

**Prácticas Socio-Pedagógicas para la Reivindicación de la Condición Humana:
Estudio de caso en la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una
Latinoamérica Sostenible.**

Yeison Alejandro Gil Sánchez
Bogotá, D.C. 2016.

Universidad Santo Tomás
Facultad de Sociología
Sociología

Dedicatoria

Dedicado a mi hija Juana Valentina Gil Peña, a mi madre Esperanza y mi padre José; nadie dijo que fuera sencillo, pero tampoco que fuese imposible.

Agradecimientos

Agradezco a mis padres, hermanos y mi familia en general por su apoyo constante durante toda mi vida, por otra parte; a los integrantes de la Fundación LACHELAS por permitirme realizar esta investigación y participar de sus procesos educativos; a los integrantes de GENCRIS XXI en el municipio de Ricaurte en Cundinamarca, por compartir sus experiencias, al profesor Miguel Zúñiga, el Hno. Daniel Niño, a Dr. Félix Barreto y todos aquellos colegas, amigos y compañeros que hicieron parte de la elaboración de esta monografía. Por último, y muy importante, a mi asesor, el profesor Edwin Jaime, quien acompañó e incentivó el desarrollo del presente documento.

Tabla de contenido

1. CAPÍTULO I: PRÁCTICAS SOCIO-PEDAGÓGICAS PARA LA REIVINDICACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	7
1.1. Introducción.....	7
1.2. Justificación.....	9
1.3. Planteamiento del problema	10
1.4. Pregunta problema.....	14
1.5. Objetivos	14
1.5.1. Objetivo General	14
1.5.2. Objetivos Específicos.....	14
1.6. Estado del Arte	15
1.6.1. Iniciativa; Autoestima, convivencia y paz	15
1.6.2. Una escuela no convencional para el desarrollo comunitario.....	16
1.6.3. Educación no formal bajo modelos alternativos: Caso en México	17
1.6.4. Aplicación de modelos alternativos de educación: Caso Argentina	18
1.6.5. Construcción de paz y educación.....	19
1.6.6. El aprendizaje significativo y la educación en la media técnica.....	20
1.6.7. Proyecto Utopía.....	22
1.7. Marco Conceptual	23
1.7.1. Práctica pedagógica alternativa.....	23
1.7.2. Poder	26
1.7.3. Territorio	29
1.7.4. Condición humana	31
1.8. Propuesta metodológica	33
1.8.1. Análisis de los datos.....	35
1.8.2. Técnicas.....	36
1.8.3. Población.....	39
1.8.4. Etapas de implementación.....	39
2. CAPÍTULO II: PROCESO EDUCATIVO COMO ALTERNATIVA PARA LA REIVINDICACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA.	41
3. CAPÍTULO III: PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO TRANSFORMADOR DE CONDICIONES MATERIALES E INTELECTUALES.....	46
4. CAPÍTULO IV: EMPODERAMIENTO DE LOS ACTORES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	55

5. CAPÍTULO V: TERRITORIO, GENERADOR DE IDENTIDAD COLECTIVA.	61
6. CAPÍTULO VI: REIVINDICACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA.	67
Bibliografía	71
ANEXOS	80
Anexo 1: Formato encuesta	80
Anexo 2: Formatos 1 y 2 de entrevista Semi-Estructurada	82
Anexo 3: Resultado de la encuesta	88

Lista de Figuras

Figura 1. Niveles de territorialidad.....	30
Figura 2. Relación de conceptos del marco conceptual.....	33

1. CAPÍTULO I: PRÁCTICAS SOCIO-PEDAGÓGICAS PARA LA REIVINDICACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.

1.1. Introducción

Investigar las prácticas socio-pedagógicas para la reivindicación de la condición humana sirve de apoyo académico y práctico a los estudios en educación por parte de la sociología y a quienes ejercen esa labor en su cotidianidad, aportando desde un estudio de caso elementos conceptuales para la academia y el quehacer práctico de investigadores, sociólogos, educadores, pedagogos entre otros.

La investigación surge a partir de la necesidad de mejorar los procesos educativos e igualmente la condición humana de los sujetos de diferentes territorios del país, desde el espacio educativo.

Las escuelas, y con ellas las acciones desarrolladas por los docentes, sirven como socializadores de los sujetos, permitiendo, dice Arendt (2001), el mantenimiento y reproducción de la condición actual, quienes laboran y trabajan en función de sus necesidades diarias.

La implementación a lo largo de los años de estas acciones permite asumirlas como prácticas constantes, las cuales han sido estudiadas por pedagogos e investigadores a lo largo de los años, en busca de identificar como éstas pueden permitir a los sujetos asumir la mejora de las condiciones de vida en sus territorios.

Se pretende en un primer momento identificar si las prácticas educativas desarrolladas por la fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible¹ entre los años 2011 y 2017², mediante la implementación de Bloques de Formación³, llevando a la mejora la condición humana de los sujetos, y de ser así, describir a profundidad cómo y cuáles prácticas permiten la reivindicación de la condición.

Durante el planteamiento de esta investigación, se revisaron varias experiencias educativas alternativas como el caso de Argentina, donde se evidencia la posibilidad de aplicar prácticas educativas alternativas independiente del área de conocimiento; el

¹Desde ahora se identificará a la fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible como fundación LAZCHELAS.

²La fundación LAZCHELAS ha desarrollado sus procesos educativos alternativos cuatro años antes de su consolidación como fundación, la cual se dio el año 2011 y se ha mantenido hasta el año 2017.

³El Bloque de Formación, es el espacio destinado por la fundación LAZCHELAS para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

caso de México, en donde se evidencian los intereses existentes detrás de los currículos de estudio, además de desarrollar la idea de cómo los códigos educativos condicionan el posicionamiento social de los participantes del proceso.

Experiencias educativas en Quibdó, departamento del Chocó, el Tambo departamento de Cauca y Yopal departamento de Casanare, se orientaron a responder las necesidades del territorio en el cual se desarrollaron, siendo este el espacio donde se relacionan actores, experiencias y construcciones culturales mediante la apropiación simbólica del espacio.

El empoderamiento del sujeto en el territorio gracias a las prácticas pedagógicas, lleva a la reivindicación de su condición humana, la cual se identifica dentro de un carácter político y pluralista, alejándose de lineamientos formales para optar por modelos alternativos, desde las acciones que componen las prácticas pedagógicas, involucrando estudiantes, docentes, padres de familia, entidades y organizaciones como actores presentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación se desarrollará exponiendo los conceptos por separado con un marco articulador entre sí, que resaltarán las ideas centrales en la discusión planteada e identificando el quehacer de la fundación LAZCHELAS.

Metodológicamente, la investigación se desarrollará en términos hermenéuticos, se busca la descripción del por qué los hechos y actividades; seguido a ello se realizarán análisis de correlación entre los conceptos base (*práctica pedagógica, condición humana, poder y territorio*) y los hechos evidenciados tras la recolección de información. Además de ello, se trabajará mediante un enfoque mixto-secuencial, lo que implica la implementación de datos cualitativos y cuantitativos permitiendo de esta manera abordar mayor información logrando un análisis más completo y cercano a la realidad, recolectando los datos mediante el uso de encuestas, entrevistas semi-estructuradas y a profundidad.

Se presentan a continuación, los elementos que guiarán la investigación sobre las prácticas socio-pedagógicas desarrolladas por la fundación LAZCHELAS, en sus actividades. Se muestran en un primer momento, el planteamiento del problema, su justificación, la definición de los objetivos; seguido del estado del arte, el marco teórico y la propuesta metodológica implementada.

Finalmente, se exponen los conceptos fundamentales en cinco capítulos, analizando las prácticas socio-pedagógicas a partir de la reivindicación de la condición humana

en las zonas intervenidas por la fundación, consolidando la información en el capítulo de conclusiones, en donde se puntualizarán los hallazgos.

1.2. Justificación

La sociedad colombiana, en la cual se involucran una infinidad de actores entre sujetos, colectivos, movimientos y entidades, cada una con sus realidades e iniciativas, que permean los espacios micro y macro de la política, la economía, la cultura, la educación, la familia, la religión y la justicia, entre otras, se encuentra en un momento histórico de post-acuerdo, en el cual, la educación tiene que jugar un papel importante. La educación, suscita un gran interés en la medida que hace parte del proceso de socialización para los individuos y actores sociales, en donde se entrelazan relaciones de poder que impactan en la totalidad de las demás realidades y relaciones.

Dentro del contexto colombiano, los procesos de desmovilización, el crecimiento demográfico y el escenario de post-acuerdo, manifiestan al sistema educativo el reto de asumir la demanda educativa nacional, esto con el fin, dice Rodríguez (2006), de servir de motor del desarrollo económico y social del país, el cual sólo se logrará si los sujetos se empoderan en los territorios en los cuales viven, por lo cual, lograr identificar las prácticas pedagógicas que cumplen dichas funciones, son primordiales en la construcción de país.

Además de ello, la educación según Bauman (2013), como dimensión fundamental del desarrollo humano, se indica en todas las etapas de la vida; posibilitando la idea de reproducir las condiciones existentes o transformarlas en otras más favorables a los sujetos.

Bajo este panorama, los posibles resultados servirían de utilidad práctica para resolver problemas de instituciones o grupos determinados, lo que implica no únicamente un aporte académico a la sociología de la educación, sino un aporte para las intervenciones futuras por parte de los profesionales.

El estudio se hace necesario para la sociología, ya que dentro de este contexto se responde al análisis del medio donde se dan las relaciones educativas, y cómo a partir de dichas relaciones se logran los ejercicios de poder en territorios determinados, tal y como lo exponen, Salinas & Safa (1998) en su estudio en México, referido más adelante.

Por su parte, el empoderamiento de los sujetos permite la imposición de nuevas concepciones mentales, nuevos discursos y nuevas estructuras cognitivas entendidas como la “verdad”, cada una con sus propios instrumentos de legitimización, las cuales se desarrollan desde los espacios educativos, siendo las prácticas educativas las que le permiten al sujeto ampliar estas concepciones.

El territorio plantea diferentes particularidades, entre ellas empoderar al sujeto implica caracterizar ese nuevo discurso imperante a una realidad local determinada, el impacto de estos ejercicios de empoderamiento permite un cambio en la condición humana del sujeto.

Las relaciones educativas cuentan con un gran número de prácticas pedagógicas, las cuales, llevan al sujeto a reivindicar su condición humana a partir de un ejercicio de caracterización que los sujetos pueden implementar en sus contextos y territorios. Por lo tanto, esta investigación se convierte en un aporte de la sociología al desarrollo del sujeto, las comunidades y el país.

Igualmente, la investigación cumple los estándares expuestos por Rojas (2000), en cuanto posee una proyección social, con posibilidad de reflejarse en la transformación social; permite ofrecer ideas, hipótesis o lineamientos reconociendo la organización y sistematización de los hechos analizados para futuros estudios; y los posibles resultados tendrán de utilidad práctica para resolver problemáticas concretas de instituciones o grupos determinados; esto a raíz de la investigación misma, su vinculación con las entidades involucradas y el contexto en el cual se desarrolla.

1.3. Planteamiento del problema

La socialización de los sujetos por medio de la enseñanza llevó al establecimiento de sistemas educativos, cuyos lineamientos y estándares son determinados formalmente por la institucionalidad (Ministerio de Educación, Gobierno Nacional, Banco Mundial); y cuya finalidad es la de transmitir los valores socialmente aceptados, mejorar las condiciones de vida de los sujetos y el avance: económico, social, político y cultural de sus comunidades a lo largo de las generaciones. Es así como se consolida, dice Rodríguez (2006), la condición humana a través del tiempo.

Las discusiones en torno a la educación en Colombia son una constante a lo largo de su historia, instituciones educativas y distintos sectores de la sociedad civil plantean que este tema haga parte de la agenda pública nacional; la educación, es sin duda uno

de los temas fundamentales en cada una de las sociedades y comunidades del planeta. Sin embargo, además de ello es la condición humana la que guía el planteamiento del presente trabajo, frente a esto surgen algunos cuestionamientos como ¿bajo qué condiciones de vida se encuentra la humanidad? ¿Qué valores se están reproduciendo en las generaciones colombianas? ante estos interrogantes encontramos algunos datos no muy alentadores.

El Banco Mundial (2015), da cuenta de un panorama de pobreza, en el cual, 896 millones de personas vivían con menos de US\$1,90 al día para el 2012 y 2200 millones con menos de US\$3,10 al día en 2011. Así mismo, la UNESCO (2015), en el informe educación para todos 2000-2015 dice que 781 millones de adultos son analfabetos, y de los 17 países que en 2000 se comprometieron a mejorar este indicador, ninguno lo logró para el 2015; la ACNUR (2015), expone que existen 59,5 millones de refugiados para el 2014 y la FAO (2016) con base en su programa mundial de alimentos, estableció que alrededor de 795 millones de personas no cuentan con alimentos necesarios para llevar una vida saludable, causa de la muerte cada año de 3,1 millones de niños menores de cinco años; y 66 millones de niños en edad escolar primaria asisten con hambre a clases en los países en desarrollo.

Mencionar a Colombia, implica asumir una guerra interna de 50 años, aunque un periodo de violencia mucho más largo, tal y como lo expresan Guzmán et al (1930), y Bushnell (1994); implica, además, dice Gutiérrez (2010), hablar de un 18,6% de población rural analfabeta, por su parte, según el DNP & DANE (2012), de un 37.2% de población en condición de pobreza, sumado a un 12.3% de pobreza extrema las cuales se muestran con mayor impacto en zonas rurales.

El discurso estatal, de querer ser “la nación más educada de América Latina” (Presidencia de la República de Colombia, 2014), implica pensarse el marco de del post-acuerdo y la necesidad de responder como país a esos desafíos, teniendo en cuenta que la posible desmovilización planteará retos a los sistemas educativos y laboral colombianos, además dice el Alto Comisionado para la Paz (2016), que es necesario un posible marco legal para la paz, orientado por procesos educativos ya existentes como la Cátedra de la Paz reglamentado con el Decreto N° 1038 del 25 de Mayo de 2015 y muchos otros escenarios establecidos por la comunidad académica, la sociedad política y en gran parte por la sociedad civil, que surgen como respuesta a los cambios, procesos y realidades actuales de la educación.

Este contexto es el reflejo de las realidades locales en todos los municipios y ciudades de Colombia, que tras la ausencia de espacios que impacten en el mejoramiento de la condición humana de sus habitantes permiten la reproducción a lo largo de las cohortes poblacionales del territorio del no mejoramiento de las condiciones de vida, por lo cual, la ausencia de nuevos modelos socializadores, como los educativos, está incidiendo en la reproducción de las condiciones de vida de los sujetos.

Tras este diagnóstico surge la pregunta ¿Cómo garantizar que la condición humana se reconozca en los distintos territorios y comunidades?, si la educación es uno de los procesos que permite reproducir esta condición bajo los modelos tradicionales, la educación misma cuenta con la posibilidad de resignificar la condición actual de los sujetos, entonces, ¿Cómo lograr el empoderamiento de los sujetos a través de la educación para favorecer la condición humana?

Siendo la educación tradicional la que ha permitido reproducir la condición de vida actual de los sujetos, es claro que hay espacios que no se han sido abordados en su totalidad, lo que ha impedido el mejoramiento de las condiciones de vida a lo largo de las generaciones.

“Así, aunque las ciencias educativas han identificado un mejor conocimiento de la infancia, de su evolución y necesidades, esto no es suficiente para la puesta en marcha de prácticas educativas. Existe una gran distancia entre cómo se piensa y cómo se ejerce la educación. No basta con decir que hay que educar sin violencia, es necesario actuar sin violencia” (Centro de investigación en política criminal, 2002, pág. 129)

Es en este caso donde se hace necesaria la educación alternativa, la cual surge “respondiendo a necesidades o dimensiones no cubiertas, respondiendo a concepciones y metodologías nuevas, en las cuales el aprendizaje constante, conjunto, dinámico, creativo, transformador y consciente es el eje central” (Ochoa, 2014).

La educación tradicional dice Bautista (2012), reproduce el carácter individualizador de los sujetos, alineándolo de la pluralidad y de los escenarios críticos mediante la separación de estos en salones por grupos de edad, y dentro de éste, el desarrollo de lógicas individuales de trabajo para insertarlos en el modelo capitalista.

La historia de la educación en Colombia dice Jaramillo (1989), se presenta como una serie de intentos de reformas, más que como una construcción de un modelo educativo,

que no se implementaron en su totalidad por falta de voluntad política o capacidad fiscal del Estado, sumado a la influencia de sectores políticos y civiles que vieron en los modelos tradicionales y eclesiales, la única forma de educar a la población en el país. Se establece, agrega Silva (1989) el concordato con la iglesia para lograr cobertura a nivel nacional, seguido de las escuelas de artes y oficios para formación de mano de obra orientada al proceso industrial del país, exponiendo de esta forma, las lógicas capitalistas y fines productivos de una educación orientada al trabajo desde la ley 1064 de 2006 y el decreto 4904 de 2009. Es así como el enfoque del sistema educativo tradicional colombiano, encaminado al impulso económico que pretende el mejoramiento de las condiciones de vida, no ha logrado subsanar los problemas sociales, y mucho menos mejorar las condiciones.

Si la educación alternativa permite dar nueva forma a la condición actual de los sujetos en los territorios, son las prácticas pedagógicas, las acciones de los sujetos involucrados en el proceso educativo las que influyen en el sujeto que a su vez se empodera en el territorio, e influencia en el mismo para favorecer la condición humana de él y su comunidad.

Para ello, se analizarán las prácticas pedagógicas alternativas que desarrolla la Fundación LAZCHELAS, a través de proyectos y actividades con jóvenes en distintos lugares del país como Ricaurte, Girardot, Cambao en Cundinamarca y algunas Zonas a las afueras de Bogotá D.C., además ha acompañado procesos en Granada, Mongua, Pradilla y Santandersito, con participación de jóvenes de Cartagena, Magangué, Zipaquirá y Medellín; orientando su quehacer al cuidado de la vida y al mejoramiento de las condiciones sociales, políticas, económicas, educativas y culturales de los sujetos desde las dinámicas locales.

Partiendo de esta problemática, y del contexto de la fundación, no se privatizará las realidades locales de cada una de las zonas donde despliega sus actividades, por lo cual, la problematización está expuesta en relación al contexto nacional, por la lógica misma

Bajo este panorama, surge la necesidad de cuestionar el quehacer de la fundación en función de la reivindicación de la condición humana de los sujetos en los territorios en los cuales ejecuta sus proyectos, por lo cual, surge la pertinencia de identificar los factores que inciden en dicha relación, los cuales se entienden dentro del proceso educativo como prácticas pedagógicas, las cuales hacen parte de los procesos de empoderamiento de los sujetos en su territorio.

1.4. Pregunta problema

¿Qué factores desarrollados dentro del proceso educativo alternativo, favorecen la reivindicación de la condición humana en los jóvenes participantes de los municipios donde hace presencia la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible, entre los años 2011 y 2017?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Comprender los elementos educativos alternativos que favorecen la reivindicación de la condición humana en los jóvenes participantes de la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso educativo que permiten la transformación de las condiciones vida e intelectuales de los jóvenes participantes de la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible.
- Describir las prácticas pedagógicas que generan procesos de empoderamiento en los jóvenes participantes de la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible.
- Analizar las prácticas pedagógicas que permiten la construcción de identidad colectiva en los jóvenes participantes de la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible en un territorio determinado.
- Explicar la relación que existe entre las prácticas pedagógicas y la reivindicación de la condición humana en los jóvenes participantes de la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible

1.6. Estado del Arte

Los textos expuestos a continuación, son una serie de iniciativas y discusiones que se han implementado en Colombia y otras ciudades de América Latina, haciendo referencia a ejercicios educativos alternativos, en los cuales se logra evidenciar procesos de empoderamiento, identidad con los territorios e impacto en la condición de vida de los participantes y sus comunidades, elementos que se consideran relevantes para la presente investigación y la posterior elaboración del marco conceptual bajo el cual se guía la presente investigación.

1.6.1. Iniciativa; Autoestima, convivencia y paz

La institución educativa Liceo Juan Pablo II (2005), desarrolla su iniciativa en la ciudad de Quibdó, departamento del Chocó, orientado a estudiantes entre grados sexto a undécimo, que para el año 2004 contaba con tiempo de aplicación de un año y medio, estaba enfocado por su contexto a población étnica, afrocolombiana, afectada por el conflicto armado, en situación de desplazamiento y en condiciones de analfabetismo. La iniciativa tiene un carácter empírico más que teórico, se desarrolló a través de talleres, capacitaciones, jornadas pedagógicas dramatizados y dinámicas grupales que permitieron solucionar problemas identificados en la población, también, ejecutó trabajos de mayor impacto “en los aspectos de autoestima, competencias ciudadanas, valores humanos y procesos socio-afectivos” (Liceo Juan Pablo II, 2005, pág. 111); además, cada uno de los participantes, desarrolla un análisis diagnóstico de tres familias del sector, análisis bajo el cual diseñan talleres que permiten dar respuesta a los elementos encontrados e identificados como problemáticas sociales, es decir, la iniciativa es pedagógica, participativa, incluyente y comunitaria, enfocada en la inclusión social y la resolución de conflictos enfocados dentro de su contexto. Su objetivo principal se enfoca el tratamiento de capacidades como la autoestima y el ejercicio para valorarse a uno mismo, segundo, el aprender a convivir, trabajar y decidir en grupo, optimizando las relaciones interpersonales, familiares y comunitarias, por último, “alfabetizar a quienes lo requieran, y que han sido

identificados a lo largo del desarrollo de la experiencia.” (Liceo Juan Pablo II, 2005, pág. 112).

La iniciativa de la Institución Liceo Juan Pablo II (2005), ha permitido integrar a las familias de la comunidad, vinculándolas a los procesos de resolución de conflictos diseñadas por los mismos jóvenes, permitiendo, así mismo, evaluar el proceso académico del estudiante dentro de la iniciativa y fuera de la institución, mediante la resolución colectiva de sus problemas sociales.

Esta iniciativa educativa es pertinente para la investigación, en tanto las prácticas pedagógicas permiten a los jóvenes desarrollar un proceso de empoderamiento reflejado en sus comunidades, dando respuesta a las problemáticas sociales de su contexto y mejorando su condición humana actual.

1.6.2. Una escuela no convencional para el desarrollo comunitario

La Corporación Maestra Vida (2005), ubicada en Puente Alta, corregimiento de Piagua, El Tambo Cauca, orienta su iniciativa a estudiantes de los niveles de preescolar a media, y para el año 2004, contaba con tiempo de aplicación de once años, enfocado a población étnica, indígena y aquella afectada por el conflicto armado y el desplazamiento, la propuesta se enfoca en la mentalidad empresarial relacionada con la cultura de la protección ambiental.

La Corporación Maestra Vida (2005), tiene como objetivo el apoyo permanente a proyectos que contribuyan al desarrollo educativo de las comunidades, mediante la intervención en contextos determinados, implementando prácticas alternativas en términos de espacios, horarios y modelos pedagógicos, “se trata de una escuela alternativa con una pedagogía no convencional” (Corporación Maestra Vida, 2005, pág. 117), que busca la construcción de conocimiento de tipo local teniendo en cuenta elementos como la abolición de planas, del tablero como instrumento de copia, las respuestas memorísticas, las aulas como espacios de separación, de las fronteras entre las áreas del conocimiento y profesores especialistas, generado el concepto escuela-taller donde existen producciones materiales e intelectuales, plantea igualmente que:

“La abolición de la autoridad vertical y su reemplazo por la autoridad de la asamblea; supresión del concepto de padre de familia como espectador de la educación de sus hijos, a cambio del concepto de actor educativo; abolición del

concepto de escuela como único espacio de educación y su reemplazo por el concepto de espacio de circulación y encuentro de diversos saberes” (Corporación Maestra Vida, 2005, pág. 117).

La Corporación Maestra Vida (2005), desarrolla las siguientes líneas de trabajo o análisis: primero, la implementación de la pedagogía del trabajo con la pedagogía de la ternura, como elementos que permiten el progreso laboral de una comunidad desde el aprendizaje significativo, y el reconocimiento de la figura orientadora; segundo, la implementación alternativa del proceso educativo, enriquecidos por la dinámica de la vida y tercero, la articulación entre teoría y práctica, mediante el desarrollo de proyectos productivos pedagógicos, como papel reciclado en libros, tarjetas y empaques, harina para tratar los problemas de desnutrición de niños afectados y productos de limpieza a partir de plantas aromáticas.

Esta iniciativa educativa se hace pertinente para la investigación, en la medida que desarrolla prácticas pedagógicas alternativas, cambiando la visión de la escuela, la función de los padres y demás elementos que giran en torno del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, a su vez generan proyectos productivos que impactan positivamente mejorando la condición humana de la comunidad.

1.6.3. Educación no formal bajo modelos alternativos: Caso en México

Un análisis que evoca la cercanía entre los contextos rurales y la educación de tipo no formal bajo modelos alternativos, parte del estudio Educación de adultos y educación popular, desarrollado por Salinas & Pieck (1998) en La Revista latinoamericana de estudios educativos, presenta una revisión sociológica de un trabajo realizado sobre la educación comunitaria como alternativa.

Los autores realizan una revisión histórica del tema de la educación alternativa en México, pasando por un proceso de conceptualización de la educación no formal, el currículo, la educación comunitaria y las relaciones de poder; por medio de un análisis descriptivo del texto. Igualmente, realizan un análisis de contenido en torno al mismo y la interpretación de un estudio de caso, identificando actores cuyas intenciones influyen de forma directa dentro del diseño del “currículo oculto”, entendido como la intención (no solo educativa autónoma) de la educación, sino aquellas intenciones no percibidas, que mediante ejercicios de control y poder, logran insertarse en los

currículos escolares de los procesos educativos determinados, diseñados y determinados por los lineamientos de un contexto determinado; pues, dicen Salinas & Pieck (1998), es ahí donde se establecen las relaciones de poder dentro del espacio educativo no formal, entendiendo como estas relaciones se vuelven evidentes en la educación comunitaria y popular.

