos. Existe en la apropiación de la política por el profesor, en consecuencia, una negociación con la política oficial (Levinson y Sutton, 2001) que implica un doble ejercicio de libertad y seguimiento.

Apropiación y agenciamiento en la puesta en escena de la política en el aula

De acuerdo con los hallazgos, el profesor Antonio ejerce distintos mecanismos en la apropiación de la política educativa para el bilingüismo: aplicación, adaptación y resistencia, al mismo tiempo que crea política *de facto* en el aula de clase. En este ejercicio de apropiación y creación, en el que el profesor ocupa espacios de implementación, se manifiesta el agenciamiento de tipo curricular, extracurricular y profesional por parte del profesor.

Aplicación

La aplicación de la política implica acoger y poner en la escena del aula algunos o todos los componentes de la política oficial, creada en un nivel superior al del salón de clase y al de la institución, tratando de cumplir con sus disposiciones. En el caso del profesor Antonio, esto ocurre cuando acata la prueba Saber 11 como reguladora parcial de los contenidos curriculares y de sus prácticas de enseñanza y cuando adopta parte del contenido del libro junto con las actividades que dicho contenido propone. Existe una diferencia en el trasfondo de estas dos actividades de aplicación de política. Mientras que al preparar a sus estudiantes para la prueba Saber el profesor se siente obligado por el impacto que el examen tiene en la vida académica y el futuro de los estudiantes y de la institución, al retomar elementos de contenido y didáctica del libro sin modificarlos, el profesor ejerce su libre decisión y voluntad propia (Grundy, 1987).

En el primer caso, la prueba se constituye en una camisa de fuerza que ejerce presión para que el profesor haga cambios en el currículo del aula mediante la inclusión de temas y actividades de clase que se asemejan al contenido del examen, lo cual es una acción comúnmente observable en escuelas y colegios en países cuyos sistemas educativos ponen un gran énfasis en las pruebas (Menken, 2008; Sahlberg, 2011; Valencia Giraldo, 2004). El docente, respaldado por la cultura interna institucional en la que se sobrevalora la prueba Saber 11, emplea su acción estratégica para intentar alcanzar un objetivo anticipado y bastante específico, reproduciendo en el nivel micro del aula, la orientación técnica del currículo -como lo llama Grundy, 1987)- presente en la política educativa en la que el trabajo escolar se concentra en un producto predeterminado y la evaluación externa en la verificación de lo que se deseó.

En el segundo caso, por el contrario, cuando retoma algunas lecturas y actividades del libro, el profesor ejerce su juicio libre demostrando así su propia orientación práctica hacia el

currículo (Grundy, 1987) en la apropiación de la política oficial. En este caso, es el profesor quien decide lo que es bueno para sus estudiantes, de acuerdo con las necesidades e intereses que identifica y con sus propias concepciones sobre la labor educativa. Es conveniente aclarar en este punto que, aunque el libro de texto *English, Please*! 3 está destinado a ser un recurso importante en las aulas de clase en el marco de la política oficial, el docente se siente en total libertad para decidir implementarlo o no, dado que la colección no le fue entregada bajo un protocolo oficial que así lo estipulara y su institución educativa no lo obliga o niega a tomar esta elección. La decisión del profesor de usar el libro es facilitada por su diseño y la relevancia de su contenido para el grupo de estudiantes a quienes va dirigido y por su contextualización a la realidad colombiana, como él mismo lo expresó.

Adaptación

A pesar de que el profesor Antonio adoptó lecturas y ejercicios del libro de texto demostrando así un mecanismo de aplicación de la política oficial, en la mayoría de los casos hizo cambios a los contenidos propuestos por los autores. Como mecanismo de apropiación, la **adaptación** de la política se dio cada vez que el docente ajustó elementos del libro, tales como el propósito de un contenido específico o la actividad sugerida para dicho contenido. En la adaptación del libro *English, Please!* 3, el profesor recurrió principalmente a la **expansión** (McDonough, Shaw & Masuhara, 2013) del material del libro mediante la adición de prácticas de clase que tuvieron un efecto en el tratamiento de las habilidades lingüísticas propuestas en la política oficial. La inclusión de la lectura oral, así como el énfasis en la pronunciación y en elementos gramaticales en los textos de lectura del libro, modifican el propósito de la lectura centrado en la comprensión del texto escrito y las prácticas inductivas ("*noticing approach*") para el tratamiento de la gramática proyectados en la política de bilingüismo, materializada en el libro de texto. Las adiciones le permiten al profesor continuar con prácticas de enseñanza

tradicionales con las que siente confianza y mediante las cuales cree puede alcanzar su propósito de trabajar y mejorar la expresión oral de los estudiantes.

Por otro lado, la **omisión** de contenidos, como la denominan McDonough, Shaw y Masuhara (2013), se presentó paralelamente a la expansión e implicó la exclusión intencional de algunos apartados como el trabajo en otras habilidades (*Listening, Speaking, Writing*), el trabajo propuesto por el libro para la pronunciación y para la gramática, las estrategias de aprendizaje, los proyectos y el portafolio. Resulta contradictorio que, mientras que el profesor Antonio se propone desarrollar "*Speaking*", al mismo tiempo prescinda del contenido del libro en el que se trabaja específicamente esta habilidad. La omisión de contenidos está ligada a los tiempos limitados con los que cuenta el profesor para su enseñanza -el profesor Antonio disponía solo de algunas semanas para el uso del libro luego de haber empleado tiempo para la preparación para la prueba Saber 11-, a las condiciones contextuales limitantes, como es el caso de equipos y espacios adecuados para el trabajo en la comprensión auditiva, por ejemplo- y a los recursos, en términos de conocimiento y experiencia, con los que el profesor cuenta para llevar a cabo su práctica pedagógica. En este sentido, es claro que el significado de *Speaking* y el repertorio de estrategias para el desarrollo de las habilidades lingüísticas condicionan sus prácticas en el aula.

Es importante señalar el impacto que la exclusión del profesor Antonio y de la IE Líderes del grupo de instituciones focalizadas tiene en la apropiación de la política. La entrega informal del libro al docente, pero aún más, su falta de participación en actividades de desarrollo profesional docente planeadas por el MEN como talleres y acompañamiento para la socialización y discusión de los contenidos, la metodología y, en general, la propuesta pedagógica que subyace en la serie *English, Please*!, niegan la posibilidad al profesor de expandir su conocimiento y contar con mayores herramientas necesarias para el ejercicio

de su juicio práctico (Grundy, 1987; Miranda, 2016) y mejorar su enseñanza. La aplicación de una encuesta sobre la política educativa en Cali[66] planeada por la autora para este estudio reveló que la situación del profesor Antonio no es inusual: solo 12 profesores (19 %) de un total de 63 que respondieron la encuesta participaron en talleres para el libro *English, Please*! La situación se vuelve preocupante cuando se registra la diferencia abismal entre el número tan bajo de instituciones a nivel nacional que han sido focalizadas (0,8% de las IEO) y el gran número de ellas que están por fuera de este círculo. Esto muestra la deficiente planeación e inversión insuficiente en los planes de implementación de la política.

Rechazo

La omisión reiterada de algunos contenidos del libro de texto *English, Please*! 3 sugiere el **rechazo** del profesor Antonio de componentes de la política oficial, en este caso, de la metodología propuesta. Desde los lineamientos curriculares (MEN, 1999) y más recientemente el currículo sugerido (MEN, 2016a), el MEN ha venido impulsando metodologías bajo el enfoque comunicativo como el aprendizaje por tareas y la pedagogía basada en proyectos.

Al igual que la mayoría de los profesores de inglés en Cali para quienes la metodología por proyectos es la menos usada, como lo señalan Chaves y Hernández Gaviria (2013), el profesor menciona que no la usa porque prefiere "el método comunicativo que (…) es bastante completo" (Entrevista Antonio, 07.04.17), justificación que estaría mostrando una visión limitada de este enfoque, si se tiene en cuenta que las tareas y los proyectos no se oponen al enfoque comunicativo y, por el contrario, los primeros son metodologías de clase que pueden ser integradas al enfoque comunicativo para promover la interacción significativa en la lengua objetivo. Por otro lado, probando nuevamente que el

66 La encuesta está alojada en: https://www.surveymonkey.com/r/R6R7SN9

contexto importa, como afirman Ball, Maguire y Braun (2012), es decir, que las condiciones contextuales tienen una injerencia importante en la puesta en escena de las políticas, la realidad es que los tiempos limitados de las clases se convierten en un factor importante al decidir los métodos de enseñanza y prácticas pedagógicas y, evidentemente, los proyectos requieren mayor tiempo en planeación, trabajo en equipo y presentación de los productos, a diferencia de algunas otras actividades promovidas por el enfoque comunicativo. A pesar de estas condiciones, se observa en las prácticas pedagógicas del profesor Antonio un esfuerzo genuino para lograr los resultados que se propone, aunque no siempre los alcance.

Creación de micro-políticas

En reemplazo de proyectos y otras secciones del libro de texto, el profesor Antonio ha implementado la lectura oral y la pronunciación como prácticas rutinarias que se han normativizado y convertido en acuerdos tácitos entre profesor y estudiantes para el abordaje de los textos del libro *English, Please*! 3. Dicho de otro modo, el profesor y sus estudiantes recurren voluntaria y repetidamente a estas dos prácticas en el abordaje de los textos de lectura, por lo cual ellas denotan procesos y mecanismos implícitos que regulan el uso de la lengua y la interacción en el aula (Johnson, 2013), es decir, **son** políticas educativas lingüísticas.

En la apropiación de la política oficial, en consecuencia, el profesor **crea**, en el aula de clase y mediante la práctica (McCarty, 2011; Ball, Maguire y Braun, 2012), micro-políticas no oficiales fundamentadas en normas no escritas o mencionadas abiertamente que le permiten ajustar la política oficial a las necesidades de sus estudiantes y a las condiciones contextuales. El uso de claves de contextualización (Gumperz, 1982), como la expresión "*Come on*" ayudan a convertir la lectura oral en rutina; los estudiantes comprenden sin dificultad el sentido de esta

expresión y responden ante ella con naturalidad, demostrando el éxito de la fuerza ilocutoria del acto comunicativo del profesor mediante su propia actuación.

Un indicio de que la práctica se ha convertido en norma es la iniciación por los estudiantes de práctica asociada, como ocurre en los estudios en Suecia de Amir y Musk (2014). En el aula de clase, fueron evidentes las ocasiones en que el empleo de textos para la lectura en voz alta y la práctica de la pronunciación provino de la iniciativa de los alumnos y no del profesor, lo cual reafirma que ante la presencia de un texto de lectura en el aula 11-1 de la IE Líderes, le sigue la lectura oral y el trabajo en pronunciación. Siendo la lectura oral una práctica común en las aulas de lenguas extranjeras (Valencia, 2006), la micro-política en el aula del profesor Antonio cobra relevancia en la medida en que podría sugerir resonancia más allá del contexto institucional.

Agenciamiento docente

Agenciamiento curricular

En la apropiación de la política educativa para el bilingüismo, el profesor Antonio exhibe su agenciamiento. Las actividades que realiza mientras que adapta, rechaza o crea política demuestran su toma de decisiones en la elección de un curso de acción determinado en sus prácticas pedagógicas que conlleva consecuencias para quienes están implicados (Giddens, 1984), en este caso, los estudiantes. La estructura o fuerza discursiva de la política no tiene el control total de las acciones del profesor y deja espacios (Hornberger, 2002) que son aprovechados por el profesor para ejercer su juicio práctico. Actividades como la personalización y revisión de la comprensión de lectura que el profesor hace *durante* la lectura a través de preguntas distintas a las planteadas en el libro señalan un nivel de agenciamiento individual y privado en el aula, acorde con las condiciones del contexto y las propias interpretaciones y recursos pedagógicos del profesor. Esto

también demuestra la dimensión de la política educativa como texto que se deja interpretar y ejecutar de maneras distintas (Ball, 2006) y que son los agentes quienes moldean en cada nivel la política educativa para las lenguas (Ricento y Hornberger, 1996; Usma Wilches, 2015).

Las acciones curriculares agentivas propias de la apropiación de la política están mediadas por distintos factores del contexto escolar (Ball, Maguire y Braun, 2012) e incluyen en el caso del profesor Antonio, la cultura institucional de preparación para la prueba Saber 11 y el enfoque gramatical en los cursos de inglés, la ausencia de programas y proyectos de la política oficial en el colegio, la gestión y el apoyo limitados de los directivos docentes para proyectos de inglés, y las precarias condiciones materiales en términos de disposición de espacios y recursos. Dentro de estas condiciones del contexto escolar, sobresale el hecho de que la IE Líderes no pertenezca al grupo selecto de las instituciones focalizadas y que, por lo tanto, no lleguen a él las oportunidades de desarrollo profesional que acompañan los nuevos materiales curriculares, lo cual sugiere que los criterios de selección del MEN para la focalización discriminan y dejan por fuera casos como los del profesor Antonio y su institución educativa. Como se vio en el caso, esta situación tiene repercusiones en el tratamiento de recursos como el libro de texto.

Agenciamiento extracurricular

Sería incompleto presentar el agenciamiento del profesor Antonio solo desde el contexto institucional. Fuera del aula y de la IE Líderes, el profesor emprendió acciones por iniciativa propia que tuvieron un efecto en sus estudiantes. La propuesta del *English Day*, la constitución del Grupo de Bilingüismo, la participación de estudiantes en *World Games* y la consecución de becas para cursos de inglés para sus estudiantes fueron iniciativas y gestión del profesor para impactar los aprendizajes de inglés en la institución.

Estas acciones agentivas parecen estar asociadas a rasgos de la identidad del profesor que facilitan su continua búsqueda de mejores condiciones para sí mismo y los otros. La historia de vida del profesor Antonio está llena de anécdotas de dificultades y de resiliencia, como cuando de niño iba al rio a conseguir el agua para el consumo por falta de acueducto en su pueblo en el Chocó o cuando decidió viajar a Cali para buscar oportunidades de estudios superiores porque estas eran inexistentes en su pueblo.

Conclusiones e implicaciones

Autores como Hu (2007); Menken y García (2010b); y Guerrero Nieto y Quintero Polo (2016) han llamado la atención sobre la necesidad de investigar el papel agentivo del profesor en los procesos de apropiación de las políticas educativas lingüísticas. El análisis de las políticas exclusivamente desde los documentos oficiales como discurso obligante en el que los profesores son vistos como actores de política llamados a implementar metas y procesos señalados por la política oficial no hace justicia a la riqueza de acciones que despliega el docente al encontrarse con sus estudiantes en el aula de clase, sus necesidades e intereses, lo que la institución le ofrece y las expectativas de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Los hallazgos reportados en este capítulo muestran que, recurriendo a sus propios recursos y ejerciendo su juicio, el docente determina prioridades, construye su identidad de académico y colabora con la construcción de los sueños de los estudiantes a medida que él y sus estudiantes apropian y crean, en el día a día de sus clases, la política educativa para el bilingüismo. Las prácticas de apropiación que revelan la aplicación, la adaptación y el rechazo a distintos elementos de la política educativa son reveladoras del agenciamiento del docente, quien no es un convidado de piedra que se limite a la implementación ciega, sino que por el contrario ejerce su juicio y ejecuta acciones en los espacios que ofrece la misma política.

El análisis del caso abre nuevas posibilidades temáticas y rutas de investigación en el área de la política educativa para el bilingüismo español-inglés en el país. En primer lugar, el abordaje de la política desde la práctica en el nivel micro de la práctica pedagógica muestra posibilidades de análisis de apropiación de distintos componentes de la política para el bilingüismo español-inglés como documentos y materiales publicados por el MEN en los últimos años cuyo uso en el aula aún no han sido analizado empíricamente, entre ellos, *ECO for English,* y más recientemente, la serie de libros de texto *Way to Go* para los grados 6º, 7º y 8º. Estos recursos, que forman parte del currículo programático representan también la política educativa y pretenden establecer un puente entre las intenciones e ideales de la política para el bilingüismo y las prácticas pedagógicas de los docentes en el nivel curricular del aula o currículo en escena. Nuevos estudios que aborden el empleo de estos materiales resaltarían el papel activo de los docentes en los procesos de política descentrando la atención que se ha puesto tradicionalmente en el discurso oficial (Menken y García, 2010).

En segunda instancia, el estudio plantea la necesidad de que el análisis interno o análisis del contenido de la serie *English, Please*! -lo que incluye o excluye- y, en general, de los otros materiales desarrollados como componentes de la política oficial, sea abordado en próximas investigaciones. Estudios recientes como los de Henao Mejía y Gómez Salazar (2018), quienes examinaron las actividades del libro para el desarrollo de la competencia intercultural, son necesarios para analizar desde distintos ángulos la política oficial. Esto, sumado a otros estudios empíricos sobre la producción de los materiales, es decir, los asuntos que conciernen su escritura y publicación darían una comprensión más integral de los componentes de la política y, por ende, de la política misma.

En tercer lugar, con el fin de hacer seguimiento a la política de bilingüismo en su actual y futuras versiones, sería recomendable hacer monitoreo etnográfico (De Korne y Hornberger, 2017;

Hymes, 1980), mediante el trabajo *con*, *para* y *por* un mayor número de instituciones educativas, en el que primen la continuidad en el tiempo y las relaciones de cooperación. Se trata de proyectos de investigación etnográfica con la participación de los actores educativos que examinen y registren aspectos de la política educativa en sus colegios, a la vez que den cuenta de la evolución de su meta de equidad. La reunión y comparación de varios casos llevaría a un conocimiento más amplio y profundo de las conexiones entre los resultados cuantitativos presentados por las entidades y actores de política en el nivel macro y las características de los contextos en los que se dan resultados análogos o disímiles.

De los hallazgos se desprenden una serie de recomendaciones que me permito listar a continuación:

- En vista de que las acciones de política no llegan a todas las instituciones educativas, es aconsejable que los docentes indaguen, preferiblemente como equipo, acerca de los nuevos documentos y materiales publicados. Con esto no se busca su alineación irrestricta con la política oficial, sino que conozcan los recursos disponibles y reclamen ante las entidades encargadas su provisión en sus colegios. Luego del examen de la pertinencia de los recursos, los profesores pueden decidir si los aplican, adaptan o resisten sus elementos.

- Los profesores se lamentan de que quienes ocupan los cargos directivos no son profesionales en lenguas extranjeras y que por lo tanto no están en capacidad de comprender sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Es hora de que más licenciados en lenguas se arriesguen a tomar la dirección de los colegios para impulsar desde sus cargos proyectos institucionales que vayan en beneficio del aprendizaje de lenguas de los estudiantes y de la enseñanza de los docentes.

- Los actuales directivos docentes de los planteles educativos podrían incrementar su apoyo a proyectos de bilingüismo que presenten los docentes, así como mejorar la gestión de acciones que busquen posicionar al inglés institucionalmente. Esto incluye, pero no se limita al incremento de tiempos de instrucción, la mejora de los canales de comunicación con los profesores y la consecución de mayores recursos y mejores condiciones para la enseñanza.

- Es importante que los entes gubernamentales revisen la estrategia de focalización, para que no se convierta este en un mecanismo de exclusión en lugar de cerrar brechas de calidad educativa.

Referencias bibliográficas

Amir, A. & Musk, N. (2014). Pupils Doing Language Policy: Micro-interactional insights from the English as a foreign language classroom. *Apples, Journal of Applied Language Studies,* 8 (2), 93-113.

Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (24). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368

Ayala Zárate, J. & Álvarez, J. A. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26.

Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. Oxford: Routledge.

Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy enactments in secondary schools*. Oxford: Routledge.

Basurto Santos, N. M. & Gregory Weathers, J. R. (2016). EFL in Public Schools in Mexico: Dancing around the ring? *HOW Journal*, 23 (1), 68-84.

Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En: E. M. Zeuch & M. Gregson (Coords.) *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidenecias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76) Caracas: British Council & Universidad Central de Venezuela.

Cadavid, I. C., McNulty, M. & Quinchía, D. I. (2004). Elementary English Language Instruction: Colombian Teachers' Classroom Practices. *PROFILE*. No. 5, 37-55.

Canale, G. (2011). Planificación y políticas lingüísticas en la Enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la educación pública uruguaya. *Políticas Lingüísticas*. Año 3, Vol. 3, 45-74.

Cárdenas, M.L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? *19th Annual EA Education Conference 2006*. Recuperado de: http://www.docstoc.com/docs/32866051/Bilingual-Colombia-Are-we-ready-for-it-What-is-needed

Cárdenas Ramos, R., Chaves, O. & Hernández Gaviria, F. (2015). *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo Cali-Colombia. Perfil de los docentes*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Cárdenas, R. & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17 (1), 51-67.

Cha, Y.K., & Ham, S.H. (2008). The impact of English on the school curriculum. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 313-327). Oxford: Blackwell.

_____ (2011). Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies. *American Journal of Education*, 117 (2), 183-209.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. 2nd Edition*. London: Sage Publications, Inc.

Chaves, O. & Hernández Gaviria, F. (2013). EFL Teaching Methodological Practices in Cali. Prácticas metodológicas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la ciudad de Cali. *PROFILE*,15 (1), 61-80.

Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic Ethnography. Collecting, Analysing and Presenting Data.* London: Sage

De Korne, H., & Hornberger, N. H. (2017). Countering unequal multilingualism through ethnographic monitoring. In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.). *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*. Taylor and Francis. Kindle Edition

Deng, Z. (2017). Rethinking Curriculum and Teaching. *Oxford Research Encyclopedia, Education* DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.55

Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. Oxford: Routledge

_____ (2014). What is CDA? Language and Power Twenty-Five Years On. Recuperado de: https://www.academia.edu/8429277/What_is_CDA_Language_and_Power_twenty-five_years_on

Fairclough, N. & Wodak, R. (2010). Recontextualizing European higher education policies: The cases of Austria and Romania. *Critical Discourse Studies*, 7 (1), 19-40.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Giddens. A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Glas, K. (2008). El inglés abre puertas…. ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza de inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XX, No. 51, 111-222.

Goffman, E. (1981). Footing. In *Forms of Talk* (pp. 124–159). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

González Moncada, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala*, 12 (18), 309-332.

Guerrero Nieto, C. H. & Polo Quintero, A. (2016). *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿la ilusión de la democracia?* Bogotá: Editorial Universidad Distrital

Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, UK: CUP

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. NY: Routledge

Hamid, M. O. & Honan, E. (2012) Communicative English in the primary classroom: implications for English-in-education policy and practice in Bangladesh. *Language, Culture and Curriculum*, 25 (2), 139-156.

Henao Mejía, E. A. & Gómez Salazar, J. O. (2018). *Teaching and Assessing the Intercultural Communicative Competence: An examination of the Series "English, Please!"*. Ponencia en el Simposio Internacional Contactos Interlingüísticos e Interculturales. Santiago de Cali, abril 25-27 de 2018.

Hornberger, N.H. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, (1), 27–51.

Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, 41 (3), 509-532.

Hu, G. (2005). English Language Education in China: Policies, Progress, and Problems. *Language Policy*, 4, 5–24

Hu, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? *Language Policy*, 6, 359–376.

Hymes, D. (1980). Ethnographic monitoring. En: D. Hymes, *Language in education: Ethnolinguistic Essays* (pp. 104-118). Washington: Center for Applied Linguistics. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED198745.pdf

Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, 8, 139-159.

_____ (2013). *Language Policy.* England: Palgrave Macmillan

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press

Levinson, B. A. U. & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/ in practice – a sociocultural approach to the study of educational policy. In B.A.U. Levinson and M. Sutton (eds.) P*olicy as Practice: Toward a Sociocultural Analysis of Educational Policy*, pp. 1–22. London: Ablex Publishing.

Levinson, B., Sutton, M. & Winstead, T (2009). Education Policy as a Practice of Power Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23 (6), 767-795.

Li, Z. & Harfitt, G. J. (2016). An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2016.1270987

_____. (2017). Understanding language teachers' enactment of content through the use of centralized curriculum materials. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/1359866X.2017.1351918

López, A.A., Ropero Pacheco, J. & Peralta, J. C. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. *Folios*, 34 (2), pp. 77-91

McCarty, T. (2011). Entry into the conversation. Introducing Ethnography and Language Policy. En: T. McCarty (Ed.). *Ethnography and Language Policy* (pp. 1-28). NY: Routledge.

_____ (2015). Ethnography in LPP Research. In: F. Hult & D.C. Johnson. *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide*, 81-93. Malden (USA): Wiley Blackwell

McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. (3rd Ed.) Malden, USA: Wiley-Blackwell

Machida, T. & Walsh, D. (2015). Implementing EFL policy reform in elementary schools in Japan: a case study. *Current Issues in Language Planning,* 16 (3), 221-237.

Maguire, M, Braun, A. & Ball, S. J. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (4) 485-499

Mahboob, A. & Lin, A. M. Y. (2016). Using Local Languages in English Classrooms. In: W. A. Ranandya, H. P. Widodo (Eds.). *English Language Teaching Today. Linking Theory and Practice* (pp. 25-40) Switzerland: Springer

Martin-Jones, M. (2015). Classroom Discourse Analysis as a Lens on Language-in-Education Policy Processes. In: F. Hult & D. C Johnson (Eds.). *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide* (pp. 94-106). Malden (USA): Wiley Blackwell

Menken, K. & García, O. (eds) (2010). *Negotiating Language Policies in Schools. Educators and Policymakers*. NY: Routledge

Ministerio de Educación Nacional. (1982). *Programa de Inglés. Grados 6, 7, 8,9 de Educación Básica Secundaria. 10, 11 de Educación Media Vocacional*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (1999). *Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros*. MEN: Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto número 1850 de 2002 por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal*. MEN: Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Serie Guías núm. 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Al Tablero. Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2016a). *Orientaciones y Principios Pedagógicos. Currículo Sugerido de Inglés. Grados 6° A 11°. English for Diversity and Equity*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Esquema Curricular Sugerido. Grados 6° A 11°*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2016c). *Modelo de Implementación de un Programa de Formadores Nativos Extranjeros*. Bogotá: MEN.

Miranda, N. (2016). Bilingual Colombia Program: Curriculum as Product, Only? *Working Papers in Educational Linguistics*, 31(2): 19–38

Miranda, N., Echeverry-Portela, A., Samacá, G., Tejada. H., Cruz, J., García, L., García, J., Monroy, M., Vásquez, E. & Bolívar Agudelo. M. J. (2016). *Programa Nacional de Bilingüismo en Cali-*

Colombia. Instituciones, directivos docentes, estudiantes y padres de familia. Un diagnóstico. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle

Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37, 4: 589-613.

Oliveira Coelho, F. & Henze, R. (2014). English for what? Rural Nicaraguan teachers' local responses to national educational policy. *Language Policy*, 13 (2), 145–163 DOI 10.1007/s10993-013-9309-4.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012). *Reviews of national policies for Education Tertiary Education in Colombia*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264180697-en

Pagliarini Cox, M. I. y de Assis-Peterson, A. A. (2008). La enseñanza de inglés en Brasil: un retrato en blanco y negro. *Revista Educación y Pedagogía,* XX (51), 123-139.

Phillipson, R. (2017) Myths and Realities of 'Global' English. *Language Policy* (3), 313–331.

Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing. Kindle Edition.

Proyecto de Acuerdo 050. "Por el cual se institucionaliza el programa: Formación para un ciudadano global, se establecen los lineamientos para la creación del Comité Cali Bilingüe y se dictan otras disposiciones". Cali, julio de 2013

Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 2(2), pp. 173-185

Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications. Kindle Edition.

Shohamy, E. (2006). *Language Policies: hidden agendas and new approaches*. Great Britain: Routledge.

_____ (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*, 14 (1), p. 117-130.

Spradley, J. P. (2016). *The Ethnographic Interview*. Long Grove, USA: Waveland Press Inc.

Tomlinson, B. (2015). Key Issues in EFL Coursebooks. *Estudios de lingüística inglesa aplicada,* 15, 171-180. DOI: http://dx.doi.org/10.12795/elia.2015.i15.09

Usma Wilches, J. (2009a). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala*, 14 (22), 19-42

_____ (2009b). Education and language policy in Colombia. Exploring processes of inclusion, exclusion and stratification in times of global reform. *PROFILE* 11 (1), 123-142.

_____ (2015). *From Transnational Language Policy Transfer to Local Appropriation: The Case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia***.** Blue Mounds**,** USA: Deep University Press

Tollefson, J. W. (2013). Language Policy in a Time of Crisis and Transformation. In: Tollefson, J. W. (Ed.) *Language Policies in Education. Critical Issues* (2nd. Edition) (pp.11-34). NY: Routledge

Valencia Giraldo, S. (2004). *English Language Teaching in Colombia: Changes in Policy and Practice Viewed through a Regional Case Study*. Tesis doctoral, sin publicar. Aberystwyth: University of Wales.

_____ (2006a). *El bilingüismo y los cambios en políticas y prácticas en la educación pública en Colombia: un estudio de caso.* Ponencia en el Segundo simposio internacional sobre bilingüismo y educación bilingüe en Latinoamérica. Bogotá, septiembre 5-7 de 2006.

_____ (2006b). Literacy Practices, Texts, and Talk around Texts: English Language Teaching Developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 7-37.

_____ (2007). Implications of "Bilingüismo" and Globalization Processes in Colombia: Insights from Research on ELT Policy and Practice. *ASOCOPI Newsletter*, March 2007, pp. 14-1

_____ (2015). *Globalización, discurso y política educativa en Colombia: Implicaciones y retos*. Plenaria en: Simposio Internacional Contactos Interlingüísticos e Interculturales. Santiago de Cali, Universidad del Valle, noviembre 11-13 de 2015.

_____ (2017). Talk, Texts and Meaning-Making in Classroom Contexts. In S. Wortham, D. Kim, & S. May (Eds). *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 3, Discourse and Education.* Netherlands: Springer.

Valencia, M. (2013). Language Policy and the Manufacturing of Consent for Foreign Intervention in Colombia. *Profile*, 15 (1), 27-43.

Waldorf, G. (2002). When Policy Moves Fast, How Long Can Ethnography Take? In: B. A. U. Levinson, L. Cade, A. Padawer & A. P. Elvir (Eds.). *Ethnography and Education Polic Across the Americas* (pp. 23-38). Westport (USA): Praeger Publishers.

Zappa-Hollman, S. (2007). EFL in Argentina's Schools: Teachers' Perspectives on Policy Changes and Instruction. *TESOL Quarterly*, 41 (3), 618-625.

Anexo 1. Convenciones usadas en las transcripciones

Participantes:

IEL: Institución Educativa Líderes
A: Antonio, profesor de inglés del grado 11º en la IEL
S#: Estudiante
Ss: Estudiantes
X: Persona desconocida

Símbolos:

Coma	pausa corta, antecede continuación de idea
Punto y coma	pausa corta, antecede explicación
Punto seguido	marca pausa, antecede nueva idea
Punto aparte	pausa larga, antecede nueva idea
Subrayado	énfasis
//	superposición de discurso
--	auto interrupción
…	pausa en el discurso menor a cinco segundos, dentro de una misma idea
(0.6)	pausa en el discurso mayor a cinco segundos, dentro de una misma idea
(?)	discurso incomprensible o inaudible
<palabra>	discurso probable, no es suficientemente claro
[*cursiva*]	explicación de eventos que acompañan el discurso
([ ])	transcripción fonética IPA
negrilla	cambio de lengua
^	elevación en la entonación
::	alargamiento de un fonema
U	*blending*

/Umbea/ y /kimare/, dos formas de expresión del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda

Oscar Fernández Sánchez[67]
Universidad Tecnológica de Pereira
oscarf@utp.edu.co

Introducción

Se presenta aquí uno de los resultados de la investigación *sentido del número en la comunidad Embera-Chamí de Risaralda*, desarrollada en el marco teórico de la Etnomatemática[68]. Un marco propicio para emprender la búsqueda sobre sentido del número en la comunidad Embera-Chamí de Risaralda, con la cual se pretendía comprender el modo como los miembros de esta comunidad explican, aprenden y conocen, sus relaciones con el entorno natural; la forma como hacen las lecturas del espacio social, la concepción del tiempo y la realidad y cómo sus números expresan esas relaciones, esa concepción y dan forma a su realidad.