Salinas & Pieck (1998), desarrollan la idea de que los códigos educativos condicionan el posicionamiento social de los participantes, lo que a su vez permite identificar procesos marginales y marginalizantes, es decir, lo que busca el texto es identificar todas las implicaciones de poder y control presentes en los procesos educativos de carácter no formal y rural.

Salinas & Pieck (1998) en términos generales, determinan la satisfacción de los participantes de esta iniciativa, pero evidencian de la misma forma que la apuesta comunitaria en términos de utilidad demuestra un bajo impacto, es así como se logra establecer un marco teórico dentro de un contexto de educación no formal frente a un caso empírico un entorno rural. Además de ello, se identifican elementos como las relaciones de poder dentro de la construcción de los currículos educativos por parte de intereses particulares, y las percepciones de quién recibe esa educación no formal desde la satisfacción y la utilidad de la misma.

Esta iniciativa educativa se hace pertinente para la investigación, en la medida que desarrolla prácticas pedagógicas alternativas en relación con ejercicios de poder identificando actores interesados en imponer sus intereses, y aquellos que reciben los conocimientos.

1.6.4. Aplicación de modelos alternativos de educación: Caso Argentina

Así mismo, un ejemplo de educación alternativa se presenta en el artículo “educación alternativa: una propuesta de prácticas y evaluación de aprendizajes”, el cual desarrolla e incorpora un modelo de educación alternativo dentro de los tipos de prácticas y criterios de evaluación utilizados por la asignatura telecomunicaciones en la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información de la Universidad Nacional de Santiago del Estero en los jóvenes estudiantes. Esta apuesta buscaba hacer énfasis en la relación docente-estudiante y cómo esta resaltaría los procesos y resultados académicos de cada estudiante, partiendo de la definición en términos prácticos de la educación alternativa, prácticas pedagógicas y evaluativas.

Álvarez & Maldonado (2007) plantean un proceso auto-gestionado y participativo del modelo pedagógico diseñado, modificado, propuesto y avalado en conjunto por la población beneficiada, diseñando matrices de relación entre las alternativas y las tradicionales de la institución, aplicándolas en la población objetivo, buscando diseñar y aplicar un modelo alternativo de educación dentro de un contexto tradicional, enfocándose en las herramientas que ofrece la disyuntiva como propuesta pedagógica y como práctica de aprendizaje. Planteando, igualmente, modelos electivos de evaluación dentro de la misma lógica educativa; de esta manera, el texto describe de forma puntual algunos tipos de educación, titulados “educación para”, y como éstos influyen en el quehacer, en la práctica, en “prácticas alternativas” (Álvarez & Maldonado, 2007, pág. 2); Así mismo, agregan Álvarez & Maldonado (2007), se trazan modelos evaluativos orientados al saber, saber hacer, saber hacer en el logro de productos, saber ser, saber ser en las relaciones.

Esta iniciativa se aplicó durante su periodo académico en la universidad, seguido a la implementación, se pasó a la evaluación de la misma y sus resultados comparativos con procesos anteriores no alternativos resaltaron que los estudiantes desarrollaron de forma autónoma su intelecto, ética, moral, estética y afectividad dentro de un espacio alterno de educación; lograron que los estudiantes incrementaran su interés por el tema; desarrollando habilidades en torno al saber y saber hacer; se logró renovar la apuesta pedagógica docente en esa asignatura; y por último, se estableció un precedente dentro de la institución que abre la posibilidad de aplicar prácticas alternativas en los cursos, independientemente de los contenidos de las mismas.

Esta iniciativa educativa es pertinente para la investigación, en la medida que desarrolla prácticas pedagógicas alternativas de carácter participativo, vinculando a docentes y estudiantes en la construcción de conocimiento, independientemente del área en el cual se desarrolle.

1.6.5. Construcción de paz y educación

García y sus compañeros, (2013), proponen establecer un instrumento que permita, valorar cómo se construye la paz mediante la educación, los escenarios, los procesos y sus estándares, resaltando modelos que permiten la construcción de la paz mediante la educación. El texto desarrolla un fundamento conceptual, seguido de un marco de referencia lo que permite dar cuenta de los lineamientos de la educación misma.

Seguido a esto, se pasa a un análisis interpretativo y valoración de expertos, planteando la aplicación y posterior estudio de caso, realizando un estudio piloto analizando material curricular y hechos empíricos.

Se ha fundamentado este proceso en la medida que el texto establece que hay conocimientos claros en educación para la paz, así que tras el análisis primario, establecen elementos que deben responder al instrumento final, estos criterios, menciona García, y sus compañeros, (2013), son el hecho de restringir y priorizar modas y tendencias, retornar a los orígenes modernos de los procesos de paz desde la legitimidad, priorizar los procesos de educación para la paz, innovar en las formas de hacerlo y aliarse con quienes comparten ideas similares.

Como resultado de este proceso, los autores diseñan y proponen un instrumento denominado “Indicadores de Construcción de Cultura de Paz a través de la Educación” (ICCPE), el cual busca dar a entender la cultura de paz como aquella que promueve, exponen García, et al (2013), el empoderamiento, la ciudadanía activa la transformación social y la solución positiva de los conflictos, todo desde el proceso educativo.

Bajo este panorama la propuesta es pertinente en la medida que es un ejemplo de iniciativas que relacionan la educación, procesos de empoderamiento y la paz, dejando expuesta la existencia de iniciativas investigativas en el marco del tema a trabajar, sirviendo como sustento y orientación para el mismo.

1.6.6. El aprendizaje significativo y la educación en la media técnica

El presente texto es desarrollado por docentes de la Institución Educativa Departamental Antonio Ricaurte, Municipio de Ricaurte Cundinamarca; realiza un análisis sobre la necesidad de implementar escenarios educativos orientados bajo el modelo pedagógico del aprendizaje significativo, principalmente en las instituciones que imparten programas de formación de media técnica, es decir, en estudiantes de los últimos años de secundaria, en donde es de vital importancia el escenario práctico y teórico.

Se presenta un análisis conceptual desde el marco legal que rige la educación técnica, media, no formal y formal, en comparación con las realidades generales del sistema educativo técnico. Es una relación complementaria, evidenciada dentro del análisis

compartido por medio de un ejercicio más de carácter teórico que práctico, por el cual Huertas & Bustos llegan a las conclusiones.

El texto parte de la discusión sobre el quehacer docente y la importancia que toman los saberes enseñados a cada uno de los estudiantes, es decir, se propone el aprendizaje significativo como una “alternativa educativa que guíe la formación integral de los estudiantes en los colegios” (Huertas & Bustos, 2011, pág. 13), planteando el ejercicio de lo significativo como una opción, lo cual conlleva unas implicaciones pedagógicas, tales como el papel del estudiante frente a la actividad o pasividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando a un lado el ejercicio de memorizar repetir o escuchar; igualmente el docente deja de monopolizar el conocimiento pues la práctica constante del aprendizaje significativo permite dejar atrás el aprendizaje tradicional motivado por posibles estímulos que se otorgan, optando por dar significado a los saberes.

Huertas & Bustos (2011), presentan en la discusión tres elementos, primero, el trabajo del docente en el aula de clase, su papel motivador, haciendo explícito las ideas previas de los estudiantes buscando el desarrollo autónomo de sus aprendizajes dentro del contexto en el cual se van a desenvolver; segundo, entrelazar las estructuras cognitivas previas del estudiante, con los nuevos procesos de información; y la tercera, hace referencia a que el contenido y material de enseñanza “tenga sentido para el alumno y suscite curiosidad” (Huertas & Bustos, 2011, pág. 14), entrelazándose con las estructuras cognitivas previas; esto “con el fin de lograr que el estudiante pase de ser un receptor pasivo de información, a ser un actor fundamental en su proceso de aprendizaje, gracias al desarrollo activo del maestro” (Huertas & Bustos, 2011, pág. 13) y la motivación constante al estudiante.

“El aprendizaje significativo es fundamental, a fin de que los estudiantes puedan relacionar los conocimientos teóricos con los prácticos” (Huertas & Bustos, 2011, pág. 16), siendo significativo cuando se logra la relación y asimilación de nuevos saberes a dichas estructuras cognitivas previas.

Esta iniciativa educativa se hace pertinente para la investigación, en la medida que desarrolla el concepto de prácticas pedagógicas en función de lograr un aprendizaje significativo en los jóvenes de las instituciones educativas, entrelazando la práctica con la teoría.

1.6.7. Proyecto Utopía

La iniciativa denominada Utopía, se implementa en la zona rural de la ciudad de Yopal, Departamento del Casanare en la región de la Orinoquia colombiana, orientado a estudiantes que buscan educación técnica, tecnológica y profesional, que en el año 2016 cuenta con un tiempo de aplicación de seis años. La Universidad de La Salle (2013), ejecuta esta iniciativa con la población campesina, rural, que ha sufrido el drama del conflicto, han sido víctimas de la violencia, la exclusión social y cuentan con bajos ingresos familiares.

El proyecto tiene como objetivo fundamental “la generación de oportunidades educativas y productivas para jóvenes de sectores rurales, de escasos recursos económicos, y que han sido afectados por la violencia” (Universidad de la Salle, 2013, pág. 1), convirtiéndolos en líderes que reinventen a la Colombia agrícola. La Universidad de La Salle (2013), apuesta a sujetos capaces de lograr la transformación social, política y productiva del país por medio de la investigación participativa y la transferencia de nuevas tecnologías, mediante un modelo orientado en el quehacer práctico, respondiendo a las realidades de los participantes en el momento de retornar a sus viviendas, en periodos de 4 meses en el que los estudiantes viven y cultivan su comida en el campus.

Utopía, permite el desarrollo de las siguientes líneas de trabajo o análisis, que son la base del proyecto mismo: “el programa de ingeniería agronómica, el Centro Lasallista de Investigaciones Agrícolas y Ganaderas, y el programa de formación para el Liderazgo Social, Político y Productivo. De éstos debe resultar consecuentemente el componente de empresarización del campo” (Universidad de la Salle, 2013, pág. 9) además del laboratorio de paz y la formación para el liderazgo social, político y productivo que, según La Universidad de La Salle (2013), consolida como un proceso formativo que permite profesionalizar a los sujetos, con una alternativa metodológica, en proyección de paz, liderazgo y emprendimiento.

Este proceso educativo con jóvenes de contextos rurales, se da con el fin de evitar migraciones del campo, bajo este panorama, Utopía ha entregado técnicos y profesionales con capacidades asociativas de emprendimiento, permitiendo la profesionalización de las áreas rurales desde la técnica y los ejercicios científicos, esto con el fin de brindar otro panorama, con nuevas generaciones de gestores y gestoras de paz y “la reconversión agropecuaria sustentable a través de la investigación

participativa y la transferencia de nuevas tecnologías” (Universidad de la Salle, 2013, pág. 8).

Esta iniciativa educativa es pertinente para la investigación, en la medida que ejemplifica el concepto de prácticas pedagógicas en función de lograr el empoderamiento de los jóvenes en sus contextos y territorios mejorando su condición humana actual.

1.7. Marco Conceptual

A continuación, se exponen los conceptos base de la presente investigación, partiendo de *la práctica pedagógica alternativa, seguido del poder, territorio y la condición humana*, los cuales se establecieron mediante el análisis del estado del arte, por su pertinencia e importancia para el cumplimiento de los objetivos. Con cada uno de los conceptos se pretende dar cuenta no solo de su definición conceptual, sino que, además, de la identificación y establecimiento de elementos que los articulan entre sí. Partiendo del diálogo entre autores y disciplinas, buscando enriquecer cada uno de los conceptos claves de la investigación; y son resultado de la información obtenida del estado del arte, el planteamiento del problema de investigación y el contexto de la fundación LAZCHELAS.

1.7.1. Práctica pedagógica alternativa

La práctica pedagógica se relaciona con el quehacer docente; según Debesse y Mialaret (1972), la práctica pedagógica hace referencia a las acciones desarrolladas en las relaciones educativas, mediante cuatro niveles de acción, el primero, es realizado por el profesor y dirigida a los estudiantes directamente (talleres, tareas, socio-dramas, videos, entrevistas, guías de lectura etc.); el segundo nivel, la implementación por el docente administrativo de las entidades o asociaciones encargadas de educar (procesos de evaluación, líneas de trabajo, jornadas académicas, planes de estudio etc...). Es un nivel de cobertura mayor en términos de la incidencia de las acciones ejecutadas.

El tercer nivel hace referencia a las normatividades vigentes a nivel nacional, ejecutadas en un sistema local o nacional definido por las autoridades académicas o legislativas; el último nivel hace referencia a las acciones que examinar los problemas de la educación, es decir, hace referencia a la planificación desde lineamientos dados

por organismo internacionales. Igualmente recalcan que cada uno de los niveles asegura acciones dentro de la práctica pedagógica independientemente de la acción. Así mismo, afirma Jiménez (2013), que dichas acciones cumplen la función de “reproducir la cultura y aquellos encargados de la transmisión” (Jiménez, 2013, pág. 73), por medio de libros de texto, la didáctica, la evaluación, implementación de tecnologías, salidas etc. Jiménez (2013) agrega que la práctica pedagógica es la materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que implica que ese proceso de construcción del conocimiento es a su vez lo que reproduce su cultura, sus relaciones de poder y su condición humana actual.

Por lo cual, por cultura entenderemos “la totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de una sociedad” (Castillo, 2012, pág. 18), dichos saberes se expresan en normas, creencias, actitudes, sus modos habituales de comportamiento, la idiosincrasia, toda clase de lenguaje, las tradiciones, las costumbres, las instituciones y formas o sistemas de organización y representación, por lo cual, dice Castillo (2012), la cultura son los acuerdos con las cuales actúa la gente, lo cual es aprendido e igualmente compartido, ya que los seres humanos no heredan la mayor parte de estos elementos, lo aprenden en el curso de sus vidas. Es así, como la cultura tiene la “capacidad para generar o adquirir conocimientos mediante la experiencia, tanto como para comunicar lo aprendido por medio de símbolos como lo es el lenguaje humano dentro de su diversidad cultural” (Castillo, 2012, pág. 19).

Estas mismas relaciones son expuestas por Castro et al (2006), citando a Espinola (1990), quienes además establecen, que se debe medir el proceso tanto de los estudiantes como de los docentes y no el resultado. Partiendo de esta base, los autores, exponen que “la práctica pedagógica se basa, en su mayoría, en la presentación de información nueva al grupo” (Castro, et al, 2006 citando a Stone Wiske 1999, pág. 582), es decir que, la práctica pedagógica, son todas las acciones dirigidas al proceso por el cual se presenta la información, lo que les permitirá desarrollar un entorno de enseñanza-aprendizaje pertinente.

En este contexto, la relación entre la práctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe “estar en correspondencia con el enfoque curricular propuesto” (Castro, et al 2006, pág. 528) satisfaciendo las necesidades y situaciones específicas del alumno en sus contextos; es decir, las acciones.

Sin embargo, para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, la figura docente es fundamental, según Castro, et al (2006), su acción permite innovar, profundizar y

transformar el proceso de enseñanza, el cual, dicen citando a Porlán “para ser exitoso, significativo y duradero, el aprendizaje debe incluir los tres factores cruciales: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto)” (Castro, et al, 2006 citando a Porlán 1995, pág. 585), lo cual, permite que el aprendizaje sea significativo en cada uno de los estudiantes, fin último de la práctica pedagógica. Dichos factores permiten la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Esta construcción, dice Castro, et al (2006), lleva al estudiante a tomar un lugar en el contexto en el cual se vive, implementando las herramientas adquiridas en situaciones reales, contando con la orientación del papel del docente. Dicho proceso educativo se entenderá como “la relación que se establece entre el enseñar y el aprender, como si se tratase de una relación de causa-efecto” (Ángeles, 2003, pág. 6), dicha relación se expresa igualmente como el aprender a aprender o aprender a pensar como la intención del sistema educativo, lo que a su vez supone la necesidad de enseñar a pensar y enseñar a aprender.

Este panorama, implica a su vez que las prácticas pedagógicas deben ser pensadas desde los docentes, los estudiantes, los procesos y los escenarios, “dado que es precisamente allí en donde se genera una integración entre docente, estudiante, conocimiento y contexto” (Loaiza, et al, 2012, pág. 96). Es esta relación que sustentar el acto de educar.

Sin embargo, “las acciones de los maestros en muchas ocasiones se sustentan en la escuela tradicional, en donde los maestros tienen el poder y el saber, y allí, se corta la relación discurso y práctica de los maestros” (Loaiza, et al, 2012, pág. 97). El docente debe procurar ser “una figura mediadora y formadora, es así que se debe reflexionar sobre la práctica pedagógica” (Loaiza, et al, 2012 citando a Basto-Torrado 2011, pág. 99). Es por ello, que obtener un aprendizaje significativo mediante la enseñanza-aprendizaje, logrando la reflexión y el actuar del estudiante, se da a partir del quehacer docente, y, por ende, de sus prácticas pedagógicas, que en este caso se expresan como alternativas a las tradicionalmente desarrolladas en las instituciones educativas; logrando “una mejor relación con los otros en un marco de humanidad y compromiso vital” (Loaiza, et al, 2012, pág. 97).

Hablar de prácticas pedagógicas alternativas, puede generar, estimular o “favorecer en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directamente vinculados con el quehacer educativo” (Freire, 2013, pág. 73), ya que, para Freire, “la práctica educativa es una dimensión necesaria de la

práctica social” (Freire, 2013, pág. 74), basado en la evolución “este ser social e histórico que somos nosotros” (Freire, 2013, pág. 76).

Freire (2013), afirma que la práctica educativa implica la presencia de sujetos, objetos de conocimiento, orientación de estos conocimientos y un método, que permita ser implementado en distintos escenarios educativos. También, agrega Freire (2013), que la participación se da bajo un carácter político, permitiendo al educador a asumir posturas éticas frente a la finalidad de su quehacer, así mismo, el asumir la postura es un ejercicio de libertad que surge tras la implementación de prácticas pedagógicas alternativas. Freire (2013), agrega que gracias a la participación libre de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se logra responder a las necesidades locales. Freire (1980), habla de la dialogicidad como ejemplo de práctica educativa alternativa, logrando un aprendizaje significativo mediante la reflexión entre los participantes de la misma.

Torres (2011), entiende las prácticas como acciones desarrolladas, tales como estrategias y técnicas metodológicas, relaciones y proyectos de futuro, las cuales se presentan en relación con la educación tradicional y los ejercicios alternativos de educación.

De este modo, entenderemos la práctica pedagógica como las acciones de los sujetos, las cuales buscan, de la enseñanza-aprendizaje, lograr un aprendizaje significativo de los estudiantes; estas prácticas se dan en un contexto, bajo una construcción cultural y con un fin, lo que les permite desarrollar metodologías, organización y relaciones con la realidad.

1.7.2. Poder

Por su parte, la fase educativa desarrollada por los sujetos mediante las prácticas pedagógicas alternativas, permiten al sujeto asumir la contrición y reproducción de saberes, por lo cual las relaciones de poder existentes entre las partes que asumen y reproducen esos saberes nos lleva a la necesidad de definir conceptualmente el poder. El poder, dice Rodríguez (1995), en términos educativos implica tener en cuenta elementos tales como el yo, la identidad personal, el poder político y el saber, los cuales están “mutuamente implicados y en permanente intersección” (Rodríguez, 1995, pág. 164), siendo estos elementos los que permiten, desde el escenario de la

educación, y la consolidación de discursos relacionan el individuo, la verdad (conocimiento aceptado) y los ejercidos de poder.

En este caso, “el poder pasa a ser la otra cara de la verdad. Una cara sin la que la verdad misma no llegará a producirse [...] La verdad es de este mundo; está producido aquí gracias a múltiples imposiciones.” (Rodríguez, 1995, pág. 166), por lo cual se entiende la verdad, como una construcción social, orientada por quien ejerce poder, imponiéndose sobre otras versiones.

Esta línea lleva a Morey (1991) a la descripción de tres dimensiones expuestas por Foucault (1990), que permiten el análisis del poder en la educación:

“La primera trata de las relaciones que el hombre mantiene con la verdad en cuanto que esas relaciones nos constituyen como sujetos de conocimiento; la segunda descifra las relaciones con el poder, relaciones “que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás”; la tercera se centra sobre la relación ética “por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral”” (Morey, 1991, pág. 25).

Estas dimensiones del sujeto, permiten la relación con la identidad, el poder político y el saber, desde la construcción de una estructura teórica imperante, que se expresa por medio de las acciones de los sujetos a lo largo de las todas las épocas, por lo cual:

“El modo de reflexionar de la gente, el modo de escribir, de juzgar, de hablar (incluso en las conversaciones de la calle y en los escritos más cotidianos) y hasta la forma en que las personas experimentan las cosas, las reacciones de su sensibilidad, toda su conducta, está regida por una estructura teórica, un sistema que cambia con los tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades” (Foucault, Saber y verdad, 1985, pág. 33).

Por lo tanto, el poder se entiende por “la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización” (Foucault, 1986, pág. 112), por lo cual, dependiendo de quien ejerce el poder, depende la condición de los sujetos y sus relaciones.

“Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general de la verdad”: es decir, los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero” (Foucault, 1992, pág. 187).

Giddens, dice que hablar de poder, es identificar “de qué manera logran los individuos y los grupos sus fines, en pugna con los de los demás” (Giddens, 2000, pág. 39), por lo cual entender poder como “la capacidad que tienen los individuos o grupos de hacer que cuenten sus propios intereses o preocupaciones, incluso si otros se resisten a ello” (Giddens, 2000, pág. 435), lo que implica que esta pugna es algo permanente mientras existan intereses o preocupaciones distintas a las imperantes en un contexto determinando.

Así mismo, “el poder es un elemento que forma parte de casi todas las relaciones sociales” (Giddens, 2000, pág. 435), lo que implica que, en cualquier momento, una verdad imperante, que se impuso dentro de esta pugna constante, puede ser relevada por otra verdad.

Este ejercicio de empoderamiento, permite que se establezca una nueva estructura teórica, la cual presenta características propias, es decir que el “poder está casi siempre acompañado de la ideología, que se utiliza para justificar las acciones de los poderosos” (Giddens, 2000, pág. 435).

En efecto, se entenderá el poder como el ejercicio de relaciones de fuerzas presentes en el contexto, y que ejercen dominio de los saberes y los medios de reproducción de sus conocimientos. Por otra parte, el empoderamiento se entiende como el escenario en donde un actor o actores, asumen el acceso y la producción de conocimiento dentro de las relaciones establecidas en su territorio, aportando a la construcción y reproducción de verdades alternas a las impuestas tradicionalmente, en su comunidad.

1.7.3. Territorio

Al asumir el empoderamiento tras la adquisición y construcción de saberes, su reproducción en nuevos sujetos implica tanto una ubicación como una serie de relaciones que existentes o no se van a consolidar, por lo cual, analizar el territorio con punto de partida para la reproducción de los conocimientos asumidos por los sujetos se vuelve necesario dentro de la investigación.

El territorio, entendido como una compleja red de relaciones por parte de los actores presentes en el contexto permite dar cuenta no sólo de un espacio geográfico, sino que además de un ejercicio de territorialidad, involucrando las lógicas de gobierno dentro del territorio; es así, como territorio se entiende como una “construcción de sus protagonistas que son el Estado, las colectividades territoriales, las comunidades, las asociaciones, las empresas, etc. (Champollion, 2011, Citando a Moine, 2006, pág. 55) El “territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes” (Champollion, 2011, pág. 55) por lo tanto, son todas las relaciones entre los diferentes actores presentes en el contexto que permite responder a las necesidades de formación de los sujetos.

El territorio, dice Champollion, (2011), citando a El Berre (1992), es la relación entre el espacio geográfico y sus prácticas culturales y sociales, las que permiten un trato simbólico entre cultura y espacio constitutivo de símbolos, valores o identidades, individuales o grupales.

Esto implica, según Champollion (2011), que las relaciones entre los actores se dan desde la cultura, desde su condición actual, sus discursos, sus formas de poder y los valores imperantes en su relación diaria; dichas relaciones y elementos que giran en torno a la constituyen la noción de territorio, por lo cual el territorio es una expresión cultural de los sujetos.

Seguido a esto, la noción de territorio se vincula con el sujeto, pues “el territorio no existe en sí, existe para alguien” (Ruiz, 2006, pág. 12), es ese alguien quién lo concibe, lo vive, con el que interactúa.

Bajo esta misma apuesta surgen tres tipos de territorio, el primero es el territorio corporal y hace referencia al “cuerpo y sus marcas establecen las posibilidades de relación interpersonal” (Ruiz, 2006, pág. 13), seguido del territorio escolar, el cual hace referencia a “la organización de la institución establece los usos de los distintos

espacios que componen la escuela. Las normas determinan su apropiación” (Ruiz , 2006, pág. 13); por último, el territorio barrial el cual hace referencia a “los entornos y sus dinámicas sociales” (Ruiz, 2006, pág. 13).

El territorio corporal, se entiende “como las mediaciones iniciales para la relación interpersonal, el cuerpo como el instrumento de una relación esencialmente física con el entorno” (Ruiz, 2006, pág. 57). Además de ello, agrega que el sujeto diferenciado biológica y culturalmente; desde la decoración del cuerpo y su organización se marca y señala este territorio. El segundo territorio, el escolar:

“Se configura desde las vivencias interpersonales y la organización institucional, desde las marcas instituidas y vividas por los controles para el uso de espacios como aulas, patios, oficinas, baños, portería y, con las normas que delimitan su apropiación según las expectativas de la comunidad educativa” (Ruiz L. , 2006, pág. 57).

Dice Ruiz (2006), que se asemeja a la familiaridad, por las actividades rutinarias y encuentros constantes con espacios y sujetos ya identificados, lo que describe la acción del sujeto como algo familiarizado, gracias a que es una percepción directa.

El tercero, los territorios barriales, entendidos como “los contextos inmediatos y mediatos a la escuela, como entornos que inciden en sujetos de la comunidad educativa y en las dinámicas escolares” (Ruiz, 2006, pág. 58). El barrio, dice Ruiz (2006), permite develar las tensiones de la relación escuela- contexto en función de los actores presentes, lo que implica un proceso de territorialidad por parte de cada actor o grupo de actores.

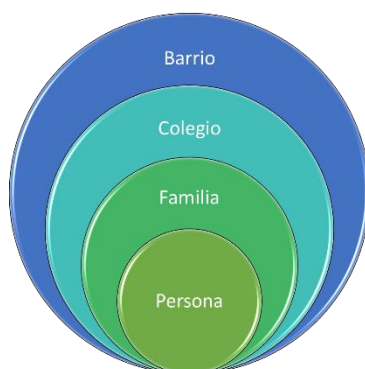


Figura 1. Niveles de territorialidad, Sujeto, Familia, Colegio y Barrio.

1.7.4. Condición humana

Por último, la condición humana como eje central de la investigación, parte de cómo se logra esta reivindicación, cómo logran los sujetos asumir ese papel reivindicador y en donde logran ese papel reivindicador, es así como el concepto de condición humana, se relaciona con el proceso educativo y sus respectivas prácticas dentro del territorio, lo cual parte de una orientación política. En este sentido, se retoran los postulados de Hannah Arendt.

La autora, parte de definir el hombre, como un ser condicionado, “ya que todas las cosas con las que entra en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia” (Arendt H. , 2001, pág. 23), razón por la cual, todo lo que se relaciona con el hombre pasa a ser parte de su condición humana, entendida no solo como la condición bajo las cuales se ha dado la vida del hombre; pues el mundo, dice Arendt (2001), se forma de cosas producidas por las actividades humanas, cosas que a su vez condicionan la existencia de los humanos, es decir, no es puramente una condición natural, ya que “los hombres crean de continuo sus propias y auto producidas condiciones” (Arendt H. , 2001, pág. 23).

Para Arendt (2001), son las actividades las que condicionan la existencia, en el caso de la labor, su condición humana se da a partir de la vida misma, se realiza para suplir necesidades vitales del cuerpo humano; el trabajo, cuya condición humana se basa en los elementos mundanos, artificiales, distintas de las circunstancias naturales; y la acción, expresa la condición humana desde la pluralidad de las relaciones humanas dadas entre “los hombres sin la mediación de cosas o materia” (Arendt H. , 2001, pág. 22). Cada actividad busca comprender los problemas de la condición humana, los cuales existen, dice Arendt (2001), en lo eterno, perdurando en el tiempo independiente de la muerte del sujeto.

Sin embargo, dice Arendt (2001), aunque la condición humana es inherente al hombre reproduciendo su condición actual, es la acción, la pluralidad la que se relaciona con mayor fuerza con la condición general de la existencia humana: nacimiento y muerte, siendo los recién nacidos los que poseen la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar, de intervenir en la condición existente y la suma total de actividades y capacidades son las que corresponden a la condición humana, por ello se habla de la pluralidad, la mediación entre hombres, y un carácter político.

Por lo cual, lo político “en sentido estricto, no tiene tanto que ver con los hombres como con el mundo que surge entre ellos” (Arendt H. , 1997, pág. 117), es decir, lo político es una actividad que consiste en “en conciliar, por medio de la palabra, los antagonismos que suscita la pluralidad, con el propósito de vivir en concordia y armonía, a pesar de la diversidad” (Oro, 2008, pág. 243)

Así mismo, Andrade (2015), indica que una de las dimensiones de la condición humana es la cultura, la cual, dentro de un mundo moderno y capitalista, cuenta con la capacidad de crear y reproducir lo que entenderemos como lo humano, aquello que permanece inalterable con el devenir de la historia. Según Andrade el proceso de producción social se da en tres fases, la “producción, distribución y consumo funcionan como tres vértices que tejen todas las individualizaciones históricas de lo humano —“lo occidental”, “lo mexicano”, etc. — que, de manera abstracta, conforman la dimensión transnatural que llamamos cultura: “la condición humana” (Andrade, 2015, pág. 191). Esto implica, dice Andrade (2015), que los elementos producidos por los sujetos están estrictamente relacionados con su individualización, por ende, hacen parte de la construcción de su condición humana.

Por su parte, Ilivitzky menciona, retomando el debate entre Chomsky y Foucault, que se aborda el tema de comprender y saber del hombre sobre sí mismo y su entorno, y es que para Foucault “se puede comprender un hecho no sólo a nivel individual, debido a que los sujetos están situados en un marco de referencia y pertinencia que condiciona su accionar” (Ilivitzky, 2007, citando a Foucault, 1970, pág. 313), desde esta perspectiva, Foucault es quien propone que ese marco de referencia cuente con un carácter político expresando que “la esencia de la humanidad es el funcionamiento político de nuestras sociedades” (Ilivitzky, 2007, pág. 314).

Esto mismo es expuesto por Schutz, quien indica que “el mundo de la vida, entendido en su totalidad, como mundo natural y social, es el escenario y lo que pone límites a mi acción a nuestra acción recíproca” (Schutz, 2001, pág. 27).

Para Schutz (2001) el mundo de la vida cotidiana es la realidad fundamental del hombre, y este, quien nace en el mundo es consciente del mundo y por ende sus condiciones, las cuales han existido antes que él, lo cual se le presenta como algo “natural”. Esta individualidad, al entrar en relación con otras dan cuenta de que la relación del mundo “natural y social (denominado cultura) “es el escenario que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca” (Schutz, 2001, pág. 27).

Este marco de condicionamientos, es igualmente descrito por Fromm, quien dice que “el carácter del hombre ha sido moldeado por las exigencias del mundo que el creó con sus propias manos” (Fromm, 1991, pág. 8); además de calificarlo de extremadamente consumido, enajenado y autómatas, en donde las relaciones dejan de ser humanas y pasan a ser inhumanas.

Fromm reconoce la pluralidad y la condición política del hombre, agregando que “el carácter típico de hombres y mujeres en la cultura occidental está determinado por sus respectivos papeles sociales” (Fromm, 1991, pág. 23), es decir se resalta el condicionamiento social de los sujetos dentro de sus relaciones que a su vez reproduce su actual condición humana.

En resumen, la condición humana la entenderemos como las condiciones propias y auto producidas bajo las cuales viven los sujetos en los distintos territorios, haciendo parte de la cultura misma de las comunidades, la cual se reproduce con el quehacer de los sujetos; sin embargo, es la acción de los sujetos bajo la pluralidad, una expresión política en la medida que existe la posibilidad a los recién nacidos de actuar en su contexto, implicando la mediación entre hombre, es así que la pluralidad se expresa como la condición humana de la vida política.

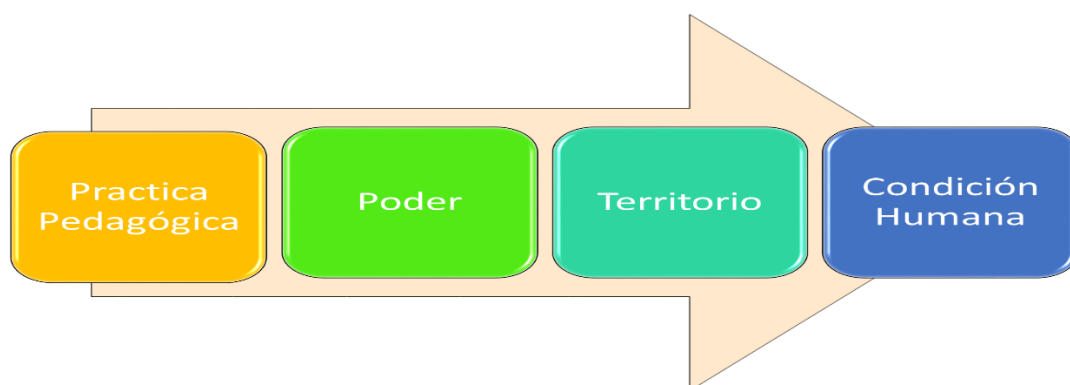


Figura 2. Relación de conceptos del marco conceptual, la línea de trabajo frente al concepto para responder al objetivo.

1.8. Propuesta metodológica

La presente investigación se da bajo el carácter epistemológico hermenéutico, entendido como el enfoque que permite indagar desde los orígenes de la información, con el fin de encontrar correlación entre los conceptos, los instrumentos metodológicos, permitiendo dar respuesta a la pregunta problema, además de ello, la

presente investigación se desarrollará con un enfoque de tipo mixto, es decir, que tendrá elementos cuantitativos y cualitativos, esto con el fin de obtener resultados más confiables.

El enfoque mixto hace una referencia a la realización de estudios e investigaciones en los cuales se procede a mezclar enfoques cualitativos y cuantitativos, dicha mezcla, menciona la autora, se implementó útilmente en el campo de la educación durante los años 90, exponiendo que “el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad ” (Pereira, 2011, pág. 17).

En torno a los enfoques, que “ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (Pereira, 2011, citando a Hernández, et al, 2003. pág. 17). “Que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio” (Pereira, 2011, citando a Creswell, 2008. pág. 20).

Bajo esta misma base, “los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (Driessnack, et al, 2007, pág. 2)

El enfoque cuantitativo se expresa desde la capacidad de medir hechos empíricos desarrollados en un escenario planteado, según Ruiz, et al (2013), permite explicar la realidad social la cual va a ser estudiada desde una perspectiva tanto externa a la realidad, como interna, permitiendo la objetividad y un análisis causa-efecto de carácter deductivo, permitiendo generalizar resultados precisos, partiendo, dicen Hueso & Cascant (2012) de muestras específicas.

Por otra parte, dicen Ruiz, et al (2013), que el enfoque cualitativo nos permitirá la interpretación de los fenómenos de forma paralela al análisis cuantitativo, este análisis arroja datos descriptivos, permitiendo profundizar en el fenómeno mediante la inducción, el análisis de múltiples realidades sin la existencia de una secuencia lineal, permitiendo amplitud en los resultados, riqueza interpretativa y contextualización del fenómeno tras la profundización de significados.

Por lo tanto, este diseño, al ser se enfoque mixto se expresa como un diseño secuencial, que implica, según Verd & López (2008), que el trabajo de campo se organiza en

estadios sucesivos, por lo cual, tras la recolección y análisis de los datos (cuantitativos o cualitativos) en un primer momento, se sirve de estos para mejorar la recolección y análisis de los datos del segundo momento. Este diseño secuencial se expresa, como lo afirma Verd & López (2008) retomando a Callejo & Viedma (2006), en términos de la articulación encadenada, es decir las partes del modelo se articulan encadenándose secuencialmente, con el fin de llegar a un análisis coherente desde la recolección de datos.

En una primera fase, se busca dar cuenta del primer objetivo mediante un análisis de tipo correlativo de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de la implementación de los instrumentos. En una segunda fase, y con base en los resultados obtenidos de la fase uno, se busca dar cuenta del segundo y tercer objetivo mediante un análisis Hermenéutico-Correlacional de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de la implementación de los instrumentos

La tercera fase, con base en los resultados obtenidos de la fase dos y tres, busca dar cuenta del cuarto objetivo mediante un análisis Hermenéutico de los datos, cumpliendo la totalidad de los objetivos y dando respuesta a la pregunta problema planteada

1.8.1. Análisis de los datos

A cada una de las fases se le propone un tipo de análisis, entre los cuales están el análisis correlacional, análisis hermenéutico-correlacional y para la última fase un análisis hermenéutico.

1.8.1.1. Correlacional

Para el caso de la primera y segunda fase, los resultados obtenidos se les tratara bajo el análisis correlacional, el cual busca “descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas, mediante el uso de los coeficientes de correlación” (Cancela, Cea, et al, 2010, pág. 8), agregan además que, los coeficientes se expresan como indicadores matemáticos permitiendo el aporte de la información en relación con una variable determinada.

“La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras

variables relacionadas” (Cancela, Cea, et al, 2010, pág. 11), lo que a su vez permite dentro del análisis establecer correlaciones y causalidades tras el análisis.

Este análisis nos “determinar en qué medida dos o más variables están relacionadas entre sí. Se trata de averiguar de qué manera los cambios de una variable influyen en los valores de otra variable” (Cauas, 2011, pág. 9), que, para el caso de esta investigación, son los componentes del proceso educativo frente a la reivindicación de la condición humana.

1.8.1.2. Hermenéutico

Para la tercera fase, establece un análisis hermenéutico, una relación comparativa de realidades por parte de los actores presentes en el fenómeno estudiado, que pretende dar cuenta de un hecho, en este caso la forma en el que ciertas prácticas educativas de la Fundación sirven de alternativa para la reivindicación de la condición humana de los jóvenes participantes en las actividades desarrolladas.

Este contexto responde a la hermenéutica misma, siendo esta, la “reflexión sobre la interpretación adoptada como vía del comprender los fenómenos sociales” (Ángel, 2011, pág. 10), es decir, es una reflexión que parte de la interpretación de los resultados, lo cual nos permite dar cuenta del fenómeno estudiado.

Por ende, es “una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido” (Arráez, et al, 2006, pág. 174). Es decir, desde la hermenéutica, la presente investigación pretende dar cuenta del contexto en el cual se desarrollan el proceso educativo, con el fin de identificar la incidencia de sus prácticas frente a la reivindicación de la condición humana.

Este análisis es pertinente, siendo este un modelo que se articula secuencialmente, pues contará con los datos obtenidos en la recolección de la fase 1, 2 y 3, lo cual permitirá obtener un análisis pleno de sentido y una interpretación más completa y objetiva.

1.8.2. Técnicas

Para el desarrollo de la presente investigación se determinó la implementación de cuatro técnicas las cuales relacionamos en función de los análisis expuestos para cada una de las fases, estas son la revisión documental, la encuesta, la entrevista semi-estructurada y la entrevista a profundidad.

1.8.2.1. Revisión documental

El proceso de revisión documental “constituye uno de los principales pilares en los que se sustenta la investigación educativa” (Rodríguez & Valldeoriola, 2007, pág. 18), para este caso, consistirá en identificar las variables que a su vez aportarán a la construcción de nuevos indicadores dentro del diseño secuencial. Este proceso “nos permite delimitar con mayor precisión nuestro objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión” (Rodríguez & Valldeoriola, 2007, pág. 18).

Por lo cual, la revisión documental en torno a la entidad “debe ser muy concreta y concisa” (Salinas, 2012, pág. 16), con el fin de determinar las variables fundamentales para los demás instrumentos, por ello es pertinente en la medida de que el primer acercamiento se hace sobre las fuentes primarias de información, entendidas como pos proyectos de la fundación, sus marcos normativos, los documentos de avances y demás registros de la fundación que permitieron dar cuenta del objetivo de la investigación. La revisión documental se llevará a cabo en el primer momento de la investigación, logrando el acceso a los registros y archivos de la Fundación, con el fin de identificar las actividades, los sujetos de la población y los términos con los cuales se expresan en el contexto en el que se desenvuelven diariamente, además de obtener datos que permitan relacionar las prácticas pedagógicas y la mejora en las condiciones de vida e intelectuales.

1.8.2.2. Encuestas

La encuesta es una técnica de recolección de información, que “se fundamenta en la elaboración de un cuestionario que se aplicará a las personas, instituciones, empresas, etc.... de las cuales se quiere obtener información” (Lafuente & Marín, 2008, pág. 13). La encuesta, dicen Gómez-Peresmitré y Reidl (2010), permite la recolección de información dentro de poblaciones dispersas en el momento de su implementación, cuenta con gran alcance dentro del universo “conocido” en el cual se implementa. Busca evidenciar procesos de comportamiento o tendencias, expuestos desde resultados estadísticos. Es útil en la medida que permite “describir características de grandes poblaciones, son flexibles y económicas si se toma en cuenta el tamaño de la muestra” (Gómez-Peresmitré & Reidl, 2010, pág. 29)

Este se diseña con base en los elementos identificados en la revisión documental, y busca servir de complemento para dar respuesta al primer objetivo como parte de la primera fase, identificando las prácticas pedagógicas que permiten la mejora en las condiciones de vida e intelectuales (Ver anexo 1).

1.8.2.3. Entrevistas semi-estructuradas

Las entrevistas semiestructuradas, dice Ozonas & Pérez (2005), son una técnica de carácter conversacional, por lo cual no busca oprimir a los participantes dentro del desarrollo de la actividad, buscando mediante una fácil comunicación, que se reflejen los nexos y relaciones complejas de la realidad estudiada.

Según Troncoso & Daniele, las entrevistas son “instrumentos de recolección de datos en el marco del paradigma cualitativo de la investigación educativa” (Troncoso & Daniele, 2004, pág. 1), por lo cual, “se generan las preguntas que se harán a los entrevistados, determinan la variedad, calidad y confiabilidad de los datos que se pretenden recabar” (Troncoso & Daniele, 2004, pág. 1).

Dicen Troncoso & Daniele (2004) que las entrevistas son un procedimiento muy frecuente, utilizados en estudios cualitativos, donde el investigador hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar en busca de comprender el lenguaje de los participantes permitiendo apropiarse del significado que ellos le otorgan en su contexto.

Este se diseña con base en los elementos identificados en la revisión documental y aplicación de encuestas, busca servir para dar respuesta al segundo y tercer objetivo como parte de la segunda fase, identificando las prácticas pedagógicas en los conceptos de poder y territorio (ver anexo 2)

1.8.2.4. Entrevista a Profundidad

La Entrevista a profundidad tiene como función “penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (Robles, 2011, pág. 40), es este caso, quien realiza la entrevista es quien sugiere el campo a explorar y profundizar,

pues “conserva una cierta estableciendo un objetivo limitado, es decir, está diseñada para analizar un elemento en particular de la investigación.

1.8.3. Población

Dentro de la investigación, el universo, es decir, la población objetivo de la muestra, en un primer momento hace referencia a los jóvenes que han participado y culminado las actividades desarrolladas por la Fundación LAZCHELAS, es decir, jóvenes de entre 14 y 18 años, por una parte; y por otra, actores involucrados en el avance de estas actividades (asesores, administrativos y voluntarios) que superen la edad de 18 años. En este contexto, la definición de la muestra está dada por el modelo del muestreo circunstancial y voluntario o muestreo casual o incidental, el cual, “se trata de un proceso en el que el investigador selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es utilizar como muestra los individuos a los que se tiene fácil acceso” (UNER, 2009, pág. 3).

Esto tipo de muestra es pertinente en la medida que la población del universo se encuentra bastante dispersa, lo que hace complejo llegar a ella, es así como se define la muestra, entendida como los grupos de jóvenes que representan dicha muestra a los jóvenes que han participado y culminado las actividades desarrolladas por la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible.

1.8.4. Etapas de implementación

A continuación, se presentan las etapas de implementación del proyecto de investigación, las cuales se desarrollan sobrepuestas a las fases 1, 2 y 3 anteriormente expuestas.

Etapas 1: Revisión documental de los procesos educativos de la Fundación LAZCHELAS, en torno a sus prácticas pedagógicas, realizando de esta manera un análisis correlacional de los indicadores propuestos para los instrumentos.

Etapas 2: Elaboración de instrumentos cualitativos (entrevistas semi-estructuradas y a profundidad) y cuantitativos (encuesta), se aplicarán las pruebas de calibración de los instrumentos. Este proceso de elaboración de instrumentos se dará bajo el modelo secuencial ya expuesto.

Etapa 3: Recolección de datos cuantitativos y cualitativos, sistematización y análisis de la información. Se procederá a la aplicación de los instrumentos dentro de la muestra seleccionada, con el fin de recolectar la información pertinente, dirigido al proceso de sistematización y análisis respectivo.

Etapa 4: Análisis de los datos e información recolectada, procediendo al cruce de información entre el análisis estadístico de los resultados cuantitativos. Frente a esto realizar la interpretación sociología bajo un análisis hermenéutico-correlacional de los resultados definitivos, en términos de conclusiones y consideraciones finales.

2. CAPÍTULO II: PROCESO EDUCATIVO COMO ALTERNATIVA PARA LA REIVINDICACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA.

La fundación LAZCHELAS es una organización sin ánimo de lucro que nace en el año de 2011 del movimiento Lasallista Lazos⁴, quienes, en su proceso de profesionalización y experiencias compartidas con comunidades, posibilitan su autoevaluación, configuración y necesidad de consolidar una Fundación al servicio de la vida, mediante la preparación de líderes juveniles en y desde los contextos. La fundación está orientada a la formación de personas, jóvenes líderes para el cuidado de la vida y la paz, con criterio crítico, creativo, espiritual y ético al servicio de las comunidades, mediante el ejercicio de Escuelas de liderazgo no convencional.

La fundación LAZCHELAS ha desarrollado procesos educativos en distintas zonas de Colombia que se evidencian en la percepción de sus participantes frente al cambio en sus condiciones de vida, que serán expuestas a continuación, en el cual, se pretende resaltar el proceso educativo como una alternativa para lograr cambios en la condición de vida de los sujetos; es decir, demostrar la relación existente entre la socialización de los procesos educativos desarrollados por la fundación y la condición humana de los participantes.

Arendt (2001) menciona que el hombre es un ser condicionado por todas las cosas con las que entra en relación, las cuales pasan a ser parte de su condición misma, los sujetos pasan por varios procesos socializadores, como la familia, la escuela, las empresas, las asociaciones e instituciones, “buscando preparar al sujeto para su vida en sociedad” (Páez, 1994, pág. 105). En este sentido, la educación busca ese propósito pues los procesos educativos están presentes a lo largo de la socialización de los sujetos.

Ahora bien, el conjunto de las fases que componen estos procesos son determinados por las entidades que los desarrollan, en este caso, la fundación LAZCHELAS desarrolla procesos educativos alternativos a los establecidos por las instituciones educativas tradicionales, mediante espacios denominados “Bloques de Formación”; para Patricia, una de las participantes de estas actividades en Ricaurte, Cundinamarca, los bloques “se enfocaban más en lo personal y en lo vivido por ellos, para mostrarlo

⁴ Los grupos Lazos, se componen de jóvenes egresados de los procesos de formación pastoral de las escuelas lasallistas, y quienes asumen procesos autónomos educativos y de proyección social mediante procesos enmarcados en los valores lasallistas (fe, justicia, servicio, compromiso y fraternidad).

a nosotros y explicarlo bien, que nosotros lo viviéramos e hiciéramos parte de esa experiencia” (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016); es decir, se busca involucrar al participante, al docente y a la actividad misma bajo un modelo experiencial, por lo cual, todo lo aprendido, vivido y discutido, permite los ejercicios de reflexión por parte de los participantes, los cuales resaltan lo aprendido en la praxis y no a los procesos académicos tradicionales.

Estas lógicas experienciales son posibles gracias a las dinámicas de los Bloques de formación, los cuales son espacios dedicados a la educación, en donde se construyen saberes y conocimientos por medio de metodologías que se alejan de la educación tradicional, el uso de espacios más allá del aula de clase y el reconocimiento del participante como actor fundamental, y que se complementa con el docente y la actividad desarrollada en el bloque.

Santiago, un joven que inicio como participante de estas actividades y ahora es funcionario de la entidad, afirma que en el colegio durante “la clase si algo la persona participa, y le hacen una pregunta y ya, pero al ser nuestra metodología experiencial, digámoslo así, la persona se ve inmersa en sí dentro de la actividad” (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016). En otras palabras, Tatiana, funcionaria que lleva varios años trabajando estos procesos, lo que se busca es “que el muchacho se sienta diferente, y dentro de ese diferente, esté incluido” (Entrevista Tatiana Rodríguez, 12 de octubre de 2016).

La fundación mediante su modelo de bloques de formación, se distancia de la educación formal e institucionalizada; Tatiana hablando de esta diferencia menciona que:

Lamentablemente, el mismo hecho de hacerlos sentirse integrados ya cambia la estructura de la educación formal, el mismo hecho de empezar a generar las necesidades en cuanto al conocer, y que puedan interactuar ya lo hace diferente, porque su mismo pensamiento y mentalidad empieza a generar transformaciones en cuanto a lo que él necesita como ser humano, pero también los que lo rodean necesitan de él (Entrevista Tatiana Rodríguez, 12 de octubre de 2016).

La inclusión del participante dentro del proceso educativo mismo plasma un escenario plural de las relaciones humanas entre todos los involucrados, donde se permite un escenario en el que el sujeto es condicionado por el proceso mismo, y en el desarrollo

de las actividades, se busca comprender los problemas de su condición actual, los cuales dice Arendt (2001), han perdurando en el tiempo independiente de la muerte de los sujetos; dicho escenario lo relata Santiago:

Normalmente dentro de las escuelas se maneja un bloque que yo denominaría como contexto, tiene otro nombre, en el que se les dice como ustedes viven en [...], se empieza en el planeta tierra, Latinoamérica, Colombia, ustedes viven en el municipio de Ricaurte, se les dice algo de historia de su municipio, dentro de ese mismo bloque se da mucha información, sobre su locación, lo que él no conocía (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

Este condicionamiento lleva a los participantes a asumir un rol dentro de su comunidad, y dentro del proceso educativo de la fundación, el rol asumido por el participante es el de líder, entendido como sujeto con capacidades de asumir la dirección de proyectos y procesos comunitarios mediante el uso de sus actitudes y aptitudes, lo cual permite al sujeto asumir una función dentro del desarrollo de su comunidad, así mismo se permite crear las propias y auto-producidas condiciones de vida. Este título de líder se otorga a los participantes una vez culminada el primer nivel de escuela, tras el cual cada uno de los jóvenes asume su compromiso para con el proceso educativo y su proyección social; dice Patricia:

Como ya pasé a ser líder puedo aportar más a la comunidad y ayudar a estas personas colaborando o con actividades o programas que ellos necesiten. Yo creo que sí nos dieron varios conocimientos que nos va a enseñar en algún momento qué camino tomar y por cuál decidir (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016).

Es así como Patricia, permite evidenciar el impacto en la condición humana de su comunidad y su vida personal, tras su participación en las actividades de la fundación LAZCHELAS, es decir, la relación existente entre procesos educativos de la entidad con el mejoramiento en la condición humana de los participantes y sus comunidades mismas. Frente a la condición actual de los involucrados con el proceso educativo de la fundación, se evidencia que el 81% de estos está vinculado actualmente a escenarios educativos, y de ellos, el 50% cursan estudios profesionales; se evidenció, además, que el 70% de los participantes relacionan su vinculación educativa o laboral con su participación en las actividades (Ver Anexo 3).