Este estudio está en consonancia con Lizcano cuando dice que «numerosos estudios de los etnomatemáticos ponen de manifiesto que hay tantas matemáticas como imaginarios culturales» (2006: 41), y los números presentes en el imaginario de la comunidad Embera-Chamí son elementos que fundamentan una forma de matemáticas la cual es funcional en la medida que expresa y estructura su realidad.

---

67 Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

68 La Teoría de la Etnomatemática, es una propuesta del matemático brasilero Ubiratan D'Ambrosio en 1984, para quien "Etno, tiene que ver con el ambiente natural, social, cultural e imaginario; matemá, con el explicar, aprender, conocer o lidiar con; tica, con modos, estilos, artes o técnicas» (2008, contraportada).

En la investigación, se hizo una indagación por los numerales orales que la comunidad Embera-Chamí usa para referirse a las cantidades, así como por el sentido más allá de la mera presencia utilitaria básica con la cual indican la numerosidad de conjuntos de objetos.

Respecto a los numerales referidos antes, se asumen las palabras en la lengua de la comunidad Embera-Chamí, con las cuales se expresan los números presentes en su diario vivir, los cuales hacen de esta una comunidad de práctica, expresiones que son construcciones simbólicas y que como tales tienen una razón de ser dentro de su imaginario social. Cuando se habla del sentido de esas construcciones culturales, se pretende entender esas razones de ser y sus significaciones, las cuales permitirán un acercamiento a las formas de relacionarse entre ellos como actores de una cultura inmersa en un mundo construido, social y culturalmente, por dicha comunidad; de igual manera, se pretende entender las formas de relacionarse con el medio ambiente natural y material, el cual hace parte también de dichas construcciones.

Se habla de numerales orales debido al modo de comunicación oral de la comunidad Embera-Chamí, y por esta ausencia de escritura, su memoria cultural ha sido ancestralmente conservada a través de relatos hechos de generación a generación, por lo que es una cultura altamente dependiente de la palabra. El mundo Embera-Chamí, es construido con palabras, en lo que está de acuerdo Vasco, cuando dice que «se ha hablado del poder creador que los embera atribuyen a la palabra, considerando que es ella la que da su verdadera realidad a las cosas y no la existencia de las mismas. Es como si las cosas que no se nombran no existieran» (1985: 146).

Respecto al número como tal, se asume como noúmeno, y se considera su manifestación fenoménica, es decir, no se considera el número en sí, el noúmeno, sino cómo se da al observador, como se manifiesta en su relación con las cosas para las cuales

se usa. Y como se anotó antes, debido al carácter ágrafo de la cultura Embera-Chamí, es mediante expresiones orales como los miembros de esta comunidad representan los números. La forma física que usan para referir cantidades y cuyas expresiones orales representan en su imaginario social, es una mano, o una mano y una cierta cantidad de dedos de las manos lo que usan para representar alguna cantidad de objetos o personas.

Con respecto al sentido del número, se asume que es la significación que se le da al número en su manifestación como fenómeno en el contexto de una comunidad de discurso, el cual es una forma de expresión básica del imaginario social que sus miembros han construido y es el resultado de los procesos presentes en la forma como la comunidad ancestralmente se ha relacionado con su entorno.

Entre las expresiones numerales identificadas hay dos que tienen una connotación especial, /umbea/ y /kimare/, las cuales son usadas para representar lo que en español equivale a los numerales tres y cuatro. Estos dos números están presentes en mitos, creencias, prácticas sagradas como el jaibanismo y en el proceso de construcción de la vivienda tradicional.

En lo que sigue se da a conocer lo que se encontró respecto a esa connotación mencionada en el párrafo anterior. Para esto se muestran algunos aspectos que el autor considera deben estár aquí con el propósito de dar sustento teórico a lo que se desea ilustrar respecto de estas dos expresiones numerales y entender porque tienen ese carácter especial dentro del imaginario social de la comunidad Embera- Chamí de Risaralda.

La comunidad embera-chamí

Se aclara que, a pesar de solo haber involucrado a un grupo de indígenas, hombres adultos Embera-Chamí y a la esposa de uno de ellos, escolarizados en la cultura de Occidente, es necesario

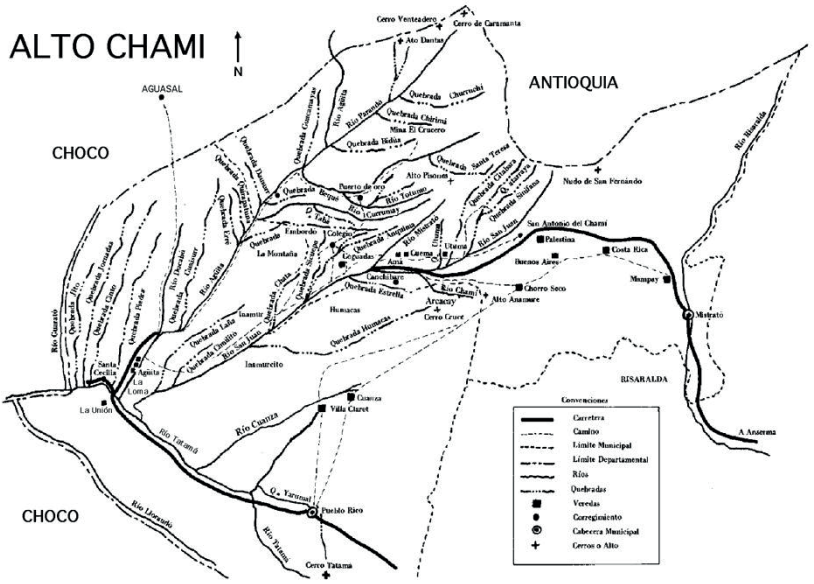
hacer este recorrido para entender un poco el imaginario Embera-Chamí desde el cual se va a hablar de los numerales /umbea/ y /kimare/, porque según ellos mismos expresaron en los talleres en Mistrató, "en cada indígena está toda la comunidad y lo que es de uno es de todos"; es decir, que para entender lo que ellos son, es necesario profundizar un poco en aspectos cruciales de su cultura, como algunas características sobre la forma del tambo, aspectos de la práctica del jaibanismo, algunas creencias y relatos míticos.

Población y ubicación de la comunidad Embera-Chamí

Dice Zuluaga en (1988) que un censo realizado en 1778 arroja un total de 1.093 indios, incluyendo mujeres y niños, otro realizado en 1807 en el Chamí, arroja la cifra de 852 indios en el Chamí y 276 en Tatamá, para un total de 1.128 indígenas. Luego, un año más tarde, en otro censo, se encontró que hay 1.128 indios de ambos sexos, inclusive 205 tributarios. Después de la independencia, un censo realizado en 1834 informa que la población Chamí es de 1.153, aunque aquí de pronto ya están incluidos los no indígenas. A mediados del siglo XIX la región Chamí se vio intensamente invadida por personas no indígenas, que forzadas por la violencia que se dio por esa época en Colombia, emigraron hacia regiones inaccesibles para sus agresores. En cuanto a la población indígena de la región Chamí, parece que se ha mantenido estable, pues la cifra arrojada por el censo que hace el Ministerio de Gobierno en 1984 fue de 4.424 personas.

Según Pardo (s.f.: 622), citado por Zuluaga (1988), después del fenómeno de desplazamiento que se dio inicialmente hacia la región del Chamí (ver Figura 1), posteriormente, hacia mediados del siglo XIX, se dio un fenómeno migratorio hacia otras regiones. En este punto, Zuluaga en (1988) totaliza en 10.000 el número de indígenas Chamí, incluyendo los que emigraron a las diferentes regiones anteriormente mencionadas.

Figura 1. Mapa de la región del Alto Chamí



Fuente: Vasco (1975, Internet)

Algunos aspectos del imaginario social Embera-Chamí, para entender los numerales /umbea/ y /kimare/

Se muestra en esta sección, la manera como la comunidad se concibe a sí misma y a su entorno, mediante sus creencias, reflejadas en la manera como maneja ciertos momentos vitales, en la forma como conciben sus problemas de salud, en sus relaciones sociales, en sus relatos míticos, y en las prácticas del jaibanismo, las cuales son consideradas sagradas y místicas.

Fiesta del niño pequeño

Para este caso, se aclara que, como en el caso de otras costumbres embera, por la influencia del catolicismo, esta fiesta ha sido reemplazada paulatinamente por la fiesta del bautismo

católico. Esta fiesta, llamada /Uaua o Chake Jemenede/, según Pinto (1978), se celebraba en el momento que el niño cumplía un año de nacido.

Acerca de los detalles de la fiesta, Pinto (1978) tiene en cuenta, en los relatos que sobre esta hacen dos misioneros indígenas: la Madre María de Betania y Fr. Severino de Santa Teresa.

En la fiesta se dan varios momentos. En primer lugar, está la invitación mediante el anuncio de la proximidad del festejo, se hacía varios días antes mediante una oración que según María de Betania decía: "Mañana este hora (o cuando gallo cantando), fiesta es. Si quiere siempre puede caminar pa'ver".

En segundo lugar, está la preparación del festejo, para lo cual se adornaba el tambo, se preparaba chicha según el número previsto de invitados, se preparaban vestidos de fiesta y se escogerían, según Severino como tres o cuatro "padrinos" para el niño. Aparece aquí ya el numeral tres, es decir /umbea/.

El tercer momento es ya el del día del festejo. Como en todas las fiestas, las mujeres se separan de los hombres formándose así dos grupos. Organizados así, hablan y bailan separados hombres de mujeres. En medio de la alegría de la fiesta el niño es presentado por su madre. Dice María de Betania:

> El niño debe estar de antemano bañado en jagua…la madre baja con el niño y lo sumerge en un pozo de agua, de ahí lo sacan y lo visten generalmente con vestido rojo y en la cabeza le ponen una corona de guasca y cintas. La guasca de dicha corona, es la corteza pelada de un árbol, tersa y brillante como el marfil. Sobre esta colocan una cinta vistosa y ancha, un poco menos que la corteza, y sobre ésta, otra que deja ver parte de la anterior, y así sucesivamente hasta ponerle cuatro o cinco (1978: 37).

En la cita anterior, en la línea final aparece mencionado el numeral cuatro, o en lengua embera-chamí, /kimare/.

La pubertad

Esta etapa no está marcada de igual manera para el hombre y la mujer. Así lo deja ver Vasco, cuando afirma:

> Para los varones no existe una etapa entre la niñez y la edad adulta desde el punto de vista social. Vimos cómo el niño va participando gradualmente de las actividades del adulto hasta que llega un momento en que las realiza todas, en que se ha hecho adulto. Para las niñas sí existen distinciones marcadas entre la niñez y esta etapa de la pubertad que termina con el matrimonio. Es un período bastante corto, puesto que la indígena se casa muy joven, a los 14 ó 15 años (1975: 86).

Para las niñas Embera, el paso de niña a joven está marcado socialmente por una fiesta, llamada /jemenede/, donde están invitados todos los miembros de su comunidad y de otras comunidades vecinas, como sucedió con la fiesta del niño pequeño al cumplir un año de nacido. Asimismo, como en el caso del nacimiento, para el cual se construye un cuartico dentro de la casa para aislar a la madre próxima a dar a luz, en esta ocasión el cuartico es para aislar a la niña a quien ha tenido la primera menstruación.

En Losonczy, se puede encontrar una narración sobre la fiesta del /jemenede/. Ella describe lo que ocurre cuando la niña sale de la casita que han construido para ella dentro del tambo en la cual debe permanecer hasta el momento de su salida:

La ceremonia de jemenede marca la salida de la choza[69]. Ese día las mujeres le cortan sus cabellos y le modelan un fleco (Imagen 1)[70], la engalanan con flores silvestres, la visten con una paruma roja nueva, colorean sus labios y mejillas con el mismo color y dibujan sobre su cuerpo, con la jagua, el motivo específico asociado con la iniciación femenina (figura 2)[71].Con la cabeza cubierta por una paruma roja, ella se presenta ante una numerosa concurrencia llevando su calabaza para chicha y adornada con collares y brazaletes. Es conducida por tres hombres casados y por el chamán; con los ojos cerrados, sus piernas deben tocar cada uno de los pilares de la casa. Enseguida, con el rostro ya descubierto, el chamán la presenta a los jaï (entidades sobrenaturales) que habitan en sus bastones chamánicos; después, la presenta ante las calabazas de chicha fresca preparada por las jóvenes ya iniciadas y finalmente, a los numerosos invitados. Envuelta en los cantos elogiosos de las mujeres que danzan a su alrededor, las niñas mayores le ofrecen por primera vez una chicha fuertemente fermentada; la embriaguez somnolienta que debe seguir le prueba a la concurrencia su condición de chatuagai (joven niña intacta, virgen) (2006: 82-83).

Imagen 1. Niña adolescente Embera con su cabello modelado con fleco, pintura facial y adornos de chaquira



Fuente: Ulloa, 1992: 120.

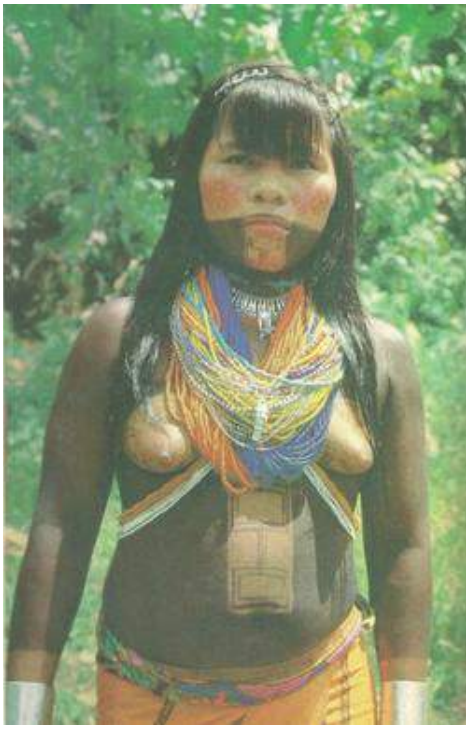
69 Se refiere a una pequeña casita hecha de parumas, hojas y cortezas dentro del tambo que también construyen para la fiesta del primer año de los niños. Nota al pie que no pertenece al original.

70 Referencia que no pertenece al original.

71 Referencia que no pertenece al original.

Refiere también (Losonczy, 2006), que ya al final de la fiesta del /jemenede/ las mujeres llevan a la niña hasta el río y es bañada, luego la llevan hasta donde se encuentran sus padres, quienes ya le dan el permiso para que se reúna con los hombres jóvenes invitados. Seguramente con uno de ellos, esa noche, tendrá su primera relación sexual, hecho que la convierte en posible candidata para ser esposa. Este momento también es el comienzo de una etapa en la cual la mujer embera pasa de ser una niña tímida y silenciosa a una jovencita que pinta su rostro y su cuerpo (Imagen 2), les sonríe a los jóvenes, es coqueta, es decir, empieza a comportarse de una forma con la cual busca seducir a los jóvenes que vienen a su comunidad de otros grupos cercanos buscando esposa.

Imagen 2. Mujer Embera con pintura facial que indica soltería



Fuente: Ulloa, 1992: 120.

Figura 2. /trapichepá/ pintura con figura de trapiche que se aplica a la adolescente Embera para la fiesta de iniciación



Fuente: Ulloa, 1992: 236.

La vivienda, ayer y hoy

Vasco, indica que como sitio de habitación construían tambos[72] (Imagen 3). «El poblamiento tradicional es de tipo disperso a lo largo de los ríos principales o de sus afluentes, tendiendo a agruparse por parentelas. (…) En épocas recientes, muchas comunidades han creado pequeños caseríos de habitación esporádica o estacional» (2002: 38).

Imagen 3. Tambo construido en forma tradicional donde se evidencian sus tres niveles (comunidad Embera, río Capac)



Fuente: Diego Arango en Vasco (s.f.).

72 Vasco indica que: «Se le llama así a la vivienda tradicional donde cohabitaban, a veces hasta más de cincuenta indígenas. Su construcción la hacía con esterilla de guadua o de palma de macana o buchona, el techo con forma cónica de base circular con hojas de palma y se levanta sobre pilotes a unos 2 a 4 metros del suelo, careciendo, en regiones cálidas, de paredes. El acceso se hace por un tronco al que se le han tallado escalones. Su interior es un gran salón sin divisiones y con un fogón en el centro o hacia uno de los lados» (2002: 38).