Nos ha pasado mucho, en Ricaurte, por ejemplo, que un examen ICFES no aspiraban a más de un puesto 500, después, ciertos chicos que estuvieron con nosotros mejoraron su rendimiento académico, les hicimos acompañamiento, estuvimos con ellos, entonces esos resultados cambiaron totalmente, muchos chicos aplicaron para becas en la Universidad, becas que les da el mismo municipio de Ricaurte, pero son cosas que no hubieran podido alcanzar si no hubiesen dicho ¡si puedo! Si puedo hacerlo; eso se ve reflejado en que, si ellos quieren estudiar una carrera profesional de pronto, puedan tener una oportunidad económica, eso depende de ellos. Obviamente influyen las herramientas que les hemos dado, para que ellos piensen críticamente y no se queden con lo que tienen (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

Por otra parte, el 81% de los participantes, afirma que los conocimientos y capacidades adquiridas mediante su participación en las actividades desarrolladas por la fundación les permitirán tener mejores condiciones de vida, vincularse a procesos laborales o académicos (Ver Anexo 3).

Se puede resaltar el hecho que, dentro de los procesos socializadores, la educación, y en este caso el desarrollado por la fundación LAZCHELAS, ha permitido servir de alternativa a los sujetos que se han vinculado a ella generando cambios favorables en su condición de vida.

Las acciones desarrolladas por la fundación incidieron en que Patricia quisiera hacer parte de las experiencias que implica este proceso educativo; igualmente, a Santiago, le permitió sentirse participe dentro de las actividades; y a Tatiana, a lograr que los participantes sientan la necesidad de conocer e interactuar con otros. Es decir que el proceso educativo incidió en que los sujetos se hicieran partícipes de la construcción de los saberes.

El proceso educativo expuesto, es un conjunto de fases cuyos elementos logran el objetivo de educar, dicho conjunto de fases, tal y como lo exponen Debesse y Mialaret (1972), se expresan en el quehacer docente, mediante la implementación de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las relaciones educativas. Las prácticas pedagógicas de la fundación proponen impactar en la condición de vida de los sujetos, tal y como lo menciona Jiménez (2013), materializando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción del conocimiento.

Estas prácticas pedagógicas buscan lograr una enseñanza-aprendizaje pertinente, según Castro, et al (2006), satisfaciendo las necesidades y situaciones específicas de los alumnos en sus contextos, fin último de la práctica pedagógica.

Lo primero que hacemos es brindarle las herramientas para que ellos puedan adquirir ese conocimiento, que no sea solamente vía oral porque no siempre vamos a estar ahí para hablarles, si no que ellos puedan encontrar la información y leerla de forma correcta, ya después de que ellos sepan leer, no como leer explicitaste, sino leer, ahí si pasamos a la lectura crítica, que es entonces, como ustedes ya leyeron esto, vieron esto, se les mostró tales diapositivas o una presentación o se les hablo de tal cosa entonces listo, vamos a discutirlo, vamos a saber de qué está hablando, entonces entre todos socializamos con el acompañamiento de quién dicta el bloque, pues generar una discusión en el que se desarrolla un tema y en la casa cada quién saca esa partecita del tema de la que se enriquece cada uno (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

Ahora bien, hablar de un proceso educativo como una alternativa que incide en la condición humana de los sujetos, implica hablar de cómo este hecho es posible, su pedagogía, su forma alternativa de lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, requieren un análisis más profundo.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por la fundación LAZCHELAS, desde un modelo experiencial y participativo, llevan en sí mismo un carácter político, ya que orientan las mentalidades de los sujetos al trabajo comunitario, desde un proceso que va más allá de una serie de experiencias; por lo cual, identificar las acciones que se dan bajo el desarrollo de este proceso, permitirá exponer, cómo estos procesos son una alternativa para lograr la reivindicación de la condición humana en distintos territorios.

3. CAPÍTULO III: PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO TRANSFORMADOR DE CONDICIONES MATERIALES E INTELECTUALES.

Identificar las acciones que se dan bajo el desarrollo del proceso educativo de la fundación, es un primer paso para comprender cómo puede convertirse en una alternativa que permita la reivindicación de la condición humana de los jóvenes, mediante la transformación de las condiciones materiales e intelectuales de existencia. Cada una de las acciones desarrolladas por los funcionarios de la fundación LAZCHELAS se entienden como prácticas pedagógicas, y Debesse y Mialaret (1972) identifican la práctica pedagógica como las acciones desarrolladas en las relaciones educativas, es decir, que el primer elemento que rodea la práctica es el quehacer docente.

Ahora bien, la función de docentes dentro de la fundación LAZCHELAS y el cómo estos se caracterizan dentro de sus actividades, son relatadas por varios de los participantes, Karen, una de ellas, dice que “ellos son muy atentos, se les ocurre algo y sacan esa idea, no se varan, son creativos e improvisan mucho, y sí, son cercanos” (Entrevista Karen Moreno, 25 de septiembre de 2016), Juan Carlos, otro participante de las actividades, dice que a ellos los caracteriza el “Liderazgo, principalmente liderazgo, son carismáticos, es un buen ejemplo” (Entrevista Carlos Mora, 25 de septiembre de 2016); igualmente, Patricia los caracteriza “por ser unas personas con grandes habilidades, que no le veían el lado negativo a nada, que siempre salían adelante a pesar de las condiciones, ayudaban a las personas y comparten con nosotros lo poquito y grande que sabían (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016). Las características de los funcionarios de la entidad evidencian una cercanía entre estos y los participantes, de esta forma, dice Jiménez (2013), logran que se trasmitan los conocimientos, por medio de libros de texto, la didáctica, la evaluación, implementación de tecnologías, salidas, entre otros, y mediante un modelo pedagógico, que logra la materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción del conocimiento colectivo.

Las actividades desarrolladas por la fundación tienen la finalidad de lograr el aprendizaje significativo en cada uno de los participantes, y para ello preparan los contenidos según el proceso educativo diseñados por la entidad, según Tatiana:

Los contenidos temáticos inicialmente se van dando bajo la estructura de conocer el contexto, lo primero es identificar ciertas falencias o ciertas cosas a potencializar en los jóvenes y en la población donde se está haciendo la inmersión. En necesario empezar a identificar cuáles son las cosas que necesitamos promover en los chicos para que a partir de los bloques de formación ellos puedan ir desarrollando ciertas habilidades, ciertas capacidades, que en algún momento el colegio o ciertas instituciones no les ha posibilitado dentro de su desarrollo (Entrevista Tatiana Rodríguez, 12 de octubre de 2016).

Los contenidos que buscan responder a las realidades del participante son organizados, agrega Santiago, siguiendo los niveles de formación establecidos por la fundación:

La escuela tiene una estructura de los tres niveles, entonces, pues lo primero que se hace es mirar ¿para qué nivel es el bloque?, segundo ¿de qué es el bloque?, tercero, ya la población, porque hay contenido sensible a cierto tipo de población, entonces dependiendo de ese contenido sensible se pone o no se pone, y digamos, cosas sustanciales que les pueda servir a ellos que tengan que ver con el tema del bloque, no redondear mucho, hay que ser como muy puntual (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

Dichos contenidos, se exponen mediante la implementación de las prácticas, es decir, son todas las acciones dirigidas al proceso por el cual se presenta la información, lo que les permitirá desarrollar un entorno de enseñanza-aprendizaje pertinente, dicho entorno, impera sobre el espacio destinado para dicho fin. Un ejemplo se expresa en una de las actividades desarrolladas por la fundación, relatada por Carlos:

Hicimos una activada en la piscina, donde nos vendaban los ojos, nos pusieron como unos flotadores y nos pusieron a levitar, entonces teníamos que concentrarnos mucho en una parte del cuerpo, y así encontrarnos con ello, y comprender cuales son las falencias (Entrevista Carlos Mora, 25 de septiembre de 2016).

El hecho de que la actividad se desarrollara en una piscina permite a Carlos afirmar que el proceso de formación se desarrolla de forma independiente al aula de clase tradicional. Otro bloque de formación, el cual describe el uso de un cuarto como un

lugar para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en los participantes es descrito por Santiago:

Una de ella es el espejo; en una escuela una vez creamos un cuarto, donde lo único que había en el cuarto era un espejo al fondo, y sobre este había escrito en hojas papel cosas como, ¿Quién soy yo? Me amo a mí mismo, no me amo a mí mismo, ¿Cuál era la idea? Que ellos nos pidieran una canción que a ellos les gustara mucho, que les significara algo para ellos mismos, ellos entraban en el cuarto, y por el tiempo que durara la canción él se miraba frente al espejo y se reconocía sabiendo quienes son; se hacían las preguntas, y en algún momento, mientras se miraba se hacía las preguntas que escribimos en el papel para ellos. En ese momento de silencio, en el que nadie te está hablando, eres consciente de tu propia existencia, te das cuenta de muchas cosas que no sabías de ti. Frente a las preguntas que decían ¿Soy Gordita? ¿Soy delgada? ¿Cómo Soy? Tú te mirabas y decías sí, soy así, y al final de todo el ejercicio, ¿Qué importa? Eres tú, y tienes que aprender a quererte como tú eres (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

Sin embargo, tal como afirma Castro et al (2006), para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, las acciones del docente deben innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza, con el fin de ser exitoso, significativo y duradero en cada participante, para lograrlo, se hace necesario el cumpliendo tres elementos: la actividad a desarrollar, el conocimiento a transmitir y el contexto en el cual se desarrolla (pág. 585). El modelo experiencial desarrollado por la fundación permite la construcción de conocimiento entre estudiantes y docentes.

Una vez hicimos una actividad que se llamaba mi país, en el que se dibujaba un mapa del país en todo un patio y se dividía en tres partes, en una parte estaban los ricos, en una parte estaban los clase media, en una parte estaban los pobres, entonces generaban distintas situaciones, como que un grupo de nosotros estaba al margen de la ley, otros eran políticos, si, comunidades que afectan políticamente la situación en nuestro país, generábamos varios grupos así, y la actividad básicamente consistía en mostrar a los chicos básicamente cómo funciona la política en el país y como distintas situaciones y entidades afectan el desarrollo político de la misma (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

Esta actividad cumple los tres elementos propuestos, una actividad a desarrollar centrada en representar un país; un conocimiento a transmitir, mediante las lógicas y relaciones existentes en este país; y un contexto para representar la realidad de país. Esta construcción de conocimiento lleva al estudiante a poder tomar lugar en el contexto nacional bajo la figura del socio-drama.

Igualmente, el contexto local es intervenido por los bloques de formación, en este caso, se les permite implementar herramientas adquiridas en el proceso educativo, en situaciones reales, orientadas y guiadas en la mayoría de los casos por el tallerista de la fundación; este es el caso del Visiteo⁵, un espacio destinado dentro del proceso educativos alternativo, en el que los participantes recorren los barrios y veredas de su municipio, con el fin de compartir las realidades, historias y vivencias de cada uno de los demás pobladores. Al preguntarle a Patricia sobre la actividad que más le impacto al momento de cambiar la visión que tenía de su propio municipio, ella señala que:

Las visitas a personas de diferentes veredas y compartir con los niños recreándolos, en varias partes nos acompañaban y nos supervisaban; nos presentábamos, hablábamos con ellos, les preguntábamos que hacían. La visita a los enfermos, las misiones, la participación de los niños chiquitos, chevrones⁶. (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016).

Carlos también recalca la misma actividad, relacionándola con ejercicios similares fuera de su municipio diciendo:

Primero conocimos lugares aparte de nuestro municipio, los cuales nosotros nunca salíamos, nos llevaban a conocer museos, nos hablaron de historia, de proyectos en otros lugares, y más o menos fuimos cambiando la idea de que nosotros solo fuimos Ricaurte, yo soy yo y no hay fuera de nosotros (Entrevista Carlos Mora, 25 de septiembre de 2016).

⁵ El visiteo es el nombre del Bloque de Formación que desarrolla la fundación, y que consiste en que los participantes visitan una a una las familias de su municipio o veredas, con el fin de interactuar con la comunidad en general, identificando realidades ocultas en esta y compartiendo con el quehacer diario de los pobladores.

⁶ Los Chevrones, es el nombre que se le asigna a los grupos de niños que son orientados no por los integrantes de la fundación, sino por los jóvenes que participan de las actividades de la fundación, mediante la implementación autónoma de pasticas pedagógica.

Al recorrer su territorio, identificar actores y contextos presente, relacionándolos con espacios culturales y realidades externas, permiten ampliar la visión del sujeto sobre su vida misma, gracias a los espacios de reflexión. Cada uno de los bloques de formación ofrece al participante un escenario experiencial, permitiéndoles nuevos conocimientos “Mediante videos, actividades, campamentos, Kairoces, muchas actividades” (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016). Sin embargo, el ejercicio de la reflexión surge mediante la articulación de varios de estos bloques, en un escenario particular que Patricia también menciona, el Kairos⁷.

Dicha reflexión surge del acompañamiento de los talleristas de la fundación, el cual, dice Loaiza, et al (2012), debe procurar un papel mediador y formador, buscando una constante reflexión sobre las prácticas a implementar (Pág. 99), logrando “una mejor relación con los otros en un marco de humanidad y compromiso vital” (Loaiza et al, 2012, pág. 97). Este es el caso del bloque denominado Kairos, articula las vivencias y conocimientos adquiridos por el participante, bajo una discusión moral, orientadas a rescatar la humanidad de estos frente a su contexto; este bloque, es un espacio que permite al sujeto articular todos los bloques vividos hasta el momento, reflexionando en torno a su vida; ver cómo viven otras personas, sus problemáticas, su realidad, su cuerpo, su país entre otros. La función de este bloque lo describe, Juan, funcionario de la fundación, quien también fue formado bajo un proceso de formación alternativo.

Es claro que no sólo es una dimensión intelectual que tiene el ser humano, no sólo es una dimensión social, sino que hay una parte que es una dimensión espiritual, por lo tanto, el Kairos es una conexión que se brinda para que el participante tenga un espacio de formación espiritual y pueda generar no solo una formación académica si no formación espiritual, y pueda brindar algo para crecer como persona y pueda genera una persona proactiva dentro del entorno (Entrevista Juan Sebastián, 22 de octubre de 2016).

Carlos, narra su experiencia en uno de los Kairos desarrollados por la fundación, “El Kairos, cuando nos hicieron caer en cuenta que cuando subestimábamos a nuestros padres. Es como un momento de reflexión donde uno se encuentra con uno mismo y

⁷ El Kairos es un Bloque de Formación destinado a la reflexión espiritual de los participantes mediante la discusión de dilemas morales articulando los conocimientos y vivencias adquiridas hasta el momento.

se da cuenta de los errores que está cometiendo” (Entrevista Carlos Mora, 25 de septiembre de 2016).

Un elemento importante dentro de los procesos educativos es la participación de todos los actores involucrados en el caso de las actividades de la fundación, la construcción y desarrollo de los bloques, como Juan lo relata:

Primero se hace un estudio del entorno donde se va a realizar la escuela de líderes, y de cada uno de ellos y teniendo claro el conocimiento de que clase de población y las características que tiene la población con la que vamos a tratar, se busca que dentro de su estructura, dentro de su conocimiento, la población que se va a tratar, la población beneficiaria, entra también a aportar con grupos focales, ejercicios de diálogo entre la fundación y la población beneficiaria, para formar una estructura sostenible, que sea eficiente a las necesidades de esta comunidad. Claro, el beneficiado participa, él siempre tiene que estar presente en cada una de las actividades porque él es el que conoce y él es el que está viviendo dentro de su entorno. Nosotros venimos con diferentes herramientas, pero el que conoce, el que tiene sus dinámicas particulares es el participante. Sería un error para nosotros comenzar a trabajar como una especie de ente o de estructura que va a coaccionar a los demás sin tener en cuenta las dinámicas internas que se están viviendo dentro del contexto (Entrevista Juan Sebastián, 22 de octubre de 2016).

Este ejercicio de participación, es para Freire (2013), un derecho de todos los involucrados con el quehacer educativo (pág. 73), pues “la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social” (Freire, 2013, pág. 74), y como práctica social se reproduce dentro de las relaciones sociales; para este proceso de reproducción, la fundación consolidó los visiteos y unos grupos infantiles al que llaman Chevrones, dirigidos ya no por los funcionarios de la fundación, sino por los mismos participantes.

Este trabajo con niños impactó y gustó a Karen, ella afirma que “cada día teníamos un valor para enseñarle a los niños, juegos, o los poníamos a colorear y al mismo tiempo le enseñábamos el valor” (Entrevista Karen Moreno, 25 de septiembre de 2016), es así como la presencia de sujetos, objetos de conocimiento, orientación de estos conocimientos y un método, se articulan, según Freire (2013), en la práctica educativa dentro de distintos escenarios educativos (Pág. 76).

En general, las escuelas de líderes articulan a todos los sujetos, participantes, funcionarios, comunidades y entidades; todos los contenidos políticos, sociales, académicos y contextuales; todos los bloques de formación; y todas las acciones desarrolladas por los funcionarios; estas escuelas son, en palabras de Juan, “espacios de formación juvenil, de educación no formal, donde se les brinda a los jóvenes de territorios con zonas de vulnerabilidad herramientas en liderazgo para la construcción de un proyecto de vida sostenible y duradero” (Entrevista Juan Sebastián, 22 de octubre de 2016).

Estas escuelas, como escenarios de participación y prácticas sociales, asumen un carácter político, dice Freire (2013), permitiendo a los sujetos involucrados asumir posturas éticas frente a la finalidad de su quehacer (Pág. 77). Igualmente, agrega Freire (2013), que asumir una postura es un ejercicio de libertad que surge tras la implementación de prácticas pedagógicas alternativas (Pág. 78). Dicha libertad se construye desde la consolidación de posturas críticas mediante los bloques de formación desde las pequeñas acciones, Santiago haciendo referencia a las posturas críticas dice:

Porqué en el momento en el que tú te preguntas a ti mismo ¿quién soy yo? Ya tienes que tomar una postura crítica contigo mismo, es decir, tú tienes que salirte de ser la persona que otros quieren que seas, o la persona que tú crees que eres, pero no eres en realidad, la persona que quieres ser, pero es un mal camino, entonces, tienes que tomar una postura dejando esas cosas a un lado, tú, en tu posición empezar a descubrirte y saber quién eres tú, y para eso necesitas tomar una postura, es una postura crítica, además esos bloques que se trabajan en el primer nivel de la escuela, también se generan esos espacios de diálogo, de discusión, que permitan que las mismas personas puedan llegar a una respuesta y conocer las opiniones de otros y puedan interrogarse a sí (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

Estos escenarios, resaltan la dialogicidad como práctica para consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dice Freire (1980), que la reflexión entre los participantes de las actividades, en este caso mediante las discusiones de los contenidos teóricos y las experiencias vividas, logra la construcción de conocimiento.

Primero eso, porque para la creación de proyectos ellos lo tienen que tener muy claro, y tienen que proponer una discusión acerca del tema para elegir el proyecto entre ellos

mismos. Segundo, lo que decía de los espacios de diálogo en torno a ellos que se generan en los mismos bloques (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016)

Estos diálogos logran incentivar a los participantes para que de forma autónoma insistan en adquirir nuevos conocimientos, esto lo lograron, dice Karen, “sacando temas que a todos nos interesaban y pues si nos quedaban ciertas dudas nos da curiosidad y nosotros averiguábamos” (Entrevista Karen Moreno, 25 de septiembre de 2016).

Torres (2011), entiende las prácticas como acciones desarrolladas, tales como estrategias y técnicas metodológicas, relaciones y proyectos de futuro, las cuales presentan una relación entre la educación tradicional y los ejercicios alternativos de educación. En este sentido, la fundación, mediante el uso de sus prácticas logra la transmisión de los conocimientos, en un primer momento, y posteriormente logra hacerlos partícipes de la construcción del conocimiento. Para Julián, actual funcionario de la fundación y quien se formó bajo estos modelos de escuelas, dice que:

Dentro de la fundación siempre nos planteamos la posibilidad y la realización de una educación que no fuese formal, que solamente tuviese nuestra dinámica y metodología, pero siempre hemos llegado a un, pero, y el pero es la necesidad también de la educación formal la necesidad de una educación guiada de una educación tradicional como se ha venido generado, entonces yo diría que no se pueden remplazar la una de la otra, más bien si se pueden complementar [...], un programa informal viene a ser el complemento de un programa formal de educación ya establecido por el gobierno, establecido por las instituciones educativas, lo que viene a ser ese programa informal no sola mente da alternativas de vida sino que también está formando para proyectos de vida que generen empoderamiento dentro del territorio, creo que eso también le hace falta a la institución educativa (Entrevista Julián Mayorga, 28 de octubre de 2016).

En así, como dentro del proceso educativo de la fundación se identifican ocho prácticas desarrolladas por los funcionarios, estos son: primero, la construcción de contenidos a trabajar; los cuales responden a los contextos y realidades de los participantes; segundo hacer partícipes de esta construcción de conocimientos a los jóvenes de los territorios; la tercera, es el uso de espacios alternativos de formación, siendo esta la tercera

práctica. La cuarta es el trabajo con el cuerpo y los sentidos; la quinta es el uso de escenarios innovadores como el bloque de país, el cual cumple con plantear una actividad a desarrollar, un conocimiento a transmitir y un contexto el cual representar.

La sexta práctica es la de los visiteos a los demás habitantes de los municipios, la séptima son los espacios de reflexión como el Kairos; y la octava equivale a los escenarios de reproducción de conocimientos en el trabajo con grupos infantiles, es decir, espacios designados al diálogo.

Ahora bien, al identificar las acciones desarrolladas por los funcionarios que inciden en la condición de vida de los habitantes de las comunidades, se hace pertinente describir cómo los participantes se apropian de los conocimientos, produciendo y reproduciendo nuevas prácticas en sus comunidades.

4. CAPÍTULO IV: EMPODERAMIENTO DE LOS ACTORES EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS.

El presente capítulo, pretende describir cómo las prácticas pedagógicas permiten generar procesos de empoderamiento en los jóvenes participantes de las actividades desarrolladas por la Fundación mediante la apropiación de los conocimientos, la producción y reproducción de nuevas prácticas en sus comunidades

La participación libre de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dice Freire (2013), logra responder a las necesidades locales (Pág. 78); el participante al asumir un rol, un papel fundamental en el proceso de construcción y transmisión de conocimientos, le permite a este sentirse integrado al proceso educativo mismo. Además de ello, el hecho de que los participantes asuman la dirección de procesos educativos dirigidos a niños de su comunidad, permite que estos se empoderen de los roles, saberes y habilidades adquiridos en las escuelas; el fin no es obtener solo la participación del sujeto, es obtener el empoderamiento del sujeto con el quehacer en la comunidad.

El poder, dice Rodríguez (1995), en términos educativos implica tener en cuenta elementos tales como el yo, la identidad personal, el poder político y el saber (Pág.164), estos elementos estas presentan la totalidad de los niveles de escuelas, así lo relata Santiago:

La escuela se divide en tres niveles, el primero es el yo, que ayuda a la persona a conocerse a sí mismo, porque toda la gente digamos, está llena de modelos y ese querer ser por una moda que hace que lo hacen muchos jóvenes que realmente no se conocen y no conocen mucha de su historia, no conocen por decirlo así, mucho de lo que son y de lo que tienen en su contexto, entonces les ayuda un poco a saber qué es lo que tienen, a curarse un poco con el pasado y ya, viviendo con quienes son y sabiendo quienes son. Se pasa al segundo nivel, que es el trabajo en comunidad, ya sabiendo tu quien eres, tu puedes encontrarte con el otro y trabajar en una comunidad, pues tanto como trabajo en equipo como, desde lo que tú ya sabes que puedes hacer y puedes aportar con los demás; y ya el tercer nivel es, con eso que tú puedes aportar con los demás, que le puedes aportar a tu comunidad, es el tercer nivel que es construcción en la sociedad, a partir de lo que tú sabes que puedes desarrollar, tus habilidades, la materia que la fundación le puede brindar, más tu sabiendo que puedes apoyar en los otros (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016)

Para Rodríguez (1995), el poder está relacionado con la verdad, la cual se entiende como un discurso construido y socialmente aceptado gracias a quien lo impuso sobre otras verdades existentes (pág. 166), por lo cual, hablar de empoderamiento implica asumir un discurso, propio o no, apartir de esenarios críticos de los discursos ya existentes. Para lograr este proceso, la fundacion desarrolló una serie de bloques que les permiten a los participantes experimentar una realidad política y social de la cual no son concientes en ese momento, ese bloque llamado país, expuesto en el capítulo anterior, no solo es un sociodrama que permite la explicacion de una realidad politica nacional, es un escenario que le sirve de insumo al participante para crear esos espacios de discusión crítica, lo cual, relata Santiago, permite la participarte asumir una postura y un discurso.

Esa una de varias actividades dentro de otros bloques teóricos que se les brindan para que puedan crear esos espacios de discusión crítica, para ver qué es lo que está pasando alrededor de ellos, esos elementos primero se les brindan, después se discute es los espacios de los que estamos hablando, se generan distintas posturas, se les enseña no como que una postura está mal, sino que es a ser razonable con su postura, a no tomar una postura porque quiere ser contrario al otro sino tomar una postura de verdad en cuento a lo político, entonces en la escuela permanente hay varias actividades donde tienen que conocer como su entorno, la situación política, pues ella influye mucho en lo que vayan a hacer, en lo que está permitido hacer en su comunidad, entonces ellos tienen que informarse mucho en ciento a lo político y como funciona en este nivel su sociedad; eso en cuanto a lo político (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016)

Igualmente, el bloque permite al sujeto, una relación con la identidad de su contexto, el poder político imperante y los saber que han asumido hasta el momento, permitiendo la construcción de una estructura teórica alternativa a la imperante, y expresarla por medio de las acciones diarias y cotidianas de los sujetos, las cuales están “regidas por una estructura teórica, un sistema que cambia con los tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades” (Foucault, 1985, pág. 33).