Boussingault (1985), citado por Zuluaga, describe las características de la vivienda que los indígenas Embera-Chamí construían en 1829, así:

> Las viviendas en Chamí son las que eran en la conquista: ranchos de cañas cilíndricas con una pequeña puerta, techumbre cónica y con una abertura por donde escapa el humo del fogón. En el interior nada más que tres piedras colocadas en el centro de la cabaña, trípode sobre el cual se colocan los utensilios donde cocinan los alimentos. Algunas ollas de barro que cada indio hace fabricar, un banquito de cañas, una hamaca de fibras de palmera, una piel de tigre, o de oso y la cama de la pareja. Ni la más mínima prenda de vestir, puesto que el chamí vive desnudo, aun cuando la temperatura promedio de la localidad (se refiere a San Juan del Chamí) no pase de 25 grados. (1988: 28)

Según Vasco (1975), el estilo tradicional de construcción de las viviendas Embera ha ido cambiando de manera acelerada; en primera instancia por la influencia de los misioneros que llegaron a los resguardos y en segunda instancia por el intercambio con los valores de personas ajenas al pensamiento indígena como son los colonos mestizos y las comunidades afrodescendientes.

La vivienda de hoy, ya no tiene el techo en forma cónica y el material usado para construirlo es guadua o zinc, algunos ya no tienen el tercer nivel, al que llamaban zarzo, su estructura media ya no tiene forma cilíndrica y en la mayoría usan escaleras al estilo de las viviendas campesinas de los colonos, ya el interior no tiene divisiones imaginarias como en el tambo tradicional sino que se hacen divisiones físicas, es decir, le hacen habitaciones cuyas paredes son de esterilla o de madera, y en la mayoría de las viviendas se usan camas para dormir o plataformas de madera, aunque en muchos casos sin colchon (Vasco, 1975).

Los mitos

En sociedades ágrafas como la Embera-Chamí, los mitos son narrados de generación en generación con el objeto de preservar acontecimientos de su pasado que hacen parte de su historia como cultura. Según Levi-Strauss, «para las sociedades ágrafas y que por tanto carecen de archivos, la mitología tiene por finalidad asegurar, con un alto grado de certeza —una certeza completa es obviamente imposible— que el futuro permanecerá fiel al presente y al pasado» (1977: 75).

Sin embargo, parece que aquello que esconde el mito está en ese espacio que hay entre el sistema semiológico del mito y el sistema semiológico del lenguaje. Y siguiendo a Levi-Strauss, «si queremos dar cuenta de los caracteres específicos del pensamiento mítico, tendremos que establecer entonces que el mito está en el lenguaje y al mismo tiempo más allá del lenguaje» (1987: 232).

Aunque, es necesario aclarar que para entender el mito no es necesario que se domine el lenguaje de la comunidad origen del mito; puesto que el mismo Levi-Strauss, afirma que «la sustancia del mito no se encuentra en el estilo, ni en el modo de la narración, ni en la sintaxis sino en la historia relatada» (1987: 233), y que muchas historias míticas narradas y traducidas al lenguaje español han sido recopiladas por notables investigadores, quienes han tenido contacto con la comunidad Embera-Chamí por períodos considerables de tiempo. Este hecho permite hacer la búsqueda a través de las narraciones míticas traducidas del Embera al español.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en el análisis del mito es que este fue producido por un sabio Embera en un momento, un entorno y un estado, específicos de la historia de su cultura. Esto es lo que se entiende cuando Levi-Strauss afirma que,

> el sabio nunca dialoga con la naturaleza pura, sino con un determinado estado de la relación entre la naturaleza y la cultura, definible por el periodo de la historia en el que vive, la civilización que es la suya y los medios materiales de que dispone. (1987: 39)

Con estas precisiones en mente, se procede a citar algunos aspectos de relatos míticos, que, como un metalenguaje, ofrecen detalles relevantes sobre los Embera-Chamí, los cuales hacen parte de la estructura que compone la caracterización de la comunidad Embera-Chamí. Para esto, en primer lugar, se citarán algunos aspectos de relatos que el profesor y sociólogo Víctor Zuluaga recogió e hizo parte de los libros que escribió sobre su experiencia con esta comunidad. Uno de ellos trata precisamente sobre los mitos y leyendas narrados por mayores y jaibanás de la comunidad. Por ejemplo, comenta el profesor que recogió el relato sobre *el gurre que cagaba oro y plata*, de la anciana Domitila Siágama, madre del Jaibaná Mario Restrepo, quien fue gobernador indígena de resguardo (antes de 1986) en una entrevista que le concedió la anciana en su tambo cerca de la vereda de Sicuepa, municipio de Mistrató en Risaralda.

En ese relato del *gurre que cagaba oro y plata,* se puede evidenciar la relación que tiene el oro con el maíz amarillo y la plata con el maíz blanco: dos metales preciosos vinculados con un alimento básico para los Embera-Chamí: el maíz. Asimismo, se establece cierta relación del maíz amarillo con el fuego, pues al comienzo del relato se puede leer que el gurre dejaba una huella como de candela de vela cuando caminaba y luego se dieron cuenta de que era oro. También se evidencia que la relación entre el maíz y el oro se da a través del proceso de digestión del animal, lo que establece un vínculo entre los tres reinos: el animal, con el gurre; el mineral, con el oro y la plata; y el vegetal, con el maíz amarillo y blanco. Se puede evidenciar en este mito que el oro aún pervive en el imaginario social Embera-Chamí, aunque hoy ya no lo usen.

Arango (1993), citado por Vasco (2002: Internet), resalta otro relato mítico donde se menciona el oro, pues existe la creencia entre los Embera en general —no solo de los Chamí— de que muchos elementos de la naturaleza, tanto animados como inanimados, tienen *madre* o *dueño*. Para el caso del oro, la *madre* es llamada *Porré* en algunas regiones y *Costé* en otras.

En este mito se pueden leer, entre otras cosas, que el oro para los Embera-Chamí no tenía el mismo sentido de poder económico que tiene en Occidente; pensaban que este metal se podía *cultivar* y tener en la casa; asimismo que los adornos elaborados con él eran sagrados y llenos de significados. Pero hay un hecho sutil entre las frases del relato en las cuales se hace alusión a dos números: el dos y el tres: el primero con un efecto nocivo sobre el segundo. El dos, (representado por los mellizos), es el número que puede matar a *Porré*, la madre del oro, pero para hacerlo tenían que cortar sus tres patas (anulación del tres ejecutada por el dos). Asimismo, se evidencia que el oro es producto de la digestión del maíz que se come *Porré*, lo que evidencia una estrecha relación entre el maíz y el oro, relación que también se puede leer en el relato del gurre.

Dice Vasco (2002), que en esta historia contada por los indígenas sobre el origen del oro (así como en el relato mítico anterior), se lee una relación entre lo vegetal y lo animal, entre lo animado y lo inanimado: *Porré* es vegetal en la medida que se siembra, y animal en la medida que hay que alimentarlo con maíz y que pone huevos; y por el hecho que transforma en oro todo lo que *come*, y que él mismo se hace oro al morir, se puede decir que también es mineral. Es decir, *Porré* es un ente en el cual confluye la distinción occidental de los tres reinos de la naturaleza: vegetal, mineral y animal.

De los Embera-Chamí, Vasco (1985) cita un relato sobre *Porré* (que según él fue recogido de otro) narrado por el indígena Embera-Chamí Avelino Nakábera a Edgardo Cayón, en su trabajo con esta comunidad en los alrededores de Villa Claret y Santa Cecilia (Risaralda).

Se puede leer en el relato que *Porré* es vencido por dos *Mikisu* (un ser con categoría divina vencido por el poder del dos). Asimismo, ya *Porré* no es un vegetal sino un animal que se asemeja a una culebra que crece, y es *encantada* con el sonido de una concha de caracol. Este instrumento parece que es usado entre los Embera-Chamí para *encantar* y atraer a los *jais*[73]. Al morir, víctima de los *miasú*, el cuerpo de *Porré* es metamorfoseado en oro; es decir, el oro posee cualidades de los seres vivos de donde proviene, como en el caso del gurre; y divinas, para el caso de Porré.

Otro relato mítico que pervive en el imaginario Embera-Chamí es el de *la culebra Jepa*. Cuenta el profesor Víctor Zuluaga (1991), que el indígena Embera-Chamí, Jaime Wasorna, en la vereda Santa Cecilia, le narró una de las versiones de este mito.

Vasco (1975), ofrece una versión que recogió del anciano indígena Embera-Chamí Clemente Nengarabe. En un apéndice de su libro, Vasco transcribe literalmente la narración del indígena. El mismo Clemente Nengarabe narró al Padre Pinto una versión que este titula: *El gusano gigante.* Según el Padre, este relato fue narrado por el indígena al preguntarle por el significado de la palabra *Jeguada*, nombre de una vereda de la región Chamí (Pinto, 1978). Como se puede leer en el relato mencionado anteriormente, el nombre *Jeguada* aparece junto con *Chata*, *Jebanía* y *Umacas*; nombres que según Vasco, pertenecen a veredas de la región.

El antropólogo Luis Fernando Vélez en (1990), ofrece una versión de este relato mítico titulado *La culebra jepa*, que, según él, surge de la mezcla de tres narraciones complementarias dadas por el mismo narrador, Clemente Nengarabe: una a Vasco, otra al Padre Pinto, y una tercera recogida por el propio Vélez de boca de Nengarabe.

73 Así lo pudo constatar el autor de esta investigación en una ceremonia de curación de bastones de mando para el Cabildo Indigena UTP, para la cual fueron invitados dos médicos tradicionales y un Jaibaná Embera-Chamí.

Se puede ver en ese mito que en el imaginario Embera-Chamí se establece una relación entre lo inanimado y lo animado, a través de la obtención de agua en cantidades proporcionales al tamaño de una culebra, la cual inició como un pequeño gusanito encontrado en el monte.

Otro hecho evidente es el poder que tiene el Jaibaná para ver a través del sueño. El hallazgo del gusanito fue previsto por el Jaibaná la noche anterior al encuentro; el cual en principio parecía algo bueno para la familia del Jaibana, pero que por las acciones equivocadas de los seres humanos (el hijo necio del Jaibaná) se tornó en algo malo.

Hay algo interesante referente a los números, y es la aparición del número tres en el relato. En las tres versiones que se citan aquí, la culebra *Jepa* acude al llamado después de tres toques de tambor: es un lenguaje de comunicación entre el humano y el animal, es decir, los números se constituyen en un código de comunicación entre un ser mitológico y el Jaibaná.
Otro número que aparece es el dos. Cuando se menciona la pareja de niños (niño y niña) hijos del Jaibaná, es el dos devorado por el uno místico (la culebra *Jepa* se come a los dos niños). Pero esa unidad es fraccionada en tres partes por otro uno: el cangrejo con sus tijeras; figura a la cual acude el Jaibaná en vista de su impotencia para recuperar a sus hijos. Este uno, el cangrejo, animal amigo del Jaibaná, extrae ese dos que fue devorado por el uno. Se da entonces una lucha titánica entre entes numéricos fantásticos para auxiliar al hombre Jaibaná, quien de todas maneras pierde porque no logra recuperar a sus hijos con vida.

El relato acerca del *hijo de un oso y una mujer* fue narrado por el indígena Embera-Chamí Juan de Dios Eneviá, gobernador del cabildo de la margen izquierda del río San Juan, al profesor Zuluaga (1991), en un viaje que realizaron juntos, de la vereda de Sicuepa al municipio de Pereira.

De este relato no se encontraron versiones, ni en la obra del Padre Pinto, ni de Vasco, ni de Vélez. En él se puede leer la referencia a tres números ordinales: el primero, la aparición del Ataja ríos; el segundo, la aparición del Arranca árboles; y el tercero, la aparición del Arranca montañas. Los tres aparecen en sucesión temporal para acompañar en sus aventuras por la selva a Juan Oso, personaje solitario y rechazado por la comunidad. Un uno, que en lengua Embera-Chamí es un número que personifica soledad (el hacer algo solo o estar solo en una situación), como la de este personaje, quien tiene el poder de la fuerza. Al final del relato aparecen los cuatro primeros ordinales personificados en cuatro reinas custodiadas por Aribadas, quienes las tenían secuestradas y ocultas en cuevas. El Aribada (otro uno en el imaginario Embera-Chamí), se une a Juan Oso para encontrar al Ataja ríos, al Arranca árboles y al Arranca montañas, quienes se han llevado a las tres primeras reinas rescatadas. Ellos, con las reinas cautivas, formaron el dos, número que es descompuesto por acción de la espada del uno, en persona de Juan Oso. Hay aquí algo que está presente en el lenguaje Embera-Chamí, aunque no de manera muy clara con respecto a los números: es el hecho que los tres primeros cardinales: el uno, el dos y el tres, tienen un significado social claro, y los tres primeros ordinales: primero, segundo y tercero, tienen un significado de contigüidad temporal y espacial claro; mientras que el cuatro y el cuarto, no. Esto se hace evidente en este relato, porque el cuarto sería para la cuarta reina, quien en el relato es especial porque es quien se queda con Juan Oso, y él mismo es el cuarto contrincante del Aribada, quien les pega y les roba la comida. Pero él lo hace de manera especial porque es el único que lo vence y le corta una oreja.

El relato *sobre el origen del agua y de las hormigas* fue narrado a Zuluaga (1991), por el indígena y Jaibaná Embera-Chamí Mario Restrepo, en el tambo donde vive, en la vereda de Humacas Medio, en la región del Chamí.

En ese relato, en general, los protagonistas son Caragabí y Gentserá (o Gentzerá o Jeserá) cuyas acciones giran en torno al agua. El primero tratando de obtener agua para todos y la segunda tratando de ocultarla y conservarla solo para ella.

En el relato se hace alusión principalmente a dos números cardinales, a saber: el dos y el tres. Tres son los sueños de Caragabí, mediante los cuales se le revela que hay agua en el mundo; tres son los días que se demoraron en cortar el árbol sagrado Genené o Jenené, cuando por fin, Caragabí, después de muchos intentos, decidió frotar sus manos para obtener luz durante la noche y así no suspender los trabajos de los peones que le ayudaron a derribarlo con las hachas que él mismo había construido; tres son las veces que Caragabí llamó a la puerta de la roca, donde Gentserá tenía escondida el agua que tanto deseaba el dios.

Eventualmente se mencionan otros números como el cuatro. Cuatro son las velas de metal que Caragabí fabricó y colocó alrededor del Genené para poder continuar durante la noche con los trabajos de derrumbe de este árbol, con el objetivo de obtener agua.

El número cuatro se encuentra en los cuatro mundos que hay sobre el mundo donde habitan los Embera y los cuatro mundos que hay debajo de él; el primero de los cuales es Armucurá, el mundo de Tutruicá.

Aquí no se podría decir que se hace alusión al número nueve, pues son claros en mencionar los cuatro de arriba y los cuatro de abajo, es decir, no los ven en conjunto, como una totalidad.

De nuevo aparece el dos en la primera lucha, la cual consistió en la creación de la primera pareja en el mundo de cada dios: el primer hombre y la primera mujer. Durante el desarrollo de esta misma lucha también aparece el tres, representado en el

número de solicitudes que Caragabí hace a Tutruicá a través de mensajeros, para pedirle un pedacito del barro con el cual éste había hecho a su primer par de muñecos, para darles aliento de vida y convertirlos en la primera pareja de su mundo.

De todo esto se pueden resaltar, en las relaciones sociales entre los Embera, el gran respeto y consideración que muestran los miembros de cada parentela por los ancianos. Hay un reconocimiento de su autoridad debido a que son conscientes de que ellos son los depositarios de la sabiduría tradicional Embera y son quienes la transmiten a las nuevas generaciones mediante las narraciones orales.

Otro hecho crucial en el imaginario Embera-Chamí, es la forma como se explican las causas de las enfermedades y el proceso de curación de las mismas —cuando esto es posible—. Sobre todo, se reconoce al Jaibaná como la persona que es capaz de curar no solo las enfermedades de las personas, sino de hacer volver los animales de caza, de hacer que un terreno de frutos en la cosecha, entre otras cosas. El Jaibaná es respetado por cuanto es una figura capaz de ver la causa de los males y curarlos a través de la interacción con dichas causas (con los llamados *Jais*). Por estos motivos se considera un hombre poseedor de sabiduría. Esta creencia en la sabiduría y los poderes del Jaibaná, es una característica intrínseca del ser Embera que, a pesar de los continuos ataques por parte de agentes extraños a la comunidad, se ha mantenido en el imaginario social y cultural de esta comunidad como un rasgo ancestral característico del ser, no solo Embera-Chamí, sino Embera en general.