Al desarrollar un proceso que permita el cambio del discurso imperante expresado en las acciones diarias, estas acciones cambiarían igualmente en las mismas relaciones

cotidianas, pero ellos, la fundación diseñó un proceso de refuerzos escolares, que sirve de complemento a la escuela misma, y le permite al estudiante mejorar sus resultados académicos dentro de la institución educativa formal, por medio de prácticas pedagógicas alternativas. En dicho proceso dice Sergio, quien hoy es funcionario de la fundación, pero que se educó en escuelas similares a las de la fundación, “a ellos se les enseñaba sobre temas que les daban en el colegio” (Entrevista Sergio Niño, 15 de septiembre de 2016).

Nosotros sabemos que no todos tienen las habilidades o capacidades de lectura y escritura, no vienen como muy formados en el colegio por su situación, de pronto social o económica, no para realizar una lectura o una lectura crítica, entonces, un bloque que alguna vez nació, que fue un bloque de lectura que funcionó muy bien, yo me acuerdo que les poníamos un libro a cada uno y había un chico que no sabía leer nada y ese segmento se le realizó personalmente y todos los días le decíamos, léame este pedacito [...] también hay aparte un programa paralelo de acompañamiento en el que se le brinda asesorías académicas, acompañamiento académico, todo eso, es decir que lo primero que hacemos es brindarle las herramientas para que ellos puedan adquirir ese conocimiento, que no sea solamente vía oral porque no siempre vamos a estar ahí para hablarles, sino que ellos puedan encontrar la información y leerla de forma correcta (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016)

La multiplicidad de relaciones de fuerza, dice Foucault (1986), existentes en el contexto, inciden en la constitutivas de la organización de las comunidades, bajo esta idea, la fundación opta porque los participantes identifiquen sujetos, organizaciones y entidades presentes que inciden en su entorno, esto con el fin de identificar su contexto, los dónde viven y por qué ese lugar es de esa forma y no de otra.

Carlos, quien mencionó que gracias a la fundación se dio cuenta que el mundo era más que Ricaurte relata que “cuando estuvimos en JOJULA (Jornada Juvenil Lasallista), conocimos varios grupos y entidades, conocimos una organización como lo es La Salle, en la cual participamos en el evento llamado JOJULA, donde conocimos más grupos” (Entrevista Carlos Mora, 25 de septiembre de 2016); Patricia menciona que conoció grupos de “Bogotá, de Zipaquirá de muchos lugares, por ejemplo en JOJULA la de san Bernardo la de Salle” ” (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016) y Karen, por su parte, dice acerca de la actividad de misión, donde se realiza el visiteo, que “la misión aprendía más del pueblo, cosas que nunca había hecho como

caminar en una vereda conocer casas de personas cosas que nunca se me habían pasado por la mente conocer” (Entrevista Karen Moreno, 25 de septiembre de 2016).

Un bloque de formación denominado instituciones, expone todas las entidades presentes en el contexto del participante, lo cual, permite a este consolidar una visión de todos los actores presentes en su contexto, de cómo estos ejercen poder desde su propia situación

por lo cual, dependiendo de quien ejerce el poder, depende la condición de los sujetos y sus relaciones, haciéndose ver, como dice Foucault, (1992), como la única opción, como lo verdadero (pág. 187). Ahora bien, el análisis del contexto es igualmente desarrollado en bloques de formación por parte de la fundación:

Se le cuenta como historias, cosas, a los chicos de Ricaurte entonces era como... Ricaurte se llama así porque viene de tal general que era Ricaurte, cosas como esas; les damos historia que normalmente la gente ignora por que en los colegios se aprende como historia global, por así decirlo, entonces esa es una, ese es como el primer encuentro con su contexto. Después entremos a la escuela permanente que es, no un control, sino una evaluación periódica del proceso que ellos están llevando a cabo, en esa escuela permanente, lo que pasa es que se fomenta la creación de grupos dentro de su ciudad, su pueblo, o su municipio, que ellos mismos fomenten actividades de integración en niños, que normalmente se hace, por lo que son jóvenes manejan grupos de niños, y según lo que ellos puedan hacer como interactuar (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016)

Ahora bien, estas herramientas inciden en la formación un discurso crítico que les permite la apropiación de conocimientos, la identificación de actores y su actuar en el contexto, permitiéndoles según Foucault (1992), identificar los enunciados verdaderos o falsos presentes en su contexto, y como son implementados en el diario vivir. Por otro lado, esta apropiación de habilidades, actitudes y saberes asumidas por los participantes, se expresan en su quehacer en la comunidad, en este caso, en las actividades que desarrollan con los niños más pequeños, organizados en grupos que ellos llaman Chevrone, el cual sirve también como mecanismo reproductor de conocimientos.

Estas acciones desarrolladas por los participantes con los Chevrone, les permite por una parte adquirir nuevos conocimientos, Patricia menciona tanto lo aprendido en estas vivencias, “aprendí ante todo la humildad y que uno tiene que verle el buen sentido a

la vida; en convivir con los niños, a hacer actividades con los niños, a hacer bloques, a formar personas” (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016).

Carlos, habla de su trabajo con los niños, y de cómo eso les puede servir a los niños en el futuro: “uff, a los niños les enseñamos muchos valores, a mí me ayudó a soltar la manera de hablar porque yo era muy tímido. Y sí, sirve mucho, claro bastante, sí, trabajando principalmente con los niños que son la base del futuro” (Entrevista Carlos Mora, 25 de septiembre de 2016).

Estas capacidades y acciones asumidas por los participantes, dice Giddens (2000), permite que los individuos o grupos, hagan contar sus propios intereses o preocupaciones, en un escenario donde existen ejercicios de poder que resisten a ello, dichas relaciones de poder son constantes al igual que las pugnas entre las partes y sus intereses, lo que implica que existan intereses o preocupaciones distintas a las imperantes en su contexto; y cada parte asume las formas en las cuales se apropia del ejercicio de poder. Santiago relata que:

Nosotros ayudamos en cuanto a la vinculación de contactos, en cuanto a un primer acercamiento y ellos quedan vinculados a su comunidad y ciertas instituciones depende del proyecto que estén realizando. Digamos que hay un chico que pinte, entonces hacemos unos cuadros y quiere exponerlos, ahí nosotros podemos hacer algo desde el proyecto paralelo, y hablamos con las galerías de arte, y el chico o la chica queda vinculado a la galería de arte, el queda con ese contacto, y según lo que haga o como lo haga, como lo maneje, queda o no queda, y esto puede contribuir a su futuro, porque los proyectos están para afectar a su comunidad (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

Frente a esta proyección de acciones en las comunidades, dice Karen, que lo aprendido por ella en las escuelas de líderes lo implemento con los niños de las veredas, pero lo más significativo ahora, menciona ella “puedo trabajar con niños en el colegio, en la escuela, en mi barrio, puedo enseñarles claro, siguiendo los parámetros” (Entrevista Karen Moreno, 25 de septiembre de 2016).

El solo hecho de que la escuela empiece con el ¿Quién soy yo? nos da la importancia que le damos al lado humano de la persona, después de entender ese lado humano de la persona con respecto a los demás, y como el fin último de que esas personas con respecto a otras humanidades puedan contribuir a crear redes o generar proyectos que

puedan ayudar a sus humanidades cercanas, es decir, en su contexto, lo que si se les está diciendo constantemente es que usted no puede tomar una decisión porque si, usted tiene que tener en cuenta que hay seres humanos de por medio, que hay personas de por medio (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016).

El hecho de asumir iniciativas comunitarias, expone el ejercicio de empoderamiento del sujeto tras el proceso educativo; y el reconocimiento de las humanidades existentes en su contexto, es el establecimiento de una estructura teórica que, según Giddens (2000), es la ideología que usan como base para justificar las acciones dentro de las relaciones de poder. Para Sergio:

El éxito de la formación fue la confianza que nos tenían a nosotros, lo cual los incentivó a preguntarse por esas pequeñas cosas sobre sus comunidades y después regresar con preguntas o repuestas acerca de esos diálogos, en los cuales se evidenciaba buena actitud y las ganas de cambio (Entrevista Sergio Niño, 15 de septiembre de 2016).

La articulación con las acciones de los talleristas, la cercanía con los participantes y, la creación de un discurso crítico desde el ejercicio del diálogo, permiten al sujeto desarrollar formas de actuar en su comunidad. Estas prácticas se describen como procesos que empoderan al sujeto a través de ejercicios de reflexión y construcción de conocimientos. Ahora bien, que un sujeto asuma las acciones bajo un discurso propio en su comunidad, implica hablar de territorio, de como ellos construyen una identidad colectiva bajo nuevas relaciones, dentro del espacio en el que viven.

5. CAPÍTULO V: TERRITORIO, GENERADOR DE IDENTIDAD COLECTIVA.

Al identificar las prácticas desarrolladas por la fundación LAZCHELAS, y describir cómo éstas permiten al participante empoderarse para implementarlas en su territorio, se plantea la necesidad de construir una de identidad colectiva que promueva la realización de acciones en beneficio de la condición humana y las comunidades.

Frente a esto, Champollion (2011), Citando a Moine, (2006), exponen al territorio como una serie de relaciones construidas por los actores presente en un determinado espacio; frente esto, ya se ha expuesto como los participantes, mediante la implementación de *Bloques de Formación*, logran la identificación de actores, entidades y colectivos presentes en su entorno, es decir, que el proceso educativo permitió al sujeto ser consiente de los ejercicios de territorialidad.

Este reconocimiento de actores, es en sí mismo, dice Champollion (2011), un ejercicio educativo, acompañado del desarrollo de la territorialidad; el cómo esos actores inciden dentro de ese territorio respondiendo a las necesidades de las relaciones establecidas. Esto no lo explica Julián:

Cosas sencillas como entender el funcionamiento del país es una clase elemental dentro de las ciencias sociales que se dictan en el colegio, y que ellos simplemente lo vieran como la parte técnica de cómo funciona el país pero que no lo vieran en la práctica eso a la fundación siempre le llamo la atención, entonces se crea una actividad que es el país donde tratas de imitar la dinámica nacional entendida como territorio, las personas que lo habitan y como quienes están a cargo del territorio están a cargo de él, y se trata de imitar esa dinámica, a los muchachos se les indaga y se les deja la inquietud de que más pasa dentro de la dinámica nacional, este ejemplo trata de llevar a los muchachos a algo más de los que les enseña en el colegio, a que sean seres críticos y se empoderen de su realidad y que digan que están dentro de un territorio que también necesita del joven para actuar dentro de la comunidad (Entrevista Julián Mayorga, 28 de octubre de 2016).

Además de ello, el territorio, dice Champollion, (2011), citando a El Berre (1992), es la relación entre el espacio geográfico y sus prácticas culturales y sociales, identificándose desde lo simbólico, cultural y espacial, para Sergio, “a ellos se les mostraba identidad como grupo dentro de una comunidad, para que ellos se sintieran

identificados y sintieran ese compromiso como grupo para cambiar esa comunidad (Entrevista Sergio Niño, 15 de septiembre de 2016). Patricia menciona que su grupo se llama GENCRIS XXI y significa Generación en Cristo siglo XXI, al cual le tenían un logo de Una mano con dos dedos arriba con el cual todos se identificaban además de implementar una frase significativa para todos, “Por siempre o también con los pies torcidos por el camino recto” (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016). Igualmente, Karen decía que compartían la unión de grupo dentro de las actividades con los “chevrones, además íbamos a piscina, compartíamos con el padre, las misiones” (Entrevista Karen Moreno, 25 de septiembre de 2016). Carlos agrega:

El grupo de nosotros se llamaba GENCRIS XXI, con ellos realizábamos actividades con chevrones con los niños pequeños, les enseñábamos valores del respeto y los poníamos en práctica con ellos. Dialogábamos y nos colaborábamos en las tareas de cada uno, digamos que un compañero no entendía la tarea, uno le decía venga muchacho que no comprendo esto, si yo supiera le explicaba y le ayudaba (Entrevista Carlos Mora, 25 de septiembre de 2016).

Frente a esto, se encuentra que el 96.9% de los participantes que afirman que desarrollaron sentido de pertenencia frente a su comunidad, y más aún, el 100% de los participantes encuestados afirma que la consolidación del grupo se debió a lo compartido, compartiendo las experiencias vividas en las actividades desarrolladas por la fundación (ver anexo 3).

Además de ello, dice Sergio, que en “los trabajos de comunidad se les formaba a ellos como líderes del municipio al que pertenecen, como ellos conocen su comunidad saben cuáles son las necesidades y las problemáticas de ellos, lideraron ciertas problemáticas” (Entrevista Sergio Niño, 15 de septiembre de 2016)

En palabras de Champollion (2011), asumir una identidad como grupo y proyectar los saberes desarrollados en sus comunidades evidencia la relación entre los actores y su cultura, los discursos y las formas de poder en su condición actual de vida, por lo cual, las relaciones comunitarias desarrolladas por GENCRIS XXI, son en sí misma un ejercicio de territorialidad.

Ahora bien, este ejercicio desarrollado en pequeña escala permite dar cuenta de la premisa de Ruiz, quien dice que “el territorio no existe en sí, existe para alguien” (Ruiz,

2006, pág. 12), ese alguien es quién lo concibe, lo vive y lo interactúa, por lo cual, el sujeto empoderado mediante las prácticas educativas de la fundación, es ahora parte fundamental dentro de las interacciones dadas en el territorio. Sergio expone cómo interactúan con su territorio:

Lo puede hacer por medio de proyectos, como nosotros nos desenvolvemos es como ellos también aprenden a desenvolverse, y si la fundación hace censos y primero hace un tanteo del terreno para saber sobre que nos movemos ellos también lo pueden hacer por medio de eso, identificando proyectos que pueden tener un impacto dentro de la comunidad (Entrevista Sergio Niño, 15 de septiembre de 2016)

Este escenario de trabajo en comunidad inicia con el proceso formativo del sujeto, influyendo sobre la corporalidad del participante, lo cual, por medio de los bloques de discusión, de contexto, académicos, de oratoria, o el bloque en la piscina descrito por Carlos anteriormente, permite el fortalecimiento de capacidades intelectuales, comunicativas y expresivas de los participantes, fortaleciendo ese primer nivel de interacción existente, según Ruiz (2006), que sirve de instrumento dentro de la relación esencialmente física con el entorno.

En un segundo momento, este fortaleciendo intelectual, comunicativo y expresivo se pone en práctica con la institucionalidad, como dice Ruiz (2006), mediante el uso de distintos espacios que componen la escuela. Esto lo relata Julián:

Todos los estudiantes o todos los participantes de las escuelas de líderes están dentro del colegio y por lo tanto la reproducción de lo que nosotros estamos haciendo se genera por la construcción de comunidad que nosotros queremos generar dentro de las escuelas de líderes y así mismo como comunidad van a su colegio y logran reproducir en su colegio lo que se ha aprendido dentro de las escuelas. ¿Qué genera esto? Que más jóvenes quieran asistir a las escuelas, porque se convierte en algo de voz a voz, que se hizo tal actividad, que la escuela se trata de tal cosa, los muchachos han cambiado como tal su perspectiva de vida. Antes se hablaba de una expectativa de vida baja por así decirlo, los muchachos ANTES querían tener unos empleos muy básicos y poco tecnificados y lo único que querían era mantener su familia, la familia que probablemente iban a conseguir dentro del mismo colegio y ahora dentro del mismo colegio, ellos son los impulsores de nuevos grupos, de nuevas actividades,

buscan el apoyo del colegio como de otras actividades para que los miren y digan que desde ahí se está ejecutando una escuela de líderes y así mismo en el colegio se ha reproducido y se piensa seguir reproduciendo eso (Entrevista Julián Mayorga, 28 de octubre de 2016).

Tras las entrevistas, se pudo evidenciar que los actores involucrados relacionan las escuelas desarrolladas por la fundación como una familia, lo que permite, dice Ruiz (2006), que estas nuevas actividades desarrolladas de forma constantes en espacios reconocidos y con sujetos del contexto ya identificados, se consolide como una nueva rutina, familiarizando la acción de los jóvenes. Este proceso lo relata Julian:

Lo primero que se hizo con los muchachos fue un tema que se hizo con las instituciones, en este la iglesia, ellos como jóvenes organizaron las actividades de dicha institución aparte de eso comenzaron a genera grupos infantiles con la idea de reproducir lo que se les estaba dando en las escuelas de líderes y aún más importante, nutrir a las escuelas de líderes en un futuro; se generan grupos de teatro dentro del colegio organizado por los jóvenes líderes que están dentro de las escuelas, se organizan grupos también musicales, jornadas deportivas, se generan iniciativas como el cuidado y respeto a los animales que brindan los mismos muchachos de las escuelas líderes. Todo está encaminado por ellos, todo es guiado por ellos, todo esto desde una iniciativa de ellos, viendo las problemáticas, la escuela de líderes solo da las herramientas, ellos van y son críticos frente a su sociedad y frente a la comunidad y ellos generan esta clase de alternativas y convocatorias de jóvenes. [...], muchos de los muchachos ya están en la universidad, y ellos han alimentado a la escuela con sus conocimientos universitarios, y esto es gracioso porque les hemos dichos que pueden llegar a ser lo que quieran y ellos están muy encaminados a las humanidades, esto quiere decir que los muchos están pensando en cómo devolverle al municipio lo que les ha dado el mismo municipio y así mismo que ellos se entiendan como los gestores de un municipio más próspero y con más desarrollo (Entrevista Julián Mayorga, 28 de octubre de 2016).

Ahora, todos los elementos desarrollados por el sujeto, que a su vez se reprodujeron dentro del espacio escolar del participante, lugar donde pasa la mayor parte de su tiempo, también se reproduce en los entornos barriales y sus dinámicas sociales, contextos inmediatos y mediatos a la escuela, sus barrios o municipios exponiendo la relación escuela-contexto desde su presencia y su accionar.

El segundo nivel de escuela tiene como objetivo y como se denomina, es el yo dentro de la sociedad, yo agente dentro de una sociedad, ¿Qué quiere decir esto? Que el segundo nivel de escuela genera y busca como tales espacios donde los muchachos conozcan su municipio, conozcan su comunidad. Lo primero dentro de la escuela es que los muchachos conozcan las instituciones que componen el municipio, esas instituciones como se manejan, como las ven ellos y lo más importante es que ellos se conviertan en seres personas e individuos, lo más importante es que se vuelvan agentes críticos dentro de su municipio. ¿Qué se logra después de que ellos se encuentran con una realidad institucional? Nosotros vamos a la policía, la policía argumenta que es lo que está haciendo cuál es su plan para desarrollar de la mejor manera la institución dentro del municipio, los acompañamientos, el plan logístico, todo lo que tiene que ver con la policía dentro del municipio va y se les explica a los muchachos, y ellos entendiéndose como individuos dentro del mismo municipio argumentan muchas veces ¡hey! Mira esto no lo hacen esto si lo hacen, esto ha sido así, esto es mentira esto es verdad. Entonces la idea del segundo nivel es primero hacer a los muchachos a esas realidades institucionales para que ellos entiendan que se está realizando y que no. Después de evidenciar estas realidades se genera un trabajo voluntario con los muchachos donde ellos tienen que ir a realizar trabajo comunitario dentro de su municipio, ellos tiene que conocer su municipio, muchas veces pasa conocen una verdad, en la que viven, dos veredas, porque el amigo vive en la otra vereda pero no conocen más allá, esto quiere decir que ellos van y conocen la totalidad del municipio visitando las casas, conociendo las diferentes realidades, las diferentes personas que viven en el municipio, encontrándose con el otro, encontrando sentidos, como que la alcaldía está prometiendo tal cosa, ha dicho en su plan de gobierno tal cosa, y esas cosas no se están cumpliendo porque estamos viendo el ejemplo del señor que no tiene las garantías de las que está hablando la Alcaldía. Se busca que los muchachos tengan un impacto, que se empoderen como tal de su municipio para que ellos sean los nuevos gestores de programas que ayuden, que colaboren, que entiendan a su municipio y que se haga realidad las necesidades, y así mismo ellos van a tratar de ejecutarlas con sus manos (Entrevista Julián Mayorga, 28 de octubre de 2016).

Frente a esto agrega Sergio, que “al mostrarlos en Bogotá, se evidenció ese contraste, con la comunidad de Bogotá, donde ellos seguían identificándose como líderes de Ricaurte, se presentaban como tal” (Entrevista Sergio Niño, 15 de septiembre de

2016), siempre, dicen los mismos participantes, con el lema “*líderes de Ricaurte listos para el servicio a la comunidad*”, en la cual se resalta el territorio a intervenir, el compromiso con la comunidad y la disponibilidad de los sujetos a realizar las actividades.

El proceso pedagógico de la fundación LAZCHELAS permite a los participantes asumir una identidad colectiva, lo que a su vez les permite desarrollar sus propios procesos educativos, de forma autónoma, reproduciendo los modelos y saberes sobre los cuales se han de empoderar, haciendo parte importante en su territorio.

6. CAPÍTULO VI: REIVINDICACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA.

Retomando a Arendt (2001), quien definió al hombre, como un ser condicionado, permite partir del hecho de que cada sujeto está condicionado en su contexto y cultura, y dicha condición se mantiene gracias al proceso de educación implementado institucionalmente, la educación tradicional.

Sin embargo, dichas condiciones, dice a Arendt (2001), son producidas y autoproducidas por los mismos sujetos, lo que a su vez les permite la opción de cambiarlas produciendo nuevas, reconociendo la diversidad los contextos, y las necesidades como opción política.

Arendt (2001), reconoce dentro de la condición general de la existencia humana, el nacimiento y la muerte, como la capacidad del sujeto de iniciar algo nuevo, es decir, de actuar e intervenir en la condición existente buscando la suma total de actividades y capacidades reconociendo la pluralidad y el carácter político que implica.

Frente a esto, el proceso educativo juega un papel importante, pues mediante éste se pueden reproducir o alterar las condiciones humanas presentes en una comunidad, para ello la Fundación LAZCHELAS implemento su proceso educativo, “la idea de la metodología en que nosotros le brindemos las herramientas y se haga un ligero acompañamiento, pero en general ellos siempre estén enfrentados siempre a su comunidad” (Entrevista Sergio Niño, 15 de septiembre de 2016).

La función del proceso educativo de la fundación motiva a los sujetos a identificar problemáticas de su contexto para que incidan favorablemente en la comunidad. En este sentido, afirma Andrade (2015), es obtener la capacidad de crear y reproducir un escenario en el que el joven asume la producción, distribución y consumo de la individualidad sobre la que se han formado, el ser líder de Ricaurte, o ser el líder estrella expuesto por Julián, son las individualidades que hacen parte de la construcción humana de su comunidad. Así mismo, (ver anexo 3), se expresa que el 96,6% de los participantes afirmó conocer lugares desconocidos hasta el momento, dentro de su mismo contexto gracias a la fundación y el 93,8% desarrollo diferentes actividades autónomas que respondían a las necesidades de sus comunidades.

Todas las acciones de los participantes asumidos tras la construcción de su individualidad, se entienden, desde la postura de Ilivitzky (2007) citando a Foucault (1970), que sus acciones usan como marco de referencia las acciones desarrolladas por otros, así mismo, las acciones desarrolladas por ellos son referencia para las acciones

de otros. Este círculo es el que permite la reproducción de las nuevas condiciones humanas; para Sergio los participantes “aprendieron a trabajar con la comunidad, a trabajar entre ellos y también aprendieron a sacar proyectos que estuvieran relacionados con la comunidad. Un aprendizaje académico, político, teológico, cultural e histórico” (Entrevista Sergio Niño, 15 de septiembre de 2016)

Estos aprendizajes que mencionan Sergio, son el punto de partida para que el participante asuma en un primer momento lo que para Schutz (2001) es el estado “natural” un mundo en el cual han nacido y ha existido antes que ellos, y las relaciones existentes en él, establecido los límites de la acción y la acción recíproca entre los actores del mundo “natural y social (denominado cultura).

Ahora bien, según Fromm (1991), lograr que los sujetos que ha sido moldeado por las exigencias del mundo que ellos mismos han creado cambien las condiciones existentes, solo es posible si el sujeto asume el hecho de que el mundo que llaman “natural” y las relaciones existen dentro del mundo social, no son la única opción existente, es ahí donde el conocimiento y la adquisición de saberes pasa a ser importante.

Para el 90,6% de los participantes el trabajo con la fundación les permitió cuestionar los conocimientos recibidos en la institución educativa a la cual perteneció, y el 93,8% afirma haber desarrollado una identidad personal desde el conocimiento de sí mismos y haber obtenido argumentos para defender sus ideas ante otras personas (ver anexo 3).

Este proceso, en el cual se adquieren y asumen conocimientos por parte de los participantes, permite su empoderamiento frente a las condiciones consideradas naturales, reconociendo según Fromm (1991), la pluralidad y la condición política del hombre, desde los respectivos papeles sociales de los sujetos.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso educativo de la fundación LAZCHELAS, se identifican como alternativas al proceso educativo tradicional de las instituciones formales, pues están orientadas a asumir el empoderamiento del sujeto mediante los Bloques de Formación, adquiriendo y construyendo nuevos saberes y habilidades que le permiten reproducirlas en la comunidad, mediante estrategias como la conformación de Chevrone y las actividades de visiteo en toda la comunidad.

Este modelo les permite a los participantes asumir una identidad colectiva mediante el fortalecimiento de las relaciones entre los participantes y con las entidades presentes en su entorno. Es así como la suma de los elementos expuestos, prácticas pedagógicas

alternativas, empoderamientos de los saberes e identidad colectiva, llevaron al compromiso de los participantes con su comunidad y territorio, permitiendo el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades.

Este compromiso a futuro se evidencia en Patricia, quien dice que desde ahora puede aportar lo aprendido “en convivir con los niños, hacer actividades con los niños hacer bloques para formar personas” (Entrevista Patricia Moreno, 25 de septiembre de 2016) y Karen, quien afirma que lo aprendido con la fundación le permite generar cambios favorables en las condiciones de vida de su entorno, diciendo:

Sí, porque yo lo puedo transmitir a varias personas, a los niños, porque si sigo trabajando con ellos es como un cambio para el pueblo porque los niños son el futuro, para enfocarlos para que no se metan en cosas malas (Entrevista Karen Moreno, 25 de septiembre de 2016).