Con respecto del tambo donde viven, existe, entre otros, un aspecto a tener en cuenta: el fogón debe siempre permanecer encendido. Dicho fogón está constituido por tres piedras que soportan las ollas, cántaros donde preparan los alimentos, y leña que alimenta el fuego. En uno de los relatos míticos narrados más arriba, se dice que Caragabí encierra en su cuerpo un calor

abrasador, como un fuego que quema. Asimismo, se asegura que él sostiene el mundo entre los tres primeros dedos de su mano derecha. De ello se puede deducir que en el fogón está representado Caragabí, donde las tres piedras representan los tres dedos en los cuales sostiene el mundo; el cual estaría representado por el cántaro /u/ en el cual se realizan los procesos de tostado del maíz (alimento primordial para la esencia Embera), y recipiente donde se cocinan los alimentos con los cuales se mantiene la parentela. Aquí, una vez más, se ve el tres asociado con aspectos relacionados con Caragabí.

En suma, en esta sección se mencionan brevemente algunos rasgos particulares, que permiten entender la presencia del número tres y cuatro en el imaginario social Embera-Chamí. Por otro lado, antes de pasar a la siguiente sección, hay algo que se presentó a los ojos del investigador por primera vez en Vasco (1985), y es la importancia que tiene en las ceremonias rituales el número cuatro.

En varios apartes de esta sección aparece de nuevo el número cuatro (aunque de manera no protagónica, sí determinante), como algo que es sagrado para los Embera-Chamí. Por ejemplo, en la ceremonia de la fiesta del niño pequeño, se escogen cuatro personas que apadrinan al niño; asimismo, el tambo está sostenido por cinco columnas, una central y cuatro laterales. Durante la fiesta se hace una procesión donde los padrinos llevan al niño cargado y cada uno se detiene en cada una de las cuatro columnas laterales. Este ritual de tocar cada pilar del tambo también lo realiza la niña en su primera fiesta del /jemenede/, para quien también se escogen cuatro hombres que la conducen en procesión, uno de los cuales es el Jaibaná.

Otra creencia donde interviene el número cuatro, es que consideran malo cortar al niño por primera vez las uñas y el cabello, antes de los cuatro años. Y cuatro son las ayudantes —dos adolescentes y dos esposas jóvenes— que se escogen para la ceremonia de la chicha cantada.

El Jaibaná, en una ceremonia llamada de desembrujamiento, acompañado de sus ayudantes clava manojos de ramas a los cuatro costados del tambo, cantando y danzando alrededor del tambo por cuatro veces seguidas.

Por último, en el relato de la conquista del agua, Caragabí fabricó cuatro enormes velas de metal y las usó para alumbrarse durante la noche y no tener que suspender el trabajo de derribar el árbol de Jenené. Aquí se ve la relación entre el cuatro y la luz generada por las velas, colocadas según las lateralidades del cuerpo humano.

El sentido del número en el imaginario social de la comunidad embera-chamí de Risaralda

En esta sección se muestran resultados de la búsqueda en diferentes fuentes sobre la cultura Embera-Chamí. Primero están los talleres realizados con el grupo de indígenas Embera-Chamí provenientes de varios resguardos cercanos a Mistrató. Segundo, las entrevistas a indígenas Embera-Chamí que son o han sido autoridades en sus resguardos. Tercero están las entrevistas a investigadores como el sociólogo Víctor Zuluaga, quien es una autoridad respecto a la comunidad Embera-Chamí en Risaralda. Y cuarto están las fuentes bibliográficas, las cuales son el producto de investigaciones realizadas por varios investigadores, durante largos periodos de tiempo, en el contexto de los resguardos donde se encuentran comunidades Embera-Chamí.

En este trabajo se asumen las palabras en lengua Embera-Chamí usadas por la población para designar los números presentes en sus prácticas cotidianas en tanto construcciones simbólicas, y que como tales, tienen una razón de ser dentro de la cultura. Cuando se habla del sentido de esas construcciones culturales, se pretende entender esas razones de ser y sus significaciones, las cuales permitirán un acercamiento a las formas de relacionarse entre ellos, como actores de una cultura inmersa en un mundo

construido social y culturalmente por dicha comunidad; así como también, entender sus formas de relacionarse con el medio ambiente natural y material, el cual hace parte también de sus construcciones culturales.

Teniendo en cuenta el hecho de que el modo de comunicación de la comunidad Embera-Chamí es oral, su memoria cultural ha sido ancestralmente conservada, como se mencionó antes, a través de los relatos que se hacen de generación a generación, lo que la hace dependiente en alto grado de la palabra. El mundo al que se hace alusión arriba es un mundo construido con palabras; así lo sostiene Vasco, cuando señala que "se ha hablado del poder creador que los embera atribuyen a la palabra, considerando que es ella la que da su verdadera realidad a las cosas y no la existencia de las mismas" (1985: 146).

Entre los sentidos que se lograron vislumbrar está el de los números tres y cuatro. Se identificó que su denotación va más allá de lo utilitario, por ejemplo, el numeral en embera equivalente al tres, /umbea/, no solo es usado para expresar cantidades sino también para expresar vínculo social entre personas. Así mismo, el número tres se encuentra en la forma como clasifican los niveles del universo, los órdenes del mundo que habitan, los espacios en que dividen el tambo donde viven, o los niveles con los cuales construyen dicho tambo. En cuanto a los numerales con los cuales nombran los números ordinales, se encontró que lo hacen mediante tres palabras, lo que en Occidente equivaldría a primero, segundo y tercero; que tienen un sentido de contigüidad posicional de objetos o personas y de contigüidad temporal para un suceso concreto. Esta concepción de número ordinal implica una concepción de tiempo circular, cíclico.

Se encontró que también el numeral embera equivalente al cuatro, /kimare/, tiene una denotación que trasciende lo utilitario ya que está presente en algunas prácticas rituales, como las

ceremonias del Jaibaná, en algunas creencias, como la concepción del universo, en los relatos míticos y en algunas fiestas, como la del /jemenede/.

Numerales embera-chamí para números cardinales

La experiencia con los numerales usados por los mayas, quienes según Matul y Cabrera (2007), lograron con tan solo tres símbolos numerales (el óvalo, el punto y el segmento de recta) representar cantidades muy grandes mediante un sistema de numeración posicional, el cual tiene como fundamento disponer de representación para el cero y el uso de una base numérica en un sistema de numeración posicional, llevó inicialmente a buscar qué base numérica usan los Embera-Chamí para representar cantidades y, hasta qué cantidad lograron representar con sus numerales. Se encontró que la base del sistema de numeración que usan los Embera-Chamí es una mezcla entre base cinco y base diez y que con sus símbolos numerales solo lograron representar números hasta el cincuenta.

El sistema de numeración de los Embera-Chamí

Una persona que sin ser antropólogo logró entender el imaginario social de la comunidad Embera-Chamí, fue el Padre misionero claretiano Constancio Pinto. Él pudo lograr esto, gracias a su prolongada convivencia con la comunidad. El profesor Víctor Zuluaga (quien logró entrevistar al Padre Pinto), asegura que el Padre convivió con los Embera-Chamí por cerca de veinticinco años; tiempo suficiente para entender su lengua, la forma de relacionarse con el entorno, la forma de construir sus viviendas, así como el significado de esa forma de construcción, su forma de organización social, sus rituales de iniciación y de curación (labor realizada principalmente por el Jaibaná). Producto de esta estrecha relación con la comunidad Embera-Chamí, el Padre Pinto escribió dos volúmenes en los que retrata lo que para él es la cultura y la lengua Katia (como él llama a la cultura Embera).

En el volumen dos el Padre expone algunos apuntes sobre la forma como los Embera enumeraban. Se puede corroborar allí lo que también se observa en los resultados de los talleres efectuados y las encuestas aplicadas a los indígenas Embera-Chamí en Mistrató: que ellos cuentan en grupos de cinco objetos, es decir, que su sistema de numeración es quinario. Así lo sostiene Pinto:

> Los indios de ahora solo cuentan en su lengua katía hasta cinco, de seis en adelante lo hacen en español, los noanamaes solo cuentan hasta cuatro.
>
> – Aba 1
> – Ome o ume 2
> – Umbea 3
> – Kimare, chimare 4
> – Juasoma, juesoma 5
>
> /Juasoma/ o /juesoma/ equivale a decir "toda la mano" de Jua-mano y joma, cambiada, la J en S, toda. En otras partes dicen:
> /Jua eabú/ que significa "mano abierta". (1974: 22)

Estas palabras numerales encontradas por el Padre Pinto son manejadas hoy por los indígenas de la comunidad Embera-Chamí, según se pudo comprobar en los talleres en Mistrató. El Padre ofrece dos ejemplos donde se puede evidenciar el uso de dichos numerales. «/Embera aba nei/ Viene un indio. (Literal: Indio uno viene) y /Embera juasoma needai/ Vienen cinco indios. (Literal: indios cinco vienen)» (1974: 22).

- /aba/ dedo meñique.
- /ome/ dedos meñique y anular.
- /ubea/ dedos meñique, anular y corazón.
- /kimare/ dedos meñique, anular, corazón e índice.
- /juasoma/ toda la mano.
- /juasoma uru aba/ dedo meñique sobre toda la mano.

- /juasoma uru ome/ dedos meñique y anular sobre toda la mano.
- /juajoma/ todas las manos de una persona.
- /juajoma uru aba/ dedo meñique sobre todas las manos de una persona.
- /juajoma uru ome/ dedos meñique y anular sobre todas las manos de una persona.
- /juajoma ome/ todas las manos de una persona con otra.

Aquí pareciera que están usando un sistema decimal para enumerar. Pero cuando se les pregunta por el significado, muestran que /juajoma/ está asociado con dos manos juntas y con los dedos estirados, lo que indica que, en realidad para referirse al cardinal de un conjunto de diez elementos, ellos dicen *todas las manos de una persona* a través de la palabra /huajoma/, pues la han asociado con el número de dedos que hay en dos manos (Figura 3). Al hacer el cambio de la *s* por la *j*, asocian la palabra que resulta con las manos completas de una persona y /juasoma/ con todos los dedos en una mano. Con esto, se observa que la comunidad Embera-Chamí se basa en los cinco dedos de la mano para contar. Hacen una asociación uno a uno de los dedos de la mano para enumerar, empezando con el dedo meñique.

Figura 3. Numeral para diez en Embera-Chamí, /juajoma/



Fuente: elaborado por los indígenas Embera-Chamí Jesús Ángel Noriquiaza, Rubiano Niaza y Luis Alfredo Montoya, en el taller CERES de Mistrató, el 29 de octubre de 2010, citado en Fernández, 2014: 145.

Esta forma de concebir el número en la comunidad se evidencia por la descripción en las figuras 3 y 4, mediante la cardinalidad del conjunto de dedos en las manos.

La unidad diferenciada en su singularidad está representada por cada dedo de la mano.
El conjunto de registros es el conjunto de los dedos de las manos.

Los rótulos para el conjunto de registros es el conjunto de palabras {/aba/, /ome/, /umbea/, /kimare/, /juasoma/}, el cual está ordenado por la correspondencia representada en la Tabla 1.

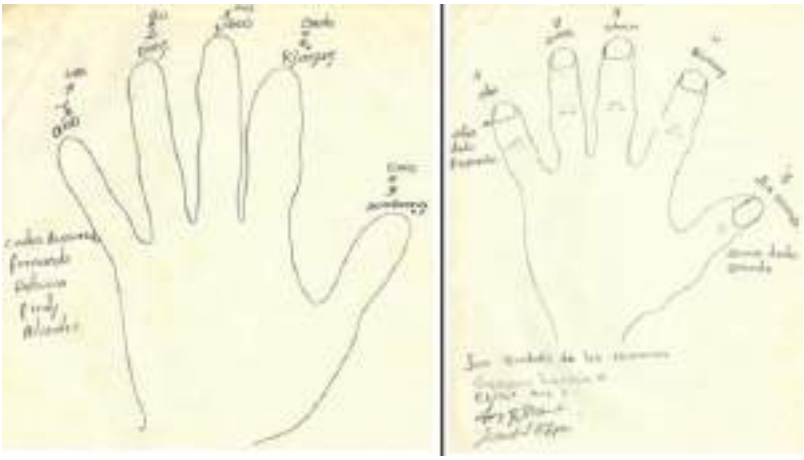
Tabla 1. Correspondencia entre rótulos y registros Embera-Chamí

Rótulos		Registros
	→	
/aba/		dedo meñique
/ome/	→	dedos meñique y anular
/ubea/		dedos meñique, anular y corazón
/kimare/	→	dedos meñique, anular, corazón e índice
/juasoma/	→	toda la mano (todos los dedos de la mano)
	→	

Fuente: Fernández, 2014: 147.

Los lexemas primarios en lengua Embera-Chamí para los primeros cinco números son las palabras /aba/, /ome/, /umbea/, /kimare/, /juasoma/ y para referirse al equivalente en Embera-Chamí del numeral occidental 10, usan la palabra /juajoma/ que al preguntarles que significa contestan, uniendo las dos manos con los dedos extendidos, queriendo significar que se refieren a todos los dedos que hay en las manos de una persona (figura 3). Con ellas se construye el sistema de numeración Embera-Chamí, usando la cantidad de dedos en una mano como base de numeración (figura 4).

Figura 4. Uso de la mano como referente para numerales Embera-Chamí. Se muestra la manera como se cuenta comenzando por el dedo meñique



(a) (b)

Fuente: elaborado por los indígenas Embera-Chamí, (a) Carlos Amando Caizales, Fernando Arce Palacio, Fredy Arce, Alcides Siagama, y (b) Genaro Tascón Rioverde, Edilson Arce Tascón, Jair E. Nengarabe y José Diel Restrepo Arce, durante taller en Mistrató, el 15 de octubre de 2010, citado en Fernández 2014: 147

El sistema de numeración Embera-Chamí, es un *sistema de numeración hablado*, de tipo *aditivo* por *agrupamiento simple*, es decir, para contar una cantidad de elementos en un conjunto de cosas, hace emparejamiento de las cosas en el conjunto con dedos de la mano, y usa más de una mano, si es preciso, para deducir la cantidad requerida mediante la suma sucesiva de manos y dedos. Es un *sistema de numeración ordenado* porque empieza con las unidades, luego cuando llega a la base /juasoma/ (todos los dedos de una mano) continúa nombrando hasta /juajoma/ (dos manos) y aumenta hasta llegar a /juajoma uru juasoma/ (tres manos), luego hasta /juajoma ome/ o también /juajoma juajoma/ (cuatro manos), y así sucesivamente hasta /juajoma juajoma juajoma juajoma juajoma/ (diez manos), que es hasta donde manifiestan que conocen palabras en lengua Embera-Chamí para contar.

Tres niveles en la concepción del universo Embera-Chamí

En la concepción Embera del mundo existen tres niveles: el mundo de arriba, donde vive Caragabí, un dios creado por Dachitzetze con un salivazo de este, una primera fuerza divina creadora; luego está el mundo donde viven los Embera; y finalmente el mundo de abajo, donde vive Tutruica, dios no creado, porque siempre ha sido, este dios es el eterno rival de Caragabí (Vélez, 1990: 12).

Respecto del universo Embera o Katío[74], el Padre Pinto, observa que de las narraciones que recogió se puede deducir una ordenación del universo en diferentes mundos, los cuales se ubican de abajo hacia arriba pasando por el mundo donde viven su cotidianidad los Embera, llamado mundo del medio. El mundo de los dioses o mundo de arriba está habitado por el dios Karagabí.