Gracias al proceso de empoderamiento de los sujetos y la consolidación de una identidad colectiva territorial, la relación entre prácticas pedagógicas alternativas y los procesos de participación desarrollados por la fundación LAZCHELAS se explica la reivindicación de la condición humana de los jóvenes en sus comunidades.

¿Cómo hacemos para que ellos se comprometan? desde la identidad de grupo, desde la identidad jóvenes líderes, desde la identidad del conocimiento de su territorio, [...] entonces desde ese momento uno ya empieza a generar el compromiso con su municipio, al conocimiento de la historia de su municipio, la historia del grupo, de los líderes y de lo que se está realizando, entonces desde el empoderamiento del conocer en donde se están moviendo ellos dentro de las escuelas, se maneja el compromiso para mejorar las condiciones (Entrevista Julián Mayorga, 28 de octubre de 2016).

Se puede afirmar que existe una relación entre las prácticas pedagógicas alternativas desarrolladas por la fundación LAZCHELAS y el mejoramiento de la condición humana de los participantes en estas actividades, por las acciones desarrolladas en la comunidad y con otros actores sociales.

Se identifican como prácticas socio-pedagógicas desarrolladas por la fundación LAZCHELAS, el uso de espacios alternos al aula de clase, los ejercicios de

dialogicidad, los visiteos, el Kairos, la conformación de los Chevrone, los espacios de participación en la construcción de contenidos a presentar, la presentación de los conocimientos mediante los espacios denominados bloques de formación y el desarrollo de las escuelas de liderazgo por niveles; los cuales inciden en la transformación de las condiciones de vida e intelectuales de jóvenes participantes de la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible.

La relación entre las prácticas identificadas y el mejoramiento de la condición humana de los participantes es posible a través del empoderamiento logrado por los ellos en las actividades realizadas por la fundación, pues pasan de ser receptores de información académica a constructores y transmisores de conocimientos en su comunidad, gracias a las prácticas participativas alcanzadas en la ejecución de los bloques de formación.

Igualmente, el asumir una identidad colectiva en los territorios determina en los jóvenes un rol como actor fundamental en el mejoramiento de las relaciones familiares, así como su desempeño escolar, proyectando su vida profesional y laboral permitido crear espacios de participación destinados al bienestar juvenil; por último, en los barrios donde desarrollan las iniciativas con los niños, niñas y jóvenes para el empoderamiento de las condiciones de vida.

Se resalta igualmente, que todo el proceso educativo desarrollado por la fundación LAZCHELAS, busca en un primer momento el desarrollo humano, personal y laboral del participante de la actividad, comprometiéndose con el desarrollo de los mismos en los habitantes de su municipio.

La implementación de las practicas pedagógicas inciden en la consolidación de los sujetos como actores políticos que reconocen la pluralidad como elemento que mejora las condiciones de vida en su contexto.

Las prácticas desarrolladas por la fundación en el proceso educativo, parte de la construcción participativa de contenidos, por lo cual, se recomienda a la entidad ampliar su marco de acción, con el fin de identificar nuevos contextos y prácticas que fortalezcan su quehacer.

Por último, la presente investigación permite establecer un precedente que sirve para el fortalecimiento de los estudios sociológicos en educación y desarrollo, además de nuevos intereses investigativos que permitan profundizar en escenarios de desarrollo alternativo a partir de procesos educativos y políticos de los jóvenes.

Bibliografía

- ACNUR. (18 de Junio de 2015). *Tendencias Globales sobre refugiados y otras personas de interés del ACNUR*. Recuperado el 16 de Octubre de 2015, de [acnur.org: http://www.acnur.org/t3/recursos/estadisticas/](http://www.acnur.org/t3/recursos/estadisticas/)
- Álvarez, M., & Maldonado, M. (Diciembre de 2007). Educación alternativa: Una propuesta de Prácticas y Evaluación de Aprendizajes. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(No. 24), 1-12. Recuperado el 20 de Agosto de 2015, de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/487/222>
- Andrade, P. (Enero - Abril de 2015). La cultura y la condición humana: la perspectiva de Bolívar Echeverría en Definición de la cultura. *Desacatos*(No.47), 190-193. Recuperado el 20 de Diciembre de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n47/n47a13.pdf>
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos*, 9-37. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02>
- Ángeles, O. (18 de Noviembre de 2003). *Enfoques y modelos educativo Centrados en el aprendizaje*. Recuperado el 29 de Octubre de 2016, de Licenciatura en Intervención Educativa: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona, España: PAIDÓS.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Vol. 7(No. 2), 171-181. Recuperado el 28 de Octubre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Basto-Torrado, S. (Enero-Junio de 2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis.Revista internacional de investigación en educación*, Vol. 3(N. 6), 393-412.

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la Educación en un mundo Líquido*. Barcelona, España: Paidós.
- Bushnell, D. (2007). *Colombia, una nación a pesar de sí misma*. Bogotá D.C.: Planeta.
- Callejo, J., & Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- Cancela, R., Cea, N., Galindo, G., & Valilla, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación Ex Post Facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Castillo, J. (2012). *Sociología de la educación*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio.
- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (Septiembre-Diciembre de 2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, Vol. XII(No. 3), 581-587. Recuperado el 5 de Noviembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/280/28014478012.pdf>
- Cauas, D. (2011). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Distrito Federal: Red Universitaria de Aprendizaje- UNAM. Recuperado el 15 de Mayo de 2016, de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/210115/Documento_reconociemiento_Unidad_No_2.pdf#page=5
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la Educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15(No. 2), 53-69.
- Corporación Maestra Vida. (2005). Una escuela no convencional para el desarrollo comunitario. En M. d. Nacional, *Experiencias significativas, para poblaciones vulnerables 2004* (págs. 116-117). Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. Michigan: University of Michigan. Obtenido de sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt

- Debesse, M., & Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos-tau Ediciones.
- Decreto No. 4904. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C., Colombia, 16 de Diciembre de 2009.
- DNP & DANE. (2012). *Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad (Mesep): Pobreza monetaria en Colombia: Nueva metodología y cifras 2002-2010. Resultados segunda fase de la Mesep*. Bogotá, D.C.: Departamento Administrativo Nacional De Estadística Y Departamento Nacional De Planeación. Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de https://www.dane.gov.co/files/noticias/Pobreza_nuevametodologia.pdf
- Driessnack, M., Sousa, V., & Mendes, I. (Setiembre-Octubre de 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, Vol. 15(No.5), 1-4.
- Espinola, V. (1990). *La calidad de la educación: (Vol. 194)*. Santiago de Chile, Chile: CIDE.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1986). *La Voluntad de saber*. Bogotá: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paídos Ibérica.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (8a éd ed. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá; D.C.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Política y educación*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1991). *La condicion humana actual y otros temas de la vida contemporanea*. Barcelona, España: PAIDOS.
- García, L., Aguacil, M., Pañellas, M., Pañellas, M., & Boqué, M. (Enero-diciembre de 2013). La construcción de la paz mediante la educación. Hacia el diseño de un instrumento de indicadores. *Revista Perspectivas Educativas*, Vol. 6,

- 33-56. Recuperado el 30 de Septiembre de 2015, de
<http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/349/298>
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Gómez-Peresmitré, G., & Reidl, L. (2010). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Material didáctico de la Facultad de Psicología*. Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma.
- Grupo Banco Mundial. (07 de Octubre de 2015). *Pobreza: Panorama general*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2015, de [bancomundial.org](http://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview):
<http://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- Gutiérrez, M. (Diciembre de 2010). Asistencia escolar y nivel educativo: un análisis del censo de población de 2005. *Ib Revista de la información básica*, Vol. 4(No. 2). Recuperado el 10 de Octubre de 2016, de
https://sitios.dane.gov.co/revista_ib/html_r8/articulo3.html
- Gúzman, G., Fals, O., & Uñana, E. (2010). *La violencia en Colombia*. Bogotá D.C.: Punto de Lectura.
- Hernández, R., Fernández, C., & B. P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed ed.). Distrito Federal: Editorial Mc Graw-Hill.
- Huertas, L., & Bustos, Z. (2011). El aprendizaje significativo y la educación en la media técnica. *Revista Seres y Sabere*(No.1), 13-17. Obtenido de
<http://www.ut.edu.co/academi/images/SERES%20Y%20SABERES%20VOL%201.pdf>
- Hueso, A., & Cascant, J. (2012). *Metodología y Técnicas cunatitativas de investigación*. Valencia: Universidad Politecnica de Valencia .
- Ilivitzky, M. (2007). Reseña de "La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate" de Noam Chomsky y Michel Foucault. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 9(No. 18), 312-318. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de
<http://www.redalyc.org/pdf/282/28291817.pdf>
- Jaramillo, J. (1989). La Educación Durante los gobiernos Liberales. 1930 - 1946. En J. Jaramillo, G. Zea, & E. Gonzáles, *Nueva Historia de Colombia* (Vol. IV,

págs. 87-110). Bogotá D.C, Colombia: Planeta Colombiana Editorial S.A.
Recuperado el 23 de Abril de 2015

Jiménez, C. (Enero-Junio de 2013). El dispositivo pedagógico en la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1998-2008. *Enunciación*, Vol. 18(No. 1), 70-84. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4935233>

Lafuente, C., & Marín, A. (Septiembre-Diciembre de 2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*(Nº 64), 5-18.

Le Berre, M. (1992). *Territoires*. In Bailly, A., Ferras, R. & Pumain, D. (dir.). Paris: Encyclopédie de géographie.

Ley No. 1064. Diario Oficial de la Republica de Colombia, Bogotá D.C., Colombia, 26 de Julio 2006.

Liceo Juan Pablo II. (2005). Autoestima, convivencia y paz. En M. d. Nacional, *Experiencias significativas, para poblaciones vulnerables 2004* (págs. 111-112). Bogotá, D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88730_archivo.pdf

Loaiza, Y., Rodríguez, J., & Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista*, Vol. 8(No. 1), 95-118.

López, R., & Deslauriers, J. (Junio de 2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*(No 61), 1-19.

Ministerio de Educación Nacional. (25 de Mayo de 2015). *Decreto N° 1038 del 25 de Mayo de 2015*. Recuperado el 1 de Octubre de 2015, de presidencia.gov.co:
<http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%201038%20DEL%2025%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf>

- Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *Professeur en géographie, Université de Franche-Comté, Tome 35(2)*, 115-132.
- Morey, M. (1991). *Introducción a Tecnologías del yo y otros textos afines de M. Foucault*. Barcelona: ICE-UAB.
- Ochoa, M. (12 de Junio de 2014). *Educación alternativa: Un desafío Permanente y necesario*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2016, de <http://reevo.org/>: <http://reevo.org/articulos/educacion-alternativa-un-desafio-permanente-y-necesario/>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (10 de Abril de 2015). *10 Ideas de la sociedad civil sobre el Marco Jurídico para la Paz*. Recuperado el 1 de Octubre de 2015, de [Altocomisionadoparalapaz.gov.co](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co): <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/la-transicion/Pages/10-ideas-marco.aspx>
- Oro, L. (Segundo Semestre de 2008). La idea de la política en Hannah Arendt. *Revista Enfoques*, VI(No. 9), 235-246.
- Ozonas, L., & Perez, A. (2005). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una practica metodologica desde una perspectiva de genero. *La Aljaba*, Vol IX(No 5), 198-203.
- Pereira, Z. (Enero-Junio de 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV(No 1), 15-29. Recuperado el 14 de Septiembre de 2015
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la escuela*. Sevilla: Diada Editores.
- Presidencia de la República de Colombia. (12 de Febrero de 2014). *Colombia debe trazarse hoy una meta: ser la nación más educada de América Latina en el año 2025*. Recuperado el 1 de Octubre de 2015, de Sistema Informativo del Gobierno: http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Febrero/Paginas/20140212_05-Colombia-debe-trazarse-hoy-una-meta-ser-la-nacion-mas-educada-de-America-Latina-en-el-2025.aspx

- Programa Mundial de Alimentos. (2016). *Datos del hambre*. Recuperado el 16 de Octubre de 2015, de wfp.org: <https://es.wfp.org/hambre/datos-del-hambre>
- Robles, B. (Septiembre-Diciembre de 2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, Vol. 18(No. 52), 39-49. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rodríguez, A. (2006). Respiramos sueños de igualdad, Proyecto maestro de la comunidad (2003- 2005) FUCVAM. En J. Camors, *Educación no formal. Fundamentos para una política educativa* (págs. 135-140). Montevideo, Uruguay: Departamento de Documentación Pedagógica - Dirección de Educación - MEC. Obtenido de http://educacion.mec.gub.uy/boletin/publinoformal/publicacion_%20ENF.pdf
- Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2007). Metodología de la investigación. *UOC- Universitat Oberta de Catalunya*, 5-81. Obtenido de http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Rodríguez, T. (1995). Poder y Saber (La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar). *Teoría educativa*, 163-181.
- Rojas, R. (2000). *Guía para investigaciones sociales* ((34ª Edición ed.) ed.). Distrito Federal, México: Plaza y Vades Editores.
- Ruiz, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera : tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín*. Medellín: IPC, Instituto Popular de Capacitación.
- Ruiz, M., Borboa, M., & Rodriguez, J. (Agosto de 2013). El Enfoque Mixto de investigación en los Estudios Fiscales. *TLATEMOANI Revista Académica de Investigación Editada por Eumed.net*(No.13), 1-25. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/13/estudios-fiscales.pdf>
- Salinas, B., & Pieck, E. (trimestre de 1998). Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXVIII(núm. 2), pp. 149-155. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27028207.pdf>

- Salinas, B., Pieck, E., & Safa, E. (1996). *Educación de adultos y educación popular* (Vol. Vol. 7). Distrito Federal, Mexico: COMIE-UNAM.
- Salinas, P. (17 de Enero de 2012). *Metodología de la investigación científica*. Mérida: Repositorio Universidad de los Andes. Recuperado el 17 de Mayo de 2016, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34398/1/metodologia_investigacion.pdf
- Silva, R. (1989). La educación en Colombia 1880-1930. En J. Jaramillo Uribe, G. Zea, & E. Gonzáles Villa, *Nueva Historia de Colombia* (Vol. Tomo IV, págs. PP 61-86). Bogotá D.E., Colombia: Planeta Colombiana Editorial S.A. Recuperado el 1 de Agosto de 2015
- Schutz, A. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Mc Graw Hill.
- Torres, A. (2011). *Educación Popular Trayectoria y Actualidad*. Caracas, Venezuela: Dirección General de Producción Recreación de Saberes. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Troncoso, C., & Daniele, E. (2004). *Las Entrevistas Semiestructuradas Como Instrumentos De Recolección De Datos: Una Aplicación En El Campo De Las Ciencias Naturales*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue - Consejo Provincial de Educación de Neuquen.
- UNER. (2009). *Muestreo: Tipos de muestreo*. Concepción del Uruguay, Argentina: Univ. Nacional de Entre Ríos.
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Universidad de la Salle. (10 de Octubre de 2013). *Proyecto Útopía*. Recuperado el 10 de Agosto de 2015, de Sitio Web de la Alcaldía de El Bagre-Antioquia: <http://elbagre-antioquia.gov.co/apc-aa->

files/38353661633561373234346163363831/proyecto-utopa-universidad-de-la-salle-3-.pdf

Universidad de la Salle. (Marzo de 2016). *¿Qué es Utopía?* Recuperado el 10 de Mayo de 2016, de lasalle.edu.co: lasalle.edu.co

Vautista, J. (Productor), & Vautista, J. (Dirección). (2012). *La Educación Prohibida* [Película]. Arentina. Recuperado el 10 de Agosto de 2015, de <http://www.educacionprohibida.com/>

Verd, J., & López, P. (Julio-Diciembre de 2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(No.), 13-42.

ANEXOS

Anexo 1: Formato encuesta

Universidad Santo Tomas, Colombia		 UNIVERSIDAD SANTO TOMAS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA					
Facultad de Sociología							
2016							
Prácticas socio-pedagógicas para la reivindicación de la condición humana: Estudio de caso en la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible (LAZCHELAS) Objetivo: Identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso educativo que permiten la transformación de las condiciones materiales e intelectuales de los jóvenes participantes en las actividades desarrolladas por la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible.							
Instrumento 1: Encuesta tipo Likert		Encuesta N° =					
Responda marcando con una X la siguiente encuesta, teniendo en cuenta que: 5= Completamente de acuerdo (CA); 4= De acuerdo (A); 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAD); 2= En desacuerdo (D); y, 1= Completamente en desacuerdo (CD)							
Observaciones: Masculino: _____ Femenino: _____ Otro: _____ Edad: _____ Ciudad: _____ Año en el que realizo la actividad: _____ A que se dedica Actualmente: Estudios Técnicos: ____ Estudios profesionales: ____ Empresa propia: ____ Empleada: ____ Estudio y trabajo: ____							
Ítem	Valor	CA	A	NAD	D	CD	T
Durante el desarrollo de los bloques de formación por parte de los integrantes de la Fundación LAZCHELAS, se evidencio:		5	4	3	2	1	
1	Que estos bloques son diferentes en muchos aspectos, a las actividades desarrolladas en las clases del colegio al cual pertenece el participante.						
2	Que cada uno de los bloques cuenta con un objetivo y una finalidad.						
3	Que al realizarse se trataron temas de importancia para los participantes.						
4	Que los temas se relacionan con el contexto en el cual viven los participantes.						
5	Que varios de los temas tratados eran desconocidos por los participantes.						
6	Que estos bloques permitieron la generación o el desarrollo de capacidades en los participantes.						
7	Que se propiciaron espacios en los cuales los participantes construyeron sus propios conocimientos.						
8	Que las actividades se relacionaron con nuevos conocimientos de los participantes y el contexto en el cual viven.						
Los representantes de la Fundación LAZCHELAS encargados de guiar los bloques de formación:		5	4	3	2	1	T
9	Se caracterizaron por ser personas, orientadoras, formadoras y mediadoras.						

10	Lograron vincularse con los participantes, los materiales disponibles y los temas desarrollados.						
11	Resaltaron los procesos de aprendizaje los participantes sin importar los resultados de cada uno.						
Durante el proceso desarrollado con la fundación LAZCHELAS:		5	4	3	2	1	T
12	Todos los involucrados participaron en la construcción del proceso educativo.						
13	Se orientó a los participantes a obtener nuevos conocimientos en temas que son de su interés.						
14	Se enseñó a los participantes a obtener nuevos conocimientos de forma autónoma.						
15	El participante identificó nuevas personas, entidades, lugares y sucesos dentro de su entorno.						
16	El participante asumió una postura crítica frente a su contexto.						
La participación de los jóvenes en las actividades desarrolladas por la Fundación LAZCHELAS, les permitió:		5	4	3	2	1	T
17	Vincularse a programas académicos o iniciativas laborales después de finalizar su bachillerato.						
18	Mejorar sus capacidades intelectuales a partir de nuevos conocimientos.						
19	Desarrollar nuevas capacidades humanas y políticas.						
Los conocimientos y capacidades adquiridas por los jóvenes mediante su participación en las actividades desarrolladas por la fundación LAZCHELAS permitirán a los participantes:		5	4	3	2	1	T
20	Mejorar sus condiciones económicas.						
21	Tener mejores condiciones de vida.						
22	Acceder a proceso de educación superior.						
El proceso desarrollado por la fundación LAZCHELAS, permitirá a los jóvenes participantes:		5	4	3	2	1	T
23	Desarrollar una identidad personal desde el conocimiento de sí mismos						
24	Vincularse a actividades con las entidades locales (alcaldía, Colegios, casa de cultura, iglesias entre otros).						
25	Mejorar los resultados académicos en la institución educativa a la cual perteneció						
26	Cuestionar los conocimientos recibidos en la institución educativa a la cual perteneció						
27	Asumir el liderazgo de actividades dentro de sus comunidades						
28	Obtener argumentos para defender sus ideas ante otras personas						
Las actividades desarrolladas o acompañadas por la fundación LAZCHELAS, les permitió a los participantes:		5	4	3	2	1	T
29	Conocer lugares desconocidos hasta el momento, dentro de su mismo contexto						
30	Desarrollar diferentes actividades autónomas en sus comunidades que permitan responder a sus necesidades.						
31	Participar en actividades por parte de entidades u otras organizaciones distintas a LAZCHELAS						
32	Desarrollar sentido de pertenencia frente a su comunidad						
33	Consolidar un grupo entre ellos, compartiendo las experiencias vividas en las actividades.						

Anexo 2: Formatos 1 y 2 de entrevista Semi-Estructurada

Universidad Santo Tomas, Colombia Facultad de Sociología 2016		 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
Prácticas socio-pedagógicas para la reivindicación de la condición humana: Estudio de caso en la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible (LAZCHELAS) Objetivo: Analizar y describir las prácticas pedagógicas que permiten la construcción de identidad colectiva y generar procesos de empoderamiento en los jóvenes participantes de las actividades desarrolladas por la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica sostenible.		
Instrumento 2: Entrevista Semi-estructurada		
Entrevista N° = 1		
Participante		
1	¿En qué se diferencian los bloques de formación desarrolladas por la fundación LAZCHELAS con las actividades desarrolladas en las clases del colegio al cual pertenece (perteneció)?	Práctica - Bloques
2	¿Qué tipo de habilidades o capacidades reconoce usted en los representantantes de la fundación LAZCHELAS?	Práctica - Docente
3	¿Cree que lo aprendido les servirá para mejorar sus condiciones económicas a futuro?	Práctica - Mejora de condiciones
4	¿Cómo logro la fundación LAZCHELAS que ustedes participaran de la construcción de proyectos para obtener nuevos conocimientos en temas de su interés?	Práctica - Mejora de condiciones
5	¿Qué actividades, fueron fundamentales para obtener una nueva visión de la ciudad en la cual vive?	Poder - pensamiento
6	¿Qué actividades ha realizado en su comunidad con el apoyo y/o participación de la fundación LAZCHELAS?	Poder - Acción comunitaria
7		

	¿Qué aportes puede hacer en su comunidad con lo aprendido en las actividades de la fundación LAZCHELAS?	Poder - Acción comunitaria
8	¿Qué tipo de valores promueve la fundación LAZCHELAS en las diferentes actividades que desarrolla? ¿Qué valores?	Poder - pensamiento
9	¿Qué herramientas ha adquirido que le puedan permitir mejorar sus condiciones de vida a futuro?	Poder - Mejora de condiciones
10	¿Cómo le enseñó la fundación, el uso y comportamiento dentro de espacios como aulas, patios, oficinas, baños, comedor etc.?	Territorio - Identidad
11	¿Qué tipo de símbolos, valores y actividades comparten los participantes de las actividades de la fundación LAZCHELAS?	Territorio - Identidad
12	¿Qué tipo de símbolos o prácticas le permiten identificarse con el territorio en el cual vive?	Territorio - Identidad
13	¿Qué actividades se desarrollaron para fortalecer las relaciones interpersonales y el respeto por el cuerpo?	Territorio - Cuerpo
14	¿Durante el desarrollo de los bloques de formación conocieron nuevas personas e instituciones en su territorio o fuera de él? ¿Cuáles?	Territorio - Actores
16	¿Con qué institución relacionaría a la Fundación LAZCHELAS? ¿Por qué?	Territorio - Escuela

17	¿Qué tipo de conocimientos o aprendizajes adquirió luego de participar en las actividades de las LAZCHELAS?	Territorio - Espacios
18	¿Cómo logra trabajar en su contexto lo aprendido dentro de los bloques de formación desarrollados por la fundación LAZCHELAS?	Territorio - Acción
19	¿Lo aprendido dentro de los bloques de formación desarrollados por la fundación LAZCHELAS, puede generar cambios favorables en las condiciones de vida de los habitantes de su entorno?	Territorio - Acción

Universidad Santo Tomas, Colombia Facultad de Sociología 2016 Prácticas socio-pedagógicas para la reivindicación de la condición humana: Estudio de caso en la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible (LAZCHELAS) Objetivo: Analizar y describir las prácticas pedagógicas que permiten la construcción de identidad colectiva y generar procesos de empoderamiento en los jóvenes participantes de las actividades desarrolladas por la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica sostenible.		 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	
Instrumento 2: Entrevista Semi-estructurada		Entrevista N° =	2
Funcionario - Tallerista - Voluntario.			
1	¿En qué se diferencian los bloques de formación desarrolladas por la fundación LAZCHELAS a las actividades desarrolladas en las clases de los colegios?	Práctica - Bloques	
2	¿Cómo identifican o seleccionan los contenidos temáticos más relevantes para los participantes?	Práctica - Contenidos	
3	¿Cómo logran que el participante identifique nuevas personas, entidades, lugares y sucesos dentro de su entorno?	Práctica - contexto	

4	¿Cómo lograron que el participante asumiera una postura crítica frente a su contexto?	Práctica - Estudiante
5	¿Cómo logran que un participante mejore sus capacidades intelectuales a partir de nuevos conocimientos?	Práctica - Mejora de condiciones
6	¿Cómo logran que un participante desarrolle nuevas capacidades humanas y políticas?	Práctica - Mejora de condiciones
7	¿Cree que lo aprendido por los participantes, le servirá para mejorar sus condiciones económicas a futuro?	Práctica - Mejora de condiciones
8	¿Cree que a lo aprendido les servirá a los participantes a para tener mejores condiciones de vida? ¿Qué condiciones?	Práctica - Mejora de condiciones
9	¿Cree que lo aprendido les servirá a los participantes para vincularse a programas académicos o iniciativas laborales después de finalizar su bachillerato?	Práctica - Mejora de condiciones
10	¿Qué espacios fomentan la construcción de conocimiento propio dentro de los participantes de la fundación LAZCHELAS,	Práctica - Espacios
11	¿Qué elementos permitieron la construcción de conocimiento crítico y el cambio de concepción del contexto en los participantes?	Poder - pensamiento

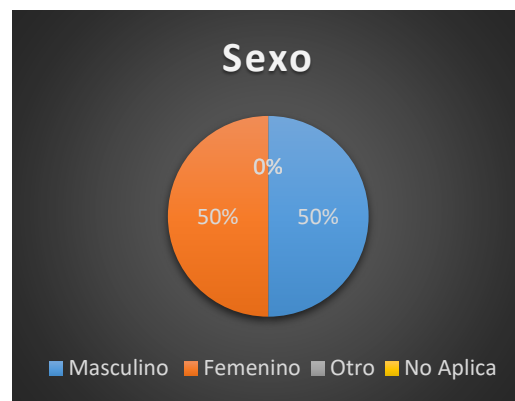
12	¿Qué actividades o estrategias desarrolladas por la fundación LAZCHELAS, permitieron la vinculación de los participantes con las diversas comunidades presentes en su entorno?	Poder - Acción comunitaria
13	¿Qué tipo de valores se reflejan en las acciones que desarrollan los participantes en la comunidad?	Poder - pensamiento
14	¿Cómo se vinculan los participantes de las actividades de la fundación LAZCHELAS a los trabajos o procesos comunitarios?	Poder - Acción comunitaria
15	¿Qué herramientas se han facilitado a los participantes que le puedan mejorar sus condiciones de vida a futuro?	Poder - pensamiento
16	¿Qué actividades generan compromiso del participante para trabajar por su comunidad?	Poder - Acción comunitaria
17	¿Qué identidades colectivas construyen los participantes a partir de las actividades realizadas?	Territorio - Identidad
18	¿Cómo construyen identidad los participantes en relación con su territorio geográfico?	Territorio - Identidad
19	¿Cuál es el contexto de las actividades donde se fortalecieron las relaciones interpersonales y el respeto por el cuerpo?	Territorio - Cuerpo
20		Territorio - Escuela

	¿Con qué institución pueden relacionar los participantes a la Fundación LAZCHELAS? ¿Por qué?	
21	¿Qué tipo de conocimientos o aprendizajes recibieron los participantes luego de participar en las actividades de las LAZCHELAS?	Territorio - Espacio
22	¿Cómo puede el participante de la fundación LAZCHELAS, utilizar lo aprendido para generar cambios favorables en las condiciones de vida de los habitantes de su entorno?	Territorio - Acción

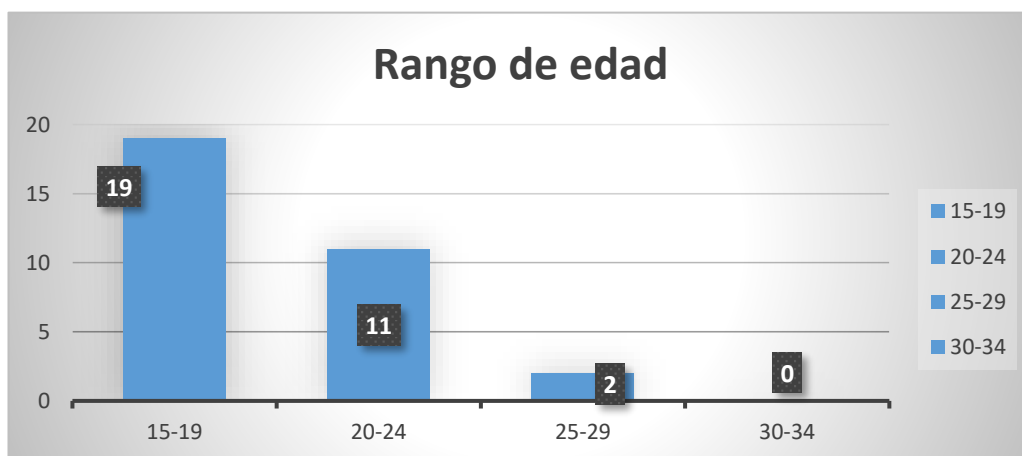
Anexo 3: Resultado de la encuesta

Resultados demográficos:

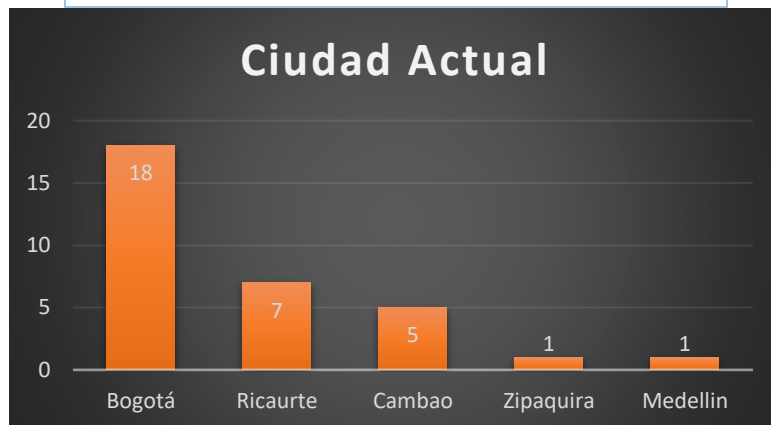
Sexo:	Indicador	Cantidad	Porcentaje
Masculino	1	16	50,0
Femenino	2	16	50,0
Otro	3	0	0,0
No Aplica	9	0	0,0
Total		32	100



Rango de edad	De rango de edad2	Columna3	Cantidad	Porcentaje
		A rango de edad		
Rango de edad	Rango de edad	edad	Cantidad	Porcentaje
15-19	15	19	19	59,4
20-24	20	24	11	34,4
25-29	25	29	2	6,3
30-34	30	34	0	0,0
Total			32	100



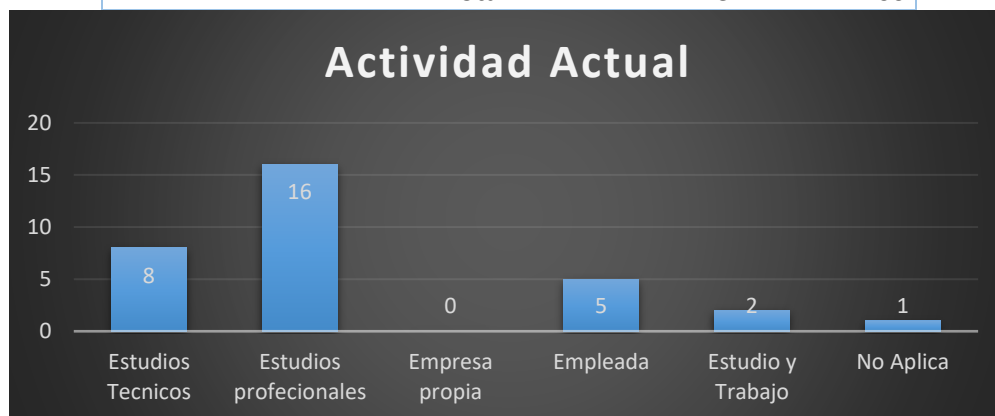
Ciudad	Indicador	Cantidad	Porcentaje
Bogotá	1	18	56,3
Ricaurte	2	7	21,9
Cambao	3	5	15,6
Zipaquirá	4	1	3,1
Medellín	5	1	3,1
Total		32	100,0



Año de vinculación	Año	Cantidad	Porcentaje
Año 2012	2012	2	6,3
Año 2013	2013	8	25,0
Año 2014	2014	7	21,9
Año 2015	2015	3	9,4
Año 2016	2016	12	37,5
Total		32	100,0

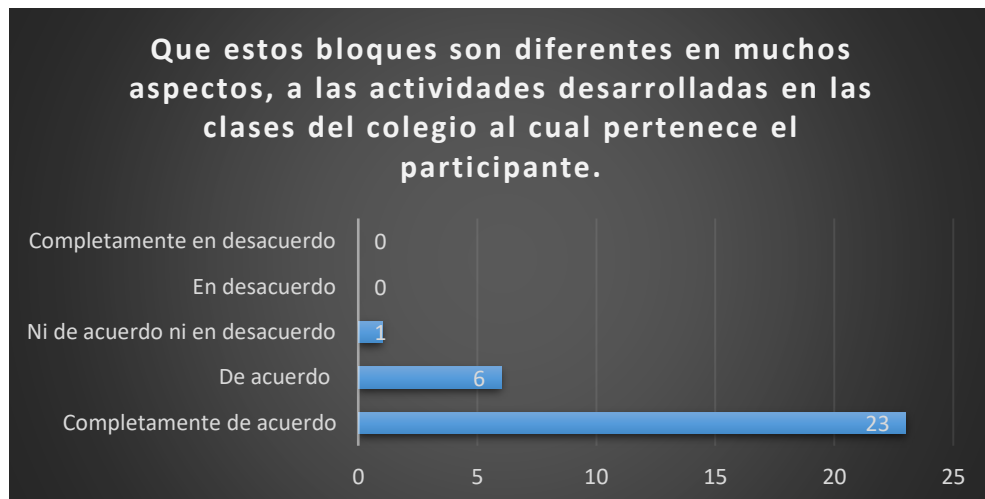


Actividad Actual	Indicador	Cantidad	Porcentaje
Estudios Técnicos	1	8	25,0
Estudios profesionales	2	16	50,0
Empresa propia	3	0	0,0
Empleada	4	5	15,6
Estudio y Trabajo	5	2	6,3
No Aplica	9	1	3,1
Total		32	100

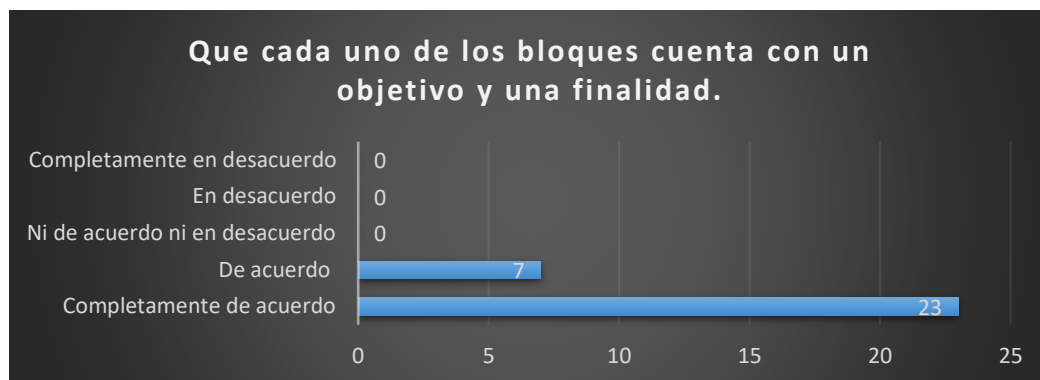


Durante el desarrollo de los bloques de formación por parte de los integrantes de la Fundación LAZCHELAS, se evidencio:

Que estos bloques son diferentes en muchos aspectos, a las actividades desarrolladas en las clases del colegio al cual pertenece el participante.			
Pregunta 1	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	23	76,7
De acuerdo	4	6	20,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
	Total	30	100,0



Que cada uno de los bloques cuenta con un objetivo y una finalidad.			
Pregunta 2	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	23	76,7
De acuerdo	4	7	23,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
	Total	30	100,0



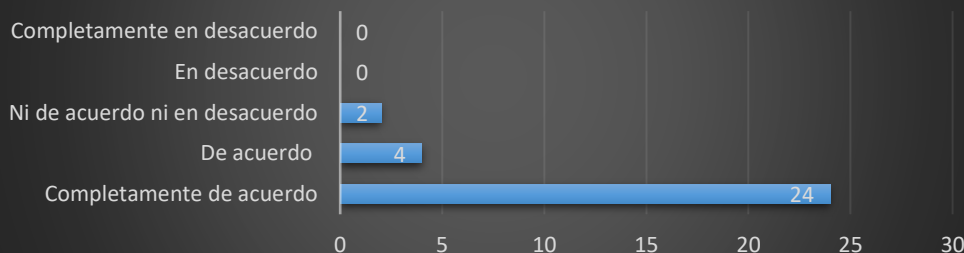
Que al realizarse se trataron temas de importancia para los participantes.			
Pregunta 3	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	27	90,0
De acuerdo	4	3	10,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		30	100,0



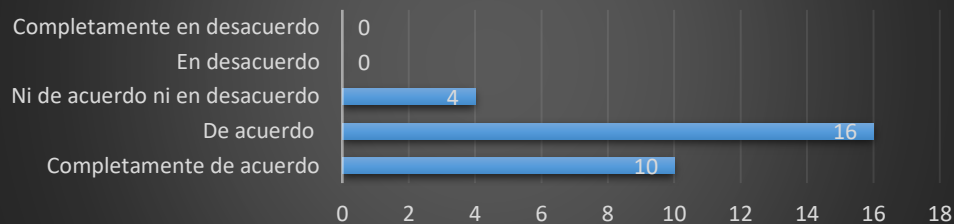
Que los temas se relacionan con el contexto en el cual viven los participantes.			
Pregunta 4	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	24	80,0
De acuerdo	4	4	13,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	2	6,7
En desacuerdo	2	0	0,0

Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
-----------------------------	---	---	-----

Que los temas se relacionan con el contexto en el cual viven los participantes.



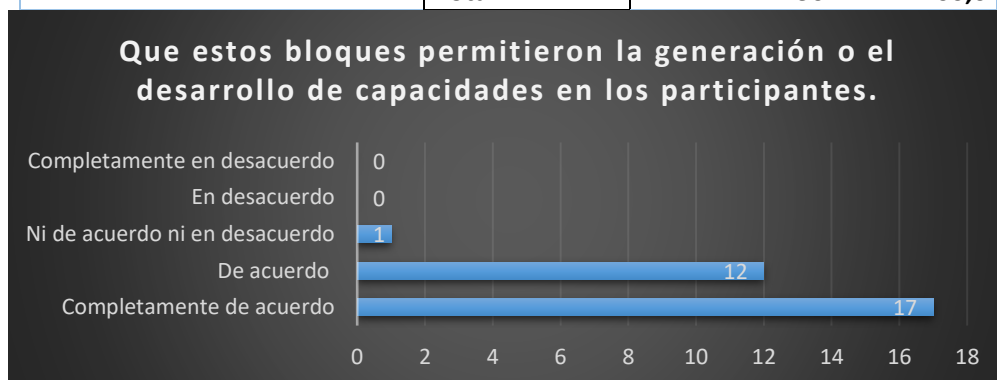
Que varios de los temas tratados eran desconocidos por los participantes.



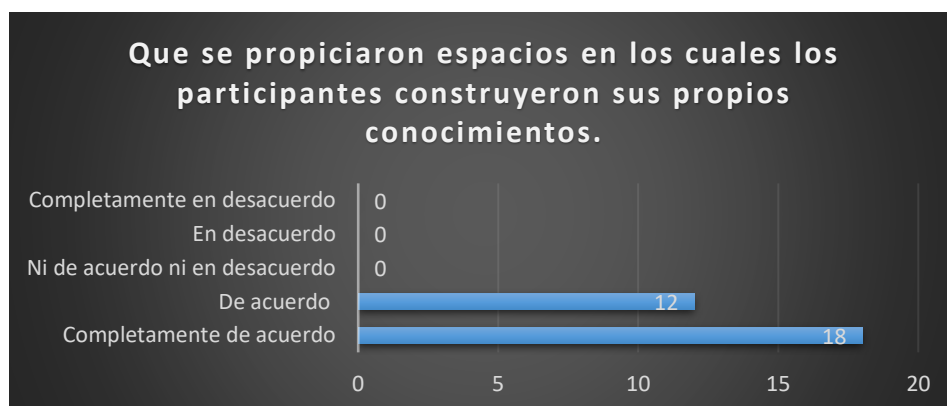
Que varios de los temas tratados eran desconocidos por los participantes.

Pregunta 5	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	10	33,3
De acuerdo	4	16	53,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	4	13,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		30	100,0

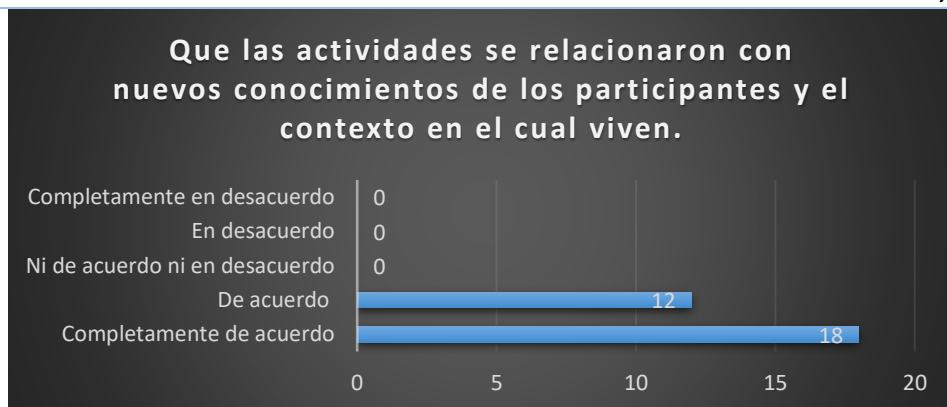
Que estos bloques permitieron la generación o el desarrollo de capacidades en los participantes.			
Pregunta 6	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	17	56,7
De acuerdo	4	12	40,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		30	100,0



Que se propiciaron espacios en los cuales los participantes construyeron sus propios conocimientos.			
Pregunta 7	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	18	60,0
De acuerdo	4	12	40,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		30	100,0



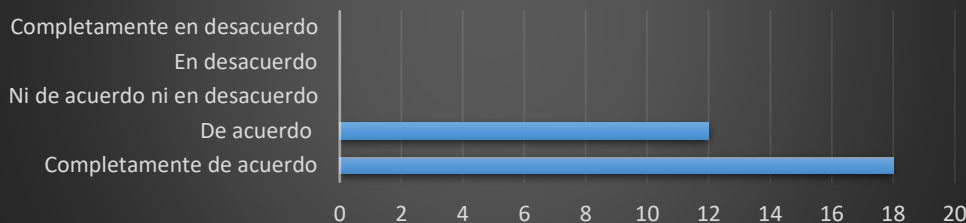
Que las actividades se relacionaron con nuevos conocimientos de los participantes y el contexto en el cual viven.			
Pregunta 8	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	22	73,3
De acuerdo	4	7	23,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	1	3,3
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
		30	100,0



Los representantes de la Fundación LAZCHELAS encargados de guiar los bloques de formación:

Se caracterizaron por ser personas, orientadoras, formadoras y mediadoras.			
Pregunta 9	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	18	60,0
De acuerdo	4	12	40,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		30	100,0

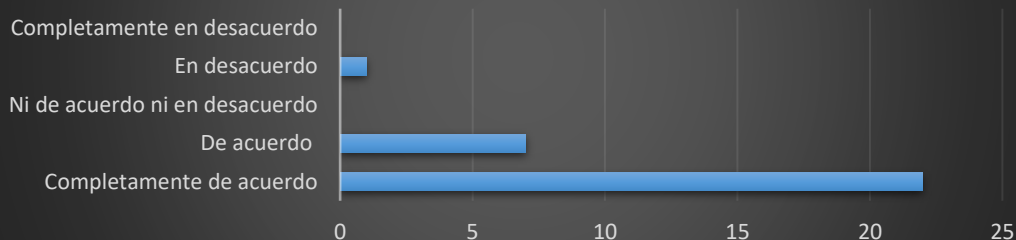
Se caracterizaron por ser personas, orientadoras, formadoras y mediadoras.



Lograron vincularse con los participantes, los materiales disponibles y los temas desarrollados.

Pregunta 10	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	22	73,3
De acuerdo	4	7	23,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	1	3,3
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		20	100,0

Se caracterizaron por ser personas, orientadoras, formadoras y mediadoras.

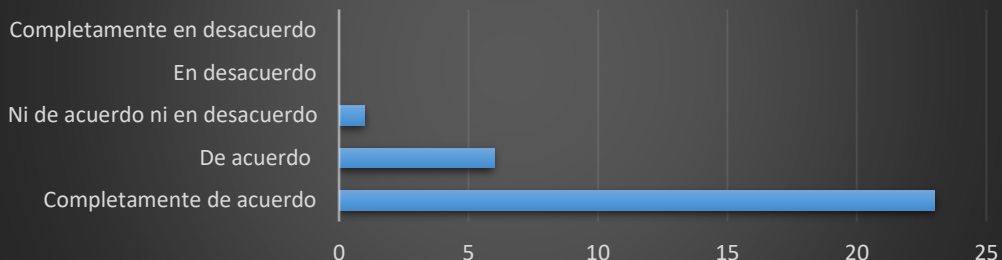


Resaltaron los procesos de aprendizaje los participantes sin importar los resultados de cada uno.

Pregunta 11	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	23	76,7
De acuerdo	4	6	20,0

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		30	100

Se caracterizaron por ser personas, orientadoras, formadoras y mediadoras.

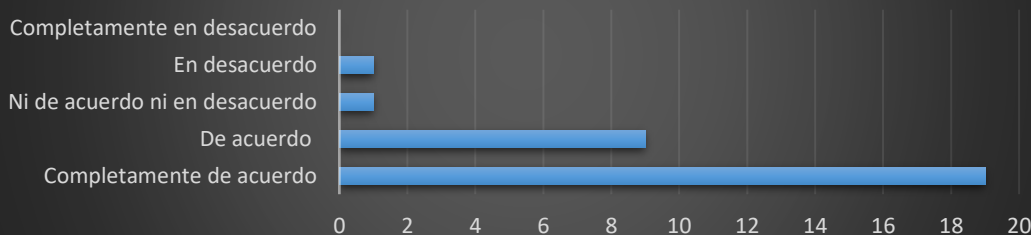


Durante el proceso desarrollado con la fundación LAZCHELAS:

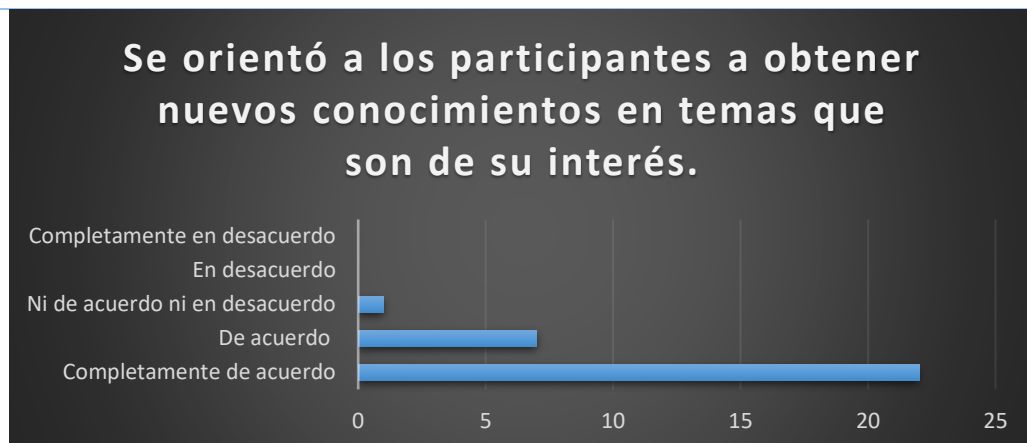
Todos los involucrados participaron en la construcción del proceso educativo.

Pregunta 12	Pregunta 9	Rango	Casos
Completamente de acuerdo	5	19	63,3
De acuerdo	4	9	30,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,3
En desacuerdo	2	1	3,3
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
TOTAL		30	100,0

Todos los involucrados participaron en la construcción del proceso educativo.

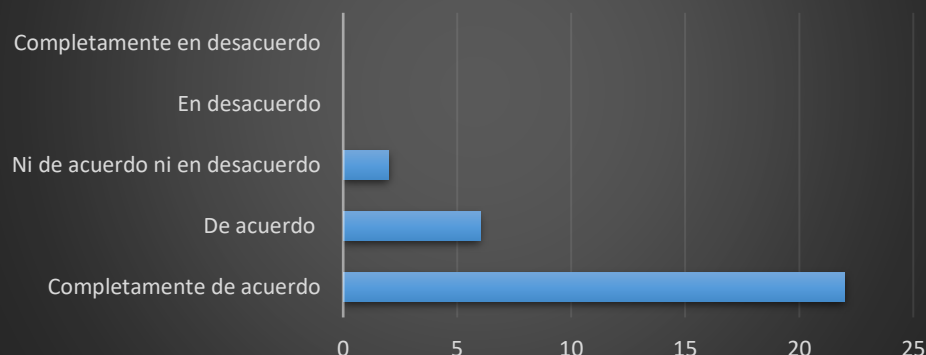


Se orientó a los participantes a obtener nuevos conocimientos en temas que son de su interés.			
Pregunta 13	Pregunta 9	Rango	Casos
Completamente de acuerdo	5	22	73,3
De acuerdo	4	7	23,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
TOTAL		30	100



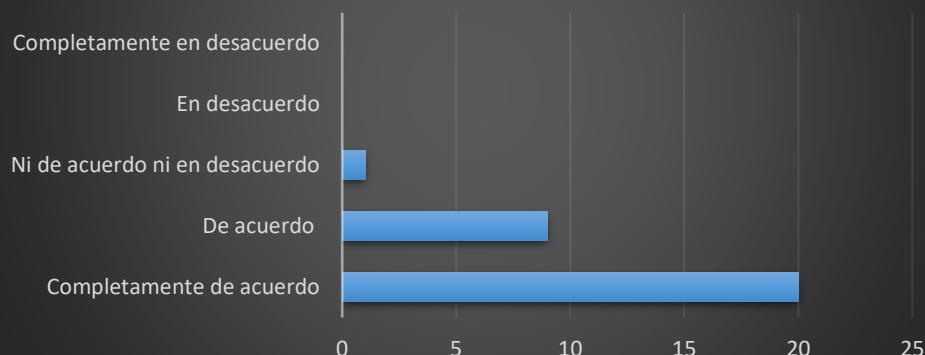
Se enseñó a los participantes a obtener nuevos conocimientos de forma autónoma.			
Pregunta 14	Pregunta 9	Rango	Casos
Completamente de acuerdo	5	22	73,3
De acuerdo	4	6	20,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	2	6,7
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
TOTAL		30	100

Se enseñó a los participantes a obtener nuevos conocimientos de forma autónoma.