> El cielo de Karagabí:
> Karagabí habita en un cielo solo aparentemente lejano de nuestro mundo según un relato consignado ya aquí al hablar de Karagabí; ese cielo se llama "Ntre", y en él hacen compañía a Karagabí otros dioses y héroes de su familia.
>
> "Ntre" significa en el katío actual "altura"; otras palabras parecidas a ésta significan: "apalancar de para arriba" (ntajirabuei ó ntaburabeei), "zarzo", "arriba" (ntare), "encaramarse", "subirse", "treparse" (ntauai), etc.
> …
> Este cielo de Karagabí no solo se comunica con la tierra por un bejuco que ocasionalmente sirve al dios para subir a él (según María de Betania), sino que también estuvo comunicado con la tierra por una escalera por la cual subían los katíos hasta la casa de su padre (según Severino y María de Betania). (1978: 112-113)

74 «"Katíos" es el nombre más popular que han tenido hasta ahora estos indios, pero lo ponemos como sinónimo de "Embera"» (Pinto, 1978: 23). De hecho, el mismo Padre Pinto los llama Katíos.

Enseguida, debajo del cielo de Karagabí, se encuentra la tierra o mundo de en medio donde viven los Embera, el cual le pertenece a Karagabí, es más, en un tiempo lejano este dios habitaba en este mundo al lado de los Embera, pero hoy él vive en Ntre, el mundo de arriba.

> La tierra
> Severino afirma de entrada que "es Caragabí dueño de este mundo que habitamos" y que, después de derrotar a su padre, "quedó dueño de nuestro planeta" (según Severino).
>
> La tierra es el escenario de las luchas entre los dioses Tutruiká y Karagabí y parece ser uno de los motivos de las luchas ya que Tutruiká no oculta, según algún relato, su envidia por la magnífica posición de Karagabí.
>
> La belleza del mundo de Karagabí se ve algo empañada en algunos aspectos: en ella hace falta por completo el agua y Karagabí tendrá que emprender una lucha titánica, acompañado de un ejército multicolor de colaboradores, para dotar a la tierra de este precioso elemento. (1978: 113-114)

Y hay un inframundo, donde habita el dios Tutruiká, y es un mundo con habitantes que no comen y de ese mundo proviene el chontaduro, el cual cocinan los habitantes de Armucura, que es el nombre que los Embera le dan a este mundo de abajo, y se alimentan del olor que despide esta fruta mientras la cocinan.

> El mundo de Tutruiká
> Es otro planeta colocado debajo de nuestro mundo, según el testimonio de Severino.
>
> Es la otra parte de nuestro planeta, las antípodas, según María de Betania.

> Se llama Armucurá, según relato de Severino. Sus tierras están cultivadas solo de chontaduro; son planas, las piedras son azules y muy finas, como de amolar; la luna se pasea sobre estas tierras, pero a larga distancia, siendo con Herupotoarra[75] los únicos extranjeros que las visitan. Sus habitantes se alimentan del vapor de los chontaduros cocidos y no comen ni defecan, por lo cual no tienen aparato digestivo. Hablan el mismo idioma de Jerupotouarra, tienen jefes, juegan, son curiosos, etc. (…) Son inmortales. (1978: 124-125)

Vasco recoge el siguiente relato de una indígena Embera-Chamí quien en una narración sobre el universo Embera a un grupo de niños indígenas Embera, se refiere sobre aquel en los siguientes términos:

> Llegó a la casa de Celso, ahora más arriba que antes y entre el monte, para descubrir que Rosa Elvira, su esposa, se ha hecho maestra, acondicionando la "sala" de su casa como salón de escuela. A esta hora, las 10 de la mañana, los niños se agolpan presurosos y jadeantes para entrar a clase después del recreo. (…) Rosa Elvira piensa que hay tres mundos[76]: el de arriba (bajía), donde están Carabí (la luna y padre de Jinopotabar) y Ba (el trueno); éste, que es la tierra (egoró), donde viven los embera; y el de abajo (aremuko o chiapera), al cual se llega por el agua y donde viven los dojura, Tutruica, Jinopotabar y los antepasados y se originan los jaibaná (sabios tradicionales). Jinopotabar los une a todos y puede pasar de uno a otro con su trabajo, pues es cure, sabio, jaibaná. (2002: 73)

75 Severino usa Heropotuarra para el personaje mítico Jinopotabar, como aparece en Zuluaga (1991: 97); también se usa, según el Padre Pinto Jerupotuarra o Jirupotouarra y según María de Betania, Geru Poto Uarra (Pinto, 1978: 116). Nota al pie que no pertenece al original.

76 El resaltado en cursiva es del autor de este trabajo y no pertenece al original.

Tres órdenes en el mundo de en medio y tres espacios dentro del tambo donde viven los Embera-Chamí

En el mundo de en medio donde viven los Embera hay tres partes, tres espacios donde ellos realizan sus principales actividades: el del monte, que es donde cazan y hacen las rozas de cultivo, el de la tierra, donde construyen sus tambos a la orilla de ríos y quebradas, y el del agua de esas quebradas, ríos y el mar, que es el espacio donde obtienen alimento a través de actividades de pesca (Figura 5).

Figura 5. Tres órdenes en el mundo de los Embera-Chamí



Fuente: Ulloa, 1992: 340.

Vasco continúa con la reproducción del relato de Rosa Elvira:

> Rosa Elvira piensa también que este mundo tiene tres partes[77], tres órdenes: el del monte, el de la tierra, donde viven los embera en las orillas de los ríos, y el del agua. Estos tres componentes se equivalen y relacionan con los tres anteriores (los tres mundos). Así, sus términos extremos, monte y río, son las vías de comunicación con el mundo de arriba y el de abajo, respectivamente. Por eso Jinopotabar

77 El resaltado en cursiva es del autor de este trabajo y no pertenece al original.

> va al monte cuando quiere ir a la luna que navega por el cielo en su canoa, y al río cuando quiere alcanzar el mundo de abajo. (2002: 73)

Respecto a los tres órdenes que habla Rosa Elvira en el relato recogido por Vasco, la Dra. Bedoya identifica tres espacios, cada uno de los cuales está compuesto por dos subespacios que se complementan dinámicamente desde la experiencia de vida y el pensamiento del pueblo embera. En primera instancia está el espacio del mundo natural en relación con el mundo sobrenatural. Como segundo está el espacio cultivado en relación con el no cultivado, con la idea de no agotar los espacios, es decir, en una relación de conservación. Y un tercero es el espacio de la casa, el habitado en relación con el no habitado (1996: 406).

En el interior del tambo hay tres espacios también: La parte trasera izquierda es el espacio donde habitan las mujeres y los bebés, además es donde se cocinan los alimentos (Imagen 4). La parte anterior está habitada por los hombres, es un espacio de conversación, comedor, dormitorio de hombres y además es el espacio donde se atiende a los visitantes. La parte trasera derecha es el espacio donde se encuentra el fogón, las ollas, los cantaros, totumas y canastos para almacenar alimentos, es decir, lo que para la cultura de occidente es la cocina.

Imagen 4. Mujer tostando maíz en el espacio femenino del tambo



Fuente: Vasco, Ulloa y Morales, 1994: 28.

El fogón está constituido por tres piedras además de la leña y está ubicado en la parte trasera derecha del tambo contiguo al espacio femenino. Las mujeres de la familia deben avivar y mantener el fuego. Señala Zuluaga en (2012), que el fogón es una parte muy importante dentro del tambo, pues «allí es donde tiene que vivir la mamá con el niño, el niño siempre mirando la luz, porque se supone que la luz del fuego es la que le permite ver (…) un niño ciego, fue un niño que durmió de espaldas al fuego del hogar». En las tres piedras se sostienen cántaros grandes como el cántaro llamado /u/ (Imagen 5), el cual es usado para tostar el maíz que será luego molido para preparar la chicha. Para la elaboración de los cántaros /u/, la materia prima es el barro.

Imagen 5. Cántaro /u/ sobre las tres piedras del fogón en el espacio trasero derecho del tambo



Fuente: Vasco, Ulloa y Morales, 1994: 63.

Esto se compadece con la creencia que evoca María de Betania (misionera de la orden de la Madre Laura) en Pinto, cuando señala que los Embera «dicen que Karagabí tiene entre sus tres dedos primeros de la mano derecha el mundo» (1978: 114). A este respecto, Vélez también advierte:

> Caragabí nació sabio. En su cuerpo encierra un calor abrasador y cuando se adentra en los ríos o en el mar, los peces más cercanos mueren o se sobreaguan. Parece que aún hoy en día, él sostiene el mundo entre los tres primeros dedos de su mano derecha. (1990: 12)

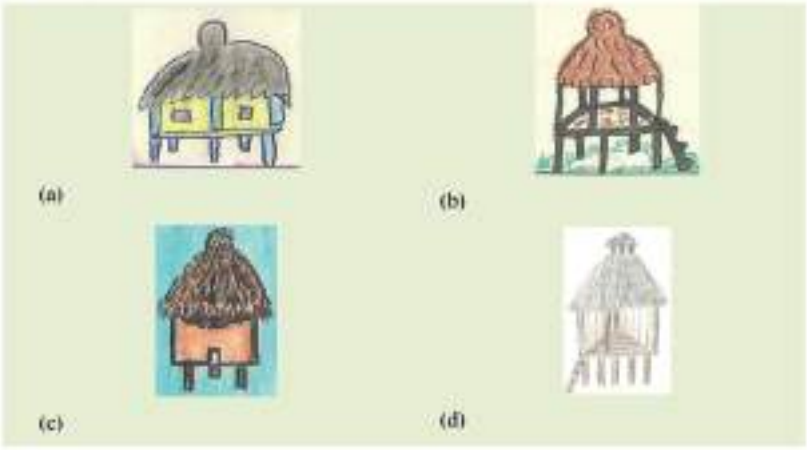
Según Vasco, *et al.*, los Embera-Chamí siguen fabricando y usando algunos tipos de cántaros, por ejemplo, el cántaro llamado /u/. Este es utilizado «para tostar el maíz y convertirlo en crispeta, paso previo a su transformación en harina» (1994: 60). Respecto a la forma de fabricación, no es única, puesto que «su base puede ser plana y pequeña o no existir, en cuyo caso terminan en punta, ya que no necesitan poderse parar porque se usan acostados sobre las tres piedras del fogón» (1994: 61).

Tres niveles en la construcción del tambo tradicional donde habitan los Embera-Chamí

Con respecto a la vivienda, se tiene la descripción detallada que hace (Ulloa, 1992) de la construcción como tal y de los materiales que los embera regularmente usan. En dicha descripción se pueden visualizar los tres niveles de la vivienda embera, que según el profesor Víctor Zuluaga, están asociados con los tres mundos principales, en los cuales, los embera dividen el universo. De igual forma, los indígenas que participaron en el taller aplicado por el autor de este documento, en Mistrató, el 29 de octubre de 2010, expresan a través de dibujos este hecho (Figura 6). Recuérdese que los tres mundos son: el mundo de abajo, donde vive Tutruica, asociado con el primer nivel sobre el que se levanta el tambo, allí colocan a los animales, las gallinas y los cerdos, considerados por los embera como animales del mundo de abajo; el mundo de en medio, donde vive el pueblo embera, asociado con el segundo nivel del tambo, donde desarrollan sus actividades cotidianas, al cual se accede por una escalera hecha del tronco de

un árbol; y el mundo de arriba, donde vive Caragabí, asociado con el zarzo o tercer nivel del tambo, al cual se accede por medio de una escalera hecha también del tronco de un árbol (Figura 6b).

Figura 6. Patrón tradicional de construcción de la vivienda Embera-Chamí, /de/



Fuente: elaboradas por los indígenas Embera-Chamí, (a) Nelsón Siagama y Rubian Niaza; (b) Franciner Dosabia y Luis Arnoldo Siagama; (c) Carlos Armando Caizales González y Alcides Siagama Siagama y (d) Jesús Ángel y Edilsón Arce; en taller desarrollado en Mistrató, el 29 de octubre de 2010, citados en Fernandez, 2014: 196.

Enseguida se transcribe lo que dice Ulloa, acerca de las viviendas Embera, de lo que ella pudo verificar en sus visitas y que además pudo observar en los dibujos que realizaron los niños Embera en los talleres que ella aplicó.

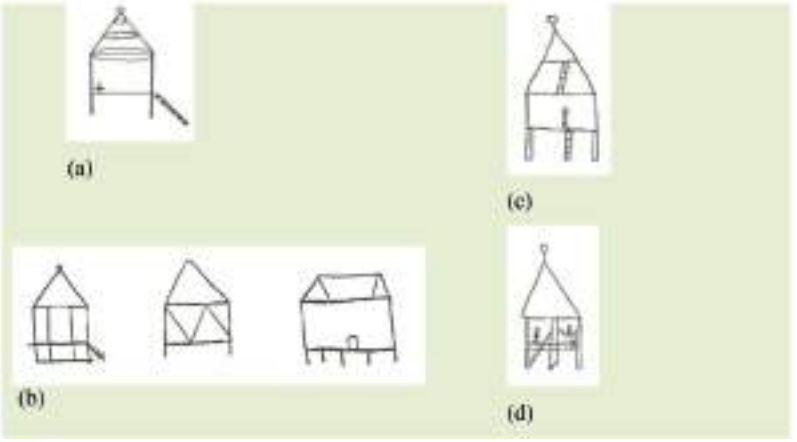
> La vivienda embera en esta zona responde a patrones tradicionales de construcción con su base redonda y techo cónico, y se denomina /deara/, que significa casa verdadera. Su tamaño real es de más o menos 10 metros cuadrados de planta, y de alto del piso al ápice tiene unos 9 a 10 metros. El tambo no tiene paredes, lo que permite mucha ventilación. A una altura de unos dos metros del piso aproximadamente, sobre pilares de palma y otras especies de plantas (…) Los techos son de paja, elaborados en palma

> de /dokitua/ o cortadera; para las reparaciones se utiliza /tórrido/ o bijao (hoja blanca); también se usan palmas de /koroba/, /kuabel/ e /ingibe/ amargo. (1992: 75-76)

Sobre las características de la construcción, Ulloa hace una descripción en la cual describe los materiales que usan los Embera, las formas circulares en las cuales disponen los soportes tanto del techo como de la base.

> El techo se soporta sobre tres aros de sotén. (…) Los pisos se hacen de palma de /arra/, la cual se abre para volverla esterilla. Los travesaños para sostener el piso son de /jiandre/ cauchillos y /chogoro/ guadua. En un borde se coloca el fogón teniendo en cuenta que la escalera de acceso quede al otro extremo. (…) en los dibujos hay tres tipos de vivienda diferenciados gráficamente: el tambo, la casa del Jaibaná y la escuela. En cada tipo de vivienda, a su vez se dan niveles bien diferenciados: Primer nivel: la base o estructura soporte del tambo va sobre la tierra. (…) La escalera, único acceso al tambo, es el elemento más importante, tanto que en algunos dibujos se hace de mayor tamaño proporcional al real. Segundo nivel: plataforma en la que se desarrolla la actividad cotidiana; aquí se representa el lugar de trabajo, de descanso, de protección y de refugio ante la naturaleza. Hay tendencia a dibujar al fogón como la parte más importante de este espacio. Tercer nivel: el zarzo; es allí donde se guardan tanto los alimentos como los objetos sagrados; tablas de curación y bastones, es un sitio seguro y oculto. A él se llega a través de una escalera que casi siempre se representa (1992: 76) (Figura 7c).

Figura 7. Dibujos de viviendas embera. (a)El fogón en el segundo nivel y tres aros de soporte en el tercer nivel. (b)Tipos de vivienda embera: Tambo, de Jaibaná y escuela. (c) Dibujo de las dos escaleras, una de acceso al tambo y la otra de acceso al zarzo. (d) Tambo con sus tres niveles y en el segundo se puede distinguir el espacio de los bebés en la parte trasera al lado del fogón



Fuente: Ulloa, 1992: 75-77.

Respecto de la vivienda, el profesor Víctor Zuluaga, aporta el siguiente comentario derivado de las observaciones en sus años de experiencia con comunidades Embera-Chamí.