El participante identificó nuevas personas, entidades, lugares y sucesos dentro de su entorno			
Pregunta 15	Pregunta 9	Rango	Casos
Completamente de acuerdo	5	20	66,7
De acuerdo	4	9	30,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,333333333
En desacuerdo	2	0	0
Completamente en desacuerdo	1	0	0
TOTAL		30	100

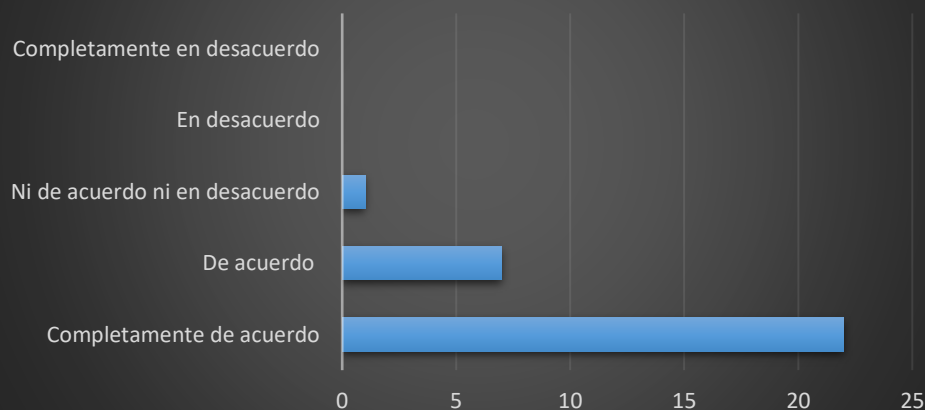
El participante identificó nuevas personas, entidades, lugares y sucesos dentro de su entorno



El participante asumió una postura crítica frente a su contexto.

Pregunta 16	Columna1	Columna2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	22	73,3
De acuerdo	4	7	23,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
	30	100	

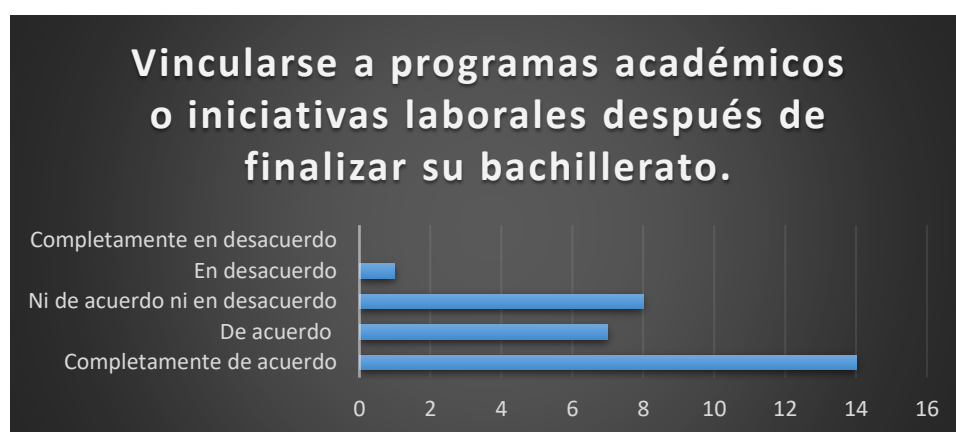
El participante asumió una postura crítica frente a su contexto.



La participación de los jóvenes en las actividades desarrolladas por la Fundación LAZCHELAS, les permitió:

Vincularse a programas académicos o iniciativas laborales después de finalizar su bachillerato.

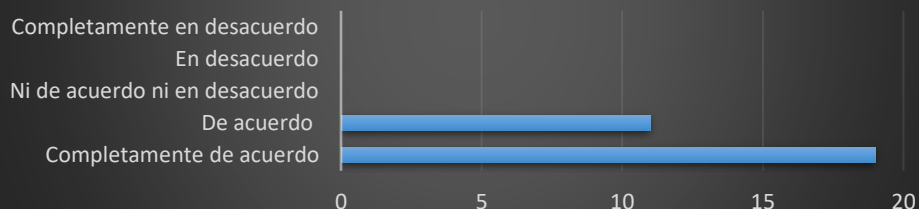
Pregunta 17	Columna1	Columna2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	14	46,7
De acuerdo	4	7	23,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	8	26,7
En desacuerdo	2	1	3,3
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
TOTAL		30	100



Mejorar sus capacidades intelectuales a partir de nuevos conocimientos.

Pregunta 18	Columna1	Columna2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	19	63,3
De acuerdo	4	11	36,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
TOTAL		30	100

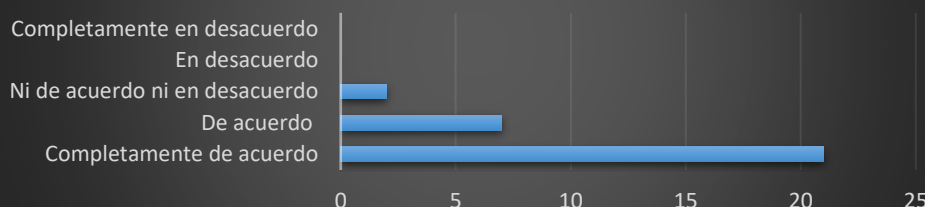
Mejorar sus capacidades intelectuales a partir de nuevos conocimientos.



Desarrollar nuevas capacidades humanas y políticas.

Pregunta 19	Columna1	Columna2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	21	70,0
De acuerdo	4	7	23,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	2	6,7
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
TOTAL		30	100

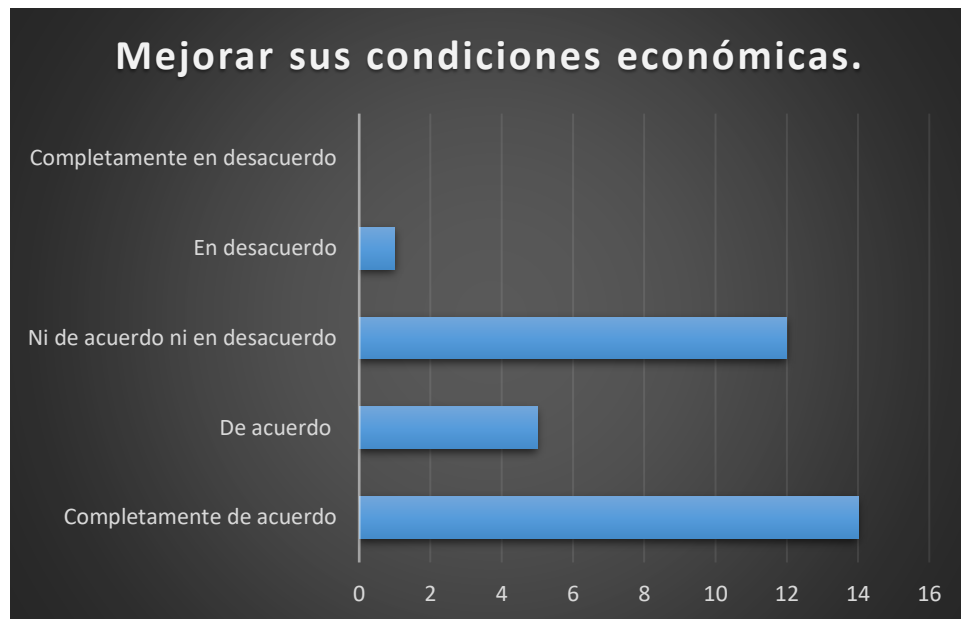
Desarrollar nuevas capacidades humanas y políticas.



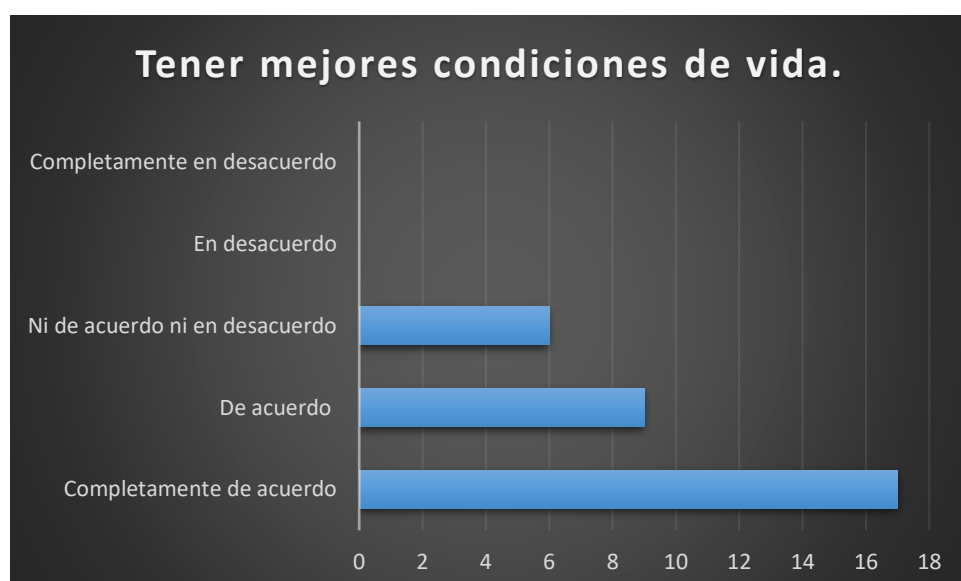
Los conocimientos y capacidades adquiridas por los jóvenes mediante su participación en las actividades desarrolladas por la fundación LAZCHELAS permitirán a los participantes:

Mejorar sus condiciones económicas.

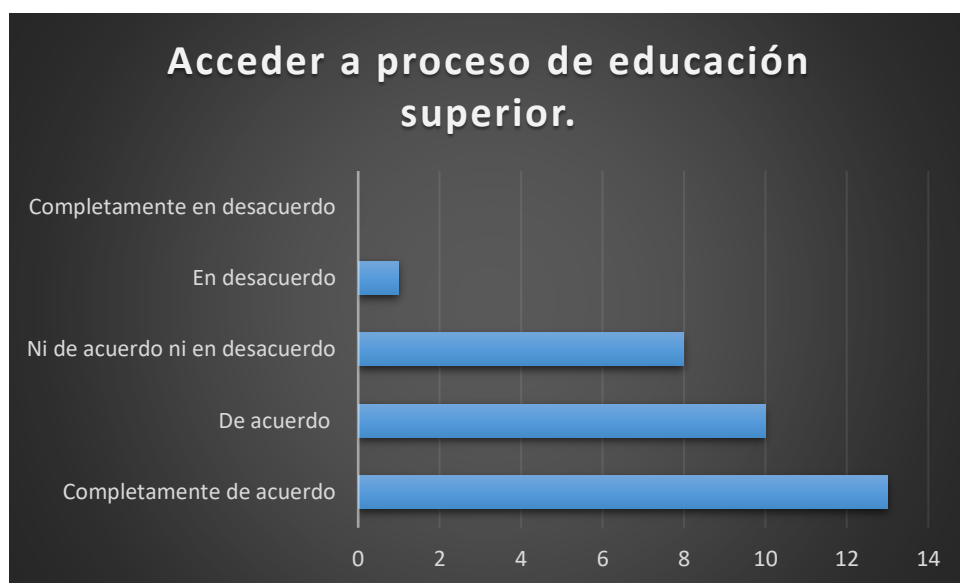
Pregunta 20	Columna1	Columna2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	14	43,8
De acuerdo	4	5	15,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	12	37,5
En desacuerdo	2	1	3,1
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		32	100



Tener mejores condiciones de vida.			
Pregunta 21	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	17	53,1
De acuerdo	4	9	28,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	6	18,8
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		32	100



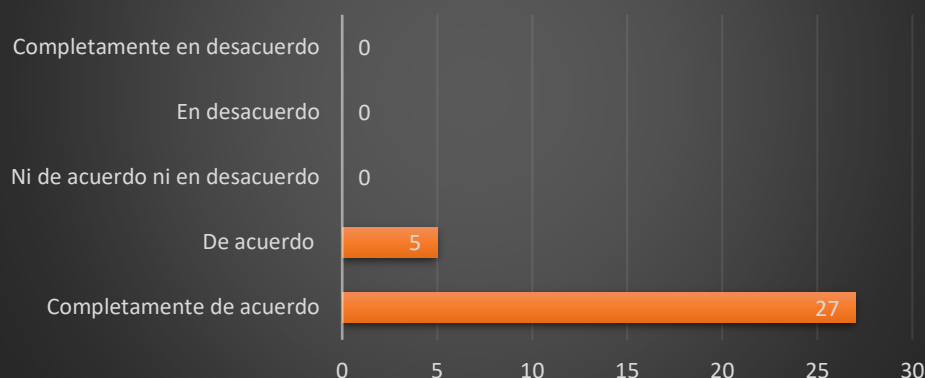
Acceder a proceso de educación superior.			
Pregunta 22	Columna1	Columna2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	13	40,6
De acuerdo	4	10	31,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	8	25,0
En desacuerdo	2	1	3,1
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total	32	100	



El proceso desarrollado por la fundación LAZCHELAS, permitirá a los jóvenes participantes:

Desarrollar una identidad personal desde el conocimiento de sí mismos			
Pregunta 23	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	27	84,4
De acuerdo	4	5	15,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0

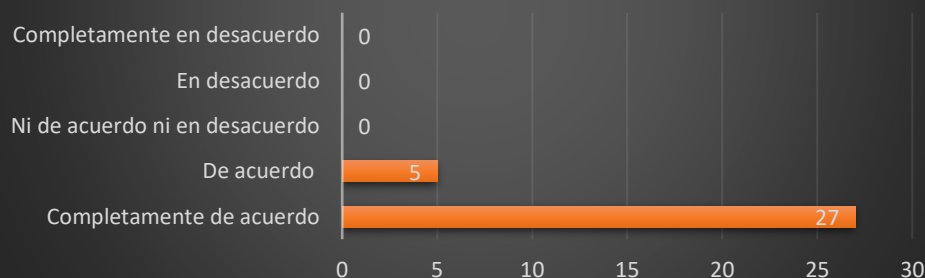
Desarrollar una identidad personal desde el conocimiento de sí mismos



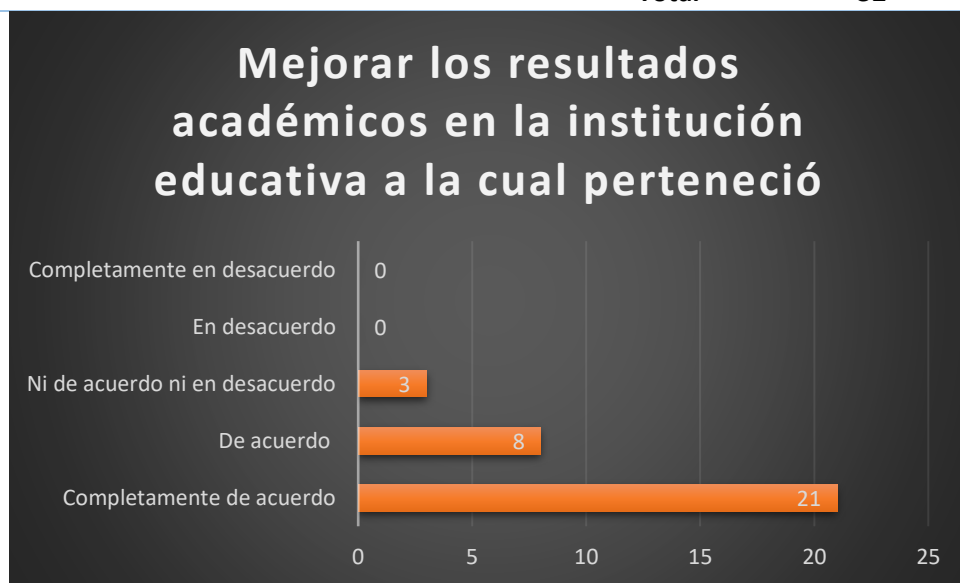
Vincularse a actividades con las entidades locales (alcaldía, Colegios, casa de cultura, iglesias entre otros).

Pregunta 24	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	27	84,4
De acuerdo	4	5	15,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		32	100

Vincularse a actividades con las entidades locales (alcaldía, Colegios, casa de cultura, iglesias entre otros).

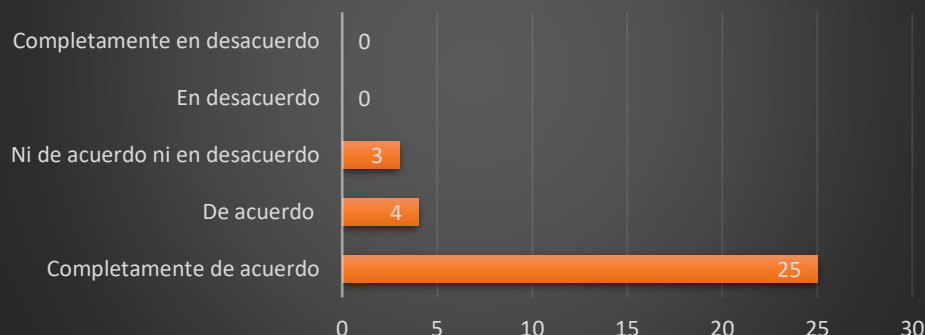


Mejorar los resultados académicos en la institución educativa a la cual perteneció			
Pregunta 25	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	21	65,6
De acuerdo	4	8	25,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3	9,4
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		32	100



Cuestionar los conocimientos recibidos en la institución educativa a la cual perteneció			
Pregunta 26	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	25	78,1
De acuerdo	4	4	12,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3	9,4
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		32	100

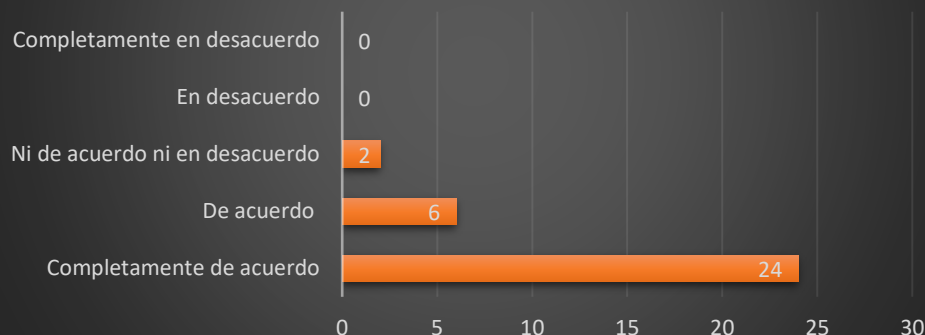
Cuestionar los conocimientos recibidos en la institución educativa a la cual perteneció



Asumir el liderazgo de actividades dentro de sus comunidades

Pregunta 27	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	24	75,0
De acuerdo	4	6	18,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	2	6,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total	32	100	

Desarrollar una identidad personal desde el conocimiento de sí mismos



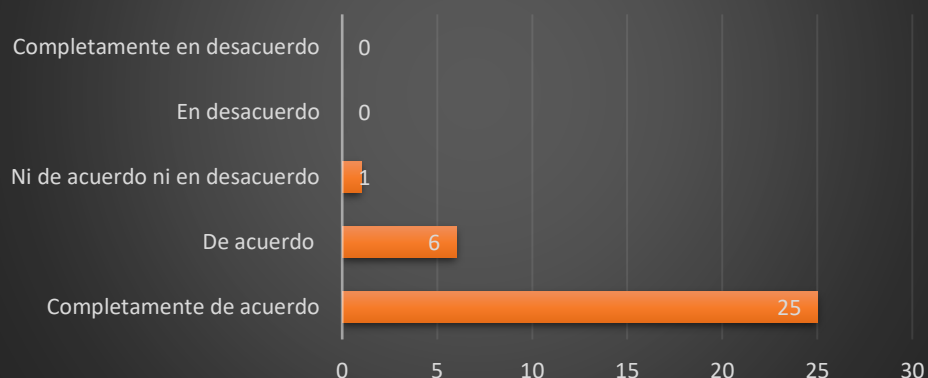
Obtener argumentos para defender sus ideas ante otras personas

Pregunta 28	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	24	75,0
De acuerdo	4	6	18,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	2	6,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total	32	100	



Las actividades desarrolladas o acompañadas por la fundación LAZCHELAS, les permitió a los participantes:			
Conocer lugares desconocidos hasta el momento, dentro de su mismo contexto			
Pregunta 29	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	25	78,1
De acuerdo	4	6	18,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,1
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total	32	100	

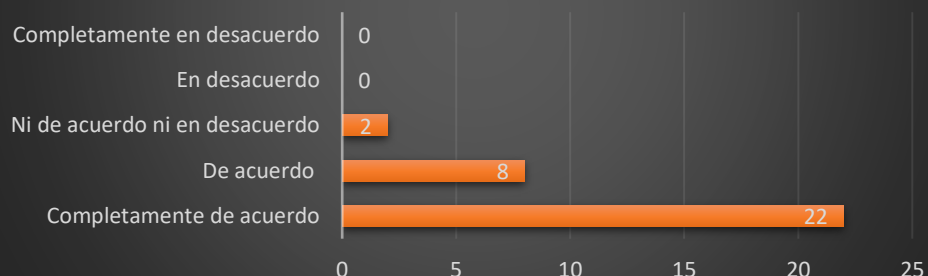
Conocer lugares desconocidos hasta el momento, dentro de su mismo contexto



Desarrollar diferentes actividades autónomas en sus comunidades que permitan responder a sus necesidades.

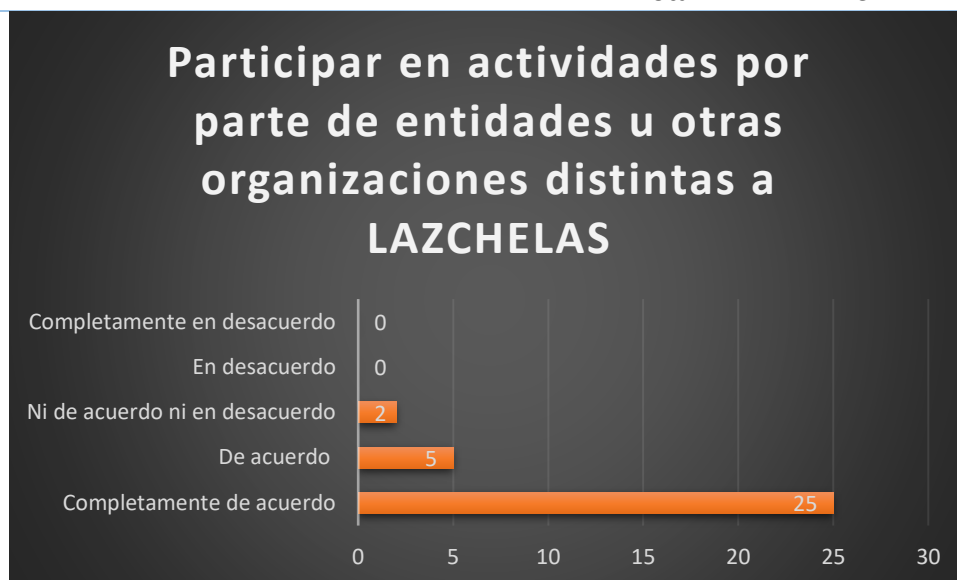
Pregunta 30	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	22	68,8
De acuerdo	4	8	25,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	2	6,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total	32	100	

Desarrollar diferentes actividades autónomas en sus comunidades que permitan responder a sus necesidades.

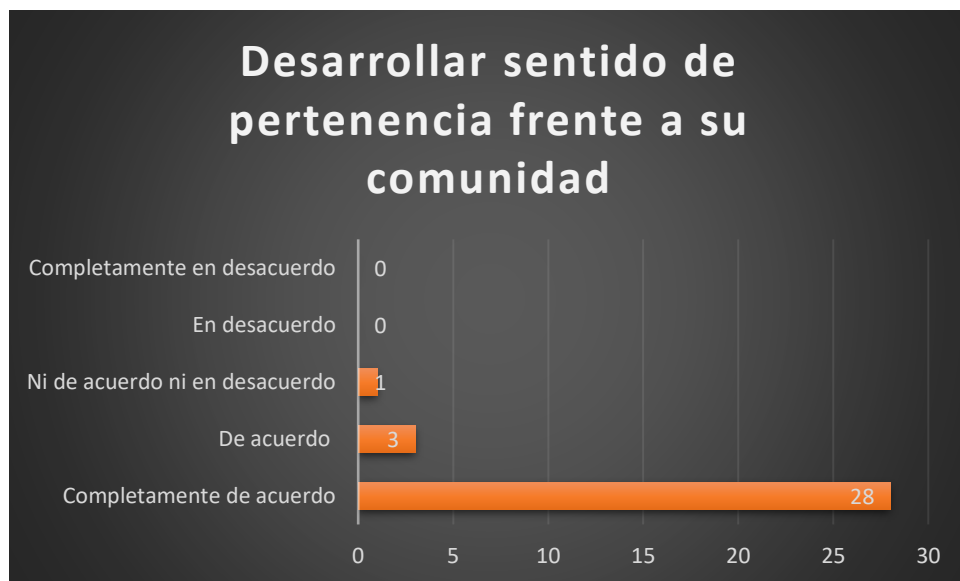


Participar en actividades por parte de entidades u otras organizaciones distintas a LAZCHELAS

Pregunta 31	Columna 1	Columna 2	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	25	78,1
De acuerdo	4	5	15,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	2	6,3
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		32	100



Desarrollar sentido de pertenencia frente a su comunidad			
Pregunta 32	Rango	Casos	Porcentaje
Completamente de acuerdo	5	28	87,5
De acuerdo	4	3	9,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	1	3,1
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Total		32	100



Consolidar un grupo entre ellos, compartiendo las experiencias vividas en las actividades.			
Pregunta 33	Rng o	Caso s	Porcentaj e
Completamente de acuerdo	5	23	71,9
De acuerdo	4	9	28,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	0	0,0
En desacuerdo	2	0	0,0
Completamente en desacuerdo	1	0	0,0
Tota l		32	100