> En el caso del tambo, los distintos niveles que hay en los tambos, el zarzo, la parte donde viven (…) eso tiene un sentido y solamente determinadas cosas se pueden guardar allí, o sea, es un sitio donde está por encima de las personas que habitan el tambo, las personas que habitan el tambo, están en la parte media que coincide perfectamente con el mundo que está en el medio de esos cuatro superiores y cuatro inferiores, hay una relación, el mundo de abajo generalmente está habitado por animales, entonces están las gallinas, los cerdos, etc. los animales domésticos, de manera que está perfectamente establecido pues eso, incluso el área…la distribución que ellos tienen del tambo donde viven, eso está perfectamente claro en la mente de

> cada uno de sus habitantes. Si, cual es la zona de reposo, cual es la zona de comida, cual es la zona de dormida. Pero usted entra y realmente usted no ve nada, no, no ve ningún tipo de mueble, ni ve ninguna división de nada, es una cuestión absolutamente mental. Entonces uno tiene que preguntar: Bueno por donde voy, por donde camino, porque usted en determinado momento puede pasar (…) invadir y pisar por ejemplo el sitio donde ellos duermen, ¿cierto? que equivaldría prácticamente a que usted llegue a una casa occidental y entonces se encarame encima de la cama o alguna cosa de esas. (2012:2)

El sentido del número en algunas prácticas rituales y relatos míticos de la comunidad embera-chamí

En esta sección se citan varios autores que hablan de la presencia del número cuatro en aspectos de la cultura Embera-Chamí como es la concepción del universo, las ceremonias del Jaibaná, sus creencias, sus fiestas y sus mitos.

El número cuatro en la concepción del universo

Al leer los relatos sobre el origen del universo y sobre las deidades principales en el imaginario Embera-Chamí se puede apreciar la presencia de varios niveles ubicados en planos diferentes hacia arriba y hacia abajo desde el plano o mundo donde habitan.

En el universo Embera hay cuatro mundos por arriba de aquel donde ellos viven: «Ntré es el primero (en el que hoy vive Caragabí), y cuatro mundos por debajo, de los cuales, Armucurá es el primero (donde vive Tutruicá)» (Vélez, 1990: 12).

La mención a Caragabí o Karagabí aparece en el siguiente fragmento donde se menciona también a su dios creador, contra quien luego lucha y vence. Así mismo se hace mención de Tutruica como la deidad de un mundo que está ubicado por debajo del

plano del mundo donde habitaban en un principio los Embera junto a su dios Caragabí, quien ahora vive en Ntré, "él hizo los indios, no ha sido vencido en definitiva por nadie y vive en su maravillosa mansión de Ntré, en el cielo, debajo del cual colocó el firmamento cóncavo, con el sol, la luna y las estrellas" (Vélez, 1990: 12).

> En un principio solamente existían Dachisesé y Tutruicá, que son seres increados, siempre existieron. Fue Dachisesé quien con su pensamiento creó los ocho mundos que se encuentran superpuestos. De los ocho mundos, se conocen dos: el mundo que habitamos y el mundo de abajo, o sea Armucurá.
>
> Creo entonces Dachisesé, de su saliva a Karagabí, para que reinará en nuestro mundo. Sin embargo, Karagabí se rebeló contra su padre y lo derrotó.
>
> En el mundo de abajo, Tutruicá, creó unos hombres inmortales, mientras que Karagabí creó de la nada una gota de agua y cubriéndola con una totuma nueva, apareció el primer hombre (Zuluaga, 1991: 111).

La presencia y el matiz de sacralidad que cobija el número cuatro, presente en la concepción del universo en el imaginario Embera-Chamí, es consistente con lo anotado por (Brinton), "a través de América las mitologías tribales, ritos, ceremonias y creencias son constante y profundamente gobernadas y moldeadas por este número sagrado" (1894: 171).

En los relatos de la cultura Maya, también se evidencia la presencia del número cuatro asociados con otros números a través de un vínculo sagrado, números que le dan sustento a sus creencias y a su forma de ver y de relacionarse con su entorno natural y cosmológico. Según Matul y Cabrera, para el imaginario maya, el

número cuatro "representa la tierra, el ámbito universal, con sus cuatro ángulos, sus cuatro rincones, sus cuatro direcciones, sus cuatro puntos cardinales, representados por la cruz" (2007: 324).

Aunque en el caso maya el numeral para cuatro denota cuatro órdenes en el plano donde se mueven los indígenas mayas, al que ellos denominan el mundo de en medio, a diferencia de la denotación que tiene para el imaginario Embera-Chamí, en el cual hay cuatro planos superiores y cuatro planos inferiores en la concepción del universo.

El número cuatro en relatos míticos

Relacionado con las acciones del dios Caragabí para proveer de agua al mundo de en medio, en vista de la ausencia de este preciado líquido en el mundo donde vivía él y sus criaturas aparecen dos relatos narrados por la misionera María de Betania y citados por el Padre Pinto; uno, donde el agua está atrapada en una gran roca y custodiada por una mujer, y otro en el cual el agua está toda dentro de un gran árbol al que hay que derribar para derramar su contenido en el mundo. Dice María que:

> Por fin, un día determinó ir él mismo en persona a la misteriosa puerta. Gentserá estaba dentro; tocó Caragabí y no contestó ella. Esto se repitió por tres veces. A la cuarta preguntó Gentserá: "¿Quién es?" y Caragabí contestó: "soy yo". Entonces pidió agua y Gentserá se la negó. […] Caragabí la cogió por la cintura y la partió en dos partes, quedando convertida en hormiga. (María de Betania, 1964, en Pinto, 1978: 156)

En este relato aparece el número cuatro en el número de veces que Caragabí solicitó a Gentsera para que le permitiera entregar el agua a los Emberá, una solicitud que tuvo una respuesta negativa por lo cual Gentsera fue convertida en hormiga. El siguiente relato se refiere al número de intentos por derribar el árbol donde se encuentra almacenada toda el agua del mundo.

> Otros, tal vez los más, ponen el agua en la concavidad de un enorme árbol llamado jenené. Al tener Caragabí noticias de esto pensó derribar el jenené y se puso en la fabricación de hachas de hierro y las mandó amolar. Dieron principio al trabajo y por la tarde se fueron a descansar. Al día siguiente, encontraron el gran jenené sin lesión alguna, y así, sucesivamente, cada día hasta que las hachas se gastaron. Entonces se le ocurrió a Caragabí hacer hachas de hierro y acero mezclado. Estas sí resultaron resistentes. El árbol se ponía a punto de caer pero volvía a su primera posición. […] Por fin un día determinó Caragabí ir él mismo en persona. Dicen también que Caragabí fabricó cuatro enormes velas de metal y las colocó alrededor del jenené, cuando lo estaba derribando, para alumbrarse durante la noche y no tener que suspender el trabajo en fuerza de la oscuridad. Después de esto, Caragabí se reunió con los derribadores del jenené, viendo al fin coronados sus esfuerzos. (María de Betania, 1964, en Pinto, 1978: 157-158)

En este relato se evidencia la presencia del número cuatro para referirse a los cuatro costados corporales a los que se refiere (Brinton, 1894), y en esto se asemeja al sentido que le dan los mayas en las narraciones referidas antes.

El número cuatro en ceremonias del Jaibaná

Hay varios de los rituales que componen las ceremonias del Jaibaná en los cuales se puede leer la presencia del número cuatro. Enseguida se hace una presentación de dichas ceremonias.

En la ceremonia de iniciación de un nuevo Jaibaná, el Jaibaná maestro coge «las cuatro totumas de chicha que están colocadas a los lados del discípulo, las sube también sobando por todo el cuerpo e invocando a los Jaies y se las da a beber, quedando completamente ebrio el nuevo Jaibaná» (Severino, 1924, en Pinto, 1978: 289). Pinto observa que el nuevo Jaibaná no ejerce el oficio

inmediatamente se ha iniciado, so pena de morir prematuramente, sino que deja pasar aproximadamente cuatro años para hacerlo.

En la ceremonia de la "chicha cantada", Vasco advierte sobre la importancia que los Embera-Chamí le confieren al número cuatro dentro de las prácticas del Jaibaná.

> Dos días antes del rito mágico de la chicha cantada se escogen las ayudantes. Fueron cuatro: dos adolescentes y dos jóvenes esposas. (…) Parece que siempre son varias las mujeres que fabrican la chicha, y el número cuatro mencionado por Arosemena está más acorde con el carácter clave de este número en el Jaibanísmo y otras creencias de los Embera (1985: 46).

Parte del ritual de la ceremonia de desembrujamiento es realizar una procesión alrededor del tambo cantando y bailando, cosa que realiza por cuatro veces consecutivas.

> Se prepara chicha para los "jaies" y los asistentes, siguiendo más o menos los pasos ya descritos en la ceremonia de la "chicha cantada" y además se prepara una especie de agua lustral a base de hierbas y agua estancada. En la ceremonia participa toda una orquesta con pitos, tambores, flautas, etc. El rito consiste en la aspersión del agua, desde el zarzo del bohío, cosa que hace el jaibaná canturreando exorcismos. Sigue luego una procesión del Jaibaná acompañado de sus jóvenes asistentes, clava manojos de ramas a los cuatro lados del bohío y canta y danza a su alrededor por cuatro veces consecutivas mientras toda la concurrencia observa desde arriba. (Severino de Santa Teresa, 1924, en Pinto, 1978: 308)

Según Vasco, «entre los recipientes que usa el Jaibaná en sus ceremonias y también habitualmente en su tambo para dar comida a los Jais para que estos no se vayan, están los pocillos y platos de loza, que son cuatro» (1985: 61).

El número cuatro en algunas fiestas

Hay dos fiestas tradicionales representativas de la cultura Embera-Chamí; una es la fiesta que le hacen al niño que ha cumplido un año de nacido, evento que en lengua Embera-Chamí se denomina /Uaua Jemenede/ o /Chake Jemenede/ (Pinto, 1978), la otra es la fiesta que le hacen a la niña adolecente quien tiene la primera menstruación, evento que en lengua Embera-Chamí le llaman /Jemenede/ (Losonzy, 2006).

En el primer caso, la presencia del número cuatro se da en aspectos como el número de momentos de que consta el festejo, la cantidad de personas que apadrinan al niño y la cantidad de cintas que le colocan en la cabeza.

El primer momento de la fiesta, corresponde a la invitación mediante el anuncio de la proximidad del festejo, el segundo momento corresponde a la preparación del festejo, que tiene que ver con la preparación de la chicha, adornar el tambo, preparar los vestidos y la escogencia de cuatro padrinos para el niño.

El tercer momento es en el día de la fiesta. María de Betania en la siguiente narración también menciona el número cuatro en la cantidad de cintas que le colocan al niño en la cabeza:

> El niño debe estar de antemano bañado en jagua…la madre baja con el niño y lo sumerge en un pozo de agua, de ahí lo sacan y lo visten generalmente con vestido rojo y en la cabeza le ponen una corona de guasca y cintas. La guasca de dicha corona, es la corteza pelada de un árbol, tersa y brillante como el marfil. Sobre esta colocan una cinta vistosa y ancha, un poco menos que la corteza, y sobre ésta, otra que deja ver parte de la anterior, y así sucesivamente hasta ponerle cuatro o cinco. (1978: 37)

Los padrinos una vez presentado el niño por la madre, según Severino, empiezan a cantarle y a pasear con él alrededor del tambo diciendo: "/Huahua humakerámunjaku, tzeberrea hiaburumambuá tzarea bamiria/ cuyo sentido es, "sea fuerte y vigoroso por toda la vida".

Hay un cuarto momento donde los padrinos o el padre del pequeño son protagonistas, pues según Pinto:

> Finalmente, el padre del niño o alguno de los padrinos se subía al zarzo del bohío y derramaba sobre los asistentes, en forma de lluvia una totuma de chicha y otra de granos de maíz. También se colocaba en uno de los postes una flor de plátano y los asistentes la chuzaban hasta destrozarla por completo, esto para comunicar al niño puntería en la caza y habilidad en la pesca (1978: 38).

Así es posible ver la presencia del numeral, tanto cardinal como ordinal correspondiente al número cuatro en este interesante relato que describe los momentos y detalles de un festejo tradicional de la comunidad Embera-Chamí.

En el segundo ejemplo citado, el de la fiesta para la adolescente con la primera menstruación, Losonczy describe los pormenores de la preparación y del desarrollo del festejo:

> La ceremonia de jemenedé marca la salida de la choza. Ese día las mujeres le cortan sus cabellos y le modelan un fleco, la engalanan con flores silvestres, la visten con una paruma roja nueva, colorean sus labios y mejillas con el mismo color y dibujan sobre su cuerpo, con la jagua, el motivo específico asociado con la iniciación femenina. Con la cabeza cubierta por una paruma roja, ella se presenta ante una numerosa concurrencia llevando su calabaza para chicha y adornada con collares y brazaletes. Es conducida

> por tres hombres casados y por el chamán; con los ojos cerrados, sus piernas deben tocar cada uno de los pilares de la casa (los pilares son cuatro laterales y uno central en el tambo tradicional)[78]. Enseguida, con el rostro ya descubierto, el chamán la presenta a los jaï (entidades sobrenaturales) que habitan en sus bastones chamánicos; después, la presenta ante las calabazas de chicha fresca preparada por las jóvenes ya iniciadas y finalmente, a los numerosos invitados. Envuelta en los cantos elogiosos de las mujeres que danzan a su alrededor, las niñas mayores le ofrecen por primera vez una chicha fuertemente fermentada; la embriaguez somnolienta que debe seguir le prueba a la concurrencia su condición de chatuagai (joven niña intacta, virgen). (2006: 82-83)

El número cuatro en este segundo ejemplo hace alusión a la cantidad de testigos hombres, uno de ellos Jaibaná, quienes dan testimonio no explícito de la condición de integridad de la joven. Ellos la llevarán cargada el día de la fiesta alrededor de los cuatro costados de la casa y la mostrarán a los invitados asistentes a la fiesta y harán que toque cada uno de los pilares del tambo para luego llevarla donde sus padres, quienes le darán permiso de ir donde los jóvenes invitados.

El número cuatro en algunas creencias

Entre los Embera existe la creencia que «es negativo cortar las uñas o el cabello antes de haber cumplido los cuatro años» (Vasco, 1975: 83).

Como se puede leer en las citas relacionadas arriba, al número cuatro se le atribuye cierto carácter sagrado o se cree que ejerce cierta influencia maléfica sobre las personas que tengan relación con él. Por ejemplo, en las ceremonias rituales del Jaibaná, se le da una relativa importancia; también, en la ceremonia de la

78 Aclaración que no aparece en el original.

fiesta del niño pequeño, se escogen cuatro personas que apadrinan al niño. El tambo está sostenido por cinco columnas, una central y cuatro laterales. Durante la fiesta se hace una procesión donde los padrinos llevan al niño cargado y cada uno se detiene en cada una de las cuatro columnas laterales. Este ritual de tocar cada uno de los cuatro pilares del tambo, también se realiza en la fiesta del /jemenede/ con la niña en su primera fiesta con motivo de la aparición de su primera menstruación, para quien también se escogen cuatro hombres que la conducen en procesión, uno de los cuales es el Jaibaná. En estas dos ceremonias el cuatro se valora como algo bueno, tanto para el niño pequeño, como para la niña adolescente.

Este número aparece también en la ceremonia de la "chicha cantada" y en la de desembrujamiento. En la primera, cuatro son las ayudantes, dos adolescentes y dos esposas jóvenes, que se escogen para el desarrollo de dicha ceremonia. En el caso de la segunda, el Jaibaná, acompañado de sus ayudantes, clava manojos de ramas a los cuatro costados del tambo, cantando y danzando alrededor del mismo por cuatro veces seguidas. Aquí se le da al cuatro una valoración mística, también positiva, que augura algo bueno para la persona para quien se hace la ceremonia.

Una creencia en la cual el cuatro tiene un valor negativo, es la que dice que si al niño se le cortan las uñas o el cabello antes de haber cumplido los cuatro años, esto traerá consecuencias negativas para el niño.

Por último, en el relato de la conquista del agua, se puede leer como el dios de este mundo, Caragabí, realiza una práctica que relaciona el número cuatro con la creación de la luz, gracias a la cual se podrá al fin conseguir el agua para su mundo, el de los Embera. Él fabricó cuatro enormes velas de metal y las usó para alumbrarse durante la noche y no tener que suspender el trabajo de derribar el árbol de Jenené, en el cual estaba contenida toda el agua. Caragabí creó a su hijo Séver, a quien le dio poderes

sobrenaturales, por lo cual se considera que fue el primer Jaibaná; es decir, de Caragabí vienen los poderes que ostenta el Jaibaná (Vélez, 1990), y es de él que viene la práctica del uso del número cuatro, pues fue Caragabí quien colocó en los cuatro costados del árbol Jenené las cuatro fuentes de luz que él mismo fabricó. Así el Jaibaná en sus rituales toca los cuatro pilares laterales del tambo, caminos de comunicación entre el mundo del medio con Ntré; asimismo ejecuta los cuatro recorridos que componen su danza circulando por los cuatro costados del tambo.

Conclusiones

De los numerales Embera-Chamí, se logró identificar la presencia de dos de ellos, el tres y el cuatro, a los que el imaginario de la comunidad Embera-Chamí los cubre con un manto de sacralidad como se justifica enseguida.

Se identificó, que el numeral /umbea/, equivalente a tres, está presente en varias instancias de su forma de situarse en el mundo natural y que su visión del universo se ha estructurado conforme a este número. Hay tres niveles en la concepción del universo Embera-Chamí: /Ntre/ (el mundo de arriba) donde vive el dios /Caragabí/ con los héroes de su familia; /egoró/ (el mundo de en medio) donde viven los Embera-Chamí; y /Armucura/ (el mundo de abajo) donde vive el dios /Tutruiká/ con los /Dojura/ (habitantes del mundo de abajo), y los demás ancestros. Es allá donde se originan los /Jaibanás/ (sabios tradicionales). Los únicos que han pasado por el mundo de abajo fuera de sus habitantes naturales son /Jiropotuarra/ o /Jinopotabar/ (el hijo de la pantorrilla) y /Jedeko/ (la Luna).

Hay tres órdenes o partes en /egoró/, el mundo donde viven los Embera-Chamí: la parte del monte, a través del cual hay comunicación con /Ntré/ (el mundo de arriba); el de la tierra, donde viven los embera en las orillas de los ríos; y el orden del agua compuesta por los ríos y sus afluentes, mediante el cual

establecen conexión con /Armucura/ (el mundo de abajo) (Vasco, 2002). Estos órdenes también se pueden ver como tres espacios en los cuales dividen el territorio con el cual ancestralmente han tenido contacto. Estos espacios son concebidos como duales y complementarios: el espacio de la realidad visible en relación con el de la realidad esencial. Segundo, el espacio cultivado cerca de la casa, el de la *roza*, en relación con el espacio del monte, no cultivado, y tercero está el espacio /de/ (el del tambo) (Bedoya, 1996).

Hay tres espacios dentro del tambo donde viven los Embera-Chamí. El espacio de las mujeres (zona trasera izquierda); el espacio donde está el fogón y los utensilios, el lugar para almacenar y preparar alimentos (zona trasera derecha); y el espacio de los hombres, que también es donde se reciben visitantes (la parte anterior) (Losonczy, 2006).

Tres son las piedras que componen el fogón, lugar sagrado para los Embera-Chamí, pues es la representación de Caragabí (fuego) sosteniendo en los tres dedos (las tres piedras) de la mano derecha el mundo donde viven los Embera (Pinto, 1978 y Zuluaga, 2012b).

Tres niveles hay en la construcción del tambo tradicional donde habitan los Embera-Chamí, niveles que según el profesor Víctor Zuluaga, están asociados con los tres mundos principales, en los cuales, los embera dividen el universo. El mundo de abajo, donde vive Tutruicá, asociado con el primer nivel sobre el que se levanta el tambo. Allí colocan a los animales, las gallinas y los cerdos, considerados por los embera como animales del mundo de abajo. El mundo de en medio, donde vive el pueblo embera, asociado con el segundo nivel, donde desarrollan sus actividades cotidianas y al cual se accede por una escalera hecha de un tronco de árbol. Y el mundo de arriba, donde vive Caragabí, asociado con el zarzo o tercer nivel, al cual se accede también por medio de una escalera hecha del tronco de un árbol.

Se identificó, de igual manera, que el numeral /kimare/, equivalente al cuatro, se encuentra presente en algunas prácticas rituales y relatos míticos de la comunidad Embera-Chamí. Por ejemplo, en la concepción del universo Embera hay cuatro mundos por arriba del mundo donde ellos viven, de los cuales Ntré es el primero, en el que hoy vive Caragabí, y cuatro mundos por debajo, de los cuales, Armucurá es el primero, es el mundo donde vive Tutruicá, no cuentan los nueve mundos de una vez, pues ellos cuentan en manojos de cinco (Vélez, 1990).

Otro caso, se encuentra (esta vez en relatos míticos) cuando Caragabí, en la conquista del agua, fabricó cuatro velas para alumbrarse en la noche y así no suspender la derribada del árbol Jenené (Pinto, 1978).

También está en ceremonias de Jaibaná como la de iniciación, para la cual se colocan cuatro totumas de chicha a los lados del discípulo candidato a Jaibaná; en la ceremonia de la *chicha cantada*, el Jaibaná escoge cuatro ayudantes, dos adolescentes y dos jóvenes esposas (Vasco, 1985); en la ceremonia de desembrujamiento, el Jaibaná, acompañado de sus jóvenes asistentes, clava manojos de ramas a los cuatro lados del bohío y canta y danza a su alrededor por cuatro veces consecutivas (Severino de Santa Teresa, 1924, en Pinto, 1978: 308); por último, el Jaibaná usa en sus ceremonias y también habitualmente en su tambo para dar comida a los Jais para que estos no se vayan, pocillos y platos de loza, que según Vasco «son cuatro»(1985: 61).

El número cuatro se encuentra en algunas fiestas, como la del niño pequeño, para la cual se escogen cuatro personas que serán los padrinos del niño (Pinto, 1978); en tanto que en la fiesta del /jemenede/, para cuando la niña tiene la primera menstruación, se escogen cuatro hombres que la llevan en procesión, uno de los cuales es Jaibaná (Losonzy, 2006).

Referencias bibliográficas

Bedoya, O. (1996). *Clasificación del territorio semantizado en la comunidad ~Ep~era del occidente de Antioquia*. En Revista CESPEDECIA. (21), 67.

Brinton, D. (1894). The origin of sacred numbers. *The American Anthropologist,* (VII) pp. 168-173.

D'Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa, Cideccyt.

Fernández, O. (2014). Sentido del número en la comunidad Embera-Chamí de Risaralda. Tesis doctoral no publicada. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/58341019/Claude-Levi-Strauss-Antropologia-Estructural-Paidos

Lizcano, E. (2006). Imaginario colectivo y análisis metafórico. En *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. (37 – 71). Edición en Internet bajo licencia de Creative Commons 2.1: Bajo Cero. http://www.bajo-cero.org y Traficantes de Sueños. http://traficantes.net/

Losonczy, A. (2006). *Viaje y violencia. La paradoja chamánica embera*. Trad. Rengifo Bernardo, Bejarano Alberto, Salazar Julia y Salcedo Hernando. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Matul, D. y Cabrera, E. (2007). *La Cosmovisión Maya. (I y II)*. Ciudad de Guatemala: Liga Maya de Guatemala.

Pinto, C. (1974). *Los indios katíos. Su cultura – su lengua. La lengua katía. II*. Medellín: Granamérica.

_____ (1978). *Los indios katíos. Su cultura – su lengua. La cultura katía. I.* Medellín: Com-Pas.

Ulloa, A. (1992). *Kipará. Dibujo y pintura dos formas Embera de representar el mundo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vasco, G. (1975). *Los Chamí. La situación del indígena en Colombia*. Colección Minilibros, 1. Bogotá: Margen Izquierdo. Disponible en: http://www.luguiva.net/libros/subIndice.aspx?id=8

_____ (1985). *Jaibanás. Los verdaderos hombres.* Colección Textos Universitarios. Bogotá: Banco Popular.

_____ (s.f.). Deara la casa de los hombres. En *Colombia Pacífico* (1993). Tomo I. Fondo para la protección del medio ambiente FEN. Bogotá. Disponible en: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/faunayflora/pacific1/cap28a.htm

_____ (2002). *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india.* Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Disponible en: http://www.luguiva.net/libros/subIndice.aspx?id=3

Vasco, G, Ulloa, E. y Morales, M. (1994). *Del barro al aluminio. Producción cultural Embera y Waunaan*. Bogotá: Artesanías de Colombia y Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.luguiva.net/libros/detalle1.aspx?id=294&l=9

Vélez, L. (1990). *Relatos tradicionales de la Cultura Catía*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, V. (1988). *Historia de la Comunidad Indígena Chamí*. Bogotá: Greco.

_____ (1991). *Dioses, demonios y brujos de la comunidad indígena Chamí*. Pereira: Gráficas Olimpica.

_____ (2012). Entrevista realizada el 19 de septiembre. Pereira. Entrevistador: Oscar Fernández.

6 CAPÍTULO SEIS

RESULTADOS, REFLEXIONES FINALES O HALLAZGOS

Esta parte del documento permite develar algunos aportes, reflexiones o hallazgos que emergen del trabajo realizado por los autores de los artículos, son resultados significativos para las ciencias de la educación generados a partir de cada uno de los trabajos que soportan las tesis, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece Rudecolombia en las universidades del Quindío, Tolima y UTP.

A continuación, se presentan sucintos apartes de lo expuesto en los artículos que conforman este libro:

El primer artículo alude a la emergencia de una reflexión en torno a la generación de conocimientos, a partir de la re-significación de las prácticas pedagógicas, en el marco de las políticas educativas, de tal manera que se potencia una propuesta para fortalecer la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) para la generación de una cultura de la educación inclusiva.

A partir de los resultados generados por la investigación sobre el Concepto de Desarrollo, segundo documento de la primera parte, se da la oportunidad de abrir el debate sobre el tema al interior de las Instituciones de Educación Superior del nivel universitario, con la participación de diversos actores vinculados al desarrollo alternativo dando un especial énfasis en lo "humano sostenible".

Para el Dr. Jaramillo Roldán, autor del tercer artículo, es preocupante el futuro para la universidad, en la medida en que continúe afectada por el neopositivismo y la estandarización, a través de los "medicionismos" propios de llamada evaluación de

la calidad. Según el autor, se requiere fortalecer los fundamentos humanistas, como garantes de procesos autóctonos de acreditación, en los que prevalezcan los valores característicos de una cultura de la evaluación.

De acuerdo con lo expresado en la investigación referida a la *Arqueología de las Prácticas Gubernamentales de la Educación Médica en Colombia 1992-2017*, predomina una forma enunciativa que denota negativamente el saber de la educación médica relacionada con la enfermedad, el enfermo, el hospital y el tratamiento. Como se expresa en dicho artículo, "Los planes de estudio muestran la remanencia de una formación médica que adopta elementos de los enfoques anatomoclínico, etiológico, fisiopatológico y flexneriano, articulados con el propuesto en Colorado Springs, hasta llegar al enfoque vigente". Persiste la influencia de los saberes médicos europeos, así como las orientaciones norteamericanas, se conservan parcialmente en el marco de las reformas curriculares que se adelantan en los programas de medicina en Colombia; así mismo, el plan de estudios es el espacio de luchas entre las tendencias que reconocen especificidades de la educación para el ejercicio de cada profesión de la salud y las tendencias que tienden a homogenizar dicha educación.

El estudio de la Dra. Hernández, permitió mostrar, tal como ella lo afirma, la generación de relaciones saber/poder que se establecen en los lineamientos curriculares, propiciadas por reglamentaciones actuales en la educación y la salud asociados a procesos de sujeción y subjetivación. Se destaca la actitud crítica, "como un modo de vida que vuelve a la propia vida objeto de problematización, de transformación, pero principalmente una actitud ética para los actuales modos de subjetivación", ante lo cual la autora del texto se pregunta: ¿es posible la transformación del presente y de lo que somos? ¿En qué medida la emergencia de subjetividades posibilita la transformación del presente, si fuerzas históricas nos traspasan y objetivan? lo que motiva a revisar la relación educación-salud, ciencias de la educación.

SEGUNDA PARTE:

En esta segunda parte, entre las reflexiones que suscitaron las investigaciones que conformaron este libro, se observan algunas:

En el primer texto de esta segunda parte, *Exploring Critical Literacy Practices with Teachers´ Educators in a Language Teacher Education Program*, de los resultados, la investigadora concluye que, tanto las prácticas sociales de lectura (contextualización del conocimiento) como la conexión de la teoría con la práctica, promueven en los profesores en formación profundos procesos metacognitivos que fomentan la reflexión y la comprensión de su propia realidad. Enfrentar a los profesores de inglés a diversos textos que reflejen las realidades que éstos viven resulta indispensable no sólo para favorecer el aprendizaje del idioma y mejorar estrategias pedagógicas y didácticas, sino, además, para conectar con su vida diaria proporcionando herramientas que les permita buscar alternativas de solución y aporten a la felicidad humana y a la cohesión social. Esta experiencia es, sin lugar a dudas, trasladable al ámbito de los estudiantes.

Los resultados que arroja el segundo documento proporcionan información importante para investigadores, padres, profesores y administradores del sector educativo, con miras a cumplir adecuadamente con la responsabilidad de ofrecer las mejores condiciones para el desarrollo apropiado del bilingüismo en el aula de clase. En este sentido, se proyecta el desarrollo de investigaciones futuras que involucren otros niveles lingüísticos complementarios al léxico, al igual que tareas comunicativas diferentes al texto escrito como son las narraciones, los recuentos y las entrevistas orales.

Se hace evidente una relación significativa entre "el estilo de aprendizaje divergente y el desempeño sobresaliente y aceptable en la estructura textual de una carta petitoria (género discursivo

epistolar) redactada en inglés y en español", como una de las reflexiones finales que presenta la investigación realizada por la Dra. Loaiza Villalba. Igualmente, se menciona el requerimiento de ahondar, en una mirada bidireccional, en las influencias interlingüísticas, lo que se constituye en una oportunidad para darle continuidad a la investigación en ese campo.

Se concluye, en el cuarto documento de esta segunda parte, que las prácticas "translingües" permitieron a los docentes flexibilizar el rol de las dos lenguas dentro del mismo espacio y hacer una conexión entre ellas para sacar provecho de los desarrollos de cada una, con el fin de enriquecerse mutuamente; estableciendo así "momentos sistemáticos de inclusión lingüística para el desarrollo cognitivo del contenido en inglés, a partir de lo que los estudiantes ya sabían en español", tal como lo expresa el Dr. Arias, autor del artículo.

Los hallazgos reportados en el texto que describe una parte del trabajo que sustenta la tesis *Apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés en una institución educativa oficial no focalizada,* permite afirmar, por parte de su autora, que el docente, recurriendo a sus propios recursos y ejerciendo su juicio, determina prioridades, construye su identidad de académico y colabora con la construcción de los sueños de los estudiantes, a medida que él y sus estudiantes apropian y crean, en el día a día de sus clases, la política educativa para el bilingüismo.

El trabajo que presenta el Dr. Oscar Fernández Sánchez en este texto, en el que tan solo plantea uno de los resultados de investigación, resulta especialmente valioso, en la medida en que logra desvelar las expresiones del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda, a partir de la comprensión del "modo como los miembros de esta comunidad explican, aprenden y conocen, sus relaciones con el entorno

natural; la forma como hacen las lecturas del espacio social, la concepción del tiempo y la realidad y cómo sus números expresan esas relaciones, esa concepción y dan forma a su realidad".

La serie La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA (Red de Universidades Estatales de Colombia) constituye un esfuerzo de esta Red y del Doctorado en Ciencias de la Educación por ofrecer a la comunidad académica nacional e internacional, información sobre el impacto que han tenido las tesis doctorales de los graduados durante los últimos 20 años.

Este libro presenta la trayectoria investigativa del Doctorado en Ciencias de la Educación en las universidades del Quindío, Tecnológica de Pereira y Tolima, a través de territorios textuales, culturales, lingüísticos, historiográficos y políticos. Significa, también, un llamado a la reflexión sobre la educación y sobre la función interpretativa que deben cumplir los intelectuales, en cuanto a cúmulo de representaciones que configuran el discurso educativo. Así, estos textos se convierten en una postura teórica y crítica, que invita al lector a dejarse conducir por los variados artículos investigativos que dan cuenta de imaginarios diversos. En síntesis, este libro está pensado para un lector activo, crítico, capaz de descubrir los múltiples registros que pueden darse en el diálogo de las Ciencias de la Educación y, asimismo, sugiere otras formas de enfrentar la problemática de un campo tan amplio y heterogéneo como el educativo.

e ISBN: 978-958-722-454-2